

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOS SABERES CIENTÍFICOS 3

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS
THAMIRES NAYARA SOUSA DE VASCONCELOS
(ORGANIZADORES)

Atena
Editora

Ano 2020

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOS SABERES CIENTÍFICOS 3

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS
THAMIRES NAYARA SOUSA DE VASCONCELOS
(ORGANIZADORES)

Atena
Editora
Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

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.

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

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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 Internazionale 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. 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. 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 Cagliariari – 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. 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 Alborno – 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
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
 Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes e as novas perspectivas dos saberes científicos 3 / Organizadores Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos, Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-664-5

DOI 10.22533/at.ed.645200712

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. Vasconcelos, Thamires Nayara Sousa de (Organizadora). III. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos.

APRESENTAÇÃO

Em **LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOS SABERES CIENTÍFICOS – VOL. III**, coletânea de vinte capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, se faz presente discussões de temáticas que circundam a grande área das Letras e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, nesse terceiro volume, dois grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações. Neles estão debates que circundam estudos linguísticos; leitura e formação docente; e artes e suas nuances.

Estudos linguísticos, com quatro contribuições, traz análises uso de intensificadores, conectores discursivo-argumentativos, alteamento vocálico e análise crítica do discurso.

Em leitura e formação docente, com nove capítulos, são verificados estudos que versam sobre abordagens de leitura, mediação literária, emancipação do leitor, formação de leitores digitais, linguagem e interação, necessidades educacionais especiais, ensino de língua estrangeira, relações étnico-raciais, além de formação médica.

Nas artes e suas nuances, com seis leituras, são encontradas questões sobre o MUC-SP, o contemporâneo, Rodrigo Cunha, Amazônia, agroexperimentais, grafite, pichação e vinhetas.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O USO DOS INTENSIFICADORES NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	
Vinicius Guarilha Alves	
DOI 10.22533/at.ed.6452007121	
CAPÍTULO 2	18
CONECTORES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS: AS TEIAS DO SENTIDO	
Antonio Vianez da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6452007122	
CAPÍTULO 3	35
O ALTEAMENTO VOCÁLICO E A RELAÇÃO DE ESTIGMA E DE IDENTIDADE NO FALAR DOS <i>URBANITAS</i> BAIONENSES	
Divalda Mendes Rodrigues Pontes	
Benedita Maria do Socorro Campos-de-Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.6452007123	
CAPÍTULO 4	53
VOZES FEMININAS, VOZES DE RESISTÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO	
Claudia Maris Tullio	
Marieli Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.6452007124	
CAPÍTULO 5	63
AS DIVERSAS CONCEPÇÕES E ABORDAGENS DE LEITURA	
Karin Elizabeth Rees de Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.6452007125	
CAPÍTULO 6	68
O PROFESSOR DE LITERATURA COMO MEDIADOR DA LEITURA LITERÁRIA	
Ramon Borges Portilho	
Maria Eugênia Curado	
DOI 10.22533/at.ed.6452007126	
CAPÍTULO 7	81
A MORTE DO AUTOR E A EMANCIPAÇÃO DO IMAGINÁRIO NO LEITOR	
Mirella Carvalho do Carmo	
Andréa Portolomeos	
DOI 10.22533/at.ed.6452007127	
CAPÍTULO 8	89
A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DE LEITORES DIGITAIS: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS EM AULAS DE LINGUA PORTUGUESA	
Alba Helena Fernandes Caldas	

DOI 10.22533/at.ed.6452007128

CAPÍTULO 9..... 104

COLABORACIÓN GLOBAL: IDIOMAS Y TIC PARA CRUZAR FRONTERAS

Silvana Andrea Carnicero Sanguinetti

DOI 10.22533/at.ed.6452007129

CAPÍTULO 10..... 122

LINGUAGEM E INTERAÇÃO, TEORIA SOCIOCULTURAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Cleber Cezar da Silva

DOI 10.22533/at.ed.64520071210

CAPÍTULO 11..... 137

RELATO DE EXPERIÊNCIA: LINGUAGEM E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Geize de Jesus Silva de Sousa

Jéssica Sousa de Oliveira Mendes

Marcos Antônio Fernandes dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.64520071211

CAPÍTULO 12..... 151

O USO DA FERRAMENTA *SKELL* COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Emanoel Henrique Alves

Giseli Aparecida Cecílio

Adriane Orenha-Ottaiano

DOI 10.22533/at.ed.64520071212

CAPÍTULO 13..... 167

AÇÕES PROPOSITIVAS DO PROGRAMA DE EXTENSÃO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Demétrio Alves Paz

Jeize de Fátima Batista

Camila Knebel Fenner

Graziela Maiara Lunkes

DOI 10.22533/at.ed.64520071213

CAPÍTULO 14..... 179

EDUCAÇÃO SOMÁTICA E O SABER SENSÍVEL NA FORMAÇÃO MÉDICA

Eline Gomes de Araújo

DOI 10.22533/at.ed.64520071214

CAPÍTULO 15..... 191

O MAC-USP COMO PLATAFORMA PARA SE DISCUTIR O CONTEMPORÂNEO

Matheus Henrique Gonçalves Silva

DOI 10.22533/at.ed.64520071215

CAPÍTULO 16	199
RODRIGO CUNHA: SÓLIDA SOLIDÃO NA CENA CONTEMPORÂNEA Sandra Makowiecky DOI 10.22533/at.ed.64520071216	
CAPÍTULO 17	209
EXPERIENCIAR A AMAZÔNIA: A VERTIGEM DOS CORPOS NO ESPAÇO Orlando Franco Maneschy Guido Couceiro Elias Maria Christina Monteiro Barbosa DOI 10.22533/at.ed.64520071217	
CAPÍTULO 18	225
AGROEXPERIMENTAIS EDUCATIVOS #1: O PROJETO JARDIM ANTROPOFÁGICO Isabela Nascimento Frade Monique das Neves Silva DOI 10.22533/at.ed.64520071218	
CAPÍTULO 19	238
GRAFITE E PICAÇÃO: GÍRIA IMAGÉTICA? Waldemberg Araújo Bessa DOI 10.22533/at.ed.64520071219	
CAPÍTULO 20	251
UM BREVE ESTUDO SOBRE AS VINHETAS Lídia Carla Holanda Alcântara DOI 10.22533/at.ed.64520071220	
SOBRE OS ORGANIZADORES	255
ÍNDICE REMISSIVO	257

O USO DOS INTENSIFICADORES NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Data de aceite: 01/12/2020

Vinicius Guarilha Alves

Universidade de Lisboa (FLUL)

<http://lattes.cnpq.br/8021115628128223>

RESUMO: O presente trabalho visa abordar os intensificadores na variante brasileira da língua portuguesa. Os intensificadores expressam intensidade, força e graduação e o seu uso varia de acordo com o contexto e com o interlocutor. Dessa forma, o aprendizado do uso dos diferentes intensificadores situa o aprendente e fornece-lhe as competências sócio-linguísticas e sócio-pragmáticas do português brasileiro, tornando-o apto a transitar entre diferentes situações de comunicação e distingui-las em relação à formalidade ou informalidade. É de fundamental importância que o estudante de PLE saiba diferenciar o uso desses intensificadores, visto que por razões socioculturais a variante brasileira tende a privilegiar o registro informal em detrimento do registro formal em diversas situações contextuais. Considero fundamental e urgente a discussão do referido tema de forma que se possa suprir a lacuna existente no que diz respeito à ausência do determinado tema nos materiais didáticos de PLE hoje disponíveis.

PALAVRAS - CHAVE: Português Língua Estrangeira, Intensificadores, Advérbios.

ABSTRACT: This work aims to study the intensifiers in the Brazilian variant of the Portuguese language. Intensifiers express

intensity and gradation and their use varies according to the context and the interlocutor. Thus, the learning of the use of different intensifiers situates the learner and provides him/her the socio-linguistic and socio-pragmatic skills of Brazilian Portuguese, making him/her able to move between different communication situations and distinguish them in formal or informal. It is absolutely important that PLE student learnt how to differentiate the use of these intensifiers, since for socio-cultural reasons the Brazilian variant tends to privilege informal register over formal one. I consider it fundamental and urgent to discuss this issue in order to fill the gap regarding the absence of this topic in the PLE didactic materials available today.

OBJETIVOS GERAIS

→ Abordar o uso dos intensificadores na variante brasileira da língua portuguesa.

→ Ampliar o repertório gramatical e sócio-gramatical do aprendente de PLE no que concerne ao uso dos intensificadores em diferentes contextos de comunicação.

→ Suprir a carência existente em relação à falta de conteúdos publicados em livros de PLE no que diz respeito aos diferentes registros no uso de intensificadores no português brasileiro

Os intensificadores

O que são intensificadores?

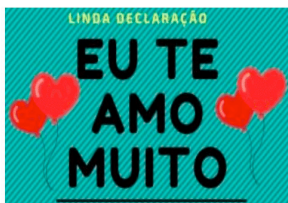
→ São palavras ou expressões usadas para quantificar, aumentar o grau, enfatizar ou intensificar um substantivo ou adjetivo.

Morfologicamente, os intensificadores podem ser:

- advérbios
- adjetivos
- locuções adjetivas
- locuções adverbiais

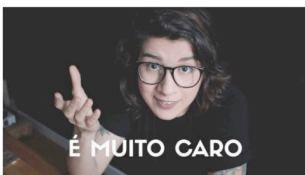
OS INTENSIFICADORES

- Usos de **MUITO**
 - a) Depois de um verbo:
Ontem, dancei muito.
Gosto muito de açaí.



Registro: formal ou informal

- Usos de **MUITO**
 - invariável – não possui feminino nem masculino ou plural**
 - b) Antes de um adjetivo:
Você está muito feliz.
Ele sempre está muito apressado.



Registro: formal ou informal

- Usos de **MUITO**

b1) Forma contraída **MÓ** (antes de um adjetivo)

Eu tô mó cansado hoje.

A comida brasileira é mó boa.

Registro: informal



- Usos de **MUITO**

b1) Forma aumentativa **MUITÃO** (antes de um verbo)

Esperei muitão esse dia chegar.

Eu estudei muitão para a prova

Registro: informal



EXERCÍCIOS

Leia os poemas e substitua os intensificadores assinalados usando registros informais

“Estava muito bonita neste momento, tão elegante; integrada na sua época e na cidade (...).”

Clarice Lispector

*“O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.”*

Carlos Drummond de Andrade

- Usos de **BASTANTE**

Significa muito e aparece depois de um verbo ou adjetivo

Eu gosto bastante de pastel de palmito.

Eu vi gente bastante feliz na rua.

Registro: formal ou informal



- Usos de **BASTANTE** – aumentativo **BASTANTÃO**

Aparece sempre depois de verbo

Gosto bastantão de você.

Eu cozinho bastantão durante a semana.

Registro: informal



- Usos de **TÃO**

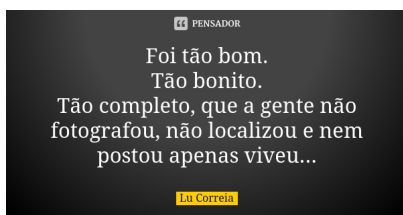
Aparece sempre depois de um adjetivo

Nesse caso, “tão” não tem valor comparativo e sim intensificador

A viagem foi tão boa!

Ele é sempre tão simpático

Registro: formal ou informal



EXERCÍCIO

Escute a música “Tão Seu” do grupo Skank e substitua o intensificador tão por um sinônimo.

Tão seu

(Skank)

Eu sinto sua falta
Não posso esperar tanto tempo assim
O nosso amor é novo
É o velho amor ainda e sempre
Não diga que não vem me ver
De noite eu quero descansar
Ir ao cinema com você
Um filme à toa no Pathé
Que culpa a gente tem de ser feliz?
Que culpa a gente tem, meu bem?
O mundo bem diante do nariz
Feliz aqui e não além
Me sinto só, me sinto só
Me sinto ___ seu
Me sinto ____, me sinto só
E sou teu
Me sinto só, me sinto só
Eu me sinto ____ seu
Me sinto tão, me sinto só
Eu faço tanta coisa
Só pensando no momento de te ver
A minha casa sem você é triste
Essa espera arde sem me aquecer
Não diga que você não volta
Eu não vou conseguir dormir
À noite eu quero descansar
Sair à toa por aí
Oh oh

- Usos de **DEMAIS**

Significa “em excesso” e aparece depois de um verbo

Eu sempre como demais!

Você reclama demais!

Registro: formal ou informal



- Usos de **DEMAIS**

Significa “muito” e aparece depois do adjetivo ou verbo.

Ela é bonita demais!

O Messi joga demais!



Registro: informal

- Usos de **DEMAIS**

Significa “legal”, “incrível”. Pode aparecer como D+

Você é demais!

Nossa, que demais!

Registro: informal



- Usos de **PRA CARAMBA**

Significa muito e aparece depois de um verbo ou adjetivo

O Brasil é grande pra caramba

A gente se divertiu pra caramba nas férias

Registro: informal



**eu sou bonita
pra caramba.**

- Usos de **PRA CACETE**

Significa muito e aparece depois de um verbo ou adjetivo (É mais informal que pra caramba)

Os preços no Brasil aumentaram pra cacete

A gente se divertiu pra caramba nas férias



Um saco 🙄 sarcasmofeminino

Registro: informal

Cuidado

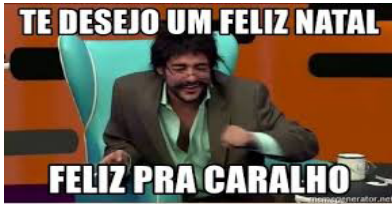
- Usos de **PRA CARALHO**

Significa muito e aparece depois de um verbo ou adjetivo. É um palavrão.

Tá calor pra caralho!

Trabalhei pra caralho essa semana.

Registro: informal



Após ouvir a música “Pra Caramba” de Humberto Gessinger , substitua os intensificadores assinalados usando diferentes registros formais

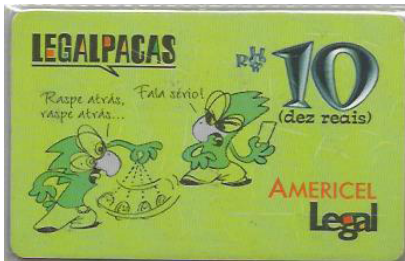
- Usos de **PACAS** (contração de pra caramba ou pra caralho)

Significa muito e aparece depois de um verbo ou adjetivo

Você demorou pacas pra chegar!

A fila do cinema estava grande pacas.

Registro: informal



EXERCÍCIO

Após ouvir a música “Pra Caramba” de Humberto Gessinger , substitua os intensificadores assinalados usando diferentes registros formais

Pra sempre é tempo **pra caramba**

Nem dá pra imaginar

Pra começo de conversa

Uma noite pra lembrarPromessas numa hora dessas

Feitas pra quebrar

Propaganda enganosa

Pra cima de moi

Pra baixo todo santo ajuda

Pro alto, pra variar

Pra frente, sem olhar pros lados
O passado pra ensinar
Pra sempre é tempo **pra caramba**
Nem sempre tudo é pra já
Pra sempre é tempo **pra caramba**
Nem sempre dá
Pra sempre é tempo **pra caramba**
Nem sempre tudo é pra já
Pra sempre é tempo **pra caramba**
Nem sempre dá

EXERCÍCIO



Após assistir às cenas as do filme “Cidade de Deus”, leia os diálogos e substitua os intensificadores assinalados usando diferentes registros formais

1) O Paulista aumenta o volume do toca-fitas.
A música que toca é “Magrelinha”, com Luiz Melodia.

BARBANTINHO:
Grande Melodia!

PAULISTA :
Você gosta dele?

BARBANTINHO:

Pra caralho! Sou apaixonado por MPB. Sou apaixonado por música.

PAULISTA

Então, vai dizer que você não gosta de um baise, meu?

Cena 2)

Na árvore, Marreco respira aliviado e quebra o clima de Alicate.

ALICATE

Marreco, tu viu a foto que os astronauta tiraram da Terra?

MARRECO Tu acreditou? Aquilo é tudo mentira, rapá! É invenção dos americano.

ALICATE

A Terra aqui pra gente é grande pra caramba. Mas lá no espaço é só um pontinho azul. Um pontinho de nada. Uma coisinha, assim, sem a menor importância.

- Usos de **PRA BURRO E PRA CACHORRO**

Significa muito e aparece depois de um verbo ou adjetivo e frequentemente aparecem com o sentido de humor em frases ambíguas

Ele fala pra cachorro! Credo!

Esse carro é bom pra burro!

Registro: informal



BOM
PRA
BURRO.



- Usos de **PRA CHUCHU**

Significa muito e aparece depois de um verbo ou adjetivo

Eu tenho amigos pra chuchu!
O preço do chuchu está caro pra chuchu

Registro: informal



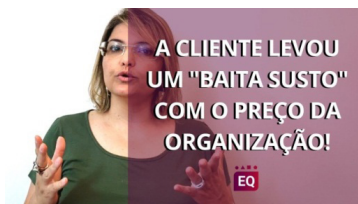
- Usos de **BAITA**

Significa “grande” (aparece antes de um substantivo)

Foi uma baita festa

Tivemos um baita prejuízo

Registro: informal



EXERCÍCIO

FOLHA DE S. PAULO

★ ★ ★ UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL

GOVERNO BOLSONARO

Mourão diz que moeda única é embrionária, mas que seria um “baita avanço”.
Na Argentina, Bolsonaro e Paulo Guedes falaram sobre um plano ainda incipiente de criar ‘peso real’

O vice-presidente da República, Hamilton Mourão, disse nesta sexta-feira (7) que o plano de se criar o “peso real” moeda única para Brasil e Argentina, é

algo ainda embrionário, mas que representaria um “baita avanço”. Em encontro com empresários na quinta-feira (6), em Buenos Aires, Jair Bolsonaro (PSL) Jair Bolsonaro e o ministro Paulo Guedes (Economia) falaram sobre a ideia. O tema já teria sido discutido com o ministro da Economia de Mauricio Macri e idealizador do plano, Nicolás Dujovne.

1) Você concorda com o que diz o artigo?

2) O que significa um “baita avanço”?



Cuidado!

Hoje eu tô com um puta mal humor

- Usos de “PUTA”

Nesse caso puta não é a abreviação de prostituta e sim um intensificador. Significa “grande”.

Estou com uma puta dor de cabeça!

Esse cara é um puta jogador!

Registro: informal



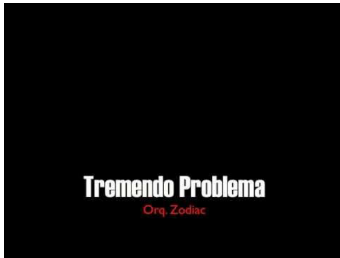
- Usos de TREMENDO

Significa “grande”, “enorme” (aparece antes ou depois do substantivo)

Foi uma tremenda confusão!

Nossa, foi um espetáculo tremendo!

Registro: informal



- Usos de **À BEÇA**

Significa “muito” e aparece depois de um verbo ou adjetivo. Pode aparecer também como à bessa

Nossa! Eu cheguei atrasado à beça.

Rimos à beça da piada.

Registro: informal



- Usos de **ASTRONÔMICO**

Significa “enorme” (aparece antes ou depois do substantivo)

A banda fez um sucesso astronômico.

Ele teve uma sorte astronômica!

Registro: informal

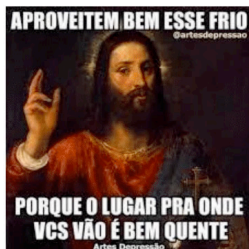


- Usos de **BEM**

Nesse caso, significa muito e aparece sempre antes de um adjetivo.

Estamos bem felizes com os resultados

Ela é sempre bem simpática



Registro: informal

- Usos de **PRA LÁ DE** ou **PARA LÁ DE**

Significa muito e aparece depois de um adjetivo ou substantivo.

Nesse caso, não possui valor de dar uma referência de um lugar (advérbio de lugar)

Estou pra lá de cansado.

Os preços estão para lá de caros

Registro: informal



- Usos de “**ÍSSIMO(A)**” depois do adjetivo

O uso desse sufixo intensifica adjetivo ou intensificadores

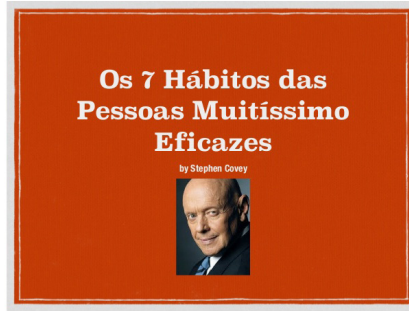
O dia está lindíssimo

A sua explicação foi claríssima

Estou muitíssimo satisfeito

Havia pouquíssimas pessoas.

Registro: formal ou informal



- Usos de “**ÂO**” e “**ONA**” depois do adjetivo

O uso desse sufixo intensifica substantivos, adjetivos ou intensificadores

Estou felizão com o seu desempenho.

Ela está deprimidona.

Comi muitão e você?

Estudei bastantão para os exames.

Ele é um atorzão!

Ela é uma atrizona!

Registro: informal



- Usos de “**AÇO**” e “**AÇA**” depois do adjetivo

O uso desse sufixo intensifica substantivos, adjetivos ou intensificadores

O Cristiano Ronaldo é um jogadoraço!

Tivemos um almoçaço ontem!

Ela está interessadaça pela cultura portuguesa.

Registro: informal



Após ouvir a música “Abraçaço” de Caetano Gessinger , substitua a palavra abraçaço por diferentes intensificadores formais e informais

Exercício

Após ouvir a música “Abraçoço” de Caetano Veloso, substitua a palavra abraçaço por diferentes intensificadores.



Um Abraçoço
Caetano Veloso
Dei um laço no espaço,
Pra pegar um pedaço,
Do universo que podemos ver.
Com nossos olhos nus,
Nossa lentes azuis,
Nossos computadores luz.
Esse laço era um verso,
Mas foi tudo perverso,
Você não se deixou ficar.
No meu emaranhado,
Foi parar do outro lado,
Do outro lado de lá, de lá.
Ei! Hoje eu mando um abraçaço...
Ei! Hoje eu mando um abraçaço...
Um amasso, um beijaço,
Meu olhar de palhaço,
Seu orgulho tão sério...
Um grande estardalhaço,
Pro meu velho cansaço,
Do eterno mistério.

Atividades no wordwall

Durante a quarentena,
o comércio teve um
baita prejuizo.

A um prejuizo pequeno
B um grande prejuizo
C um prejuizo normal



Em Ubatuba chove
pra cachorro!

A chove muito
B chove um pouco
C cachorros caem do céu



<https://wordwall.net/resource/2932330/intensificadores>

<https://wordwall.net/resource/2932329/ubatuba-muito-por-outro-intensificadores>

REFERÊNCIAS

Gramática do Português, Volumes I e II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3ª edição, 2011.

LIMA, Emma; IUNES, Samira. Falar, Ler, Escrever Português. São Paulo: EPU, 2002.

ROCHA FERNANDES, Gláucia Roberta; SÃO BENTO FERREIRA, Telma de Lurdes; RAMOS, Vera Lúcia. Muito Prazer: Fale o Português do Brasil. São Paulo: Disal, 2006.

CONECTORES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS: AS TEIAS DO SENTIDO

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 19/09/2020

Antonio Vianez da Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas

<https://lattes.cnpq.br/0088540091232020>

RESUMO: Neste estudo, investiga-se o funcionamento dos articuladores discursivo-argumentativos contrajuntivos, na escrita de estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM – Campus Manaus Zona Leste (IFAM – CMZL). Nesta pesquisa, objetiva-se verificar os aspectos semânticos desses operadores com o aporte teórico funcionalista, e a metodologia documental, análise de conteúdo. A partir da análise realizada, constatou-se a predominância de uso da *negação de inferência*, do *contraste* e da *quebra de expectativa*.

PALAVRAS-CHAVE: Conectores discursivo-argumentativos; valores semânticos; sentido.

DISCURSIVE-ARGUMENTATIVE CONNECTORS: THE COWEB OF THE SENSE

ABSTRACT: In this study, we investigated the functioning of the contrajunctive discursive-argumentative articulators, in the writing of high school students at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Amazonas - IFAM - Campus Manaus Zona Leste

(IFAM - CMZL). In this research, the objective is to verify the semantic aspects of these operators with the theoretical functionalist support, and the documentation methodology, content analysis. From the analysis, it was concluded that there is a predominance of the use of denial of inference, contrast, and breach of expectation.

KEYWORDS: Discursive-argumentative connectors; semantic values; sense.

1 | INTRODUÇÃO

Muitos são os estudiosos, principalmente no âmbito das diversas abordagens linguísticas, que se prontificam a “desvendar” algumas das possibilidades de sentidos que os conectores discursivo-argumentativos expressam. Nesse espaço de conexões, encontram-se, com frequência, os articuladores textuais contrajuntivos, os quais contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes (KOCH, 2001).

O principal elemento motivador desta pesquisa, relacionado a esses conectores, é a pluralidade de sentidos encontrada nas produções dissertativo-argumentativas de discentes do Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus – Zona Leste, doravante IFAM – CMZL. Assim, consegue-se perceber que, para a construção da continuidade e progressão de seus textos, os estudantes apropriam-se desses “nós”

coesivos, considerando os matizes que, em consonância com as porções textuais que o circundam, e o contexto em que se inserem, dinamizam novas significações.

É nessa atmosfera de possibilidades que se objetiva verificar os aspectos semânticos dos operadores discursivo-argumentativos (contrajunção), presentes nos textos dos discentes do IFAM – CMZL. Para a realização desse objetivo, foram construídos trinta textos e selecionados dez, a partir dos critérios a) *presença dos encadeadores discursivo-argumentativos contrajuntivos* e b) *aspectos semânticos apresentados por esses conectores*.

O aporte teórico desta pesquisa filia-se ao funcionalismo, o qual, nas palavras de (FIORIN, 2008), é essencialmente um instrumento de interação social, cujo uso estabelece vínculos comunicativos entre os usuários e, nesse sentido, amplia o aspecto multifacetado e fluido dos sinalizadores textuais em estudo. Dessa forma, embora o terreno desses conectores seja escorregadio, é possível captar algumas de suas nuances, numa constante construção e reconstrução de sentidos.

2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As pesquisas referentes ao funcionamento dos conectores têm sido bastante produtivas, principalmente quando se considera a língua em uso, tanto na oralidade quanto na escrita. Esses elementos linguísticos têm um papel relevante não só para unir as porções textuais, mas também para garantir a coesão e a coerência, fatores da textualidade que não podem ser negligenciados, quando a intenção do escritor pauta-se numa construção clara, objetiva e, sobretudo, que visa à interlocução eficiente.

Entre os conectores que atuam na superfície do texto, estão os articuladores discursivo-argumentativos que “são os introdutores de relações discursivo-argumentativas: conjunção, contrajunção (oposição/ contraste/ concessão), justificativa, explicação, conclusão, entre outras” (KOCH, 2014, p. 87).

Ainda de acordo com a autora, esses operadores encadeiam dois atos de fala, em que o segundo toma o primeiro como tema, com o intuito de explicá-lo, contrapor-lhe ou adicionar-lhe argumentos. Entretanto, nesta pesquisa, será trabalhada apenas a contrajunção, a qual ocorre, com mais frequência, no gênero textual dissertativo-argumentativo construído pelos discentes do IFAM – CMZL, a partir da solicitação do docente de Língua Portuguesa.

No momento de construção do ponto de vista – processo argumentativo – o discente apropria-se de vários recursos para convencer o interlocutor de que suas ideias são válidas. Entre tais recursos está o uso dos operadores adversativos, como estratégia de suspense, e os concessivos, como de antecipação (GUIMARÃES, 1987).

Além disso, há, notadamente, uma aproximação de sentido entre adversativas e concessivas, pois, na maioria das vezes, é possível a execução da paráfrase entre elas, o que amplia a possibilidade de construção de raciocínios contrastantes quer no âmbito coordenado, quer no subordinado. Contudo, do ponto de vista discursivo, elas modificam o eixo argumentativo: enquanto na adversativa posterga-se a negação para a segunda sentença, na concessiva, nega-se na primeira sentença (CASTILHO, 2012). Certamente, esse é mais um dos recursos para que o escritor dinamize, ainda mais, o jogo da interação.

Convém notar que vários outros autores já se manifestaram acerca da similaridade desses conectores. Para eles, enunciados com esses encadeadores geralmente expressam *contraste* e indicam situações inesperadas (MATEUS *et al.*, 1983; VAN DIJK 1989). De modo congênere, as construções adversativas e concessivas têm valor prototípico de *contraste*, mesmo que conduzam, de modo cumulativo, outros valores (COSTA, 2004; LIMA, 1996; LOPES, 1972; MARTELOTTA, 1998; PERES, 1997; VARELA, 2000).

Nesse contexto, considerando o aspecto contrajuntivo que certos conectores apresentam, pode-se afirmar que os sinalizadores que se enquadram nessa relação “contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias, como *mas* (porém, contudo, todavia, no entanto, etc.), *embora* (ainda que, posto que, apesar de (que), etc.)” (KOCH, 2015, p. 35), consoante o exemplo:

(1) A julgar pela competente equipe que o cerca – formada por competentes técnicos em saúde, educação e segurança (...). Mas, é bom ressaltar, de nada adiantam excelentes projetos e intenções sem a devida articulação política (...)

Em relação aos valores semânticos dos conectores contrajuntivos, possivelmente há uma lista extensa. Entretanto, serão apresentados os principais:

- a. **Quebra de expectativa:** Nesse matiz de sentido, há um conhecimento de mundo partilhado e, com a introdução do conector, rompe-se a informação anterior, conduzindo o interlocutor à direção oposta. Ao romper com a pressuposição, o locutor anula o conteúdo pressuposto contido na oração nuclear (DIJK, 1989). Exemplo do *corpus*:

(2) (T5) Há quem diga que a maneira como escrevemos na internet justifica a ideia de que a escrita passa sempre por mudança e uma forma não interfere na outra. Porém, esses defensores não conseguem esclarecer o porquê da constante presença da linguagem da internet nas redações dos estudantes.

- b. **Contraste:** Com esse sentido, as construções são realizadas por meio de palavras ou ideias com significação oposta (NEVES, 2011). Ex.:

(3) (T10) *O culto da prosperidade é o lugar onde alguns fiéis dão testemunho de que eram miseráveis, **mas** se tornaram ricos, como nas histórias de magia.*

(4) (T2) ***Ainda que** parte da população nada faça a respeito desse problema, encontramos uma parcela que se mobiliza por meio de denúncias e da correta educação dos filhos.*

- c. **Negação de inferência:** Tem-se, no primeiro segmento, a afirmação em que se aceita um fato; no segundo segmento, expõe-se a não admissão da inferência do que foi afirmado (apesar disso, ainda assim). Ex.:

(5) (T10) *O fenômeno das religiões é uma realidade em todo o mundo. **Embora** a religiosidade apresente uma queda em certos momentos, vemos que arrasta multidões em busca de riqueza e de salvação.*

- d. **Restrição:** Faz-se por solicitação de informação referente à construção anterior. Há um questionamento do que foi dito. Ex.:

(6) (T4) *A ideia de que o homem é mais forte que a mulher é uma das explicações para o enfraquecimento do sexo feminino, **mas** de onde tiraram essa ideia? Infelizmente essa visão é divulgada faz séculos.*

- e. **Retificação:** Com esse sentido, os contrajuntivos (adversativos) são empregados para retificar, admitindo sempre uma correção à oração antecedente, em forma de substituição (VOGT e DUCROT, 1989). Ex.:

(7) (T1) (...) *um que aproxima as pessoas, outro, o mais comum, tem espalhado ódio e distanciamento entre as pessoas, **mas** como é possível utilizar esse meio de forma tão contrária? **Mas**, para seus idealizadores, é preciso apenas saber utilizá-la.*

- f. **Condição-concessão:** É o espaço que medeia entre construções condicionais e concessivas (vínculo causal hipotetizado e vínculo causal negado) (NEVES, 2011). Ex.:

(8) (T2) *Por outro lado, ainda encontramos família comprometida, **mesmo se** adquirir o rótulo de ultrapassada.*

- g. **Adição:** Com esse matiz, o contrajuntivo *mas* (sentenças afirmativas) possui valor inclusivo (adição) (CASTILHO, 2012). Ex.:

(9) (T4) (...) *em segundo lugar, vivemos uma cultura de violência, em que ser feminino representa ganhar um salário menor, **mas** essa prática quase sempre é silenciada por uma ideologia masculina, nem sempre executada por homens.*

No que se refere à metodologia, esta pesquisa é de cunho *qualitativo* e, nesse sentido, volta-se a aspectos da realidade que estão centrados na dinâmica das relações sociais (GERHARDT e SILVEIRA, 2009), bem como no universo de significados (MINAYO, 2001).

Em referência à natureza, a pesquisa é *documental*, pois recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico (FONSECA, 2002). Nesse aspecto, trata-se de um método de coleta de dados que suprime, embora parcialmente, a possibilidade da intervenção do pesquisador (GAUTHIER, 1984), de modo que os “documentos” incorporam os materiais escritos, como, por exemplo, jornais, revistas, diários, etc. (GODOY, 1995). Em relação à modalidade, tem-se a *análise de conteúdo* que se refere a um método de tratamento e análise de informações, extraídas por meio de técnicas de coleta de dados consolidadas em um documento escrito ou oral. (CHIZZOTTI, 2008).

A escolha do *corpus* resultou da construção de trinta textos dissertativo-argumentativos de estudantes da 3ª série do Ensino Médio do IFAM/CMZL. Dos trinta textos construídos, foram selecionados dez, a partir dos critérios *a) presença dos encadeadores contrajuntivos* e *b) aspectos semânticos* apresentados por esses conectores, cuja análise foi feita em excertos dos textos escolhidos e identificados da seguinte maneira, nos quadros: T1 significa texto 1; T2 significa texto 2 e assim por diante.

3 | ANÁLISE DO CORPUS

Nesta seção, proceder-se-á à análise do *corpus*, em que serão verificados os matizes de significado dos encadeadores discursivo-argumentativos contrajuntivos, a partir da frequência dos conectores contrajuntivos – **Quadro 1**, valores semânticos dos conectores contrajuntivos adversativos (*Quebra de expectativa, Contraste, Negação de inferência, Restrição, Retificação e Adição*) – **Quadro 2** e valores semânticos dos conectores contrajuntivos concessivos (*Contraste, Negação de inferência, Condição-concessão*).

Texto	Entretanto	Contudo	Porém	Todavia	Mas	Ainda que	Mesmo que	Mesmo se	Embora
T1	1	-	-	1	2	-	-	-	-
T2	-	1	-	-	-	1	-	1	2
T3	-	-	-	-	1	1	-	-	2
T4	-	-	-	-	3	-	-	-	-
T5	-	-	1	-	1	-	-	-	1
T6	-	-	-	-	3	-	1	-	1
T7	-	-	-	-	-	-	-	-	1
T8	-	-	-	-	1	-	-	-	1
T9	-	-	-	-	1	-	-	-	1
T10	-	-	-	-	1	-	-	-	1
T=10	Uso 1	Uso 1	Uso 1	Uso 1	Usos 13	Usos 2	Uso 1	Uso 1	Usos 10

Quadro 1 Frequência dos conectores contrajuntivos no *corpus*

Fonte: autor deste artigo

De acordo com o **Quadro 1** Frequência dos conectores contrajuntivos no *corpus*, os articuladores textuais mais utilizados foram o *mas* e o *embora*, com treze e dez ocorrências, respectivamente. Com duas ocorrências, tem-se o *ainda que* e, com uma ocorrência cada, há o *entretanto*, o *contudo*, o *porém*, o *todavia*, o *mesmo que* e o *mesmo se*.

Primeiramente, proceder à distinção entre as construções com esses conectores (*mas/embora*) e, conseqüentemente, os demais que constituem o pensamento adversativo e concessivo, consiste numa tarefa árdua, pois, entre as semelhanças da coordenação e subordinação, está o caso da assimetria oracional de enunciados coordenados, em que há uma restrição demandada por fatores lógico-semânticos ou pragmáticos na organização sintática, como ocorre no excerto extraído do *corpus*:

(10) (T3) *Muitas famílias, hoje, divulgam uma relação harmoniosa com os filhos, **mas** essa convivência, geralmente é marcada pelo conflito de pensamento(...)*

(11) (T4) *Estudos têm mostrado que, na verdade, a mulher é muito forte, **mas** o machismo(...) apaga as possibilidades de ascensão do gênero feminino.*

Em segundo lugar, conforme os exemplos acima, há construções que se caracterizam, formalmente, como coordenação, mas atuam, semanticamente, como subordinação (MATOS, 2003). Por último, os encadeadores *mas* e *embora* são prototípicos, respectivamente, dos enunciados adversativos e concessivos, o que explica, de certa forma, o pouco uso dos demais conectores que se enquadram nessa categoria (AZEREDO, 2012) e (CASTILHO, 2010).

Texto	Quebra de expectativa		Contraste		Negação de inferência		Restrição		Retificação		Adição	
	conector	uso	conector	uso	conector	uso	conector	uso	conector	uso	conector	uso
T1	entretanto	1	todavia	1	-	-	mas	1	mas	1	-	-
T2	contudo	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T3	mas	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T4	mas	1	-	-	-	-	mas	1	-	-	mas	1
T5	mas/porém	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T6	mas	2	-	-	mas	1	-	-	-	-	-	-
T7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T8	-	-	-	-	mas	1	-	-	-	-	-	-
T9	-	-	mas	1	-	-	-	-	-	mas	-	-
T10	-	-	mas	1	-	-	-	-	-	-	-	-
T=10	Total	8	Total	3	Total	2	Total	2	Total	1	Total	1

Quadro 2 Valores semânticos dos conectores contrajuntivos (adversativos)

Fonte: autor deste artigo

De acordo com o **Quadro 2** Valores semânticos dos conectores contrajuntivos (adversativos), verifica-se que, do total de dezessete realizações, o matiz de sentido mais utilizado no *corpus* é *Quebra de expectativa*, com oito ocorrências, seguido de *Contraste (significação oposta)*, com três, *Negação de inferência*, com dois, *Restrição*, com dois, *Retificação*, com um e *Adição*, com um.

a. *Quebra de expectativa*

Entre as possibilidades que explicam e/ou justificam o predomínio das construções com essa significação, postula-se que, com essa nuance de sentido, há um conhecimento de mundo partilhado e, com a introdução do encadeador, rompe-se a informação anterior, conduzindo o interlocutor à direção oposta. Ao romper com a pressuposição, o locutor anula o conteúdo pressuposto contido na oração nuclear (DIJK, 1989). Exemplos do *corpus*:

(14) (T1) *Ninguém pode negar que as redes sociais têm um papel positivo em nossas vidas. Entretanto, esse instrumento de comunicação tem trazido, com frequência, vários problemas, como a divulgação do ódio e a prática do cyberbullying, um verdadeiro gerador de morte.*

15 (T6) *Infelizmente, essas atitudes são vistas por muitos brasileiros, inclusive os mais pobres, como esperteza ou “roubo”, mas votam nesses candidatos, tendo como base o dito popular “rouba, mas faz”.*

Ao observar os exemplos (14) e (15), percebe-se que a informação da segunda porção textual contraria a expectativa apresentada na primeira, ou seja, os conectores destacados criam uma ruptura entre o que se afirma no primeiro enunciado e a proposta do segundo, a qual encontra-se encabeçada por esses articuladores textuais (CASTILHO, 2012). Com um olhar mais detido no exemplo

(14), evidencia-se que, no primeiro enunciado, tem-se uma afirmação que enaltece o papel de atuação das redes sociais na sociedade (T1) *Ninguém pode negar que as redes sociais têm um papel positivo em nossas vidas*, principalmente ao considerar-se a força da primeira sequência textual *Ninguém pode negar (...)*, em que se verifica a unanimidade das pessoas ao avaliarem a relevância do desempenho dessa mídia social.

Por outro lado, o segundo enunciado, *Entretanto, esse instrumento de comunicação tem trazido, com frequência, vários problemas, como a divulgação do ódio e a prática do cyberbullying, um verdadeiro gerador de morte*, introduzido por “entretanto”, em conjunto com as informações que o cercam, desconstrói, drasticamente, a condução positiva do primeiro enunciado.

No exemplo (15), o jogo entre os segmentos textuais é similar ao que aconteceu em (14). O adágio *rouba, mas faz* apresenta, no primeiro período – *rouba* – uma ideia criminosa, que fere a ética, por significar, entre outras definições, “tomar (objeto, coisa móvel) da posse de alguém, mediante ameaça ou violência” (FERREIRA, 2001, p. 653). Em contrapartida, a segunda sequência – *mas faz* – encabeçada por “mas”, interrompe, bruscamente, o que foi dito no período anterior, principalmente quando a ideia de fazer (*faz*) atrela-se às atitudes políticas e é apresentada, à maioria do povo, como resultado de representantes políticos bem intencionados.

b. *Contraste (significação oposta) (adversativas)*

Com esse sentido, as construções são realizadas por meio de palavras ou ideias com significação oposta (NEVES, 2011). Exemplos do *corpus*:

(16) (T9) *Ao agir dessa forma, essas pessoas mostram o quanto são desumanas, **mas** para elas, animal é para ficar na rua, pois não é gente e não tem alma, sendo assim estão agindo de forma benéfica.*

(17)(T10) (...) *culto da prosperidade é o lugar onde alguns fiéis dão testemunho de que eram miseráveis, **mas** se tornaram ricos, como nas histórias de magia.*

Conforme se verifica, na primeira oração do exemplo (16), *Ao agir dessa forma, essas pessoas se mostram o quanto são desumanas*, o adjetivo “desumanas” caracteriza, negativamente, os participantes da ação nesse espaço inseridos. É relevante mencionar que essa é uma visão do escritor, que age como avaliador da situação. Entretanto, no segundo período, *mas para elas, animal é para ficar na rua, pois não é gente e não tem alma, sendo assim estão agindo de forma benéfica*, o autor constrói o contraste, apropriando-se da opinião dos sujeitos do texto. Em outras palavras, encontram-se vozes que contrastam, tomando por base os termos

“desumanas” e “benéfica”.

Em (17), ainda de forma mais clara, evidencia-se o contraste. No primeiro segmento, (...) *culto da prosperidade é o lugar onde alguns fiéis dão testemunho de que eram miseráveis*, tem-se o predicativo “miseráveis”, em um primeiro olhar, em descontinuidade com “prosperidade”. Ao incluir o segundo segmento, **mas se tornaram ricos, como nas histórias de magia**, nota-se a desigualdade entre “miseráveis” e “ricos”, sendo que o contraste permanece apenas no léxico, pois, segundo as palavras dos fiéis, eles se tornaram ricos: riqueza = prosperidade.

c. *Negação de inferência (adversativas)*

Com essa nuance, tem-se, no primeiro segmento, a afirmação em que se aceita um fato; no segundo segmento, expõe-se a não admissão da inferência do que foi afirmado (apesar disso, ainda assim) (NEVES, 2011) Exemplo do *corpus*:

(18)(T8) *A péssima situação dos ônibus é devido à falta de investimento das empresas responsáveis por esse meio de transporte, mas os empresários afirmam que as conduções estão em ótimo estado de conservação, se considerarmos o baixo preço das passagens.*

Na oração nuclear do exemplo (18), *A péssima situação dos ônibus é devido à falta de investimento das empresas responsáveis por esse meio de transporte*, visualiza-se uma afirmação clara e objetiva relacionada à precariedade do transporte coletivo: a falta de investimento. A partir do “mas”, há uma (re)desconstrução dessa ideia sob o prisma dos donos das empresas desse tipo de transporte, permanecendo, na condição de “verdade” aceita, a contra-argumentação desses empresários.

d. *Restrição*

Com essa acepção, há uma solicitação de informação referente à construção anterior. Geralmente, esse pedido é elaborado por meio de um questionamento ao que foi dito (NEVES, 2011). Exemplo do *corpus*:

(19) (T4) *A ideia de que o homem é mais forte que a mulher é uma das explicações para o enfraquecimento do sexo feminino, mas de onde tiraram essa ideia?*

Ao observar o posicionamento contido na primeira porção textual do exemplo (19), *A ideia de que o homem é mais forte que a mulher é uma das explicações para o enfraquecimento do sexo feminino*, constata-se que há uma informação de natureza empírica, construída ao longo dos séculos, cuja fundamentação emerge de proposições culturais machistas, as quais sustentaram e sustentam o comando e desmandos do homem em muitas sociedades mundiais.

Com a inserção do segundo segmento, **mas de onde tiraram essa ideia?**, com “mas” na fronteira sentencial, entende-se que o (a) leitor (a) contesta tal

proposição, questionando a origem dessa afirmação, fato esse que restringe o primeiro argumento, levando seu construtor a agir, basicamente, de três modos: apresentar provas do que afirma, redirecionar o discurso, ressignificando-o ou calar-se.

e. *Retificação*

Com essa significação, os contrajuntivos (adversativos) são empregados para retificar, admitindo sempre uma correção à oração antecedente, em forma de substituição (VOGT e DUCROT, 1989). Exemplo do *corpus*:

(20) (T1) (...) *Portanto, foi possível perceber que as redes sociais têm dois lados: um que aproxima as pessoas, outro, o mais comum, tem espalhado ódio e distanciamento entre as pessoas (...) como é possível utilizar esse meio de forma tão contrária? Mas para seus idealizadores, é preciso apenas saber utilizá-lo.*

Embora os estudos de Vogt e Ducrot não tenham raízes funcionalistas, a contribuição desses autores no campo dos conectores e da argumentação é significativo. Nesse sentido, julgou-se relevante a análise do valor semântico da *Retificação* a partir de suas lentes.

No primeiro segmento do exemplo 20, (...) *como é possível utilizar esse meio de forma tão contrária?*, verifica-se um questionamento do leitor/ouvinte em relação aos papéis antagônicos que as redes sociais viabilizam (*aproximam as pessoas x espalham ódio e distanciamento entre elas*), ou seja, o interlocutor precisa de pistas para agir nesse universo dual. Com a inserção do segundo segmento, introduzido pelo operador “mas”, *Mas para seus idealizadores, é preciso apenas saber utilizá-lo*, atenua-se o jogo de opostos produzido no primeiro enunciado, isto é, corrige-se o conflito até então instaurado. Afinal, com esse matiz, não há um argumento de oposição, mas apenas um elemento de correção.

f. *Adição*

Com esse sentido, o contrajuntivo *mas* (sentenças afirmativas) possui valor inclusivo (adição) (CASTILHO, 2012). Exemplo do *corpus*:

(21) (T4) (...) *em segundo lugar, vivemos uma cultura de violência, em que ser feminino representa ganhar um salário menor, mas essa prática quase sempre é silenciada por uma ideologia masculina, nem sempre executada por homens.*

Ao ler o primeiro enunciado do exemplo (21), (...) *vivemos uma cultura de violência, em que ser feminino representa ganhar um salário menor*, nota-se uma gradação discursiva de inferiorização referente ao gênero feminino. Em outras palavras, parte-se do geral para o particular: *o homem é mais forte que a mulher e ser feminino representa ganhar um salário menor.*

No segundo enunciado, **mas** essa prática quase sempre é silenciada por uma ideologia masculina, nem sempre executada por homens, com a incorporação do conector “mas” e diante de afirmações tão inadequadas para nosso século, esperava-se um “mas” com nuances de quebra de expectativa, de contraste ou de negação de inferência, entretanto não foi o que ocorreu. Há, na verdade, uma inclusão de ideias, em que as vozes das mulheres são silenciadas pelo autoritarismo ideológico masculino, será que há violência maior? além desse tipo de violência, não raros os casos, ser executado ou ter a convivência do gênero feminino.

Texto	Contraste		Negação de inferência		Condição-concessão	
	conector	uso	conector	uso	conector	uso
T1	-	-	-	-	-	-
T2	ainda que/embora	2	embora	1	mesmo se	1
T3	embora	2	ainda que	1	-	-
T4	-	-	-	-	-	-
T5	-	-	embora	1	-	-
T6	-	-	embora/mesmo que	2	-	-
T7	embora	1	-	-	-	-
T8	embora	1	-	-	-	-
T9	-	-	embora	1	-	-
T10	-	-	embora	1	-	-
T=10	Total	6	Total	7	Total	1

Quadro 3 Valores semânticos dos conectores contrajuntivos (concessivos)

Fonte: autor deste artigo

Ao observar o **Quadro 3** Valores semânticos dos conectores contrajuntivos (concessivos), percebe-se que, do total de catorze construções com esses encadeadores discursivos, sete pertencem à *Negação de inferência*, seis ao *Contraste* e uma à *Condição-concessão*.

g. *Negação de inferência (concessivas)*

Exemplos extraídos do *corpus*:

(22) (T6) **Mesmo que** nossos políticos tenham salários altos, podemos notar que a maioria está insatisfeita, buscando sempre engordar suas contas por meio de desvios de verbas.

(23) (T10) **Embora** a religiosidade apresente uma queda em certos momentos, vemos que arrasta multidões em busca de riqueza e de salvação.

Com uma rápida vantagem de uso, esse matiz geralmente é utilizado em

gêneros da tipologia argumentativa, como é o caso do *corpus* desta pesquisa, pois esse é o valor próprio das concessivas numa perspectiva lógico-semântica.

No enunciado do exemplo (22), **Mesmo que** *nossos políticos tenham salários altos, podemos notar que a maioria está insatisfeita*, percebe-se que a informação contida na oração nuclear não se coaduna com o conteúdo expresso na iniciada pelo “mesmo que”. Dito de outra forma: os salários altos dos políticos não geram satisfação suficiente para que sejam evitados os desvios de verbas, tão corriqueiros em nosso país.

Em (23), **Embora** *a religiosidade apresente uma queda em certos momentos, vemos que arrasta multidões em busca de riqueza e de salvação*, verifica-se que o teor da oração nuclear é incompatível com o que está expresso na concessiva introduzida por “embora”. Nesse sentido, pode-se constatar que a religiosidade passa por momentos de oscilação, como escândalos de pedofilia, corrupção nos templos, assédio moral e sexual, charlatanismo, mesmo assim, a desigualdade social - principal responsável pela elevação do índice de violência e de miséria - a ansiedade, a depressão - principais doenças do século – conduzem homens e mulheres às igrejas, em busca de “prosperidade” e de um lar no “éden”.

h. Contraste (significação oposta) (concessivas)

Exemplos do *corpus*:

(24) (T2) **Ainda que** *parte da população nada faça a respeito desse problema, encontramos uma parcela que se mobiliza por meio de denúncias e da correta educação dos filhos.*

(25) (T7) *a música deve acompanhar a geração que a curte, fazendo-a sentir-se bem, embora* *isso represente má qualidade, incluindo letras lineares e arranjos muito simples.*

Nos exemplos (24) e (25), evidencia-se o contraste claro entre as porções textuais concessiva e nuclear. Na primeira parte da construção (24), *Ainda que parte da população nada faça a respeito desse problema (...)*, nota-se o descaso por parte da população em relação ao trabalho infantil, isto é, sempre se discute um mundo melhor para nossos filhos, mas, raramente, tem-se filhos melhores para o mundo.

Na segunda parte, (...)*encontramos uma parcela que se mobiliza por meio de denúncias e da correta educação dos filhos*, encontra-se uma esperança mediatizada por aqueles que acreditam em mundo melhor, com atitudes que transformam realidades. É aí que as práticas contrastam: omissão x mobilização. Em (25), o jogo de contraste apresenta-se de forma similar, pois, na primeira oração, a música harmoniza-se com a geração que a segue; entretanto, com a inserção do “embora”, observa-se um contexto que não “poderia” fazer a geração sentir-se bem,

considerando o simplismo referente à música, construído na segunda oração.

i. Condição-concessão

Exemplo extraído do *corpus*:

(26) (T2) Por outro lado, ainda encontramos família comprometida, mesmo se adquirir o rótulo de ultrapassada, pois realmente acredita que é no ambiente familiar que são dados os primeiros passos dos filhos em direção de uma sociedade mais justa.

Na primeira construção, do exemplo (26), está escrito: *Por outro lado, ainda encontramos família comprometida*. Verifica-se, nessa informação, a possibilidade do combate à violência infantil por meio dos laços familiares, reforçada pelo organizador textual “ainda” que, embora, geralmente, enquadre-se na categoria de continuidade, adição, vê-se, nesse contexto, a quebra da naturalidade em relação ao compromisso com a família, isto é, o “ainda” sustenta uma situação que talvez não seja a longo prazo.

Com o acréscimo da segunda construção, *mesmo se adquirir o rótulo de ultrapassada*, evidencia-se, de forma mais clara, o porquê do “sacrifício” para conduzir os filhos por um caminho que respeita as faixas etárias, num ambiente em que há momentos (idade) para brincar, estudar e trabalhar. Convém acrescentar que o conector “mesmo se” traz consigo um vínculo causal negado em consonância com um vínculo causal hipotetizado, o que põe o sujeito do primeiro enunciado numa situação não só de condição mas também de contraste, uma vez que, nesse tipo de construção, encontra-se o princípio condicional com o matiz de concessão (NEVES, 2011).

4 | RESULTADOS E CONSIDERAÇÃO FINAL

Nesta pesquisa, objetivou-se, a partir do referencial teórico funcionalista, investigar alguns valores semânticos dos articuladores discursivo-argumentativos (contrajuntivos) presentes nos textos dissertativo-argumentativos de estudantes da 3ª Série do Ensino Médio do IFAM – CMZL.

Nos dez textos analisados, foi possível encontrar os seguintes conectores e matizes de sentido:

Conectores encontrados no *corpus*:

Entretanto – um; contudo – um; todavia – um; mas – treze; ainda que – dois; mesmo que – um; mesmo se – um; embora – dez, totalizando trinta e uma ocorrências.

Matizes dos conectores contrajuntivos (adversativos) encontrados no corpus:

Quebra de expectativa – oito; contraste – três; negação de inferência – dois; restrição – dois; retificação – um; adição – um, perfazendo dezessete ocorrências.

Matizes dos conectores contrajuntivos (concessivos) encontrados no corpus:

Contraste – seis; negação de inferência – sete; condição-concessão – um, totalizando catorze ocorrências.

Referente à frequência dos articuladores contrajuntivos encontrados no texto, os mais utilizados foram o *mas* e o *embora*, com treze e dez ocorrências, respectivamente. Em seguida, há o *ainda que*, com duas ocorrências, o *entretanto*, o *contudo*, o *porém*, o *todavia*, o *mesmo que* e o *mesmo se*, com uma ocorrência cada. A preponderância significativa da presença dos conectores *mas* (treze) e *embora* (dez) no corpus, primeiramente, pode ser explicada pela dificuldade que há para distinguir o pensamento adversativo do concessivo, considerando o caso de assimetria oracional de enunciados coordenados, em que ocorre restrição solicitada por fatores lógico-semânticos ou pragmáticos na organização sintática. Além disso, há porções textuais com características formais de coordenação, mas atuam, semanticamente, como subordinação. Ainda, e o mais representativo dos casos, o *mas* e o *embora* são conectores prototípicos dos enunciados adversativos e concessivos e, nesse sentido, assumem o lugar dos outros conectores que se enquadram nessa categoria.

Quanto à superioridade do uso de *Quebra de expectativa*, (oito ocorrências), verifica-se que, com esse sentido, o escritor partilha opiniões, mas, ao contrapor-se, mediado pelo conector contrajuntivo, rompe com a informação anterior, conduzindo o interlocutor em direção oposta e, com isso, anula o que está expresso na oração nuclear, construção bastante frequente em textos de natureza argumentativa. Em relação aos demais sentidos, *Contraste* (três), *Negação de inferência* (dois), *Restrição* (dois), *Retificação* (um) e *Adição* (um), conclui-se que o escritor quase não optou por termos com significação oposta, com o pensamento adversativo, nem preferiu construções que admitem um fato e, ao acrescentar o conector contrajuntivo, expõe a não admissão desse fato, mas não o desconsidera. Possivelmente, a maioria dos discentes, sem a base teórica da complexidade do uso desses articuladores, mas com a percepção do funcionamento do gênero dissertativo-argumentativo, em que se defende um ponto de vista, tenha optado por um jogo de ideias com rupturas, não apenas com o sentido de restringir, retificar ou somar, pois, com essas nuances, nota-se um enfraquecimento na argumentação.

Por outro lado, a *Negação de inferência* (concessão), com sete ocorrências e o *Contraste*, com seis, constituem um contraponto com esses sentidos pouco usados pelas adversativas. Uma explicação possível é a de que negar inferência é o sentido por excelência das concessivas e, ao utilizar o conector dessa categoria e com esse matiz, o escritor talvez tenha consciência de que sua contraposição não anula a informação posposta ou anteposta, uma vez que, nessas construções, prevalece o teor da oração nuclear.

Quanto à diferença de usos entre *Contraste* concessivo (seis) e *Contraste* adversativo (três), não é possível uma explicação clara. Provavelmente, nesse universo das contraposições, cuja natureza é tênue, o estudante faça escolhas sem visualizar essas sutilezas de sentidos inesgotáveis.

Diante dessa confluência de valores (nuances, matizes), encontrada nos dez textos investigados, constata-se que a pesquisa acerca dos conectores deve ser uma necessidade de todos aqueles que se comunicam em Língua Portuguesa. E ao particularizar esse estudo, direcionando-o aos encadeadores argumentativos contrajuntivos, tem-se a certeza de que muito ainda precisa ser pesquisado.

Dessa forma, os dados aqui apresentados são apenas gotas d'água na imensidão do oceano da linguagem. Os sentidos analisados são apenas possibilidades da vontade humana que quebra as barreiras das convenções para expor seu ponto de vista, interrompe o jogo de ideias de outro, mas não o ignora, trabalha com termos opostos, restringe certos posicionamentos, retifica pontos confusos, adiciona conhecimento e permanece, por tempo indeterminado, construído as teias do sentido.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2012.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Ana Luísa. **Aspectos sintático-semânticos de construções contrastivas**. Comunicação apresentada ao XX Encontro Nacional de APL de 13 a 15 de outubro. Fundação Caloust Gulbenkian, Lisboa, 2004.

DIJK, Teun Adrianus van. **Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse**. London: Longman, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O minidicionário da língua portuguesa**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIORIN, José Luís. (org.) **Introdução à Linguística**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002 (Apostila).

GAUTHIER, B. (Org.). Recherche sociale; **De la problematique à la collecte des données**. Québec: Presses de l'Université Du Québec, 1984.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v. 35, nº 3, mai. / jun. 1995, p. 20-29.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação**: estudo de conjunções do português. Campinas: Pontes, 1987.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **As tramas do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **A interação pela linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LIMA, José. O papel da Semântica e da Pragmática no estudo dos conectores. In: FARIA, Isabel; PEDRO, Emília; DUARTE, Inês; GOUVEIA, Carlos. (Org.). **Introdução à Linguística Geral e Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 1996.

LOPES, Oscar. **Gramática simbólica do português (um esboço)**. Lisboa: Caloust Gulbenkian, 1972.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Gramaticalização e graus de vinculação sintática em cláusulas concessivas e adversativas. In: *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1998.

MATEUS, Maria Helena Mira *et alii*. **Gramática da língua portuguesa**: elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual. Coimbra: Almedina, 1983.

MATOS, Gabriela. Estruturas de coordenação. In: MATEUS, Maria Helena Mira et al. **Gramática da língua portuguesa**. 5. ed. Lisboa: Caminho, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos de português**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

PERES, João. Sobre conexões proposicionais em português. In: Brito, Ana; OLIVEIRA, Fátima; LIMA, Isabel Pires de; MARTELO, Rosa. (Org.). **Sentido que a vida faz – Estudos para Óscar Lopes**. Porto: Campo das Letras, 1997.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VARELA, Lina. **Para uma Semântica das Construções Concessivas e Adversativas do Português**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2000.

VOGT, Carlos; DUCROT, Oswald. **Linguagem, Pragmática e Ideologia**. São Paulo: HUCITEC, 1989.

CAPÍTULO 3

O ALTEAMENTO VOCÁLICO E A RELAÇÃO DE ESTIGMA E DE IDENTIDADE NO FALAR DOS URBANITAS BAIONENSES

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 04/09/2020

Divalda Mendes Rodrigues Pontes

Universidade Federal do Pará
Cametá-Pará

<http://lattes.cnpq.br/9912564933536733>

<https://orcid.org/0000-0002-0122-2604>

Benedita Maria do Socorro Campos-de-Sousa

Universidade Federal do Pará
Cametá – Pará

<http://lattes.cnpq.br/2941296390551969>

<https://orcid.org/0000-0002-3597-0416>

RESUMO: A presente pesquisa baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista laboviana e trata do alteamento da vogal média /o/>/u/ em posição tônica e pretônica no falar dos baionenses da zona urbana. Objetiva a verificar os condicionamentos desta variação e levar a reflexões a respeito de identidade, estigma, lançando luz sobre um problema social: o preconceito linguístico. O embasou-se teoricamente em Câmara Jr. (1970), Labov (2008), Callou e Leite (1990), Rodrigues (2005) e Campos (2008). O *corpus* para análise se deu através de entrevistas, realizadas com 48 informantes do município de Baião/PA, da zona urbana os quais geraram **1895** dados do fenômeno em questão. O processamento dos dados deu-se pelo programa computacional *Goldvarb*, o qual apontou um percentual de 48%

para presença de alteamento e 52% para ausência dele com significância de **.31**. Os resultados apontaram 7 grupos de fatores relevantes para explicar a regra de alteamento, os linguísticos: a) monotongação face à não monotongação; b) natureza da consoante do *onset*; c) natureza da coda; d) posição do grupo de força; e também os extralinguísticos como a) sexo; b) escolaridade; c) faixa etária. Do ponto de vista social, o fenômeno em questão parece não estar fortemente ligado a mecanismos de configuração de estigma, pois os que fazem uso dessa variante são tanto pessoas não escolarizadas como também as escolarizadas tomando como referência a escolaridade média 54% com peso relativo de **.53**, o que merece certa cautela por tratarmos conjuntamente o alteamento em duas posições: tônicas e pretônicas, que podem ter diferentes usos pelos falantes.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Variação. Vogal Média. Alteamento.

THE RAISING OF THE VOWEL AND THE RELATIONSHIP OF STIGMA AND IDENTITY IN THE SPEECH OF BAIÃO'S URBANITES

ABSTRACT: The present research is based on the theoretical and methodological assumptions of the Labovian variation sociolinguistics and deals with the raising of the mid vowel /o/>/u/ in tonic and pretonic position in the *baionenses* from the urban zone's spoken Portuguese. It aims to verify the conditions of this variation and lead to reflections on identity and stigma, shedding light on a social problem: linguistic prejudice. The theoretical basis included research by authors

such as Camara Jr. (1970), Labov (2008), Callou and Leite (1990), Rodrigues (2005) and Campos (2008). The *corpus* for analysis took place through interviews, carried out with 48 informants from the urban area of the municipality of Baião/PA, which generated 1895 data on the observed phenomenon. Data processing was carried out using the software Goldvarb, which indicated a percentage of 47.7% for the presence of raising and 52.3% for its absence with a significance of .31. The results showed that only 9 (nine) factors were considered relevant to explain the raising rule, among them are the linguistic ones (a) monotongation compared to non-monotongation; b) nature of the onset consonant; c) nature of the coda; d) position of the force group; and also extralinguistic ones such as a) sex; b) education; c) age group. From the social point of view, the phenomenon in question is not strongly linked to mechanisms of stigma configuration, since those who use this variant are both people with no schooling and those with schooling, taking as reference the average schooling 54% with a relative weight of .53. Among other factors, the raising is governed by factors of an extralinguistic nature, since no factor of this nature has been excluded, showing that they are extremely relevant for the realization of the phenomenon under study.

KEYWORDS: Raising. Variation. Mid vowel. Sociolinguistic.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva verificar o condicionamento de elevação da vogal média /o/ [u] em posição tônica e pretônica e propor uma discussão sobre variação linguística e suas implicações em relação ao estigma e identidade, considerando que a língua se manifesta em um contexto social.

Este estudo insere-se numa perspectiva sociolinguística, verificando em que medida o fenômeno de alteamento vocálico ocorrido na média posterior /o/ ~[u] apresenta um caráter variável na língua falada na zona urbana do município de Baião/Pará, estabelecendo correlação entre fatores linguísticos e extralinguísticos como possíveis condicionadores.

Ainda são poucos os estudos desta natureza no município, entretanto, muitas pesquisas já foram realizadas em diversas localidades da Amazônia Paraense, especialmente no Baixo Tocantins, com a contribuição dos trabalhos de Rodrigues (2005), Campos (2008) e Costa (2009).

Para atingir os objetivos propostos, buscamos efetuar uma análise de cunho variacionista quantitativo seguindo a perspectiva laboviana, para gerar os valores numéricos, utilizamos o programa computacional *Goldvarb*. Os dados foram coletados de 48 sujeitos estratificados socialmente em sexo, escolaridade e faixa etária; linguisticamente, consideramos a monotongação face a não-monotongação, natureza da consoante do *onset* (do fenômeno), natureza da coda (do fenômeno), posição no grupo de força.

O presente artigo se estrutura da seguinte forma: a introdução em que

oferecemos uma visão panorâmica deste estudo; a seção 2 que faz um breve apanhado sobre língua, sociedade e as relações de estigma e de identidade. A seção 3 trata sobre das vogais médias e o alteamento. A seção 4 sintetiza a orientação metodológica e os passos de realização da pesquisa. A seção 5 registra nossas análises e discussões dos resultados obtidos; e a conclusão desta pesquisa apresentando de modo sucinto os resultados encontrados na pesquisa e considerações relevantes sobre o fenômeno analisado.

2 I LÍNGUA, SOCIEDADE E AS RELAÇÕES DE ESTIGMA E IDENTIDADE

A língua sendo um bem natural do ser humano está sujeita à variação nas diversas formas de manifestação de uso. Ao longo da história da evolução do ser social e da sociedade, a variação e a mudança linguísticas foram recorrentes. Daí o surgimento da sociolinguística que estuda a língua relacionada à sociedade na qual se origina. Alkmin (2003) expõe que quando se estuda qualquer comunidade linguística, constata-se a existência da diversidade ou da variação, o que a Sociolinguística nomeia como variedades linguísticas.

Para Labov (2008), a língua é dinâmica e, por isso, muda com o passar do tempo contínua e ininterruptamente e que, mesmo variando, os falantes continuam se entendendo. É válido dizer que,

A variação no comportamento linguístico não exerce, em si mesma, uma influência poderosa sobre o desenvolvimento social, nem afeta drasticamente as perspectivas de vida do indivíduo; pelo contrário, a forma do comportamento linguístico muda rapidamente à medida que muda a posição social do falante (LABOV, 2008 p. 140).

Desse modo, entende-se que o valor atribuído às formas de realização e manifestação da fala não se referem aos seus componentes internos e sim à relevância social ou valor do grupo que a produz. Por isso, não se deve desprestigiar a fala por uma questão formal e estrutural da língua.

Para Rodrigues e Silva (2010), o olhar variacionista focaliza as variações no uso da língua tanto dialetal quanto sociodialetal, ressaltando nessa perspectiva que não há formas dicotômicas muito menos estanques, pois se observa a língua em seu uso e, desse modo, são apreciadas as variações assim como as regularidades.

O fato é que a língua nos constrói, ao vivermos em uma comunidade e com ela compartilharmos uma língua, construímo-nos como sujeitos falantes dentro das interações sociais. Assim, Bakhtin (1992) explica que a construção da identidade do indivíduo se dá por meio de relações com o outro, mediadas pela palavra, e Hall (2001) complementa dizendo que o sujeito sociológico nasce quando há o entrelaçamento com a identidade dos outros indivíduos.

A construção da identidade é algo paulatino com contribuições significativas do “outro”, da multiplicidade do “próprio eu” e saber lidar com isso, do meio em que está inserido implicando a sua cultura, costumes, saberes e gostos. Tudo isso contribui para moldar a identidade do sujeito. Essa, também assume uma postura paradoxal de identidade pessoal e identidade para os “outros”, essa relação é indissociável e fortemente instável¹, segundo Santos (2005, p.123).

Reafirmando, a identidade, em sua construção, perpassa pela vida inteira do indivíduo, e a qualquer momento poderá ser revista e refeita. Sendo assim a “identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p. 135).

A expressão da identidade segundo Bagno(2017) se dá por diversas maneiras, podendo ser pela etnia, origem geográfica, nacionalidade, gênero, classe social, profissões, pela língua, entre outros. Assim, a noção de estigma² atrela-se ao conceito de identidade, nas interações sociais pelas categorizações comumente feitas a pessoas buscando atributos de forma a nivelar às características que são partilhadas por todos. Quando se entra em contato com alguém desconhecido, a preconceção é acionada levando conseqüentemente à análise de sua identidade social. Logo, aquele indivíduo pode ser incluído mesmo apresentando características distintas das demais pessoas, ou considerado uma pessoa fraca, “diminuída ou estragada”, características típicas do estigma, segundo Goffman (1975).

O preconceito é algo que parece está intimamente ligado ao ser humano que mantém relações em sociedade. Faz referência à atitude de atribuir valor ou juízo a algo ou alguém sem ao menos antes conhecer de fato, e isso se dá muitas vezes pelas ideologias que formam ou constituem a própria identidade do indivíduo.

Segundo Campos (2008), falar uma variante desprestigiada na escola é, muitas vezes, motivo de estigma e manifestação clara do preconceito linguístico e social, pois o conceito prescritivo de uma gramática normativa tradicional ainda domina as aulas de língua materna. O falante é, muitas vezes, estigmatizado pela sociedade por não compreender que as variações linguísticas são imanentes da fala e que a língua constitui uma de suas identidades.

Vale lembrar que a variação atrelada a esse contexto de fala é estigmatizada de uma forma que o agente social ainda tem uma formação cultural de uma língua mais prestigiada que a outra, principalmente quando se refere a um único modelo canônico de estrutura em que é ensinado nas escolas.

1 Santos categoriza como indissociável e fortemente instável porque: em primeiro lugar, cada um de nós pode recusar uma identificação e se definir de outra forma e, por outro lado, sendo um processo construído socialmente, muda de acordo com as mutações sociais dos grupos de referência e de pertença a que estamos ligados, conforme estes alteram as suas expectativas, valores influentes e configurações identitárias(SANTOS, 2005, p. 123).

2 Advém do grego e significa ‘marcar corporalmente’ com fogo ou cortes a pele de escravos, pessoas criminosas ou traidoras, essa marca concebida como estigma, significa que aquele indivíduo deveria ser evitado.

Esse preconceito veiculado nas escolas, vem desprestigiando, porém, as diversas manifestações de fala, e se realiza devido ao desconhecimento da variação, e que não existe uma única forma “correta” de falar, mas uma diversidade de manifestação linguística que identifica um povo, uma cultura e uma comunidade da fala viva.

3 I VOGAIS MÉDIAS E O FENÔMENO DO ALTEAMENTO VOCÁLICO

Câmara Jr (1970) foi o precursor da análise fonológica estruturalista do português brasileiro, mostrou em um inventário o comportamento de fonemas de acordo com a posição que ocupam na sílaba, em um deles, descreve uma organização das vogais, em distintos sistemas, conforme a posição do acento, em que teríamos 7 vogais em posição tônica (a vogal baixa /a/, as médias baixas /é/ e /ó/, as médias altas /e/ e /o/ e as altas /i/ e /u/) e 5 cinco em posição pretônica. A alteração do sistema vocálico decorre da influência de diferentes fenômenos, um deles é o alteamento, sobre o qual tratamos neste artigo.

O alteamento é um processo fonológico no qual se tem vogais médias fechadas [e] e [o] que sofrem uma elevação no seu traço de altura, passando agora a se realizar em [i] e [u] caracterizadas como vogais altas. Consonante a isso, Monaretto (2013, p. 18) menciona que o:

alteamento ou elevação, refere-se à projeção da língua em direção à parte superior, ou mais alta, da cavidade bucal, ao realizar-se uma vogal”. É o caso de uma vogal média alta /e, o/ que se projeta para [i, u], respectivamente. A distinção entre alta e baixa, em posição átona, tende a ser reduzida pela neutralização, que tem por consequência a perda do traço que distingue fonemas.

Conforme Silveira e Souza (2014) o alteamento configura-se pela troca de um fone por outro não estabelecendo, porém, par opositivo resultando em uma neutralização fonética.

No Pará, muitas pesquisas já foram realizadas sobre esse fenômeno, tais como: Dias *et. al* (2007), que verificou a ocorrência de alteamento na zona urbana de Breves a partir de um *corpus* de 36 informantes, verificando maior ocorrência na fala de pessoas de terceira faixa etária e menos escolarizadas, linguisticamente a vogal contígua imediata, favoreceu o alteamento nessa pesquisa.

Rodrigues e Araújo (2007) também analisaram o alteamento da vogal média pretônica e tônica na cidade de Cametá fazendo comparação da zona rural com a urbana para verificar se haveria preconceito linguístico, contaram com 72 informantes, consideraram variáveis linguísticas e extralinguísticas. O resultado obtido apontou para a manutenção das médias, a (53%) e os fatores extralinguísticos

favorecedores do fenômeno alteamento se assemelham ao de Dias *et al* (2007) descrito acima.

Cruz *et al* (2008) analisaram regiões insulares da Capital do estado, tendo 24 informantes para assim constatar que harmonia vocálica é o fator favorecedor para que ocorra o alteamento da vogal pretônica, ou seja, essa harmonia vocálica ocorre por influência tanto da vogal oral alta tônica, quanto da tônica nasal. E novamente os fatores extralinguísticos que favorecem o fenômeno da variação assemelham-se com os resultados das pesquisas anteriormente citadas. Marques (2008), tendo como *locus* da pesquisa o município de Breu Branco, zona de migração, verificou que na fala de seus 24 informantes houve menor produtividade da vogal alta distanciando-se assim dos resultados obtidos em outras cidades do estado Pará.

Campos (2008) verificou, à luz dos moldes labovianos sendo auxiliada pelo programa computacional VARBRUL, o comportamento das vogais médias na zona urbana do município de Mocajuba-Pa. Como resultado das falas dos 48 informantes constatou-se que há um fenômeno em variação neutra, uma vez que o peso relativo de .50, ou seja, a presença e a ausência de alteamento igualam-se, considerando as variáveis linguísticas e não linguísticas analisadas. Notou-se também a presença da harmonização vocálica, o papel assimilador das altas, além das variáveis não linguísticas escolaridade e faixa etária como favorecedores do alteamento.

Silva Neto (1977) pesquisou e categorizou o falar do interiorano paraense em três regiões distintas a saber³: a da *estrada de ferro*; a do *Salgado* e a *dos rios*. A esta última se referiu jocosamente como a de *uma canua cheia de cucos de pupa a prua*, ou seja, põe em destaque a elevação do ‘o’ tônico para ‘u’, marcadamente utilizado na região do Baixo Tocantins. Para essa peculiaridade, muitas explicações e pesquisas foram realizadas na tentativa de explicar as influências dos açorianos como também no contexto fonológico ocupado pelas vogais.

4 | O LUGAR, O FAZER E O COMO FAZER

O município de Baião

O município de Baião, localizado na região norte do estado do Pará, é originário da Capitania de Cameté, constitui-se como o segundo núcleo populacional a surgir no ano de 1694, na região do Baixo Tocantins, entretanto, conforme a estimativa do IBGE (2017), o referido município foi elevado à condição de cidade

3 Já Franco de Sá (...) chamara atenção para essa pronúncia. Graças ao Prof. Cônego Ápio Campos, a quem consultei, posso apresentar alguns esclarecimentos. O Pará, *grosso modo*, divide-se em três regiões distintas. A primeira é a região chamada de “estrada de ferro” e compreende a faixa situada entre Belém e Bragança, onde uma densa camada de imigração nordestina suplantou as primitivas características dialetais, pondo na boca dos falantes um nítido falar do Nordeste. A segunda é a região “do Salgado” que atinge o pequeno litoral marítimo do Pará. A terceira é a região “dos rios”: essa é a área onde se troca o tônico por *u* (por exemplo, no Tocantins). A base humana consta de brancos e mestiços: precisa ser estudada. (SILVA NETO, 1977, p. 168)

com a denominação de Baião, pela lei estadual nº 324, de 06-06-1895. Segundo Ramos (2009) “a sede do município localiza-se à margem direita do Rio Tocantins e pertence à Mesorregião do Nordeste Paraense e a Microrregião de Cametá.” Conforme as estimativas do IBGE (2019), a população total é de aproximadamente 47.446 habitantes e possui uma área da unidade territorial 3.759,834 km².

Constituição da amostra e coleta de dados

A presente pesquisa seguiu o modelo da Sociolinguística quantitativa, utilizada para o estudo de fenômenos que permitem variação, essa metodologia foi criada e descrita por Labov (1972), e no estudo do português brasileiro encontra-se em Tarallo (1994), Mollica & Braga (2003), entre outros autores.

Este estudo obteve seu *corpus* para análise através de entrevistas, realizadas com 48 informantes do município de Baião/PA, da zona urbana, os quais se encontram distribuídos de forma igualitária em função das seguintes variáveis sociais controladas: sexo (**24** informantes do sexo masculino e **24** do sexo feminino); faixa etária (**16** informantes entre **15 a 25** anos; **16** entre **26 a 45** anos e **16** com idade igual ou acima de **46** anos); escolaridade (**12** informantes Não-alfabetizados, **12** com Ensino Fundamental, **12** com Ensino Médio e **12** com Ensino Superior); e procedência (**48** informantes da zona urbana).

O *corpus* foi coletado com sujeitos nascidos ou residentes desde os 7⁴ anos de idade, a partir de entrevistas espontâneas, relatos de experiências pessoais dos informantes, Labov (1972), Tarallo (1985). Cada entrevista teve duração média de 30min de gravação.

Variáveis Dependentes

A composição da variável dependente está subdividida em suas variantes linguísticas nas formas em variação descritas, no quadro, abaixo:

Presença de alteamento	([‘tuku] para ‘toco’)	([ku’mida] para ‘comida’)
Ausência de alteamento	([‘toku] para ‘toco’)	(ko’mida] para ‘comida’)

Quadro 01: Variáveis dependentes

Fonte: Elaboração própria

Variáveis independentes

Nesta pesquisa elegemos as variáveis⁵ suscetíveis de influenciar a elevação

4 É muito comum o deslocamento das pessoas da área rural para urbana aos sete anos de idade para ingressarem na escola da cidade.

5 Originalmente, consideramos 9 fatores linguísticos e 3 não linguísticos; para este artigo fizemos um recorte, retirando 4 fatores.

da vogal posterior, sendo 4 linguísticas e 3 não linguísticas, que correspondem a uma hipótese dos possíveis efeitos sobre a variável dependente. Dentre as variáveis linguísticas, temos a) Monotongação face a não-monotongação; b) Natureza da consoante do *onset*; c) Natureza da coda; d) Posição no grupo de força. Como prováveis influenciadoras de natureza extralinguística ou social, tomamos: a) Sexo; b) Faixa etária; c) Escolaridade.

5 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

Nesta seção, discorreremos sobre os resultados gerados pelo Programa Computacional *Goldvarb*, considerando os fatores selecionados, apresentando e comentando as variáveis independentes, acompanhados devidamente de seus respectivos valores de aplicação, percentuais e pesos relativos concernentes ao fenômeno do alteamento investigado, bem como os exemplos da atuação da variável dependente.

Trouxemos como recorte sete grupos de fatores que constituíram as variáveis independentes eleitas como possíveis condicionadoras do fenômeno estudado, quais sejam: 1) Monotongação face à não monotongação; 2) Natureza da consoante do *onset*; 3) Natureza da coda; 4) Posição no grupo de força; 5) sexo; 6) Faixa etária 7) Escolaridade.

Variável dependente

O *corpus* desta pesquisa sobre o qual incide esta análise é composto por 1895 dados, sendo que 903 destes representam a presença de alteamento e 992 a ausência dele. O que corresponde respectivamente a 48% e 52% conforme podemos observar no gráfico 01, abaixo:

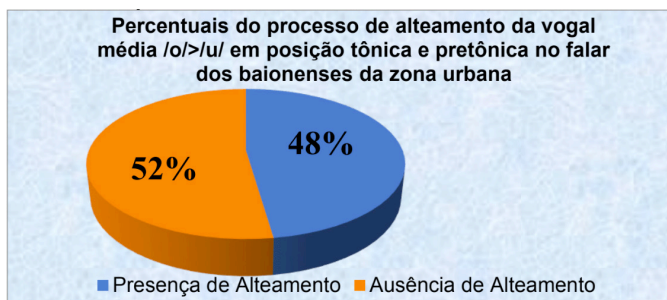


Gráfico 01: Percentuais do processo de alteamento da vogal média /o/>/u/ em posição tônica e pretônica no falar dos baionenses da zona urbana

Fonte: Elaboração Própria

A partir da leitura do gráfico, pode-se inferir que a variação linguística do português baionense apresentou um índice elevado para a presença de alteamento a julgar pelo percentual de **48%**, enquanto que a ausência atingiu a marca de **52%**. Embora a diferença percentual seja relativamente pequena, ainda assim o baionense realiza com bastante frequência o [u] em lugar do [o]. Pois de um universo de **1892** dados, **903** ocorrências da presença, mostrando-se como característico do falar do município estudado.

Outras pesquisas apontam resultados semelhantes, nas quais a presença de alteamento é menor que a sua ausência como as de: Rodrigues (2005) para o município de Cametá em relação à tônica; Campos (2008) para o município de Mocajuba-Pará, em relação à pretônica; Cassique *et al* (2009), que obteve um percentual de 19% para alteamento e 81% de não alteamento em relação à posição pretônica para o município de Breves. Para melhor elucidar a realização desses fenômenos, apresentamos a síntese de aplicação e percentual na tabela 01 a seguir:

VARIÁVEL DEPENDENTE	VALOR DE APLICAÇÃO	PERCENTUAL	EXEMPLOS (TÔNICA E PRETÔNICA)
Presença de Alteamento	903/1895	48%	'b[u]ca / c[u]n'tava
Ausência de Alteamento	992/1895	52%	'b[o]ca / c[o]n'tava

Tabela 01: Variável dependente.

Fonte: Elaboração Própria

Monotongação face à não monotongação

A monotongação face à não monotongação mostrou-se relevante para explicar o alteamento da vogal média /o/ em posição tônica e pretônica. De acordo com os dados, os contextos de manifestação da vogal unitária simples sobressaíram aos demais, alcançando um percentual de 90%, contudo o peso relativo de **.48** apresenta pouca significância, além de que os valores de aplicação são bastante baixos. Em contrapartida, a vogal unitária monotongada que apresenta um percentual relativamente baixo, é apontada pelo peso relativo de **.89** como bastante significativo para a realização do alteamento, assim, termos como *pouco* podem ser realizados como *pucu*, *roupa* como *rupa* com mais frequência do que o percentual parece demonstrar, como se pode verificar na aplicação de 754/1608, na tabela 02 a seguir:

Variável	VALOR DE APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO	EXEMPLOS (TÔNICA E PRETÔNICA)
Ditongo mantido	96/228	42%	.46	´n[o]jiti / c[o]i´tadu
Vogal unitária monotongada	754/1608	47%	.89	´p[u]cu /
Vogal unitária simples	53/59	90%	.48	´c[u]mu / c[u]me´çu

Tabela 02: Monotongação face à não monotongação

Fonte: Elaboração Própria

O peso relativo elevado (.89) da vogal unitária monotongada em *p[u]cu*, e também mostra os dados da vogal unitária simples como em *c[u]meçu* e do ditongo mantido em *n[o]jiti* respectivamente. Esse resultado pode ser relacionado aos estudos de Assunção & Costa (2003), que ressaltou que as palavras resultantes de monotongação, peso relativo de .79, são as que favoreceram o alteamento.

Natureza da consoante do onset

O alteamento foi mais favorecido pela anteposição do grupo consonantal. A consoante lateral se mostrou como maior favorecedora da regra de alteamento, com peso relativo de 0.73. Segundo Rodrigues (2005, p.119) essa maior probabilidade de ocorrência pode ser explicada a luz da

estreita relação entre as líquidas (aqui, em apreço, as laterais) e as vogais, uma vez que esses segmentos apresentam, seguindo a teoria de traços do modelo de Chomsky e Halle (1968) (*apud* HERNANDO RENA, 1996), o traço +soante e +contínuo em comum; assim, o fato de as líquidas laterais e o [u] resultante de alteamento serem sons produzidos com uma configuração do trato vocal favorável a uma sonorização espontânea, sem um estreitamento no trato vocal apto de bloquear a passagem do fluxo de ar, seria o elo que favoreceria o alteamento como condicionado pela presença de uma lateral no onset.

Considerando os percentuais atribuídos às consoantes, temos a seguinte configuração: as de natureza lateral (85%), nasal (38%), constrictiva (28%), respectivamente, são as que mais favorecem o alteamento. A consoante que favoreceu menos a aplicação da regra foi a vibrante (1%), a exemplo na palavra *r[u]dei*, seguida do onset vazio (6%) verificado na palavra *[u]purtuni´dadi* como mostra a tabela 03 abaixo:

Variável	VALOR DE APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO	EXEMPLOS (TÔNICA E PRETÔNICA)
Vibrante	1/88	1%	.67	r[u]´dei
Vazio	1/16	6%	.56	[u´lha/ [u]purtuni´dadi
Oclusiva	20/208	9.6%	.41	´b[u]ca/ c[u]me´cou
Ramificada	10/49	20%	.59	´pr[o]va/ repr[o]´vadu
Constritiva	125/434	28%	.58	´f[u]mu / v[o]´cê
Nasal	10/26	38%	.73	´m[o]ra / am[u]ntu´andu
Lateral	6/7	85%	.73	humi´lh[u] / cul[u]´cou

Tabela 03: Natureza da consoante do *onset*

Fonte: Elaboração própria

Vale ressaltar que pesquisas como de Rodrigues e Araújo (2007), Campos (2008) que tratavam somente da elevação em posição pretônica, o *onset* vazio mostra-se como grande influenciador do alteamento, o que parece ter se diferenciado em relação ao tratamento conjunto das duas posições: tônica e pretônica.

Natureza da coda

A natureza da coda (da mesma sílaba contendo a vogal estudada) também se mostrou importante para a caracterização do fenômeno em estudo. Assim, pode-se observar que a coda constituída, respectivamente, por semivogal (.86), consoante constritiva (.84) e consoante lateral (.84) mostraram-se favorecedoras da regra de alteamento, com pesos relativos acima de .50.

Pela observação do peso relativo atribuído a cada uma das categorias de coda que utilizamos nesta pesquisa, é possível perceber que somente a coda vazia (.21) como em [u]purtuni´dadi. [u]cupadu e, [u]cupação, se mostrou irrelevante, pois as demais, apresentaram peso relativo bem maior que o ponto neutro (.50), como a coda ramificada (.80), como em dep[o]jis e a nasal (.66) em ac[u]mpanhei, exemplificadas na tabela 04, abaixo.

Variável	VALOR DE APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO	EXEMPLOS(TÔNICA E PRETÔNICA)
Vazio	197/925	21%	.21	´[u]lha / [u]purtuni´dadi
Nasal	281/434	64%	.66	´c[u]nta / ac[u]mpa´nhei
Ramificada	14/20	70%	.80	de´p[o]jis /
Lateral	56/73	77%	.84	´p[o]rtu / p[u]r´que
Semivogal	53/67	79%	.86	´c[o]lisa /un´rei
Constritiva	302/376	80%	.84	´g[o]sto / ac[u]stu´madu

Tabela 04: Natureza da coda do fenômeno

Fonte: Elaboração própria

Posição no grupo de força

A probabilidade para a ocorrência do alteamento da vogal média posterior /o/ em relação à posição que esta ocupa no grupo de força foi avaliada a partir de duas categorias: a posição medial, diz respeito à localização no interior do vocábulo; posição final, referente a ocupação no fim do grupo de força. Dentre essas duas categorias, a posição final se mostrou mais significativa para a ocorrência da elevação vocálica da vogal em estudo como peso relativo **.57**, enquanto que a posição medial alcançou **.47**.

Variável	VALOR DE APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO	EXEMPLOS (TÔNICA E PRETÔNICA)
Posição não-final (t)	594/1338	45%	.47	aícume´ç[u] chegar gente / eu c[u]me´cei passar mais tempo
Posição final(u)	309/557	55%	.57	nós vinha de lá de ´n[u]iti / ela ia ver mercad[u]´ria

Tabela 05: Posição do grupo de força

Fonte: Elaboração própria

Grupo de fatores extralinguísticos selecionados

Sexo

A partir desta variável, observamos que praticamente não houve favorecimento para um dos dois sexos atribuídos em nossa categorização, pois percentualmente ambos apresentam 47%, a diferença mínima entre **47.4%**, para os sujeitos do sexo masculino, e **47.9%** para os do feminino pouco contribui para explicar o processo de elevação em questão. Todavia, o peso relativo nos ajuda a perceber um certo favorecimento, uma vez que **.43** está abaixo do nível de significância (**.50**), assim podemos afirmar que as mulheres alteiam menos que os homens da zona urbana do município de Baião-Pará. Os homens com peso de **.56**, apresentam maior probabilidade de alteamento⁶.

Faixa etária

A faixa etária mostrou-se também relevante para explicar o alteamento da vogal média /o/ em posição tônica e pretônica. Tivemos como resultado o predomínio da faixa etária acima de 46 anos para a regra de alteamento correspondendo assim 56%.

⁶ Os valores de aplicação foram bastante semelhantes, o masculino foi correspondente 446/940 e do feminino, 457/955.

Entretanto, os pesos relativos nos mostram que os informantes pertencentes à segunda faixa etária (de 26 a 45anos), com o peso relativo **.64**, e os da terceira faixa etária (acima de 46 anos), peso relativo**.44**, alteiam mais que a faixa etária de 15 a 25 anos, peso relativo **.41**. Considerando esse parâmetro, os mais velhos realizam com maior frequência o alteamento da tônica e pretônica e esse resultado se assemelha aos de Rodrigues (2005); Campos (2008);Dias *et al* (2007 p. 14) no qual “ podemos dizer parcialmente, que o fenômeno em estudos está em via de regressão”.

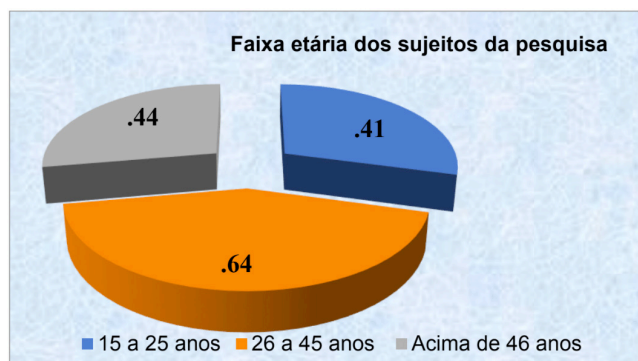


Gráfico 2: Peso relativo da Faixa etária dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Elaboração própria

Contudo, há uma complexidade que se interpõe pela maior significância atribuída à segunda faixa-etária (26 a 45 anos), pelo peso relativo de **.64**,constituindo um elemento favorecedor do alteamento, a faixa etária composta pela camada social mais ativa, que está efetivamente no mercado de trabalho, em constante interação.

Escolaridade

Podemos observar que, quanto ao fator escolaridade, a demanda analfabeta (51%) e ensino médio (54%) aproximam-se em seus percentuais, liderando dessa forma o favorecimento na realização de alçamento vocálico. Enquanto o ensino fundamental e o superior seguem em 44% e 42% respectivamente.

Por esses dados, infere-se que o processo de escolarização exerce categórica influência na realização de fala dos habitantes de uma comunidade. No dizer de Cassique (2004, p. 13), alteamento “é um fenômeno da fala não-escolarizada, estigmatizado, e enfaticamente rarefeito no discurso daquele que concluiu o 2º grau”. Entretanto, nos estudos de Callou & Leite (1999), é possível compreender que o fenômeno de alteamento principalmente na pretônica não se configura mais

como um objeto de estigmatização, pois os que fazem uso dessa variante são tanto pessoas não escolarizadas como também as escolarizadas e a presente pesquisa reafirma isso.

No gráfico 10, a seguir pode-se observar os pesos relativos referentes à escolaridade.

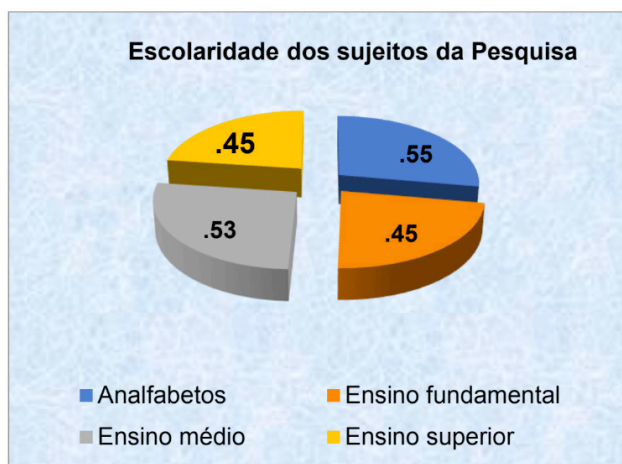


Gráfico 3: Escolaridade dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Elaboração própria

O fato da elevação da vogal posterior ser mais frequente na fala de pessoas não escolarizadas aponta para uma resistência de alteamento por parte dos falantes escolarizados, considerando uma certa gradação impulsionada pela ação da escola, assim o ensino fundamental parece estar agindo significativamente para vetar o alteamento, talvez pela ação do ensino prescritivo nesse nível de estudo, seguido pelo nível superior que representa a massa culta da sociedade baionense.

Olhando por esse prisma, observa-se uma tendência de vetar a marca dialetal da Amazônia paraense, especialmente a Tocantina. Mostrando, assim, a diferenciação dos sujeitos estratificando-os, diferenciando-os, possibilitando uma percepção do estigma e da perda da identidade amazônica. Nesse sentido, é que trazemos a visão de Goffman (1975) que trata da identidade deteriorada e de Bagno(2002) que considera o preconceito linguístico como uma das formas mais veladas de preconceito contra o ser humano. Estudos realizados na região, como o de Rodrigues (2005), Campos (2008, 2019) registram que “ a elevação da vogal média posterior em posição tônica tem sido razão para muitas formas de preconceitos, comentários jogosos e depreciadores do falar do Baixo Tocantins,

reações fortemente estigmatizadoras” (CAMPOS-DE-SOUSA, 2019, p.188)

6 | CONCLUSÃO

De posse dos resultados desta pesquisa, pode-se concluir que a ocorrência de alteamento da vogal média /o/>/u/ em posição tônica e pretônica no falar dos baionenses da zona urbana, é muito relevante, visto que tem-se o percentual para presença de (48%) e para a ausência (52%) o que corrobora a percepção de um fenômeno recorrente na zona urbana do município de Baião.

Do ponto de vista social, o fenômeno em questão mostra indícios de uma manifestação de estigma, uma vez que foram os não escolarizados que obtiveram o maior percentual de elevação (51%) confirmado pelo maior peso relativo (.55), e o nível superior percentualmente apresentou o menor índice percentual (42%). Outro aspecto a considerar, está no fato de o peso relativo do ensino médio (.53), mostrar maior favorecimento do que o do ensino superior (.45). Assim, considera-se pertinente um olhar mais atento à natureza da intensidade, pois o alteamento na pretônica é muito bem tolerado, o que não acontece com em relação à tônica (CAMPOS, 2019).

Pode-se inferir também que os adolescentes do ensino médio ao fazerem o uso dessa variante estão demonstrando sua identidade, seu grupo social e isso sem preocupação, sem “culpa” ou “peso” de serem estigmatizados socialmente como falantes que usam uma variante de desprestígio ou inadequada, mas pelo contrário, essa opção de escolha se assemelha mais a um “grito” de liberdade, por sua transição de faixa etária, ou por uma questão de participante/integrante direto de uma comunidade de fala completamente desprendida de rótulos linguísticos, deixando para trás os costumes de uso da língua patriarcal, sendo aprisionados em uma possível fala de identificação familiar, o que parece se configurar entre os *urbanitas* baionenses, já que fazem parte da mesma microrregião.

Vale considerar que algumas palavras realizadas contendo o alçamento vocálico são mais “aceitas” do que outras contendo o mesmo fenômeno, como *b[u]lacha* para b[o]lacha, *f[u]gão* para f[o]gão, *m[u]leque* para m[o]leque que não são tidas como estigmatização ou preconceito linguístico, contudo é perceptível o desconforto que pode configurar em um objeto de estigma e preconceito linguístico nas palavras em posição tônica como em *b[u]ca* para b[o]Ca, *b[u]tu* para b[o]to, *n[u]iti* para n[o]ite, *m[u]ça* para m[o]ça como também em algumas palavras em posição pretônica como *M[u]cajuba* para M[o]cajuba, *g[u]leiro* para g[o]leiro, *b[u]leiru* para b[o]leiro, *b[u]tava* para b[o]tava e *c[u]ntaram* para c[o]ntaram. Cassique (2003) ressaltou que essa percepção de estigma é vista desde os ambientes escolares, os quais elegem uma forma padrão de uso e logo, os indivíduos no seu falar fazem o

autopoliciamento evitando assim a variável.

O alteamento em posição pretônica parece-nos tributário de uma identidade nacional, contudo o alteamento na tônica mostra uma propensão maior para a Amazônia paraense, especialmente ao Baixo Tocantins, pois os sujeitos sociológicos compartilham dessa mesma identidade e constroem o seu “eu”.

REFERÊNCIAS

ALKMIN, Tânia Maria (2003). “**Sociolinguística: Parte 1**” In: MUSSALIM, F.; BNTES, A. C. (orgs). Introdução à linguística: domínios e fronteiras, vol. 1. São Paulo: Cortez.

ASSUNÇÃO, Martha Pantoja & COSTA, Raquel Maria da Silva. **O alteamento [o] > [u] no falar do analfabeto das ilhas de Cametá: um exercício variacionista**. UFPA/CUNTINS: Cametá, 2003.

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística/ Marcos Bagno**, - 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BENTIVOGLIO, P. **A variação nos estudos sintáticos**. Anais do GEL. Campinas, UNICAMP, 1987. p.7-29.

BISOL, Leda. **Harmonização vocálica: uma regra variável**. Tese de Doutorado em Língua e filologia apresentada à Faculdade de Letras da UFRJ. Rio de Janeiro. 1ºSemestre de 1981.

_____. **Neutralização das Átonas**. Revista Letras. Curitiba: UFPR, n.61, especial, 2003, p. 273-283.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CAMPOS, Benedita M. do S. Pinto. **Alteamento vocálico em posição pretônica no português falado no Município de Mocajuba-Pará**. 2008. Dissertação (Curso de Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém: UFPA. Orientador: Regina Célia Fernandes Cruz.

CAMPOS-DE-SOUSA, B. M. S. **O alteamento vocálico da pretônica e a relação de estigma e identidade na Amazônia Tocantina**. Revista Moara, n.54, ago-dez 2019, ISSN: 01040944.

CASSIQUE, Orlando. et al. **Varição das vogais médias pré-tônicas no português falado em Breves (PA)**. In: HORA, D. (Org.) Vogais no ponto mais oriental das Américas. João Pessoa: Ideia, 2009. p. 163-184.

CRUZ, R. **As vogais médias pretônicas no português falado nas ilhas de Belém (PA)**. In: ARAGÃO, M. do S. S. de (Org.). Estudos em fonética e fonologia no Brasil. João Pessoa: GT-Fonética e Fonologia / ANPOLL, 2008.

DIAS, M. P.; CRUZ, R. C. F. **O alteamento das vogais pré-tônicas do português falado na área rural do município de Breves-PA: uma abordagem variacionista** (CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICAOS E LITERÁRIOS NA AMAZÔNIA, 1, 2007, Pará. **Resumo...** Belém, 2007.

DUBAR, C. 2005. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo, Martins Fontes, 332 p.

_____. 2009. **Crise das Identidades. A interpretação de uma Mutação**. São Paulo, Editora Universidade, 206 p.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**
Tradução: Mathias Lambert Data da Digitalização: 2004 Data Publicação Original: 1891

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP& A, 2001. p. 13.Pp.11-12, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/baiao/panorama>.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues de Oliveira. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, L. C. **Alteamento das vogais pré-tônicas do português falado no município de Breu Branco (PA): uma abordagem variacionista**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Pará, Belém.

MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MONARETTO, V. N. O. **O alçamento das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ sem motivação aparente: um estudo em tempo real**. Fragmentum, Rio Grande do Sul, v. 39, p. 18-28, out./dez. 2013.

PAIVA, Maria da Conceição. **A variação gênero/sexo**. In: Introdução à sociolinguística: tratamento da variação. 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

RAMOS, Sandoval Coelho; **Baião: a história de um município**. Valente Gráfica e Editora, 2009.

RODRIGUES, D.; ARAÚJO, M. **As vogais médias pretônicas /e/ e /o/ no português falado no município de Cametá/PA – a harmonização vocálica numa abordagem variacionista.** Cadernos de Pesquisa em Linguística, Variação no Português Brasileiro. Porto Alegre, v.3, p. 104-126, nov. 2007.

RODRIGUES, D. **Da zona urbana à rural/entre a tônica e a pretônica: o alteamento /o/ > /u/ no português falado no município de Cametá/Ne paraense - uma abordagem variacionista.**2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém.

SANTOS, C. 2005. **Construção Social do Conceito de Identidade Profissional.** Interações, 8:123-144. Disponível em: <http://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/download/145/149>. Acesso em: 26/03/2020

SILVA, Gilmar &RODRIGUES, Doriedson. **Linguagem e Educação na Amazônia Faces e Interfaces de Pesquisas.** Volume I – Linguagem, Cultura e Sociedade. Cametá, UFPA Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2010.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil.** 4 ed. Rio de Janeiro, Presença, 1977.

SILVEIRA, Eliete Figueiredo Batista de; SOUZA, Silva Carolina Gomes. **Alteamento das vogais médias pretônicas no município do Rio de Janeiro: décadas de 70, 90 e 2010.** Web-Revista SOCIODIALETO: Bach., Mestrado Letras UEMS/Campo Grande, v. 4, nº 12, mai. 2014.

TARALLO, Fernando **A Pesquisa Sociolinguística.** São Paulo: Ática.1986.

CAPÍTULO 4

VOZES FEMININAS, VOZES DE RESISTÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 28/10/2020

Claudia Maris Tullio

Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava/Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9417865332945400>

Marieli Rosa

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Guarapuava/Paraná
<http://lattes.cnpq.br/3315325982177695>

RESUMO: A música *Mulheres* (2018) interpretada por Doralyce Gonzaga e Silvia Duffrayer é uma reinterpretação da letra composta por Toninho Geraes. Gonzaga apresenta em sua versão feminista mulheres históricas, assim, evoca a memória e a luta de mulheres contra o sistema capitalista e patriarcal. A letra reafirma uma mudança social através do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), bem como retrata a luta e a resistência das mulheres na sociedade, principalmente, das mulheres negras. Portanto, a pesquisa analisa, a partir da Análise Crítica do Discurso (ADC), os conceitos de Poder e Ideologia através dos elementos lexicais e das representações sociais nos primeiros versos da canção. Assim, utilizamos Gramática Sistêmico-Funcional. Refletimos sobre as representações sociais (CHARTIER, 1989), as relações de gênero social (SCOTT, 1990) e sobre a importância da Memória dentro da composição, visto que é uma manifestação cultural e política. Ao pontuar

sobre memória destacamos a presença de vozes femininas que se apresentam como formas de resistência contra discursos oficiais e universais sobre as mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Memória; Música; Feminismo.

FEMALE VOICES, VOICES OF RESISTANCE: REFLECTIONS FROM ANALYSIS OF THE CRITICAL DISCOURSE

ABSTRACT: The song *Mulheres* (2018) performed by Doralyce Gonzaga and Silvia Duffrayer is a reinterpretation of the lyrics composed by Toninho Geraes. Gonzaga presents in its feminist version historical women, thus evokes the memory and struggle of women against the capitalist and patriarchal system. The lyrics reaffirm social change through discourse (FAIRCLOUGH, 2001), as well as portray the struggle and resistance of women in society, especially black women. Therefore, the research analyzes, from the Critical Discourse Analysis (ADC), the concepts of Power and Ideology through lexical elements and social representations in the first verses of the song. Thus, we used Systemic-Functional Grammar. We reflect on social representations (CHARTIER, 1989), social gender relations (SCOTT, 1990) and about the importance of Memory within the composition, since it is a cultural and political manifestation. By scoring on memory we highlight the presence of female voices that present themselves as forms of resistance against official and universal discourses about women.

KEYWORDS: Discourse; Memory; Music; Feminism.

1 | INTRODUÇÃO

Estudar o uso da linguagem como prática social é compreendê-lo como um modo de ação em que é constituído e constitui identidades sociais e culturais. Por isso, a Análise Crítica do Discurso (ACD) empreende em suas análises a relação entre sociedade e discurso. Nesse sentido, a representação da realidade é construída através dos processos discursivos. Haja visto que as práticas discursivas se realizam na linguagem.

A Análise Crítica do Discurso visa refletir sobre as mudanças sociais, os conflitos ideológicos e as desigualdades sociais. Seu envolvimento com o corpus é de caráter reflexivo, relacional e funcional, pois, a linguagem é parte constituinte na sociedade. A versão feminista da música *Mulheres* (2018), reinterpretada por Doralyce Gonzaga e Silvia Duffrayer, proporciona-nos a compreensão das mudanças em relação as figuras femininas na sociedade brasileira e sua luta histórica por Justiça Social. A canção é uma resposta a versão interpretada por Martinho da Vila. Na presente pesquisa, pontuamos a importância da memória atribuída pela compositora nos versos.

Para isso, analisamos a evocação de figuras históricas na canção e a relação à ideia de *silenciamento* dentro da sociedade brasileira a respeito do protagonismo e da luta das mulheres negras no Brasil. Compreendemos que a memória é uma forma de resistência e, por sua vez, um instrumento contra os discursos hegemônicos sobre as mulheres negras numa sociedade racista.

Gonzaga e Duffrayer nos apresentam quatro personalidades femininas na canção *Mulheres* (2018): Chica da Silva, Anastácia Bantu, Elza Soares e Marielle Franco. A compositora e cantora representa nos versos a resistência e, por conseguinte, a luta das mulheres negras no Brasil. Através dos versos conhecemos mulheres guerreiras e com elas suas histórias e trajetórias. Pois, cada nome, cada identidade carrega em si as lutas e o grito daquelas que foram silenciadas pelos discursos.

2 | APONTAMENTOS SOBRE A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Compreender a linguagem em contextos sociais e políticos torna-se um empreendimento para refletir sobre os usos da linguagem dentro das estruturas sociais e ideológicas que compõem a sociedade. O discurso reflete as relações sociais, valores, crenças e ideologias (RESENDE, 2016). Dessa forma, a Análise Crítica do Discurso investiga as estruturas sociais e relações de poder existentes na

sociedade de forma que possamos identificar as manifestações e a constituição das desigualdades sociais através da linguagem. O discurso é compreendido como uma forma de prática social, política e ideológica, ou seja, torna-se um modo de ação na sociedade.

Segundo Fairclough (2001), as práticas discursivas referem-se a produção, distribuição e consumo textual que por sua vez está relacionada aos aspectos ideológicos e hegemônicos. A prática social refere-se as circunstâncias institucionais do evento discursivo, assim, ela molda as práticas discursivas. Ao examinarmos a relação entre texto, poder e ideologia utilizamos a perspectiva de Halliday (1976).

No campo da Linguística Crítica a linguagem expressa funções e, portanto, os elementos lexicais utilizados pelos falantes demonstram significados sociais. Cabe salientar que através da linguagem que o poder se constituiu e se consolida, bem como é moldada por ele. Para Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) o texto é organizado conforme o contexto teórico. Assim, a partir da LSF compreendemos como a linguagem é utilizada e estruturada em seus usos.

Em cada significado devemos relacioná-lo com as relações sociais e as formas linguísticas. A ACD, na perspectiva proposta por Fairclough (2001), analisa o texto e as estruturas linguísticas a partir da gramática funcionalista da LSF. Pois, investiga-se como os sistemas funcionam na construção das relações sociais, na estruturação e construção/manutenção de hegemonias do discurso (RESENDE; RAMALHO, 2016). Em suma, ACD é linguisticamente orientada pela Gramática Sistêmico-Funcional, pois tem uma base semântica e funcional. Enfim, em concordância com o campo, negamos a neutralidade, visto que, ao executarmos tal empreendimento estamos sendo cúmplice das estruturas sociais. Dessa forma, não compactuamos com a suposta “isenção científica” e sim, nosso posicionamento político e crítico sobre a sociedade.

3 I VOZES FEMININAS, VOZES DE RESISTÊNCIA NA MÚSICA MULHERES (2018)

A pesquisa visa analisar as vozes femininas representadas na canção *Mulheres* (2018) e a importância da memória, da resistência e da luta de personagens históricas. Para isso, selecionamos os versos da canção que se remetem as evocações de figuras femininas. Cada personalidade citada nos versos nos remete as histórias de luta e resistência e, conseqüentemente, também nos aponta para o *silenciamento* das trajetórias de mulheres negras no Brasil.

Doralcyce Gonzaga e Silvia Duffrayer são cantoras, compositoras e negras. Nasceram, respectivamente, em Pernambuco e Rio de Janeiro. Numa roda de amigas talentosas, Gonzaga e Duffrayer construíram a reinterpretação da música

Mulheres interpretado por Martinho da Vila em 1995. A versão da música composta por elas apresenta-se como uma manifestação cultural e social de uma determinada sociedade, carregada de “aspectos subjetivos, poéticos e passionais” (LIMA, 2011, p.78).

Dessa forma, a é uma produção que visa desconstruir as visões patriarcais, machistas e sexistas sobre as mulheres na sociedade brasileira. Para análise textual utilizaremos a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), baseada nos estudos de Halliday. Para a análise não ser exaustiva, optamos por dividi-la em duas partes. Na primeira, analisamos os elementos lexicais em Nível Representacional e, na segunda sobre os aspectos da Memória.

3.1 Metafunção Representacional: a oração como representação da realidade

No presente estudo, optamos por apresentar os resultados advindos da primeira função da linguagem: Ideacional, ou seja, sua função de representação da experiência. Observamos nos primeiros versos as representações de mulheres negras que fazem parte da história da sociedade brasileira. São elas:

Lembro de Dandara, mulher foda que eu sei

De Elza Soares, mulher fora da lei

Lembro de Anastácia/Marielle, Valente, guerreira

De Chica da Silva, toda mulher brasileira

Ao evocar figuras femininas históricas na composição da canção, o silêncio advindo das construções machistas e racistas na sociedade brasileira é exposto, uma vez, elas carregam histórias de luta e resistência. Dessa forma, as letras de músicas auxiliam-nos nas reflexões sobre os discursos e representações sociais que permeiam a sociedade. As representações sociais das mulheres descritas pelas compositoras visam transformar a ideia de uma “mulher submissa”, como na versão da música de 1995, para “valentes e guerreiras”. Suas vozes são ouvidas e suas trajetórias são exemplos de resistência frente ao machismo e racismo.

Para a análise dos aspectos léxicos-gramaticais partimos dos significados experienciais das sentenças. Por conseguinte, utilizamos o sistema de transitividade. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 41), a transitividade na GSF é composta por figuras que são constituídas de um processo e de um participante. Assim, os processos representam eventos que constituem experiências e a atividades humanas na sociedade.

Os processos são realizados por verbos e, no presente estudo observamos, a partir do recorte proposto, constatamos dois processos. Na sentença “*Lembro* (1) de Dandara, mulher foda que eu *sei* (2)” temos a existência de dois processos

e, portanto, segue nos outros versos. Em suma, os processos aparecem em forma explícita e implícita.

Dentro das *Metafunção Representacional*, o processo (1) constitui como uma oração mental cognitiva. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 54) são processos que se “referem à experiência do mundo de nossa consciência. Processos mentais podem indicar afeição, cognição, percepção, desejo”. Portanto, orações mentais mudam a percepção que se tem da realidade. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 57). Na análise, o *Experienciador*, aquele sujeito que sente, pensa e deseja é o próprio *eu lírico*. No caso, as compositoras que evocam lembranças e memórias – “[Eu] Lembro”. O complemento do processo, que se refere ao que é sentido, pensado ou desejado, denomina-se de *Fenômeno* e, assim, são as mulheres apresentadas pelas compositoras visto que, “sentidas e pensadas”.

No verso “Lembro de Dandara, mulher foda que eu sei (2)” temos o processo “ser”. Esse corresponde a uma oração mental cognitiva e seu *Fenômeno* são a “mulher foda” que se remete a “Dandara”, mulher e guerreira. A característica primordial das funções desempenhadas pelas orações é trazer à consciência a memória e a resistência de mulheres negras ao longo da história.

Dessa forma, linguagem e sociedade são relacionais e dialéticas. Por isso, a escolha do processo “lembrar” está relacionado ancestralidade, luta e resistência das mulheres negras que as compositoras desejam expressar. Haja vista que a memória e música são exemplos de ações de resistência diante do silêncio construído acerca da história das mulheres negras, pobres, trabalhadores e subversivas.

O processo “saber” insere em conjunto com o nome de Dandara dos Palmares. Salienta-se que a história dos povos negros no Brasil foi reduzida, silenciada e, muitas vezes, apagada nos livros didáticos e nos discursos oficiais. Dessa forma, conhecemos a Dandara a partir das representações das culturas populares, das ações empreendidas pelos movimentos negros e da oralidade de pessoas que reconhecem a importância dela dentro da História do Brasil.

Os processos “lembrar” e “saber” continuam, de forma implícita e explícita. Assim, nos quatros versos observamos a consciência e a lembrança de mulheres como a Dandara dos Palmares, Chica da Silva, Anastácia Bantu, Elza Soares e Marielle Franco. Figuras históricas cuja presença dentro do sistema patriarcal incomodou e incomoda. Uma das formas do racismo é ocultar e apagar a representatividade de homens e mulheres negras dentro dos espaços sociais. Por conseguinte, a memória é um aspecto de extrema importância na luta contra o machismo e o racismo. Através dela, resistimos contra o *silenciamento* das populações marginalizadas ao longo da história.

3.2 Memória e Representações sociais: “Negras, Guerreiras, Valentes e Foras da Lei”

A primeira figura feminina evocada pelas cantoras refere-se a Dandara dos Palmares, esposa de Zumbi dos Palmares, grande quilombola e guerreira. Sobre ela há pouquíssimos registros historiográficos e muitas informações advêm de relatos populares. Ela nasceu no Brasil e ainda menina estabeleceu-se no quilombo dos Palmares (ARRAES, 2014). Aprendeu a lutar capoeira, a empunhar armas e quando adulta liderava o exército. Sob a liderança de Ganga-Zumba, participou dos ataques e das defesas do quilombo. Mas, questionou os acordos entre Ganga-Zumba e a coroa portuguesa. Posicionou-se contra, ao lado de Zumbi, e lutou pela liberdade e autonomia do quilombo. Em entrevista, Jarid Arraes (2014, p.1) destacou que Dandara “liderava mulheres e homens e não se encaixava nos padrões de gênero que ainda hoje são impostos às mulheres”. Ela sempre perseguiu o ideal de liberdade, pois, ao invés de paz em troca de terras – proposta do governo português na época – preferiu a guerra constante.

Através da memória, as compositoras, rompem com o silêncio e dão vida as novas formas de luta contra o patriarcado. “Lembro” é apresentado no decorrer dos versos da primeira estrofe: “Lembro de Dandara, mulher foda que eu sei/ [Lembro] De Elza Soares, mulher fora da lei/ Lembro de Anastácia/Marielle, Valente, guerreira/ [Lembro] De Chica da Silva, toda mulher brasileira”.

Elza Soares da Conceição é a segunda figura feminina evocada pela canção. Ela nasceu no núcleo de Moça Bonita, atual Vila Vintém de Padre Miguel, na cidade do Rio de Janeiro/RJ. Porém, viveu maior parte de sua vida em Água Santa. Esse bairro, nas primeiras décadas do século XX, não possuía água encanada e nem rede de esgoto (VIDEIRA, 2018). Segundo Juliana Cintia Videira (2018), Elza nasceu e viveu num ambiente hostil e aos 12 anos de idade foi obrigada a casar-se. Perdeu quatro, dos seus sete filhos.

Participou de programas de televisão e rádio e sua voz marcante ganhou destaque. Manteve um relacionamento conturbado com Manuel Francisco dos Santos – Garrincha – com quem viveu por 16 anos, “que lhe acarretou um ambiente machista e de violência doméstica”. Foi rotulada de “destruidora de lares” por se envolver com Garrincha enquanto ainda era casado. Elza Soares é uma figura que representa o ideal de luta e voz contra a repressão social e tornou-se, devido as vivências e experiências, voz de resistência na música popular brasileira. A trajetória de cantora é marcada pelo sofrimento, pelas injustiças, pelo amor a música e pela luta por igualdade social.

Como Dandara dos Palmares, a terceira figura feminina evocada pela canção, Anastácia Bantu faz parte do imaginário social e da memória oral da população

negra no Brasil. Portanto, o imaginário e a memória são cruciais para recompor os perfis dessas mulheres históricas, pois, por longos anos suas trajetórias foram negligenciadas pela historiografia. Dandara e Anastácia não são casos isolados na memória afro-brasileira. Outras figuras tiveram suas trajetórias construídas a partir da tradição oral (SOUZA, 2001).

Cabe ressaltar que o “esquecimento” ou *silenciamento* pode ser caracterizado como processo social e, por conseguinte, ideológico. Desse modo, o Brasil é um país racista pois, a seletividade do que é digno de lembrar ou não perpassa pelo ideário das classes dominantes. Exemplo disso, é a atual indicação de Sérgio Camargo para a presidência da Fundação Zumbi dos Palmares e as suas posturas negacionistas.

O esquecimento e suas formas de apagar resistências, culturas e a história dos marginalizados é fruto de exercícios empreendidos por grupos dominantes. Segundo Le Goff (1994. p. 426),

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva

A memória é um campo de disputas, uma vez que ela também se torna expressão das resistências de grupos marginalizados. Ela está inserida dentro de tensões, jogos políticos e de poder. Assim, o esquecimento torna-se parte da estratégia de determinados grupos para exclusão de outros. De acordo com Burke (1992, p. 245-248), o oposto de memória social é “amnésia social”. Por isso, que por muito tempo a “história dos vencedores” foi contada nas escolas, em discursos oficiais.

Na reinterpretação da música *Mulheres*, observamos a evocação de figuras femininas cuja representação marca a principal diferença entre a música de 1994: o protagonismo das mulheres negras. Na representação da Anastácia vislumbra-se a construção de um símbolo, bem como da memória e identidade dos membros da Irmandade do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos. Segundo a pesquisadora Mônica Dias de Souza, o passado histórico de Anastácia é pouco discutido nos bancos escolares, porém, é parte integrante do cotidiano e na oralidade das pessoas mais pobres. A Anastácia, no imaginário popular, é representada como uma mulher forte, algumas vezes guerreira que reagia e lutava contra a opressão. Como elementos de resistência, ela utilizava a revolta e também a religião (SOUZA, 2001).

O imaginário social envolvendo a figura de Anastácia tem relação com a religiosidade e crenças. Sua imagem foi adquirindo força nas camadas populares. A “construção da tradição oral acerca da escrava Anastácia apresenta ela mulher,

guerreira, torturada, seveciada sexualmente e dotada de poderes espirituais” (SOUZA, 2001, p. 177).

O nome de Marielle Franco foi inserido, posteriormente, no mesmo verso em que consta o nome de Anastácia. Franco nasceu e foi criada no conjunto de favelas do Complexo da Maré, na zona norte do Rio. Fez mestrado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF), tendo como dissertação o tema “UPP: a redução da favela a três letras”. Atuou em organizações da sociedade civil como a *Brasil Foundation* e o Centro de Ações Solidárias da Maré (Ceasm), bem como coordenou a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj). A quinta vereadora mais votada no município do Rio de Janeiro (46.502 votos), foi Presidente da Comissão da Mulher da Câmara. Dedicou sua vida à luta pelos direitos humanos e a denúncia de suas violações.

No dia 14 de março de 2018, Marielle Franco foi assassinada a tiros junto com Anderson Gomes quando voltava de um evento. “Mulher, negra, mãe e cria da favela da Maré”. Seu nome inserido na canção pode ser considerado tanto uma homenagem quanto uma forma de manter sua memória viva. Haja visto que, após sua morte, houve uma onda de acusações falsas sobre sua história, sua luta e sua vida. Manter e propagar a memória de Marielle Franco é um ato de resistência, de Justiça, de amor e de esperança. A impunidade do crime e a indiferença por parte das autoridades são evidentes nesse caso.

A última figura feminina evocada é Chica da Silva, aliás, Francisca da Silva. Ela nasceu entre os anos de 1731 e 1735 e viveu em Minas Gerais. Casou-se com o contratador de diamantes João Fernandes de Oliveira e tendo 13 filhos com este. Nasceu escravizada, mas, após sua alforria tornou-se senhora de escravos, acumulando bens e prestígio. A figura de Chica da Silva carrega, segundo Furtado (2003), a pretensa democracia racial. Visto que, sua história era utilizada de forma sutil para velar uma sociedade que buscava excluir socialmente e economicamente negros e negras.

O regime escravocrata no Brasil existiu por mais de três séculos e, mesmo após a abolição e proclamação da República as populações negras não receberam auxílio, pelo contrário, continuaram sendo marginalizadas. Tais desigualdades são processos históricos e sociais construídos no sistema patriarcal para legitimar a opressão da mulher negra e pobre e, portanto, triplamente segregada.

Ao refletirmos sobre as representações sociais das figuras femininas inseridas na canção *Mulheres* (2018) devemos pensar sobre os discursos proferidos que silenciaram tais sujeitos históricos. De acordo com Chartier (1989), as percepções sociais não são neutras e, sim, fazem parte de estratégias de determinados grupos. As representações também fornecem elementos para compreender os mecanismos

de grupos hegemônicos que impõem uma concepção de mundo excludente (CHARTIER, 1989).

Djamila Ribeiro (2018) pontua que “a universalidade nos exclui”, ou seja, o feminismo negro é importante nas pautas de outros movimentos sociais. É importante e altamente necessário para a nossa luta contra o sistema capitalista e patriarcal. É preciso falar, gritar, modificar e deixar visível os problemas em relação ao racismo, ao machismo e qualquer outra forma de opressão. E uma delas é a memória. Lembrar é resistir.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A versão atual da música *Mulheres* (2018) é uma manifestação cultural, política e social sobre mulheres de todas as cores, mas, principalmente sobre mulheres negras, pobres e guerreiras. Mulheres que, ao longo da história, resistiram e lutaram contra o sistema escravocrata, capitalista e patriarcal. Cada uma, em seu tempo, com suas especificidades. Todas “valentes e guerreiras”.

A representação da memória social de mulheres negras na composição dos versos demonstra o comprometimento das compositoras com a história e memória de cada personagem histórica descritas por elas. O silêncio e o apagamento construído ao longo da história sobre a trajetória de mulheres negras apresentam-se como mecanismo do racismo institucional.

O poder da memória, da evocação de mulheres fortes nos versos apresentam-se como uma mudança social, ou seja, contra o discurso patriarcal e racista. Cada figura feminina evocada pelas compositoras está carregada de histórias e lutas. As trajetórias no passado são lembradas como aspiração de novas transformações no presente. Enquanto as classes dominantes buscam impor visões sobre o passado e sobre a memória, a versão da música *Mulheres* (2018) promove críticas acerca do *silenciamento* das mulheres negras na sociedade. Doralyce Gonzaga e Silvia Duffrayer nos inspiram a conhecer a história do Brasil através das trajetórias femininas pela música, pela luta e pela resistência das mulheres de “todas as cores”.

REFERÊNCIAS

ARRAES, Jarid. Dandara dos Palmares, você sabe quem foi? **Revista Fórum**. São Paulo, 7 nov. 2014. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/e-dandara-dos-palmares-voce-sabe-quem-foi/>. Acesso em: 20 jan. 2020

BURKE, Peter. **O mundo como teatro**: estudos de antropologia histórica. Lisboa: Difel, 1992.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FURTADO, Júnia Ferreira. **Chica da Silva e o contratador de diamantes**: o outro lado do mito. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. FUZER, Cristiane;

CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014

HALLIDAY, M. A. K. **System and Function in language**. Organizado por G. Kress. Londres: Oxford University Press, 1976.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1994.

LIMA, Cássia H. Pereira. (2014). **Assim na música como na vida**: a representação do trabalho em discursos de canções brasileiras através da Análise Crítica do Discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo Contexto: 2016.

RIBEIRO, Djamilia. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOUZA, Mônica Dias de. **Escrava Anastácia**: construção de um símbolo e a reconstrução da memória e identidade dos membros da Irmandade do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciência Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

VIDEIRA, Juliana Cintia. **Elza Soares na escola**: gênero e relações étnico-raciais na música popular brasileira e no ensino de história. 2009. Dissertação (Mestrado profissional em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, São Paulo, 2018.

AS DIVERSAS CONCEPÇÕES E ABORDAGENS DE LEITURA

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 06/11/2020

Karin Elizabeth Rees de Azevedo
Bolsista FUNADESP – UNOPAR - PR

RESUMO: A prática da leitura é um tema recorrente, visto que a leitura é uma das formas de desenvolvimento do ser humano. No entanto, o atual processo de ensino permite evidenciar lacunas no desenvolvimento desta habilidade entre os estudantes universitários. Com este enfoque, a pesquisa visou identificar as diversas pesquisas realizadas ao longo dos últimos vinte anos, e que foram expostas em formato de artigos, apresentando um registro do levantamento quantitativo e a classificação em enfoques de diversas relações que o tema leitura propicia.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Concepções; Relações.

THE SEVERAL CONCEPTIONS AND APPROACHES OF READING

ABSTRACT: The practice of reading is a recurring theme, since reading is one of the forms of human development. However, the current teaching process allows to evidence gaps in the development of this skill among university students. With this focus, the research aimed to identify the several researches carried out over the last twenty years, and which were exposed in the form of articles, presenting a record of

the quantitative survey and the classification in approaches of different relationships that the reading theme provides.

KEYWORDS: Reading; Conceptions; Relations.

1 | INTRODUÇÃO

A atividade de leitura pode ser considerada como uma das maneiras mais eficazes de desenvolvimento do ser humano, de forma que estudar como a leitura é concebida por diferentes estudiosos, bem como esta propicia relação dessas concepções em artigos publicados em periódicos se mostra relevante.

Tendo como perspectiva o fato de que o atual processo de ensino da leitura permite evidenciar lacunas em desenvolvimento desta habilidade, visto que boa parte dos estudantes ao chegar à universidade, ainda apresenta fragilidade em compreensão leitora perante a precariedade de ensino, motivo pelo qual identificar as diversas pesquisas realizadas, ao longo dos últimos vinte anos, e que foram expostas em formato de artigos publicados em periódicos surge como aspecto importante, por permitir demonstrar os diferentes conceitos de leitura e enfoques que tal tema tem propiciado em publicações, assim, o estudo realizado apresenta o registro do levantamento quantitativo de artigos e a classificação dos mesmos em enfoques das diversas relações que o tema leitura propicia.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa utilizou como método o levantamento de registros, que propiciaram identificar a quantidade de artigos publicados, por meio da base de dados de periódicos da plataforma Cnpq, aplicando o termo “leitura” como identificador destes textos, utilizando-se também os elementos boleadores “or” e “and” em relação aos aspectos de leitura e ensino, leitura e Ensino Superior.

Nesse sentido, o método comparativo se fez presente permitindo com que os registros quantitativos pudessem ser estabelecidos, sendo aplicado um período de tempo que se direcionou, especialmente, a identificar as publicações de artigos ao longo dos últimos vinte anos.

Com base nesse levantamento foram estabelecidos quatro critérios de exclusão dos artigos identificados em uma primeira busca, sendo o primeiro aspecto de exclusão dos artigos que não abordavam a leitura enquanto conceito de leitura, ao aplicar o termo como sinônimo de “sistema”, seguido da exclusão de artigos que se direcionavam para a leitura em outros países, uma vez que o enfoque deste estudo em levantamento de registros trata, exclusivamente, da identificação dos conceitos de leitura e estudos acerca desse tema no Brasil, sendo o terceiro critério de exclusão aplicado ao enfoque de leitura como percepção de métodos ou uso do termo leitura para instrumentos de área médica, psicológica e sociológica. E, ainda, o quarto critério de exclusão de artigos envolveu o registro de textos publicados em duplicidade em periódicos distintos, sendo também excluídos os artigos identificados com modificação no título, mas a mesma abordagem e registro.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com exposição de Cagliari (1989), a prática da leitura se faz presente na sociedade atual no momento em que uma pessoa começa a compreender o mundo ao seu redor, uma vez que já está inserida em um ambiente que exige, cada vez mais, esta habilidade e competência. No entanto, em um ambiente universitário pouco se trata da leitura como desenvolvedora de habilidades, registrando-se que o Instituto Paulo Montenegro, em 2012, apresentou registro de que mais de 38% dos alunos do Ensino Superior brasileiro não demonstram competências de leitura e escrita plena.

O desenvolvimento da leitura, segundo entendimento expresso por Silva (2003), é tido como um princípio de cidadania, tendo em vista que, por meio dessa competência, a pessoa amplia seu conhecimento e pode assim defender seus direitos e se manifestar em busca de construção de uma sociedade democrática que seja mais justa.

Identificar e quantificar as publicações que se direcionam para a exposição

das concepções de leitura no Brasil, ao longo das últimas duas décadas, permite identificar a relevância destes estudos e a necessidade de que mais pesquisas sejam realizadas em busca de fomentar maiores discussões sobre a percepção e conceitos de leitura, especialmente em âmbito do Ensino Superior.

Em avaliação de diferentes artigos foi possível observar que, mesmo sendo evidente a importância da leitura na atualidade, encontra-se um percentual de pessoas, especialmente as que estão cursando o Ensino Superior, que não apresentam prazer pela leitura, registrando-se também que no âmbito deste ensino pouco ocorre incentivo para o desenvolvimento dessa prática.

O estudo realizado identificou um grande número de publicações relacionadas com o tema leitura, mas dentro do enfoque e delimitações estabelecidas foram selecionados 1002 (um mil e dois) artigos, sendo posteriormente excluídos mais 223 (duzentos e vinte e três) artigos por meio de quatro critérios já expressos anteriormente.

Assim, foram classificados os artigos publicados em periódicos, segundo as seguintes temáticas: leitura e cultura, leitura e Ensino Superior, estratégias de leitura, leitura aplicada a outras áreas, leitura e literatura, leitura em meio digital, ensino de leitura e conceitos de leitura.

Acerca do enfoque leitura e cultura é possível expor que todos os artigos que foram nessa categoria inseridos têm o enfoque de abordagem que se direcionou aos aspectos de análise em temas que tratam de políticas, bem como de leituras de comunidades ou avaliação de leituras associadas com aspectos sociais, desenvolvimento de regiões e leituras de imagens de história, da mesma forma que se direcionaram em textos com enfoque de perspectivas entre aspectos de políticas públicas aplicadas e, ainda, textos que tratam de cultura associada com a leitura e religião em perspectiva social e cultural, sendo integrante desse grupo um total de 121 artigos.

O enfoque de leitura e Ensino Superior apresenta artigos, cuja abordagem dos textos é variada, mas o comum está em que todos expressam um aspecto de leitura em diversos cursos de Ensino Superior, registrando-se um total de 20 textos.

No grupo de textos com enfoque em estratégias de leitura foram organizados artigos que envolviam a aplicação de estratégias de leitura, bem como a aplicação de métodos que propiciassem análise de leitura, sendo identificados 92 artigos.

Tendo em vista a quantidade de textos que utiliza o registro do termo leitura, sem que este trate do ato de ler, foram classificados 162 artigos, cuja temática se denominou de leitura aplicada a outras áreas, especialmente, em uma área de análise psicológica e de medicina, mas ainda em ciências e áreas diversas de pesquisas em estudos da mente.

De acordo os registros dos artigos foram classificados 167 artigos com

enfoque em leitura e literatura. No entanto, estes se relacionam com as análises acerca de obras literárias, aplicando o uso do termo leitura, de forma que não houve como não separar artigos que tratam desse enfoque, sendo esses em diversos gêneros textuais e abordagens, não tendo sido esses diferenciados em análises de poesia ou narrativas, uma vez que o objetivo do estudo estava em identificar e quantificar os artigos que tratam das formas de aplicação de leitura, sendo possível posteriormente desenvolver outro estudo para tal temática.

O grupo de artigos que aborda o ensino de leitura totalizou 121 textos, sendo para esse grupo contados os artigos que traziam a abordagem da situação de ensino de leitura ou mesmo em aplicação ou ensino por meio de oficinas de produção de textos e leitura, ainda sendo classificados aqueles artigos que abordavam o ensino de leitura direcionado para crianças surdas ou com dificuldades de aquisição de leitura, bem como o ensino em fases distintas escolares e, ainda, em ambiente carcerário.

Registra-se um total de 55 artigos com enfoque na discussão de conceitos de leitura, sendo inseridos todos os textos que tratavam dessa abordagem, seja em perspectiva teórica ou aplicada.

No grupo denominado de leitura em meio digital foram inseridos todos os textos que aplicavam a leitura sob o enfoque da tecnologia ou, ainda, expunham registros avaliando a leitura por meio do uso de ferramentas tecnológicas, bem como análise de leitura que se faz por meio de telas, sendo identificados 41 textos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido propicia expor que há um grande número de publicações e pesquisas relacionadas com o aspecto da leitura no Brasil. No entanto, é importante referenciar que o termo leitura tem sido aplicado com amplos sentidos, não apenas a uma concepção vinculada com o ato de ler, mas como sistema ou forma que outras áreas de estudo têm utilizado para registrar como aplicam as abordagens e entendimentos sobre certo assunto.

Assim, pode-se demonstrar por meio dos dados expostos que há um relevante processo de produção de conhecimento, uma vez que os artigos publicados são referentes a estudos desenvolvidos com enfoque em expor a evolução do conceito de leitura, as diversas aplicações, especialmente, em um enfoque mais direcionado para o Ensino Superior, visto que com o maior acesso da população brasileira aos estudos houve um aumento de alfabetização e, conseqüentemente, também de acesso ao Ensino Superior, embora a leitura não seja identificada como atividade diária de estudantes, oportunizando que mais pesquisas sejam desenvolvidas para identificar quais as dificuldades para se

alcançar melhor competência e habilidades leitoras.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao professor Celso Pagnan pelo direcionamento em pesquisa e à Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP) pelo apoio e cessão de bolsa de Iniciação Científica que permitiu a realização do estudo durante o Curso de Graduação em Direito.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

MOREIRA, D. A. Produtividade, Desenvolvimento e Alfabetização Funcional: Algumas Constatações. Mideateca INAF, São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 14 set. 2005. Disponível em: http://ipm1.tempsite.ws/ipmb_pagina.php?mpg=4.07.01.01.00&num=19&ver=por Acesso em 26 jul. 2018.

OLIVEIRA, K. Universitários dedicam pouco tempo à leitura e aos estudos, revela Enade. Agência Brasil, São Paulo: Empresa Brasil de Comunicação, 9 jul. 2007. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2007-07-09/universitarios-dedicam-pouco-tempo-leitura-e-aos-estudos-revela-enade> Acesso em 26 Jul. 2018

SILVA, Ezequiel Theodoro da **Criticidade e leitura: ensaios**. Prefácio de Luiz Percival Leme Britto. Campinas São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da **Leitura em curso**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: Pesquisas x Propostas**. 2. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CAPÍTULO 6

O PROFESSOR DE LITERATURA COMO MEDIADOR DA LEITURA LITERÁRIA

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 06/11/2020

Ramon Borges Portilho

Universidade Estadual de Goiás
Anápolis – GO

<http://lattes.cnpq.br/9124281792150834>

Maria Eugênia Curado

Universidade Estadual de Goiás
Anápolis – GO

<http://lattes.cnpq.br/9079675234062860>

RESUMO: O principal objetivo deste artigo é analisar o docente de literatura como mediador da leitura literária. Fazer algumas reflexões sobre suas práticas didáticas que envolvem o aluno/leitor no momento de estudar/ler literatura. Enfatizar questões relativas ao exercício do letramento no âmbito da literatura. Para tal análise, abordam-se aspectos da mediação baseados em questões sócio-histórico-cultural e em conceitos de literatura como prática social formadora do indivíduo e observa a didática do ponto de vista historiográfico. Conclui-se a partir de tais discussões que a forma como a leitura literária está sendo desenvolvida nas escolas, merece ser revista.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação. Literatura. Ensino. Leitura Literária.

THE LITERATURE TEACHER AS LITERARY READER MEDIATOR

ABSTRACT: The main goal of this paper is to analyse literature teacher as literary reader mediator. It makes some reflexions about didactic practices that involves the students/reader in the time to learn/to read literature. In this way, it emphasizes issues related to the exercise of reading within the scope of literature. For such analysis, we are going to observe some mediation based on socio-historical-cultural aspects based on concepts of literature as social practice that construt the human being as well as observes the same from historiographical point of view. It is concluded in such discussions that the way literary reading is being developed in schools must be revisited.

KEYWORDS: Mediation. Literature. Teaching. Literary Reading.

1 | INTRODUÇÃO

A educação e a leitura literária envolvem inúmeros desafios e passa por um sério momento de crise (PAIVA, 2013). Por isso, há urgência em se refletir sobre o assunto. Ou seja, o ensino da literatura e a disseminação pelo gosto da leitura literária no âmbito da escola. Isso, se considerarmos que dentre vários fatores, o texto literário se apropria de elementos presentes no cotidiano para se consolidar além de despertar no leitor a função humanizadora (COSSON, 2006), amplamente discutida por Antonio Cândido (2012).

Paiva (2013), em suas reflexões, aponta impasses à disseminação da leitura literária que se iniciam nas políticas públicas no momento em que se distribuem os livros literários nas escolas, passando pelas políticas internas que, geralmente, sequer tiram os livros literários das caixas e, conseqüentemente, não viabilizam aos alunos/leitores o acesso a tais obras. Ressalta, sem generalizações, a passividade de professores da disciplina que por algum motivo se sentem desencorajados em promover uma leitura literária de fato, promovendo, dessa forma, um quadro desalentador de rejeição à leitura de textos literários pelos discentes.

Nesse sentido, Ramos e Zanolla (2009) entendem que a literatura no contexto escolar deve por em discussão o fazer didático/pedagógico com o escopo de colocar em prática a leitura literária de modo a desmistificar a ideia respaldada pelo senso comum de que a literatura não tem nenhuma utilidade à sociedade contemporânea. Aliás, afirmativa infundada cujo respaldo teórico nunca foi publicado em revistas da área. Entretanto, tal crença, de alguma forma, solidifica uma visão preconceituosa em relação à leitura de textos literários que passam a respaldar o ensino de gramática com leituras fragmentadas e descontextualizadas do objetivo primeiro da literatura. Dessa forma, temos alunos não leitores e que pouco se importam em refletir sobre o mundo, seu contexto e, como afirma Cosson (2006), pensar sobre eles mesmos.

Para Zafalon (2015), a rejeição ao texto literário acontece pela forma como a literatura não só é introduzida na sala de aula como também as abordagens pelas quais passa. Ou seja, leituras anacrônicas, soltas e descontextualizadas. Um exemplo emblemático que mostra o despreparo de docentes à leitura de textos literários foi uma discussão sobre os textos de Monteiro Lobato, veiculada na mídia de forma insistente, sobre o “racismo” do referido autor. Ora, não cabe aqui discutir a imanência textual de forma arbitrária, mas, certamente, o professor antes de veicular tal assunto, deveria contextualizar a obra na época em que foi forjada e entender como a sociedade daquele período lidava com os negros. Desse modo, evitaria discussões com base no senso comum e promoveria reflexões mais profundas sobre a sociedade na qual Lobato se inseria. Talvez, poderíamos entender, com respaldo em Cândido (1995) de que forma as mazelas sociais aparecem na literatura.

Outro fator que merece destaque é a promoção da historiografia literária em que o docente se pauta apenas em elencar dados biográficos dos autores, características dos períodos literários quando não enveredam pela vida pessoal dos autores, perdendo o foco no texto. Ou seja, sua estética, seu contexto, sua linguagem e, sobretudo, a mensagem que apontam. Considerando, portanto, o viés historiográfico na leitura literária como nos alerta Osakabe (2012) que passa a valorizar aspectos informativos sobre o autor e desconsidera a formação do texto e sua importância ao arcabouço cultural do leitor.

Tendo em mente tais assertivas, o artigo ora apresentado reflete sobre a

importância do professor de literatura como mediador da leitura literária, tendo como norte as abordagens de caráter teórico sobre a prática docente com respaldo em Vygotsky (1998) sobre a mediação, assim como Antônio Cândido (1995) e Cosson (2006) que discutem a função da literatura não só como prática social mas também como enriquecedora no processo da formação do sujeito.

A metodologia deste estudo caracteriza-se como uma pesquisa de gabinete que, de acordo com Michel (2009), “busca o levantamento bibliográfico sobre o tema, com o propósito de identificar informações e subsídios para a definição dos objetivos, determinação do problema e definição dos tópicos do referencial teórico” (2009, p. 40), respaldada ainda por Marconi e Lakatos (2016). Segue-se, assim, as reflexões que propomos.

2 | CONCEITO DE MEDIAÇÃO

Para conceituarmos mediação no âmbito da educação e na prática do professor como mediador, faz-se necessário saber o seu significado assim como sua importância no desenvolvimento da aprendizagem humana. O conceito de mediação surge a partir da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1998) que ganha ênfase por ser, de acordo com Vieira-Abrahão (2012), o eixo central daquela teoria, uma vez que se sustenta na premissa de que os seres humanos se baseiam nas relações culturais para compreender o mundo e suas atividades tanto sociais quanto mentais. Na esteira de Vygotsky, Matui (1995) entende que o processo de construção e formação de conhecimento se dá por meio de interações sociais corroborando com Ribeiro (2007) que afirma que todo objeto de conhecimento é cultural e está presente nas relações sociais que são mediadas por meio de símbolos e signos, sendo pois, afirmada entre o sujeito, sociedade e o objeto da conhecimento.

Na definição de Vygotsky (1998), a palavra seria o objeto mais significativo do pensamento e da cultura do homem, considerando que a palavra em si liga-se ao conceito de mediação por ser o canal que faz a interação entre os sujeitos, estabelecendo o processo comunicativo e, neste caso, como veículo mediador do conhecimento por meio do professor. Ou seja, as palavras, como nos diz Ribeiro (2007), são responsáveis por constituir o homem, sendo a principal responsável em mediar as relações sociais.

Kohl diz que “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (1995, p. 26). Diante do que diz a pesquisadora, entende-se que relação direta trata-se da relação do indivíduo com o objeto concreto e relação mediada diz respeito ao conhecimento de determinado

objeto de significação por meio de seus significantes simbólicos (RIBEIRO, 2007). Portanto, pautado na fala da autora citada e na perspectiva de Martins e Moser (2012), entende-se que em relação a ação do homem no trabalho, assim como suas interferências no mundo em que ele se insere a fim de reconfigurá-lo, o homem se apropria de instrumentos e o uso de tais instrumentos configura-se na mediação como nos confirma Kohl. Para a estudiosa,

o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (2002, p. 33).

Ao refletir sobre as palavras da autora, nota-se a relevância de instrumentos e signos no processo ora em discussão. Nesse sentido, a mediação por meio de signos, da linguagem, caracteriza-se, de acordo com Martins e Moser (2012) embasados em Kohl (2002) como mediação semiótica. Kohl, a partir da visão sobre mediação semiótica afirma que a linguagem, na verdade, é uma função primordial no intercâmbio social, em que são criados e utilizados sistemas de linguagens para a comunicação entre os indivíduos de um determinado contexto.

Ainda sobre a mediação, Ribeiro diz que “uma situação mediada é sempre aquela em que se interpõe entre o sujeito e o objeto” (2007, p.17). Sendo assim, infere-se que no contexto educacional, os próprios colegas e os professores poderão ser mediadores dos alunos, cada um a seu nível de conhecimento, claro. Nesse sentido, corrobora com Matui (1995) que afirma que a interação social viabiliza o acesso ao objeto de conhecimento e o indivíduo estabelece ligações entre si e o objeto de conhecimento por meio de várias relações mediadoras. Essas relações podem ser “Instrumentais” ou por meio de “Signos e Palavras”. As primeiras dizem respeito a instrumentos ou técnicas para transformar o ambiente em que se insere, ao passo que os signos e palavras indicam a valores simbólicos que atuam internamente no sujeito. Ainda sobre a mediação e sua responsabilidade na formação do ser humano, Rego (2007) ressalta que a relação entre homem e mundo é mediada por meio de ferramentas, sendo estas ferramentas auxiliares da atividade humana. Para discutirmos sobre o conceito de mediação é mister que se coloque em pauta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que, conforme Vygotsky, configura-se como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas de forma independente, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares competentes (1978, p. 86).

Dessa maneira, a ZDP é um “espaço metafórico onde a cognição individual origina na mente social coletiva e emerge dentro e por meio do engajamento na atividade social”. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 465). Sendo assim, é possível reconhecer a ZDP como uma “arena de potencialidades”, em que é possível observar o que o aprendiz é capaz de realizar com auxílio de um mediador.

Em se tratando do contexto educacional em que é construído o processo ensino/aprendizagem por meio da mediação, observa-se a relevância de discussões a respeito da prática do professor como mediador de tal processo. Ou seja, requer um posicionamento do docente que consiga fazer uma ponte entre aluno/conhecimento para que o discente atinja outro patamar de conhecimento fora da sua zona de conforto e acordado com a demanda social e cultural na qual está inserido.

3 | O ENSINO DE LITERATURA E A LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA SOCIAL

Ao falar sobre a Literatura como prática social, faz-se indispensável a teoria de Antônio Candido (1995) no que diz respeito a função humanizadora da literatura. Segundo o autor, tal função consiste na capacidade da literatura em confirmar a humanidade do homem por meio de seus textos, sejam eles narrativos, líricos, épicos ou dramáticos. Partindo do pressuposto que o texto literário veicula ou mesmo reflete o conhecimento do mundo em determinado contexto, regasta, por este viés, o humano de cada um de nós que se propõe a uma leitura mais atenta. Isso pelo fato de que a boa leitura literária, viabiliza aos seus leitores reconhecerem a si e o mundo em que se situam (COSSON, 2006) ou mesmo que almejavam estar.

Com base na teoria de Candido (1995) e Cosson (2006) é possível notar o caráter social que a literatura carrega em si. Ao ler uma obra literária de Jorge Amado ou de Aluísio de Azevedo, por exemplo, não se lê uma obra vazia de sentidos em que são colocados em xeque questões aleatórias e subjetivas oriundas do autor, trata-se, certamente, do reflexo da sociedade da época que, por meio das palavras, de signos e metáforas, contam-nos cada escritor ou poeta, à sua maneira, a visão do mundo que os cercam (RAMOS E ZANOLLA, 2009).

Nesse sentido, em conformidade com Ramos e Zanolla (2009), Osakabe, (2012) e Paiva (2013), a literatura deixa de ter uma função basicamente fática, de entretenimento ou informativa para privilegiar a função formadora do sujeito. Isso por que capacita não só o desenvolvimento crítico do aluno, mas também promove o conhecimento do mundo a sua volta além da epiderme. Ou seja, retira a casca dourada da realidade epidérmica e possibilita uma visão de mundo para além do óbvio.

O texto literário, quando bem mediado, como nos alerta Paiva (2013),

transcende os muros escolares e se expande à sociedade por meio do aluno/leitor, e agirá em tal contexto de maneira ativa, mas para que isso ocorra, deve-se pensar as aulas de literatura que busquem formar leitores competentes e racionais e assim, forjar cidadãos aptos a atuarem de forma crítica na sociedade e não somente que decorem questões informativas sobre obras/autores/contexto-histórico/dados biográficos (OSAKABE, 2012).

Um fator que merece destaque nos estudos literários nas escolas, é, indubitavelmente, a necessidade de se apontar o contexto social do aluno e seu cotidiano. Fato defendido por meio das OCNEM (2006), que propõe um ensino de literatura voltado à formação social do aluno, em que o mesmo seja capaz de refletir e criticar sobre o contexto em que se insere, tendo também como foco o desenvolvimento de competências sociolinguísticas para a atuação no âmbito social de forma ativa. No entanto, isso parece não ser efetivado na prática pedagógica. Ramos e Zanolla (2009), pautadas em Soares (2002), afirmam que os manuais didático-literários afastam os alunos e até mesmo os professores do real objetivo do ensino da literatura, pelo fato de os docentes e discentes se prenderem a tais manuais inviabilizando a construção da literatura como prática sociocultural. Em relação ao ensino de literatura como prática social, Silva afirma que

as relações entre leitura e literatura nem sempre são analisadas, reavaliadas e praticadas como deveriam no contexto escolar. A leitura - como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido - ainda é uma prática que precisa ser mais efetivada no espaço escolar. (2005, p. 515).

Sendo assim, a autora reforça a ideia de que a Literatura, muitas vezes, é mediada de maneira equivocada, pelo fato de não se apropriar da relação que há entre ela, o contexto sociocultural do aluno e o espaço onde ele se insere. Pode-se notar que tal afastamento compromete o ensino da Literatura, pois o mesmo não abrange questões de cunho social de forma direta. Outro equívoco é não promover a consciência crítica e reflexiva do aluno, tendo em mente que se as abordagens literárias não levam o discente/leitor a refletir sobre si e sobre o mundo por meio da leitura literária. Sendo assim, o real objetivo dela não estará sendo atingido, conforme bem pontuou Ramos e Zanolla (2009). Em se tratando de leitura literária, Silva reforça a ideia de que

o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Contudo, na prática, essa noção ainda parece perder-se diante de outras concepções de leitura que ainda orientam as práticas escolares (2005, p. 515).

Entende-se que a escola, como instituição responsável por formar cidadãos habilitados a refletir sobre o mundo de maneira crítica por meio da leitura, passa a

ser o ambiente que não promove tal função, pois nesse âmbito a leitura, em especial a literária, é abordada apenas como uma tarefa obrigatória. De acordo com Silva, nesse contexto, “a leitura é uma tarefa escolarizada que só faz sentido dentro dos limites da sala de aula. Fora da escola, o propósito da leitura como atividade obrigatória torna-se ineficaz.” (2005, p. 519). Nesse sentido, quando a leitura é tida apenas como uma tarefa escolarizada, a mesma só faz sentido dentro da sala de aula, sendo assim, no momento em que a leitura ultrapassa as fronteiras da escola, ela passa a ser ineficiente e sem nenhuma função social, uma vez que é tida como atividade estritamente ligada ao contexto escolar sem levar em conta sua importância no âmbito social em que o aluno/leitor se insere.

Em se tratando da importância da leitura no contexto social, Krug afirma que “a leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo.” (2015, p. 01). Diante de tal afirmação, compreende-se que a leitura é responsável pela formação social do indivíduo, sendo que ela possui a capacidade de fazê-lo refletir sobre um mundo à sua volta, tornando-o habilitado a agir e interagir na sociedade de maneira ativa, pois tem-se em mente que a leitura viabiliza ao indivíduo/leitor integrar-se no contexto social, assim como viabiliza também ampliar sua visão de mundo para além dos muros da escola ou da realidade ali reproduzida.

Krug (2015) também enfatiza a importância da leitura como prática social, sendo tal prática responsável por propiciar ao leitor descobrir, conforme seu capital cultural, um vasto campo de atribuições de sentido. Outro fator com teor de autenticidade defendido por Krug é a leitura como “dimensão simbólica das atividades humanas.” (2015, p. 03). Diante da perspectiva da autora, nota-se que a leitura está relacionada a atividades que vão das mais simples as mais complexas no contexto social, vão desde uma simples interpretação de um bilhete às complexas e amplas interpretações de textos mais elaborados, como os literários, por exemplo, que são capazes de fazer o leitor refletir sobre questões com enorme grau de complexidade, sendo que nesse último, há a necessidade de um nível mais elevado de leitura, indo além da decodificação das palavras de maneira referencial.

Krug entende também que a leitura é algo que trata da linguagem, “recurso pelo qual o homem adentra o universo da cultura, configurando-se com um ser culto, racional e pensante” (2015, p. 03). A partir de tal assertiva, compreende-se que a leitura quando feita com competência por parte indivíduo é capaz de tornar o homem em um ser “racional”, consciente de si e do mundo em que se insere, agindo nele e sobre ele no meio ao qual pertence.

Depois dessas considerações, acredita-se que cabe ao docente, na medida do possível, fazer com que o discente entenda a importância da leitura literária não

só para seu crescimento como sujeito crítico mas também no âmbito social. Ou seja, levá-lo a compreender que para além da superfície ou de questões meramente formais e informativas, os textos literários são releitura/ desleitura da vida como nos assegura Ramos e Zanolla (2009), que reforçam a ideia de que a literatura é um produto da atividade humana, que, portanto, traz à tona marcas da humanidade, tais como: angústias, alegrias, sucessos, frustrações, conquistas e decepções.

4 | O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA LITERÁRIA

Ao falar sobre o professor mediador da leitura literária, deve-se reconhecer que para ser um mediador de qualquer tipo de leitura, antes de tudo é preciso ser um leitor (MACHADO, 2001). Ora, se o docente não tem o hábito da leitura, fica difícil entender de que forma poderá seduzir o aluno para que mergulhe no universo da leitura. O despertar para a leitura literária perpassa, sem sombras de dúvidas, pelo prazer que os textos exercem naquele que se responsabiliza a desfrutar os seus meandros, permitindo-se, com o devido respeito aos limites interpretativos, fazer que o leitor adentre a mares nunca dantes navegados. Para tanto, como no alerta Stephani e Tinoco (2014), o professor deve ter em mente que deve se comportar como mediador da leitura literária, fazendo uma autoavaliação de suas práticas didáticas, seus métodos de incentivo à leitura a fim de que se reconheça de fato como professor mediador e não reproduzidor de suas crenças.

Voltando ao conceito de mediação de Vygotsky (1998) e sabendo da sua importância no processo de aquisição do conhecimento, lembra-se que os seguidores desta corrente devem atuar como um facilitador da literatura, como uma ponte entre aluno/leitor e leitura literária para que se obtenha êxito nas aulas literárias, respeitando obviamente a ZDP.

Forteski, Oliveira e Valério (2011) afirmam que o professor enquanto peça importante no momento da leitura, deve-se portar como “um mediador do processo, abrindo espaços, lançando desafios, valorizando a caminhada dos alunos, desenvolvendo competências nas dimensões cognitivas, emocionais, sensoriais e culturais.” (2011, p. 124). Percebe-se, por conseguinte, que é de extrema importância a atuação do professor no processo, porém deve-se levar em conta as vivências do aluno, uma vez que, é através de suas vivências, seu capital cultural e sua leitura de mundo que ele irá atribuir significações à sua leitura literária (RAMOS; ZANOLLA, 2009), ampliando, dessa forma, seu universo e dos demais participantes das leituras.

Ou seja, o professor deve, conforme aventa Lerner (2002), assumir uma postura de mediador e os alunos possam ler a literatura em consonância com ele. Seria uma leitura em que os alunos leem através do professor. Isto é, o professor é o responsável por despertar nos alunos o gosto pela obra literária. A partir daí é

possível atribuir valor a fala de Barthes (2006) que afirma ser importante, antes de qualquer coisa, que o professor seja um bom leitor para que possa, de fato mediar a leitura literária.

Em relação à prática didática do professor de literatura, Paiva (2013) afirma que o docente, ao se posicionar como mediador da leitura, responsabiliza-se por viabilizar e conscientizar sobre a importância da leitura literária, facilitando também o acesso dos alunos aos textos literários. Outra questão pontuada por Paiva (2013) e já mencionada anteriormente, reforça o pensamento que “mediador da leitura” que não exprime gosto pela leitura literária e não a lê, ao emitir um discurso com o qual se refere à importância da mesma não será convincente, de modo que seu discurso soará falso, corroborando na rejeição da leitura literária por parte dos alunos, que se deparam com um mediador que tenta convencê-los de algo que nem ele acredita.

Ainda sobre o professor como mediador da leitura literária, Paiva diz que “ele tem de ser um leitor, gostar de literatura, não interessa o gênero. Ele precisa estar disposto a viver o inusitado, precisa ter disponibilidade e competência para articular esse texto literário com o cotidiano e com o conteúdo que ele ministra.” (2013, p. 01). Com base em tal afirmação, tem-se em mente que o professor de literatura precisa ser um leitor assíduo e gostar de ler, sobremaneira textos literários de diferentes gêneros, ter formação na área e ser conhecedor de teoria da literatura, pois, só assim demonstrará domínio do conteúdo cujo qual ministra.

Outra questão importante é a necessidade de o professor relacionar o texto literário com o conteúdo que ensina em sala de aula, assim como relacioná-lo ao contexto social em que os alunos estão inseridos, levando-se em conta suas experiências cotidianas, seu contexto social e aspectos anacrônicos que muitas vezes são equivocadamente discutidos no ambiente escolar. Como se vê, não podemos negar a importância do professor/leitor para a consolidação da sua performance como mediador da leitura literária.

Considerando que mediação se faz por meio de elementos socioculturais que compõem a realidade do indivíduo envolvido nesse processo, Vygotsky (1998) e Forteski, Oliveira e Valério (2011) , afirmam que, em se tratando de leitura, para que haja maior aceitação dos alunos, deve-se pensar em um texto que se aproxima da realidade dos alunos/leitores sem preconceitos acadêmicos que normalmente repudiam textos literários contemporâneos que podem abrir portas à leitura de clássicos, tais como: *Harry Potter*, *As crônicas de Nárnia*, *Crepúsculo*, dentre outras produções tão ao gosto dos adolescentes.

Muito se discute o fazer didático/pedagógico do professor de literatura. Tendo o conhecimento de que há a necessidade de repensar práticas didáticas em relação ao ensino da literatura e da leitura literária, Cosson (2015) em um artigo publicado na *Revista Nuances*, fez menção a uma metáfora acerca do professor jardineiro

e do professor escultor para exemplificar o fazer do professor e problematizar qual deve ser sua postura diante da leitura literária de acordo com as demandas contemporâneas que saem do universo analógico e se apresentam em diferentes plataformas e aplicativos digitais. Isso não significa, entretanto, que todos têm acesso a este tipo de mídia, mas por outro lado não podemos ignorar o fato que cada vez ela se faz mais presente no nosso cotidiano, demandando um professor atenuado com as constantes mudanças pelas quais passa o mundo contemporâneo.

A partir das metáforas, apresentadas por Cosson, o *Professor jardineiro* viabiliza aos seus alunos conhecerem a literatura e viajar por ela de modo que seja o protagonista nesse processo. Tal perspectiva reforça a ideia da mediação em Vygotsky em que o professor aponta caminhos para que os alunos construam e ampliem seus conhecimentos. Já *O professor escultor* é um sujeito que objetiva seus alunos e anula os conhecimentos e vivências deles, indo completamente na contramão da teoria sociointeracionista de Vygotsky. Nessa perspectiva o docente não media conhecimentos, ele os dita. Dessa forma, o processo ensino/aprendizagem pautado na perspectiva do professor escultor propõe um ensino pautado no docente e não no discente, impondo sua leitura e desmerecendo o universo do aluno.

Finalmente, sabendo que a Literatura possui um caráter social, deve-se levar em conta que para reconhecê-lo é necessário a atuação do professor como verdadeiro mediador para que os alunos consigam enxergá-lo como tal. Farias nos alerta que

devemos formar o leitor social, porque todos somos leitores sociais, temos que buscar a alteridade, que é a voz do outro. A complexidade da linguagem humana leva as gerações a entenderem sua pluralidade, que a todo tempo desenvolvem e aplicam novas metodologias que permitam o leitor social e modelo a compreenderem os padrões de interação entre línguas, culturas e sociedades. Esse deve ser um dos objetivos na formação de um bom leitor e crítico literário". (2011, p. 90)

Dessa maneira, sabendo que a literatura perpassa pelas nuances sociais e possibilita contribuir à formação humana seja no sentido de alteridade, empatia ou de enxergar culturas, diferentes contextos, vocabulários diversos além de nos facultar, como os românticos, a evasão de um mundo complexo e carente de esperanças.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que a literatura faz é o mesmo que ascender um fósforo na escuridão no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor.

William Faulkner *apud* Iturbe (2014, p. 11)

Com base em tudo que foi discutido, foi possível observar que a literatura é, sem sombra de dúvidas, de extrema importância à formação do indivíduo como leitor e ser humano e que permite aos seus leitores entrar em lugares inatingíveis e enxergar coisas que estão além da epiderme, do superficial, do informativo. No entanto, sabendo da importância da literatura, nota-se que tal pertinência só se efetivará pelos alunos quando estes forem levados a enxergá-la de maneira positiva e não imposta pela grade da escola como um problema insolúvel.

Como vimos, o texto literário só poderá ter seu valor reconhecido no âmbito escolar no momento em que o professor da disciplina de Literatura tenha formação na área, seja um leitor de fato e, respeitando o conhecimento, o universo de seus alunos, seja mediador e incentivador da leitura literária de forma que os educandos consigam enxergar nos textos lidos na disciplina a função humanizadora, reflexiva e por que não dizer, revolucionária incrustadas em sua trama.

Notamos também que é mister que o docente tenha humildade em se auto avaliar, rever não só seu fazer didático-pedagógico como também evitar olhares preconceituosos em relação às leituras que comumente os alunos têm afinidade, uma vez que elas podem ser a porta de entrada a voos mais altos em busca de clássicos e a compreensão de sua importância na formação de futuros leitores críticos e bem informados.

Voltando a epígrafe que abre estas considerações, entendemos que a literatura não é a luz que pode “salvar a humanidade”, mas trata-se da luz que permite ver quão grande é a escuridão presente na sociedade e que, por meio dela, é possível a ver a escuridão a nossa volta. O que equivaleria dizer que sua falta pode tornar os indivíduos limitados, obtusos, carentes de conhecimentos que o tornem mais capazes que entender as pedras no meio do caminho.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O prazer do Texto**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2006

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. A Prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

FARIAS, Rafaela Felex Diniz Gomes Monteiro de. **Leitura e Literatura: a construção do leitor literário**. Gepiadde, Itabaiana, v. 9, p. 85-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identicidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_9/FORUM_V9_07.pdf> acesso em 14 abr. 2017

FORTESKI, Elaine; OLIVEIRA, Sueli Terezinha de; VALÉRIO, Raquel Weber. Prazer pela leitura: incentivando o papel do professor. *Ágora: Revista de Divulgação Científica*. v. 18, n. 2, p. 120-127, dez. 2011

ITURBE, Antonio. **A Bibliotecária de Auschwitz**. Rio de Janeiro: Agir (Editorial Planeta), 2014.

KOHL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

KRUG, Flavia Suasuna. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do Ideau**. Passo Fundo, v. 10, p. 01-14, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf> Acesso em: 18 mai. 2017.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leitura e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**. vol. 7 n.13, p. 8 - 28 | jan. – jun. 2012.

MATUI, Jiron. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

OSAKABE, Haqira. Ensino de Gramática e Ensino de Literatura. In: GERALDI, João Vanderlei (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 26-31.

PAIVA, Aparecida. Barrados na Escola. **Carta Capital**. São Paulo, 13 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/carta-fundamentalarquivo/barrados-na-escola>> Acesso em: 04 jun. 2017.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ZANOLLA, Taciana. Repensando o ensino de literatura no ensino médio: a interação texto-leitor como centro. **Contrapontos**. Itajaí, v. 09, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIBEIRO, Elizabeth da Cruz. **A Prática Pedagógica do professor mediador na perspectiva de Vigotsky**. 2007. 42f. Monografia (Pós-Graduação em Psicopedagogia) – Universidade Candido Mendes, Instituto A Voz do Mestre, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da Teoria Literária à prática escolar. In: **PG Letras**, 1., 2005. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/Anais-30Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf> Acesso em: 16 jul. 2017.

SOARES, Magda. **O livro didático e a escolarização da leitura**. Salto para o futuro, Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. Entrevista concedida em 07 out. 2002. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/magda_soares.htm> Acesso em 22 jun. 2017.

STEPHANI, Adriana Demite; TINOCO, Robson Coelho. A formação dos professores mediadores de leitura literária: os desafios atuais. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP UFU**, 2014, Uberlândia. Anais... Uberlândia: UFU, 2014.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Interaction between learning and development. In: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. (Orgs.). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAFALON, Míriam. **Leitura e Ensino da Literatura: reflexões**. ScribdInc, São Francisco, 28 out. 2015. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/287582130/Leitura-e-Ensino-Da-Literatura-Reflexoes>> Acesso em: 28 jun. 2018.

A MORTE DO AUTOR E A EMANCIPAÇÃO DO IMAGINÁRIO NO LEITOR

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 05/10/2020

Mirella Carvalho do Carmo

Universidade Federal de Lavras – UFLA
Departamento de Estudos da Linguagem – DEL
Lavras – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/9144123346721876>

Andréa Portolomeos

Universidade Federal de Lavras – UFLA
Departamento de Estudos da Linguagem – DEL
Lavras – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/1576400784253718>

RESUMO: Este trabalho compreende o texto poético a partir da relação estabelecida entre o autor e suas criações literárias que, não raro, conduz à simplificação das obras ficcionais e ao aprisionamento do imaginário do leitor. Para isso, realizou-se a análise de dois poemas de Carlos Drummond de Andrade, com o intuito de ratificar que a leitura de textos literários sob o viés da intenção do autor engendra significações unívocas adversas à proposta emancipatória e plurissignificativa da literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia, autor, leitor, imaginário.

DEATH OF THE AUTHOR AND THE EMANCIPATION OF THE READER'S IMAGINARY

ABSTRACT: This work focuses on understanding

poetry from the relationship between the author and their creations, which quite often lead to the simplification of fictional works and the imprisonment of the reader's imaginary. Therefore, we analyzed two of Carlos Drummond de Andrade's poems to show that reading literary texts based on their author's intention promotes univocal understandings that go against literature's emancipatory and plurisignificant ideal.

KEYWORDS: Poetry, author, reader, imaginary.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar o texto poético a partir da relação entre o autor e suas criações literárias, tendo em vista que o texto literário é, muitas vezes, entendido pelos leitores como um mero produto da intencionalidade do autor. Por esse viés, a obra ficcional é, conforme *A Tese da Morte do Autor*, de Compagnon (2010, p. 49-52), reduzida a um material de confidências cujo significado encontra-se, tão somente, no autor. Ademais, conforme as concepções de Stierle (2006) e Iser (1996), o texto ficcional concretiza-se no ato de fingir que, por sua vez, efetiva-se na seleção e na combinação de elementos organizacionais que permitem ao autor converter conteúdos do mundo real em referências textuais perpassadas pelo imaginário. Com efeito, ainda segundo Iser (1996), o desnudamento da ficção no texto literário permite a transgressão do real pelo fato de a literatura assumir-se como autoficção.

Nesse sentido, para compreender o relacionamento do autor com sua obra, no caso com a poesia, é precípua estar consciente de que o poeta, ao inserir-se no texto, traveste-se de seu eu-lírico, desprovido de responsabilidades com o seu ser social, psicológico e empírico. Por fim, para ilustrar a relação autor-texto-leitor, este trabalho utilizará um escopo de poemas do Carlos Drummond de Andrade que, sustentando-se nas postulações de Compagnon (2010), Stierle (2006) e Iser (1996), terá como objetivo enfatizar que o ato da recepção de um poema, sob o viés da intencionalidade do autor, conduz ao aprisionamento do imaginário do leitor.

2 | A MORTE DO AUTOR NA LITERATURA

Para investigar a problemática da intenção do autor, Compagnon (2010, p. 47) parte de duas ideias correntes: a ideia antiga e a ideia moderna. A corrente antiga identificava o sentido da obra como sendo a intenção do autor – circulava no tempo da filologia, do positivismo e do historicismo. Por outro lado, a corrente moderna, textualista, ressalta a impertinência da intencionalidade do autor para a determinação e a descrição dos significados das criações literárias – período dos formalistas russos e dos *New Critics* americanos por exemplo. Compagnon (2010) ressalta ainda que, na visão dos novos críticos e teóricos mais contemporâneos, a concepção intencionalista é compreendida como “ilusão intencional” e “erro intencional” não apenas por apresentar-se como um aguçado nível de superficialidade, mas também por ser prejudicial aos estudos literários.

Segundo o preconceito corrente, o sentido de um texto é o que o autor desse texto quis dizer. Um preconceito não é necessariamente desprovido de verdade, mas a vantagem principal da identificação do sentido à intenção é a de resolver o problema da interpretação literária: se sabemos o que o autor quis dizer, ou se podemos sabê-lo fazendo um esforço – e se não o sabemos é porque não fizemos esforço suficiente –, não é preciso interpretar o texto. (COMPAGNON, 2010, p. 49).

Desse modo, a explicação do texto pela intenção torna a crítica literária inútil e a teoria literária supérflua, pois “se o sentido é intencional, objetivo e histórico, não há necessidade nem da crítica, nem tampouco da crítica da crítica para separar os críticos” (COMPAGNON, 2010, p. 49). É justamente por isso que a interpretação literária deve priorizar o texto, isto é, deve-se buscar aquilo que o próprio texto tem a dizer aos seus leitores, independente das possíveis intenções do autor. Nesse sentido, o leitor torna-se um sujeito autônomo no processo de significação do texto literário.

Ademais, em *A Tese da Morte do Autor*, Compagnon (2010, p. 50) retoma Barthes (1984) para sustentar que a obra literária, quando interpretada sob o viés da

intencionalidade do autor, reduz-se a um mero material de confissões.

A explicação da obra é sempre procurada do lado de quem a produziu¹, como se, de uma maneira ou de outra, a obra fosse uma confissão, não podendo representar outra coisa que não a confidência. (COMPAGNON, 2010, p. 50).

No tocante à criação literária, Stierle (2006) e Iser (1996) postulam que o texto ficcional concretiza-se no ato de fingir que promove a irrealização do real e a realização do imaginário, a partir dos processos de seleção e de combinação dos elementos organizacionais do texto. Ao abordar sobre os atos de fingir, Iser (1996) enfatiza a relação tríplice (real –fictício – imaginário) como uma propriedade essencial do texto ficcional, uma vez que o ato de fingir se alia ao imaginário para transgredir os limites da realidade objetiva e pragmática. Consoante Iser (1996), o procedimento de irrealização do real é a conversão da realidade repetida em signos, ao passo que a realização do imaginário diz respeito à perda do caráter difuso do imaginário devido à determinação que experimenta no ato de leitura. É válido ressaltar, no entanto, que o imaginário não se torna real pela determinação conquistada nos atos de fingir, embora ele se revista da aparência de realidade e possa, dessa forma, atuar no mundo.

No ato de fingir, o imaginário ganha uma determinação que não lhe é própria e adquire, deste modo, um predicado de realidade; pois a determinação é uma definição mínima do real. (ISER, 1996, p. 959).

Outro caminho para se compreender os procedimentos de irrealização do real e realização do imaginário, propostos por Iser (1996), é por meio da ideia de “pacto ficcional” na qual “autor e leitor saem do ‘deserto do real’ e suas regras, e descem às profundezas da existência, desrealizando esse mundo, tirando sua consistência para dar consistência a um mundo acessível pelo texto.” (NODARI, 2015, p. 82). Por esse viés, a ficção é capaz de transcender as limitações e a aridez da realidade e, em mesma medida, criar um novo mundo que pode ser acessado, unicamente, pela via da ficção.

3 I A MORTE DO AUTOR NA POESIA DRUMMONDIANA

Tendo em vista as concepções de Compagnon (2010), Iser (1996) e Stierle (2006), a presente pesquisa dedicou-se à investigação do *eu* discursivo nos seguintes poemas de Carlos Drummond de Andrade extraídos, respectivamente, dos livros *Claro Enigma* (2012) e *Sentimento do Mundo* (2012):

1 BARTHES, Roland. **A morte do autor**, p. 58.

Confissão

Não **amei** bastante **meu** semelhante,
não **catei** o verme nem **curei** a sarna.
Só **proferi** algumas palavras,
melodiosas, tarde , ao voltar da festa.

Dei sem dar e **bejei** sem beijo.

(Cego é talvez quem esconde os olhos
embaixo do catre.) E na meia-luz
tesouros fanam-se, os mais excelentes.

Do que restou, como compor um homem
e tudo o que ele implica de suave,
de concordâncias vegetais, múrmurios
de riso, entrega, amor e piedade?

Não **amei** bastante sequer a **mim** mesmo,
contudo próximo. Não **amei** ninguém.
Salvo aquele pássaro – vinha azul e doido –
que se esfacelou na asa do avião.
(ANDRADE, 2012, p. 20, **grifos nossos**).

Confidência do Itabirano

Alguns anos **vivi** em **Itabira**.

Principalmente **nasci** em **Itabira**.

Por isso **sou** triste, orgulhoso: de ferro.

Noventa por cento de ferro nas calçadas.

Oitenta por cento de ferro nas almas.

E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.

A vontade de amar, que **me** paralisa o trabalho,
vem de **Itabira**, de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes.

E o hábito de sofrer, que tanto **me** diverte,
é doce herança itabirana.

De **Itabira** trouxe prendas diversas que ora te **ofereço**:
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil;
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, **tive** gado, **tive** fazendas.

Hoje **sou** funcionário público.

Itabira é apenas uma fotografia na parede.

Mas como dói!

(ANDRADE, 2012, p. 10, **grifos nossos**).

À luz das leituras dos poemas supracitados, pode-se assegurar, a priori, que os usos pronominais e as desinências verbais – marcação do *eu* discursivo – tendem a induzir o leitor mais desatento à compreensão do *eu* enquanto referência direta ao sujeito empírico do poeta. Todavia, é precípua que o leitor esteja cômico de que o *eu* referido nos poemas é o eu lírico, isto é, um elemento literário perpassado pelo imaginário. Nesse sentido, é notório enfatizar que ocorre, como bem fundamenta Mallarmé² (1945), “o desaparecimento elocutório do poeta, que cede a iniciativa às palavras”. Ainda nesse viés, Compagnon (2010, p. 50) nutre-se da postulação de Émile Benveniste (1956) sobre *La Nature des Pronoms* [A Natureza dos Pronomes] para salientar que:

O autor cede, pois, o lugar principal à escritura, ao texto, ou ainda, ao ‘escritor’, que não é jamais senão um ‘sujeito’ no sentido gramatical ou linguístico, um ser de papel, não uma ‘pessoa’ no sentido psicológico, mas o sujeito da enunciação que não preexiste à sua enunciação mas se produz com ela, aqui e agora. (COMPAGNON, 2010, p. 50).

2 MALLARMÉ, Stéphane. **Oeuvres complètes**, p. 366.

Cabe ressaltar, ainda, que no poema *Confidência do Itabirano* há, além da marcação do *eu* enuciativo, diversas referências à cidade de Itabira, cidade natal de Carlos Drummond de Andrade. No entanto, para que haja uma produção de sentido adequada às especificidades do gênero literário, é fundamental que o leitor saiba que, apesar de Itabira ser um elemento extraído da realidade, ao inserir-se no universo das combinações poéticas ela se submete a um processo de desrealização. Dito de outro modo, a organização poética possibilita que um elemento proveniente do campo de referência extratextual se torne, na ficção, um potencial plurissignificativo que, por sua vez, será capaz de instigar a ação imaginativa dos leitores.

4 | A BIOGRAFIA E A CRÍTICA LITERÁRIA

Com o objetivo de compreender, de maneira mais eficiente, os imbróglis que perpassam os estudos biográficos e os estudos literários, faz-se conveniente recorrer às conjecturas presentes na obra *Teoria da Literatura*, de René Wellek e Austin Warren. No capítulo destinado às discussões acerca da literatura e da biografia, Wellek e Warren (1987) definem o método biográfico como um estudo extrínseco, isto é, extraliterário, que considera o autor a óbvia causa determinante de uma obra. Todavia, os teóricos esclarecem que – em outras palavras - ainda que haja o vínculo autobiográfico, o conteúdo da obra ficcional é ressignificado pela *mimesis* literária. Sendo assim, as possíveis marcas da subjetividade do autor tornam-se, na ficção, matérias universais para além da particularidade do autor. Em síntese, a ação mimética permite que os sentimentos individuais como, por exemplo, o amor, no verso “Não amei bastante meu semelhante” (ANDRADE, 2001, p. 10.), sejam transfigurados em sentimentos e experiências para além de um único indivíduo.

Nessa acepção, Wellek e Warren (1987) afirmam que a biografia não exerce nenhuma contribuição para a crítica literária, pois que o critério de sinceridade – validação do material biográfico – é invalidado nas análises que visam avaliar a literatura em função da verdade biográfica.

O poema existe; tenha ou não sido vertidas lágrimas, as emoções pessoais passaram – e não podem ser reconstituídas, nem há necessidade de que o sejam. (WELLEK; WARREN, 1987, p. 93).

Essa concepção de Wellek e Warren (1987) retoma a postulação de Compagnon (2010, p. 49), mencionada no início deste artigo, acerca da inutilidade da crítica literária para a tese intencionalista, uma vez que se o sentido do texto encontra-se unicamente no autor, a interpretação literária torna-se dispensável. Ademais, é essencial evidenciar que a noção de intenção do autor equipara o texto literário, cuja linguagem é plurissignificativa, ao texto autobiográfico, de natureza

pragmática de sentido mais unívoco. Dessa forma, a produção de sentidos da obra ficcional detém-se a uma leitura restritiva – aquilo que o autor quis dizer – que impossibilita a transgressão da dupla articulação do signo linguístico e, com isso, contradiz com a proposta emancipatória da literatura.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das problematizações tecidas no decorrer deste artigo, é notório afirmar que, com a destituição do papel do autor como único detentor do sentido do texto, concede-se ao leitor a autonomia imaginativa no processo de significação dos textos de natureza literária. Em linhas sumárias, ocorre uma expansão de papel em que o leitor se transforma também em autor dos sentidos do texto e o autor, por sua vez, deve ser entendido também como um leitor de sua obra. Com isso, pode-se observar que, se a priori o autor era considerado um indivíduo detentor dos significados de suas próprias criações artísticas, a posteriori é pertinente declarar que se há alguém capaz de atuar com legitimidade sobre o texto literário e, de modo específico sobre o texto poético, esse elemento só pode ser o leitor.

Quanto à explicação, ela desaparece com o autor, pois que não há sentido único, original, no princípio, no fundo do texto. Enfim, último elo do novo sistema que se deduz inteiramente da morte do autor: o leitor, e não o autor, é o lugar onde a unidade do texto se produz, no seu destino, não na sua origem; mas esse leitor não é mais pessoal que o autor recentemente demolido, e ele se identifica também a uma função: ele é 'esse alguém que mantém reunidos, num único campo, todos os traços de que é constituída a escrita'³. (COMPAGNON, 2010, p. 51).

Por fim, conclui-se que, com as ruínas do império do autor, a literatura reafirma a sua natureza polivalente ao possibilitar que os leitores experienciem as mais variadas formas de existir, resistir e transgredir a aridez do real. A linguagem poética é, por assim dizer, uma das maneiras mais eficientes para se subverter a nossa insípida realidade, limitada pelos sentidos pré-estabelecidos social e historicamente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. **Claro Enigma**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, C. D. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. p. 57-64.

3 BARTHES, Roland. **A morte do autor**, p. 64.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário:** perspectivas de uma antropologia literária. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996b.

MALLARMÉ, Stéphane. **Oeuvres complètes.** Paris: Gallimard, 1945. (Col. Bibl. de la Pléiade).

NODARI, Alexandre. A literatura como antropologia especulativa. **Revista da ANPOLL,** Florianópolis, v. 1, n. 38, Jan./Jun. 2015.

STIERLE, Karlheinz. **A ficção.** Tradução de Luiz Costa Lima. (Novos Cadernos de Mestrado, v. 1). Rio de Janeiro: Caetés, 2006.

WELLEK, René; WARREN, Austin. Literatura e Biografia. In: _____. **Teoria da literatura.** 5. ed. Publicações Europa-América (Biblioteca Universitária), 1987. p. 87-93.

CAPÍTULO 8

A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DE LEITORES DIGITAIS: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 01/12/2020

Alba Helena Fernandes Caldas

Centro Universitário de Itajubá (Fepi)

Itajubá - MG

<http://lattes.cnpq.br/7923697042602241>

RESUMO: Entre os educadores mais progressistas, é consenso a ideia da necessidade de uma aprendizagem significativa em relação a leitura digital, considerando que, no mundo atual, as constantes inovações tecnológicas vêm alterando nossa forma de comunicação e interação, e, como tal, exigem o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção, veiculação e leitura de textos em contexto digital. Entende-se que a aula deve partir da problemática social, colocando em pauta os contextos dos envolvidos, contrapondo-se ao ensino fragmentado que ainda ocorre em nosso sistema educacional, regido pelas rupturas no tratamento das disciplinas. Nesse sentido, realizam-se reflexões e pesquisas diversas em relação às propostas oficiais para o ensino de leitura digital nas aulas de Língua Portuguesa, fundamentada em estudos do texto e do hipertexto em perspectiva sociocognitiva e interacional. Essas propostas encontram reforços com o advento e possibilidade de uso de ferramentas tecnológicas. Por outro lado, ainda é preciso discutir sobre a prática docente, a fim de que teoria e prática se articulem de maneira coerente na formação de leitores digitais. Neste trabalho, com pesquisa em andamento realiza-

se a descrição e a reflexão acerca da leitura digital, a partir do levantamento descritivo das propostas em instrumentos de orientação didática: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, enviados as escolas públicas, Constitui objetivo geral de nosso trabalho contribuir com a discussão acerca da prática docente no trabalho com a leitura digital em aula de Língua Portuguesa e como objetivo específico propomos a discutir formas de tratamento didático em relação ao desenvolvimento de leitura, visando à formação de um leitor digital crítico e reflexivo. Assim, a pesquisa apresentada define-se por sua abordagem qualitativa e tem caráter descritivo. Para o estudo teórico nos apoiamos nos aportes da Linguística Textual.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Documentos oficiais. Leitura digital.

TEACHING PRACTICE AND DIGITAL READER TRAINING: DIDACTIC GUIDELINES IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

ABSTRACT: Among the most progressive educators, there is a consensus on the need for meaningful learning in relation to digital reading, considering that, in today's world, constant technological innovations have been changing our way of communication and interaction, and, as such, require the development of skills related to the production, transmission and reading of texts in a digital context. It is understood that the class must start from the social problem, putting the contexts of those involved on the agenda, opposing the fragmented teaching that still occurs

in our educational system, governed by the breaks in the treatment of the subjects. In this sense, diverse reflections and research are carried out in relation to the official proposals for the teaching of digital reading in Portuguese language classes, based on studies of text and hypertext in a socio-cognitive and inter-national perspective. These proposals find reinforcements with the advent and possibility of using technological tools. On the other hand, it is still necessary to discuss the teaching practice, so that theory and practice are articulated in a coherent way in the formation of digital readers. In this work, with ongoing research, the description and reflection about digital reading is carried out, based on the descriptive survey of proposals in didactic guidance instruments: National Curricular Parameters - PCN and the Common National Curricular Base - BNCC, sent to public schools. It is the general objective of our work to contribute to the discussion about teaching practice in the work with digital reading in Portuguese language classes and as a specific objective we propose to discuss ways of didactic treatment in relation to the development of reading, aiming at the formation of a critical and reflective digital reader. Thus, the research presented is defined by its qualitative approach and has a descriptive character. For the theoretical study we rely on the contributions of Textual Linguistics.

KEYWORDS: Teacher training. Official documents. Digital reading.

1 | INTRODUÇÃO

Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de as escolas organizarem uma aprendizagem significativa em relação a leitura digital, haja vista que, no mundo atual, as constantes inovações tecnológicas vêm alterando nossa forma de comunicação e interação, e, como tal, exigem o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção, veiculação e leitura de textos em contexto digital. No entanto, isso, ainda, constitui um grande desafio, tanto no âmbito das políticas públicas e dos programas nacionais, quanto no âmbito restrito da prática docente. Diante desse desafio, diversas estratégias que visam a melhorar e a universalizar o ensino são adotadas pelo governo brasileiro, em função de objetivos específicos relacionados às demandas da sociedade de cada época e às posições ideológicas de cada governo.

Assim, surgem no final da década de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 5), cuja intenção é “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”, respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país. Pretende-se, com as propostas dos PCN, que seja desenvolvido nas escolas um trabalho que possibilite aos jovens “ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5).

Embora os PCN tenham o objetivo de criar condições que permitam o acesso

aos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania dos jovens, o ensino fragmentado, ainda, persiste em nosso sistema educacional, regido por rupturas no tratamento das disciplinas em um contexto crescente de inovações tecnológicas.

Diante desse cenário, inicia-se em 2015 por meio de uma política pública, a mobilização dos professores, gestores e técnicos da educação que criaram comitês de debate em todo o Brasil para a discussão de um documento preliminar que tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica, denominando-se Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho em 20 de dezembro de 2017.

No entanto, entre as duas décadas que separam os dois documentos, PCN e BNCC os estudos de linguagens evoluíram bastante. Da mesma forma, a sociedade também passou por profundas alterações, sobretudo por conta da ampliação do uso da tecnologia.

Podemos dizer que tanto os PCN como a BNCC foram elaborados não apenas para servir de apoio a discussões e reflexões sobre a prática educativa, mas também para contribuir para a formação e atualização profissional dos professores, auxiliando-os no planejamento de suas aulas (BRASIL, 1998). Para que esses objetivos sejam atingidos, é necessário que o professor compreenda adequadamente os conceitos e orientações presentes nos documentos e que consiga transpor para sua prática pedagógica os conhecimentos teóricos apresentados no documento.

Essa constatação motivou a realização deste trabalho, desenvolvido com o objetivo de discutir, analisar como as práticas de leitura de textos em contexto digital são abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (BRASIL, 2017).

O trabalho, que se fundamenta teoricamente nos aportes da Linguística Textual, foi realizado por meio de pesquisa documental e análise de conteúdo. Foram selecionados como corpus fragmentos dos documentos oficiais: PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2017 de Língua Portuguesa referentes à leitura de textos em contexto digital. Esse recorte se justifica pela relevância que a leitura digital adquire no processo de formação de cidadãos, uma vez que ela pode ser entendida como “uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Neste artigo são apresentados inicialmente um referencial teórico substanciado pelo pensamento dos autores que discutem sobre a criação da internet e as mudanças na linguagem e nos modos de interação entre texto/leitor/escritor que fundamentam a análise de aspectos relacionados à leitura digital nos documentos oficiais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Em seguida, apontamos os fragmentos dos PCN (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017)

que abordam a leitura de textos em contexto digital. Por fim, a conclusão, retomam sinteticamente as principais ideias apresentadas ao longo do trabalho.

2 I A ERA DA INTERNET: LEITURA DIGITAL

No fim do século XX, com a criação da internet– que é o agrupamento de redes em escala mundial de milhões de computadores interligados que permitem o acesso a número infinito de informações, novos modos de produzir conhecimentos, de gerir informações e, de estabelecer relações socioculturais foram surgindo.

A internet chegou ao Brasil em 1988 (PAIVA, 2009),

[...] fruto da ação conjunta do Ministério da Ciência e Tecnologia, CNPQ, da FINEP – Financiadora de estudos e projetos, da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, da FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro e da FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (PAIVA, 2009, p. 87).

Sua função inicial era a de facilitar a troca de informações entre estudiosos de diferentes centros de pesquisa. Tempos depois, em 1990, com a finalidade de abrigar a rede para propósitos acadêmicos, surgiu a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Segundo Freitas e Costa (2006), a expansão da internet no Brasil tornou-se possível e se destacou quando foi aberta ao setor privado em 1995, por meio de uma iniciativa do Ministério das Telecomunicações, em conjunto com o Ministério da Ciência e Tecnologia. Devido a esse incentivo, a internet passou a ter o dobro de usuários comerciais em relação aos usuários acadêmicos. Assim, sua expansão se consolida cada vez mais, e um maior número de usuários se estabiliza por meio de diferentes iniciativas.

Chartier (1999) comenta que a transformação é radical, tendo em vista que os usuários têm diante de si o texto digital que apresenta novo suporte, nova estruturação e novos modos de organização e de consulta. Para o autor o texto digital substitui a materialidade pela imaterialidade de textos sem lugar específico.

Consoante o entendimento de Chartier, Marcuschi (2005, p.1) postula que, “a internet penetrou de maneira impressionante em todas as esferas da atividade humana”. O autor defende que a internet está propiciando uma revolução social de grande porte e de consequências jamais vistas. Novas formas de interação, novos gêneros textuais estão surgindo nesse ambiente de comunicação digital.

Nesse cenário, segundo Pinheiro (2005, p. 131), “é fato que, com as novas tecnologias digitais, novas formas de pensar, de comunicar, de acessar informações e de perceber o conhecimento estão se impondo”.

Para Marcuschi (2010), “a internet é uma espécie de protótipo de novas

formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2010, p. 16). Crystal (2013, p. 21) defende que a chegada da internet exerceu um impacto sobre a linguagem e relata que acredita “ser esta a hora de reconhecer e explorar o escopo de uma área chamada linguística da internet.” Segundo o autor, não é sempre que surge um novo ramo em uma área de conhecimento acadêmico. “Precisamos entender como a linguagem mediada pelo meio digital funciona, como explorar pontos fortes e como evitar os perigos” (CRYSTAL, 2013, p. 29). Para esse autor, é nesse aspecto que a linguística da internet pode ter uma contribuição significativa. Por conta disso, o autor afirma que a área da linguística da internet é fecunda e há muitas lacunas a serem preenchidas.

Com base em Crystal (2013), consideramos que, com o surgimento dos computadores, da internet e de suas linguagens, novas transformações foram percebidas, e com isso se mostram indiscutíveis o papel e a importância das tecnologias no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente nas práticas pedagógicas das escolas públicas.

Os últimos estudos relacionados às práticas discursivas no/do mundo digital nos mostram que o uso do computador como ferramenta de produção e recepção de textos, especialmente no âmbito escolar, tem promovido mudanças na linguagem e nos modos de interação entre texto/leitor/escritor.

Dessa forma, é necessário compreender que as práticas de leitura e de escrita, enquanto práticas socioculturais, também têm sofrido modificações com o advento da internet, porque, conforme nos aponta Chartier (1999, p. 13), as fronteiras do texto digital não são tão “radicalmente visíveis” como as que um livro impresso apresenta. Para esse autor, esse aspecto, em especial, representa “uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler.”

Isso nos faz pensar que assim como o ato de leitura impressa envolve processos cognitivos múltiplos no qual o leitor constrói sentido para o conjunto dos componentes textuais e extratextuais, por meio da interação autor-texto-leitor a partir de objetivos e necessidades socialmente determinadas, na virtualidade a leitura também envolve todas essas ações.

Elias (2005, p. 18) aponta que “o modo de produção de escrita e leitura do texto e do hipertexto é diferente, e essa diferença decorre do uso de tecnologia distinta na e para a produção de um e de outro. A tecnologia, como produto da atividade humana, é representativa de um modo de pensar que, ao longo do tempo, trouxe e continua trazendo alterações à vida do homem”.

Isso significa que na internet, o leitor pode, simultaneamente ao processo de leitura de um texto, acessar links, ler imagens e planilhas, redigir e-mails e, finalmente, voltar a ler o texto que foi o ponto de partida para uma série de operações e de interações pela internet.

Contudo, é válido ressaltar as observações de Marcuschi (2007) quando o autor coloca que antes do suporte tecnológico já existia a leitura hipertextual (não linear) noutros tipos de texto impresso mais familiares e bem antigos, tais como a Bíblia (com sua organização em capítulos e versículos), a leitura de referências cruzadas em enciclopédias, citações e notas de rodapé em obras acadêmicas e os nomes em ordem alfabética em uma lista telefônica entre outras. A tecnologia apenas facilitou o processo e possibilitou maior velocidade de acesso a documentos diversos.

Entendemos, assim, que o hipertexto não é uma ameaça ao texto impresso; constitui-se apenas como um desdobramento das possibilidades de leituras que podem se realizar de formas múltiplas. Pois, se o texto impresso já propunha ao leitor fazer remissões, no cenário atual essa possibilidade se concretiza por meio da tela do computador e de outros dispositivos móveis; o leitor poderá navegar através de links disponíveis, determinando o percurso de sua leitura, procurando as informações de que necessita.

Ressalta, também, o autor que na leitura de um hipertexto “não é importante que todos os seus usuários sigam ou façam o mesmo caminho para que tenham um rendimento satisfatório” (MARCUSCHI, 2000, p. 3).

Assim, fez-se necessário, neste percurso, discutir a prática de leitura frequente hoje em dia, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e habilidades de leitura em outros meios que não o impresso se faz cada vez mais necessário, principalmente nas práticas de leituras escolares. As tecnologias de informação estão atraindo os alunos para uma nova realidade social, impulsionando o professor a promover ainda mais mudanças em sua ação docente com vistas a garantir maior motivação e bons resultados no processo ensino dos alunos.

Destarte, a compreensão do texto não é vista apenas como uma recepção de informações; considera-se que a produção de um texto, bem como sua leitura, só se realiza em condições determinadas por diversos fatores sócio-histórico-ideológicos.

Assim, neste trabalho, a leitura é compreendida em uma abordagem sociocognitiva e interacional, enfatizando, como o faz Elias (2005, p. 8), que a leitura quer seja em relação a um texto, quer ao hipertexto, é sempre construção de sentido, porque o leitor tem uma certa liberdade de escolher caminhos, definir ênfases, optar por certos sentidos em relação a outros, tudo isso de forma a atender preferências ideológicas, pessoais ou idiossincráticas. Desse modo, toda atividade de leitura, textual ou hipertextual, implica descoberta ou invenção de roteiros.

Paralelamente a essa abordagem relacionada à internet e a leitura digital, reconhecendo os desafios da atualidade, apresentamos, a seguir, os fragmentos que fazem alusão à leitura em contextos digitais em aula de Língua portuguesa, retirados dos documentos oficiais.

3 I LEITURA DIGITAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) foram elaborados por equipes de especialistas ligadas ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e ou a elaboração da proposta curricular dos Estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino. São orientações aos professores, divididos em nove volumes, cada um referente a uma disciplina. O objetivo do documento é garantir que crianças e jovens tenham acesso aos conhecimentos necessários para a integração na sociedade moderna como cidadãos conscientes, responsáveis e participantes.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) é um documento de caráter normativo cujo objetivo é nortear o que é ensinado nas escolas do País, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. É destacado no documento que a BNCC foi elaborada a partir seminários que tinham como foco apresentar a proposta e receber contribuições relevantes de alunos, professores, especialistas, coordenadores e instituições para melhorar ainda mais o documento. Dessa forma, a BNCC foi projetada com o apoio da população, reforçando ainda mais a sua importância. Embora, podemos observar no texto a presença de um discurso modalizado, com ênfase no verbo “deve”, que para nós, denota um distanciamento da figura do professor por meio de um texto prescritivo.

Analisando aspectos da leitura de textos em contexto digital no texto dos PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (2017), verificamos que eles abrem perspectivas para o trabalho com textos em suporte como a tela do computador ou de qualquer dispositivo móvel, assim como veremos a seguir.

3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1998)

Os PCN (BRASIL, 1998) apontam que, atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo, e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Nesse sentido destacamos a reflexão de Rojo (2009) para quem:

as práticas de letramento, tais como conhecemos na escola, não são mais suficientes para possibilitar aos alunos participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas. Assim, é preciso que a educação linguística enfoque os multiletramentos, os

letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, valorizando outros meios semióticos que estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design, etc. que estão disponíveis na tela do computador (ROJO, 2009, p.107).

Dentro dessa perspectiva, na apresentação da área de Língua Portuguesa, os PCN (1998) enfatizam a seguinte posição do então Ministro da Educação e Desporto, Paulo Renato Souza:

[...] vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1998, p.5).

Esse discurso revela que os avanços tecnológicos e as novas exigências como parte de nossa realidade atual exigem a revisão dos currículos escolares que devem ser ajustados, a fim de possibilitar o acesso aos conhecimentos presentes na sociedade e necessários para o exercício da cidadania.

Os PCN (BRASIL, 1998) ressaltam em seus objetivos para o Ensino Fundamental a expectativa de que os alunos se desenvolvam no sentido de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 8). Para que esse objetivo se realize, é preciso que a escola ofereça oportunidades para o aluno utilizar e discutir as práticas discursivas do contexto digital. Concordamos com Canclini (2008, p.16) que, em seus estudos, comenta que a inserção cada vez mais acelerada da tecnologia da informação nas salas de aula está fazendo “ruir uma ordem ou um solo comum que era apenas para poucos”.

Constitui-se, portanto, como um desafio para a escola abrir espaços para o trabalho com as diferentes linguagens advindas do uso da internet, uma vez que esta já está inserida na nossa realidade e vem alterando o modo de comunicação, de interação e de organização da nossa vida.

Os documentos oficiais recomendam que a escola organize um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno, no final do Ensino Fundamental, desenvolver habilidades em diferentes práticas. Especificamente, no processo de ensino de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:

*selecionando procedimentos de *leitura adequados a diferentes*

objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;

*desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus *conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra* (índice, prefácio etc.);

*confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;

*articulando o maior número possível de *índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto*, de modo a:

a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou *estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem*;

[...]

troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;

compreenda *a leitura em suas diferentes dimensões* –o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;

[...] (BRASIL, 1998, pp. 50 – 51, grifo nosso).

Na citação do documento, chama a nossa atenção que está previsto o desenvolvimento de capacidades e habilidades de leitura e de escrita em outros meios que não o impresso, tendo em vista os arranjos textuais em diferentes suportes.

Esses arranjos são enfatizados nos PCN (BRASIL, 1998) no que diz respeito à produção de textos escritos:

[...] utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de escrever, computador):

* fonte (tipo de letra, estilo negrito, itálico, tamanho da letra, sublinhado, caixa alta, cor);

* divisão em colunas;

* caixa de texto;

* marcadores de enumeração; utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção (BRASIL, 1998, p. 59).

Sob esse aspecto, cabe à escola garantir que o ensino de Língua Portuguesa atenda à multiplicidade de práticas de letramentos, enfatizando um trabalho com uma variedade de textos e de linguagens. Sobre essa questão o documento salienta que o CD-ROM e o hipertexto, por combinarem as diferentes linguagens e atividades multidisciplinares,

favorecem a construção de uma *representação não-linear do conhecimento*, permitindo que cada um, segundo seu ritmo e interesse, possa dirigir sua aprendizagem: buscando informação complementar, *selecionando em um texto uma ligação com outro documento, por uma palavra ou expressão ressaltada; buscando representações em outras linguagens - imagem, som, animação-com as quais pode interagir na construção de uma representação mais realista*. [...] É importante, ainda, no trabalho escolar, compreender a funcionalidade de elementos presentes na *dinâmica do suporte* para a representação do real: articulação entre a linearidade do texto verbal e a possibilidade de abrir janelas, possibilidade de introduzir informações suplementares em *outras linguagens* (preparação de imagens, de sons, de animação) etc (BRASIL, 1998, pp. 90 – 91, grifo nosso).

Considerando a multiplicidade de práticas que podem e devem ser objetos de estudo e ensino nas escolas, o professor de Língua Portuguesa precisa estabelecer objetivos para a sua prática pedagógica, priorizando a formação de um sujeito competente comunicativamente graças ao domínio de produção e compreensão de diferentes práticas textuais.

O documento destaca, ainda, a importância de o aluno “estabelecer as relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto” (BRASIL, 1998, p. 56), o que implica o contato com uma diversidade de gêneros discursivos de variadas esferas sociais em diferentes mídias. Não há, portanto, como a escola ficar indiferente às exigências de uso nas práticas sociais das diversas mídias e tecnologias que são importantes, necessárias e adequadas à formação do aluno.

Ainda merece destaque nos PCN (BRASIL, 1998) um tópico que trata de tecnologias da informação e Língua Portuguesa “O computador.” Nesse tópico, o computador é considerado como ferramenta para produção de textos em suportes como jornais, revistas e folhetos. Além disso, ressalta-se o uso da rede para destinar os textos produzidos aos leitores e a relação de interação entre os usuários que

utilizam a escrita para comunicação (BRASIL, 1998, p. 90).

“O desenvolvimento tecnológico, que tornou possível aproximar os lugares mais distantes com o simples apertar de um botão, produziu a impressão de que a leitura e a escrita estavam com os dias contados.” (BRASIL, 1998, p. 89). No entanto, na realidade, não coincide tal previsão, “pois a leitura e a escrita continuam muito presentes na sociedade e, [...] que não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, ‘editando’ a realidade” (BRASIL, 1998, p.89).

3.2 Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Após a análise, podemos dizer que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), também, destaca a importância de “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas” (p. 59). De modo que eles se apropriem das especificidades de cada linguagem, [...] compreendendo “que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação”. (p. 59).

O documento oficial traz uma grande inovação estabelecendo dez competências gerais para nortear as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o desenvolvimento dessas competências é essencial para assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica.

Nessas competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017) observamos ênfase sobre a tecnologia como ferramenta de desenvolvimento pedagógico, é enfatizado, também, a utilização do conhecimento sobre o mundo digital. A BNCC procura oferecer o meio digital como uma das diferentes linguagens necessárias a serem utilizadas como uma das formas de comunicação.

Nas competências gerais são explicitados, também, no documento, a necessidade de “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar” (p. 7). No entanto, não se evidencia a forma ou a metodologia na qual o professor poderia trabalhar essas competências em sala de aula com seus alunos.

Logo após as competências gerais, encontramos na BNCC o componente curricular de Língua Portuguesa, desdobrado em seis competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, nas quais verificamos que três delas abrangem questões referentes ao contexto digital, especificando o uso da tecnologia pelos alunos de maneira direta e expressiva. São elas:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de *natureza dinâmica*, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

2. Utilizar *diferentes linguagens* – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e *digital* –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

[...]

6. Compreender e *utilizar tecnologias digitais* de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das *diferentes linguagens e mídias*, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 61, grifo nosso).

Verificamos em todas as competências listadas no documento um discurso que revela, muitas vezes, falta de precisão nas informações, haja vista que se tal documento é normativo para os professores, entendemos que este deva ter um caráter prescritivo, valendo-se de objetividade e clareza. Porém, apresenta-se com obscuridade revelada em descrições teóricas.

Consideramos que a competência 1 faz referência a prática de leitura em contexto digital, embora, seja de forma ampla. Haja vista que “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de *natureza dinâmica*” (BRASIL, 2017, p. 61, grifo nosso) demanda novas formas de atuação no mundo, novas formas de interação, de *natureza dinâmica* e, como tal, a escola, por sua função formadora, não pode ficar à parte disso tudo. Assim, a primeira razão e sentido para aprender e ensinar a disciplina está no fato de considerarmos a linguagem como constitutiva de nossa identidade como seres humanos, e a Língua Portuguesa como constitutiva de nossa identidade sociocultural.

A competência 2 salienta a importância da utilização de *diferentes linguagens*, Marcuschi (2005) em suas reflexões ressalta que a escola deve promover, sempre que possível, experiências autênticas dos novos usos da linguagem na internet e oportunizar aos alunos um exercício frequente de reconhecimento e análise dos gêneros (hiper) textuais que circulam na sociedade letrada.

Por sua vez, Elias (2012, p. 94) comenta que “é papel da escola promover a discussão e a reflexão sobre as nossas atividades textuais na fala e na escrita, sobre como as constituímos e de que conhecimentos nos valem”. Assim, é importante, pois, na educação, o uso do computador como espaço de leitura, de escrita e de

pesquisa, possibilita acesso a informações diversas na web, além de servir de motivação as aulas e propiciar aos alunos desenvolverem novas habilidades e competências requeridas para esse modo de “enunciação digital” (XAVIER, 2002).

Nesse percurso, tendo em vista os diferentes arranjos textuais que são possíveis na tela do computador, o leitor não só lê, como também pode ver ou ouvir itens apresentados não linearmente, em um processo de interação, no qual determina os caminhos de informação a serem traçados em um certo tempo.

Acrescenta Chartier (1999) que a leitura do texto digital introduziu uma revolução na nossa forma de ler. Se antes o leitor era um sujeito que tinha uma relação solitária com as formas impressas de leitura, hoje, após o advento da internet, a globalização tem desencadeado efeitos múltiplos sobre a circulação e a recepção de informações, na medida em que os meios de comunicação e as novas tecnologias atravessam as fronteiras, de um meio cultural próximo, local ou nacional, e nos aproxima de uma cultura mundial, globalizada.

Alinhada a esse raciocínio, observamos que a competência 3 retrata a necessidade de incorporar as tecnologias digitais no contexto escolar de forma significativa, não somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas, sim, utilizá-las para que os alunos possam construir conhecimentos com e sobre o uso dessas tecnologias. Nesse sentido, Marcuschi (2005) salienta que o ambiente virtual reúne em um só ambiente várias formas de linguagens como: texto, imagem e som, o que permite maior maleabilidade para a incorporação de múltiplas semioses.

Dessa forma, podemos dizer que é indiscutível que as atividades escolares associadas ao uso da tecnologia são essenciais ao processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. No entanto, somente a incorporação das inovações tecnológicas não garante a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, cabe ao professor entender a importância da prática de leitura em sala de aula aliada ao uso de tecnologias digitais com o objetivo de mostrar aos alunos uma forma de uso acompanhado de compreensão, responsabilidade e criatividade. Assim, os discentes encontram uma maneira de absorver e sintetizar o conhecimento por diferentes linguagens e com o propósito de vê-las em prática, no uso, enxergando o meio digital como uma tecnologia que possibilita novos caminhos, estímulo da criatividade e práticas pedagógicas, sociais e inovadoras.

Dessa forma, acreditamos em uma mudança dessa prática docente, e, conseqüentemente, atende a uma das principais funções da escola que é formar sujeitos mais participativos e críticos na sociedade em que vivem, dispondo de um ensino que valorize não somente textos tradicionais, mas também os que vêm sendo produzidos em tempos de cultura digital, pela simples razão que essas produções

são parte de nosso modo de comunicação e interação.

4 | CONCLUSÃO

Nos documentos analisados, vimos que, por exemplo, os PCN, já no ano de 1998 destacavam a importância de se trabalhar em sala de aula os textos produzidos em contexto digital. A orientação se mostra de modo evidente especificamente no tópico tecnologias da comunicação e informação, cuja intenção é mostrar que “a escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano” (BRASIL, 1998, p. 139).

Há, portanto, no documento, uma preocupação com o papel da escola frente ao cenário de inovações tecnológicas e, nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) representaram e representam um avanço, mesmo levando em conta que, de 1998 para cá, muita coisa mudou, pois são muitas e constantes as inovações tecnológicas que vêm alterando o nosso modo de comunicação e de interação. Considerando a amplitude de um trabalho de leitura de textos produzidos em contextos digitais em sala de aula, podemos afirmar que há nos documentos poucas orientações sobre o trabalho adequado à prática de leitura de textos digitais.

Em consonância com os PCN (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2017) abrem perspectivas para o trabalho com leitura de textos em suportes digitais, com práticas de linguagens que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com ênfase nos multiletramentos, na multissemiótica que acompanham e cossignificam em muitos gêneros digitais. No entanto, assim como nos PCN, apresentam poucas orientações práticas que possam servir de apoio para a atualização profissional dos professores e auxiliá-los no planejamento de suas aulas de leitura de textos digitais.

Dessa forma, podemos dizer que os documentos analisados reconhecem, portanto, as práticas textuais decorrentes das inovações tecnológicas que demandam novas habilidades de leitura e escrita, porém não observamos uma orientação explícita dirigida aos professores. Nesse contexto, é tarefa fundamental do professor propor a leitura de uma variedade de textos que possibilite ao aluno ampliar a sua compreensão sobre modos de produção e recepção de textos em suportes variados, em especial, no caso desta pesquisa, no meio digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1998.

- CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. Rio de Janeiro: Iluminuras, 2008.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro – do leitor ao navegador** – São Paulo: Unesp, 1999.
- CRYSTAL, D. O Princípio: Entrevista com David Crystal. In: SALIÉS, T. G.; SHEPHERD, T. G. (Orgs.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.
- ELIAS, V. M da SILVA. **Hipertexto, leitura e sentido**. Calidoscópio. V.3, n.1, p. 13-19, jan/abr, 2005.
- ELIAS, V. M da SILVA. **Texto e hipertexto**: Questões para a pesquisa e ensino. In: MENDES, E. ; CUNHA, José Carlos (Orgs.) **Práticas em sala de aula de línguas: Diálogos Necessários entre Teoria (s) e Ações Situadas**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012.
- FREITAS, M. T. de A. e COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MARCUSCHI, L. A coerência no hipertexto. **Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. COSCARELLI, C.V. & RIBEIRO, A.E. (Org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Linearização, Cognição e Referência**: o desafio do hipertexto. São Paulo: Global, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, L. A. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- PAIVA, A. et. al. (Org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces– o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PINHEIRO, R.C. **Estratégias de Leitura para a Compreensão de Hipertextos**. In: ARAÚJO, J.C. & BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade de informação**: Uma abordagem linguística. Tese (Doutorado em Linguística). IEL – UNICAMP, 2002. Disponível em: <[Http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000287629](http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000287629)>. Acesso em 07 mar. 2010.

COLABORACIÓN GLOBAL: IDIOMAS Y TIC PARA CRUZAR FRONTERAS

Data de aceite: 01/12/2020

Silvana Andrea Carnicero Sanguinetti

RESUMEN: Las nuevas tecnologías han impactado en toda la sociedad y la educación cada vez más empieza a sentir su influencia. Nuevas propuestas e innovaciones emergentes se van sucediendo en las aulas que nos trasladan de un paradigma centrado en el docente a un paradigma centrado en el alumno y metodologías ya conocidas recuperan valor en la sociedad digital. El aprendizaje basado en proyectos se empodera con el advenimiento de las nuevas tecnologías y empodera a los alumnos principalmente en el aprendizaje de idiomas porque permite la interacción y negociación de significados entre los participantes de los proyectos. Los alumnos en el aprendizaje basado en proyectos investigan problemáticas del mundo real, se comunican con otros para construir conocimiento colaborativamente y crean productos que luego comparten, en muchos casos hasta más allá de las fronteras de su propio país a través de diferentes plataformas. Las redes telemática que se describen en este trabajo son el marco para los proyectos telecolaborativos que se llevaron a cabo en aulas de inglés de nivel medio permitiendo a los estudiantes utilizar el idioma que están aprendiendo para trabajar temáticas relacionadas a los objetivos de desarrollo sostenible de UNESCO intercambiando ideas y proponiendo soluciones conjuntas a

problemáticas globales. El uso de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónicas se pusieron en juego para que los alumnos usen el idioma significativamente fomentando la precisión y fluidez en su uso teniendo en cuenta que sus ideas estaban a través de las nuevas tecnologías cruzando las paredes del aula y de la escuela permitiendo el uso genuino con propósitos comunicativos del inglés como lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE: Proyectos globales-idiomas- nuevas tecnologías- telecolaboración- habilidades del siglo XXI.

ABSTRACT: New technologies have had a great impact on society and the educational field has started to feel its influence. New proposals and emerging innovations have been taking place in our classrooms making us move from a teacher-centred paradigm to a student-centred paradigm and well-known pedagogies have regained value in the digital age. Project-based learning (PBL) has been empowered with the upcoming of new technologies and has empowered students, especially those learning foreign languages, giving room to genuine communication, and meaning negotiation among project participants. In PBL, students study real world issues while they interact with others to build knowledge collaboratively and to create products that will later be shared in different platforms going beyond the borders of their own countries. The educational networks described in this article are the framework for the telecollaborative projects that were carried out in a middle school classroom allowing students to use the foreign language

they were learning to deal with issues related to UNESCO Sustainable Development Goals (SDG) exchanging ideas and suggesting joint solutions to global problems. The use of synchronous and asynchronous tools encouraged students' accuracy and fluency in the language since their ideas were reaching a massive audience crossing school walls making genuine communication possible.

KEYWORDS: Global projects, languages, new technologies, telecollaboration, 21st century skills.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se caracteriza por la globalización y la comunicación sin fronteras que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a partir de hora TIC. Marshall Mc Luhan (Velázquez, 2012) hablaba del concepto de aldea global¹ que día a día se materializa a medida que las nuevas tecnologías avanzan en la comunicación sin barreras espaciales. Los alumnos que tenemos en nuestras aulas son considerados nativos digitales² (Prensky, 2001) y entre las competencias que se espera de ellos podemos mencionar la posibilidad de comunicarse globalmente adaptándose a nuevas situaciones. Por las posibilidades de movilidad y empleabilidad que nuestros alumnos tendrán en el futuro, se hace cada vez más importante que ellos se puedan comunicar con hablantes de otras lenguas y este es uno de los factores que han hecho crecer los intercambios telecolaborativos exponencialmente en las últimas décadas. En este contexto, la importancia de aprender un idioma internacional como el inglés cobra relevancia. En 1991, Hutchinson ya establecía que el propósito de aprender una lengua extranjera era hacer posible el acercamiento entre culturas. Para que ese propósito se cumpla, es necesario aplicar estrategias que motiven (Andereggen, 2012) a los alumnos acercándolos al mundo angloparlante que no suelen tener acceso directo. El idioma extranjero actúa como puente entre las culturas y las nuevas tecnologías son de gran ayuda en la construcción de ese puente ya que no sólo es importante que el sujeto se comunique de manera lingüísticamente correcta sino también de manera culturalmente correcta. La web 2.0³ caracterizada por su filosofía basada en la colaboración, la contribución y la comunidad permite llegar con las producciones de alumnos a audiencias masivas.

Los proyectos telecolaborativos se presentan como una estrategia didáctica que permite organizar propuestas de enseñanza poderosa (Maggio, 2012) que

1 Término acuñado por McLuhan (1998) para referirse a la manera en que las nuevas tecnologías de la comunicación transforman las conexiones humanas modificando el concepto de distancia y tiempo

2 Nativos digitales: (Prensky, 2001) término acuñado por el autor utilizado para referirse a aquellos individuos, que han nacido inmersos en las tecnologías digitales. Caracterizados por la tecnofilia, por absorber permanentemente información en formato multimedia, consumir datos de múltiples fuentes y esperar respuestas instantáneas.

3 Web 2.0: término acuñado por Dale Dougherty (2004) para referirse a nuevos sitios webs caracterizados por la participación de los usuarios.

aumentan la motivación de los alumnos por aprender una lengua extranjera, en este caso inglés, de manera significativa sin que ellos lo tomen como un aprendizaje muy lejano a su realidad y las actividades propuestas en el aula en el marco de estos proyectos permiten desarrollar las competencias lingüísticas y culturales necesarias para que los alumnos se comuniquen tanto de manera escrita como oral en contextos de comunicación real. Las TIC ofrecen diferentes posibilidades para el aula de idiomas que pueden hacer viables los objetivos de los proyectos telecolaborativos ayudando a concretarlos siempre y cuando las nuevas tecnologías no se utilicen reproduciendo viejos modelos de enseñanza con un soporte diferente.

Pelgrum y Law (2003) describen tres posturas en relación a la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al currículo: aprendiendo sobre las TIC, con las TIC y a través de las TIC. En la primera posibilidad, las tecnologías son un contenido de aprendizaje. En la segunda, las TIC se usan para mejorar la enseñanza reemplazando otros medios, pero el enfoque didáctico es el mismo. De estas posturas, la tercera es la que considera las TIC como herramienta de enseñanza y recurso de aprendizaje y las tecnologías así usadas se convierten en parte integral del proceso de construcción de conocimiento. Es de esta última forma como en el marco del aprendizaje basado en proyectos telecolaborativos es posible incluir las TIC siguiendo las ideas propuestas por Manuel Área Moreira (2010) para innovar en las aulas. Entre sus ideas se encuentran el planificar por competencias, el lograr que el alumno aprenda a través de la actividad, el aprender en colaboración, el potenciar la multialfabetización, el usar la Web 2.0 educativamente y el priorizar el rol del alumno como productor y no como mero reproductor de conocimiento. Velázquez (2012) nos recuerda que la inclusión de TIC no hace diferencia en el aprendizaje por su mera inclusión, sino que la diferencia la hará la combinación armoniosa, inteligente y equilibrada por parte de los educadores de recursos tradicionales, recursos tecnológicos y propuestas pedagógicas sólidas para el diseño de las clases.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS DE TELECOLABORACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS

Los proyectos telecolaborativos darán el lugar necesario para que los estudiantes de lenguas extranjeras, en este caso inglés, puedan usar el idioma que aprenden genuinamente y desarrollar las macrohabilidades fundamentales para la competencia lingüística: lectocomprensión, oralidad, audiocomprensión y redacción.

En los proyectos telecolaborativos, a veces el idioma inglés actúa como *lingua franca*, es decir como vía de comunicación entre estudiantes que no comparten la misma lengua materna.

Los proyectos telecolaborativos responden a diferentes clasificaciones según

las características que consideremos:

- **Cantidad de participantes:**

Bilaterales: donde participan como su nombre lo indica solamente dos participantes y existe un proceso de negociación entre los dos docentes de principio a fin. Todo lo referido al proyecto como tiempos, productos, espacios de publicación son el resultado de acuerdos alcanzados previamente

Abiertos: la cantidad de participantes es ilimitada y se considera que cuando más grupos participan, mayor es la diversidad y eso contribuye a la riqueza del proyecto, pero sí existe un facilitador que es quien lo crea y establece las reglas de juego. En proyectos con alto grado de participación a veces el creador del proyecto difiere de los facilitadores debido a que el creador trabaja con docentes con más experiencia que cumplan el rol de facilitadores para guiar a otros grupos de docentes y hacer un seguimiento más personalizado de las participaciones.

Cerrados: en este grupo es el creador que establece la cantidad de grupos participantes que se aceptarán. En general, esta decisión se basa en particularidades del proyecto. Por ejemplo, si se trata de la escritura de un cuento de manera colaborativa, el facilitador puede permitir que participen tantos grupos como partes en las que se quiera dividir la escritura.

- **Estructura de la actividad:** Harris (1998) explica que las actividades en los proyectos telecolaborativos responden a diferentes estructuras que actúan como cajas y lo que varía es la temática y hace referencia a tres estructuras básicas:

Intercambios personales: En estas actividades los estudiantes comparten información personal, pero se trata de ir más allá del tradicional intercambio que solíamos conocer con el nombre de amigos por carta para avanzar a intercambiar información sobre temáticas específicas como pueden ser lugares, platos típicos, historias de vida, entre otros temas.

Recolección de datos: Los estudiantes en esta estructura de actividad suelen iniciar un proceso de investigación que los lleva a recoger datos, a manera de base de datos, que luego intercambian con los otros participantes del proyecto. El tipo de dinámica de colaboración elegida va a establecer la manera en que los datos se recogen y se comparten.

Resolución de problemas: Alumnos de distintos lugares analizan un problema buscando sus causas, consecuencias y de manera telecolaborativa proponen soluciones

- **Producción colaborativa:** Libedinsky (2011) establece que el trabajo en telecolaboración puede responder a cinco diferentes dinámicas colaborativas:

Producción complementaria: Cada participante contribuye con su aporte a una publicación colectiva pero cada uno hace una porción y entre todos

desarrollan el producto final pero no hay interdependencia. Ejemplos claros de este tipo de producción son los blog o la construcción de páginas web temáticas.

Producción secuenciada: Cada participante depende para poder colaborar del trabajo del participante anterior.

Producción conjunta: Aunque haya división de tareas entre los participantes, todos son responsables del producto total. Es una propuesta complicada para muchos participantes

Producción en espejo: Dos grupos participantes realizan la misma actividad por separado y luego se comparan los resultados obtenidos

Producción mosaico: Todos los participantes aportan a bases de datos que son utilizadas por todos los contribuyentes, pero se deben gestionar actividades que queden en el primer paso, sino que haya un uso real de lo publicado por otros

Lo que marca la diferencia de una a otra a la hora de ser elegidas por los docentes es el grado de interdependencia que se necesita para el logro del producto final. De las cinco dinámicas mencionadas la más utilizada en los proyectos de telecolaboración es el mosaico colaborativo debido a que la interdependencia es menor porque en este caso todos los participantes aportan su producción a un espacio donde todos los participantes del proyecto hacen sus contribuciones, pero nadie depende del trabajo del otro para terminar su producción

Nota: Se puede ver descripción completa de estas clasificaciones en: <http://popplet.com/app/#/4873466>

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA DE IDIOMAS

Las nuevas tecnologías al integrarse al aula de lengua extranjera en sus comienzos no eran más que un reflejo de la corriente conductista que venía guiando la educación en idiomas hacía mucho tiempo y que había cambiado con los años sólo la tecnología que usaba como recurso pasando del pizarrón y el libro al grabador, luego a la videoreproductora y por último a la computadora. El docente que lo sabía todo y era el encargado de decir qué estaba bien o qué estaba mal parecía ser reemplazado por la computadora que corregía automáticamente y felicitaba al alumno por sus logros por medio de una música atractiva para el alumno o de un dibujo motivador o de lo contrario, lo condenaba por sus desaciertos con algún sonido desagradable que mostraba que el alumno no había logrado su propósito. Con el paso del tiempo, ese rol que se le había dado a las tecnologías fue superado

En este proceso de superación, las nuevas tecnologías de la información y la

comunicación, al integrarse a la educación trajeron cambios al trabajo en proyectos (Carnicero, 2002) permitiendo a través del uso de Internet cruzar las paredes del aula incorporando nuevos miembros a los proyectos y alcanzando con sus resultados a nuevas audiencias. Estas audiencias se diferenciaban del docente del aula o de los propios compañeros de clase, típicas audiencias del trabajo en proyectos hasta ese momento, ya que los destinatarios del producto de un proyecto pasaron a ser pares, docentes globales o hasta usuarios de Internet en general, que se encuentran muchas veces a miles de kilómetros de distancia y con quiénes la comunicación sólo es posible gracias a las nuevas tecnologías que actúan como mediadoras.

Esta integración de TIC en las aulas produjo un cambio en los receptores de los productos finales de los proyectos y permitió que los proyectos sean trabajados colaborativamente entre estudiantes de distintos grados, distintas escuelas o distintos lugares de principio a fin haciendo que cada resultado parcial de un proyecto sea el producto de un proceso de negociación entre sus miembros virtuales. Este tipo de proyectos son los que conocemos como telecolaborativos o telemáticos porque la colaboración se da a través de las nuevas tecnologías. Las computadoras, notebooks o teléfonos celulares son el medio que permite la colaboración. Su inclusión en el aula de idiomas creó nuevas oportunidades para el aprendizaje de la lengua extranjera y de contenidos pertenecientes a otras disciplinas al proponer un trabajo global interdisciplinario. Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)⁴ para el currículum de lenguas extranjeras se componen de seis ejes que deben considerarse en las escuelas para la enseñanza de un idioma y todos ellos se encuentran presentes en esta metodología. Dichos ejes se relacionan con la comprensión oral, la lectura, la producción oral, la producción textual, la reflexión sobre la lengua que se aprende y para reforzar la importancia del idioma como vía de comunicación entre hablantes de diferentes lenguas, el último eje hace referencia específica a la reflexión intercultural. Cada uno de estos ejes se verá favorecido en mayor o menor grado dependiendo de las tareas que el proyecto telecolaborativo involucre, el tipo de producto final que se proponga y las herramientas de colaboración que los docentes facilitadores del proyecto elijan incluir.

Varios autores tanto en la literatura relacionada a la enseñanza con inclusión de tecnología como aquéllos dedicados al estudio de la enseñanza de lenguas extranjeras han definido la telecolaboración. Julie Belz (2002) la define como una situación en la que alumnos dispersos internacionalmente en clases de idioma paralelas usan herramientas de comunicación en Internet para lograr interacción social, diálogos, debates e intercambio cultural. Robert O'Dowd (2008) se refiere a la telecolaboración como la aplicación de herramientas de comunicación online para acercar clases de idioma donde los estudiantes están geográficamente distantes

4 Véase: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf

para desarrollar habilidades comunicativas en la lengua extranjera y competencia intercultural a través de tareas colaborativas y trabajo en proyecto. Vinagre (2010) la definió como la interacción en línea entre aprendices de una lengua y los hablantes nativos de la misma que se involucran en tareas colaborativas con el objetivo de aprender la lengua y los aspectos culturales del otro.

HERRAMIENTAS UTILIZADAS EN LOS PROYECTOS: EN BUSCA DE LA COLABORACIÓN Y LA CREATIVIDAD

Si bien tengo la certeza que integrar tecnología en educación no define un cambio educativo porque las herramientas tecnológicas quedan a merced del docente que las incluya porque se necesita de nuevas pedagogías para darles un sentido, es verdad que hay determinadas herramientas que por su naturaleza son más proclives a generar colaboración entre los participantes de un proyecto mientras que hay otras que favorecen la creatividad. Las herramientas, al igual que las estructuras de actividad de Harris (1998), no están atadas a una temática o a un tipo de proyecto específico sino se pueden imaginar varios usos para una misma herramienta y también para diversos temas. Es imprescindible recordar, que no empezamos un proyecto telecolaborativo pensando en la herramienta sino en lo que los estudiantes tendrán que hacer y ahí decidimos la aplicación o plataforma más apropiada para alcanzar nuestro norte. A continuación, describiré y ejemplificaré el uso de algunas herramientas para que otros colegas se familiaricen con ellas y se las puedan apropiar para usarlas en su contexto de enseñanza.

FLIPGRID:

Esta aplicación permite a los alumnos grabarse desde su dispositivo y se arma un mosaico con todas las contribuciones al tema que pueden escucharse individualmente o como un continuo y permitiendo la descarga de todas las producciones en un único archivo. **En el aula de lengua extranjera**, esta herramienta ayuda a fomentar el desarrollo tanto de la oralidad como de la audiocomprensión.

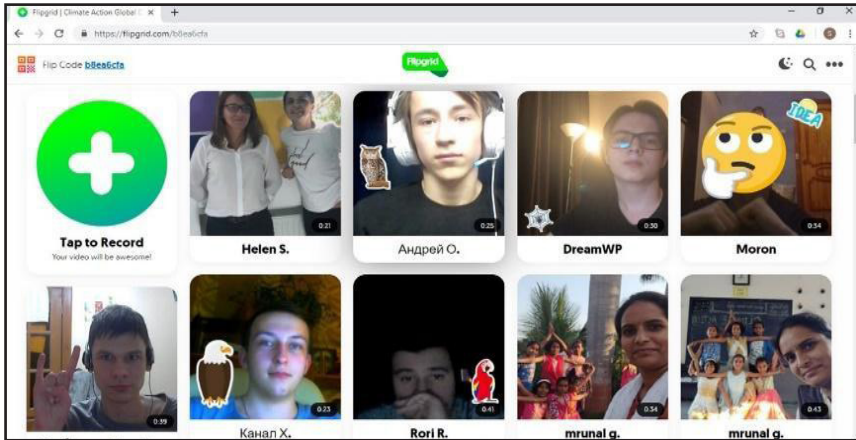


Fig 1: Tablero colaborativo en *Flipgrid*

POPPLLET:

Esta herramienta permite crear redes conceptuales colaborativas fomentando el trabajo en equipo desde la nube siendo ideal para iniciar la investigación, primer eslabón de cualquier proyecto tanto áulico como telecolaborativo. **En el aula de lengua extranjera**, fomenta el desarrollo de la lectocomprensión y la redacción permitiendo la escritura colaborativa. También alienta el uso del lenguaje audiovisual ya que las redes que se crean en ella pueden ser enriquecidas con imágenes y videos.

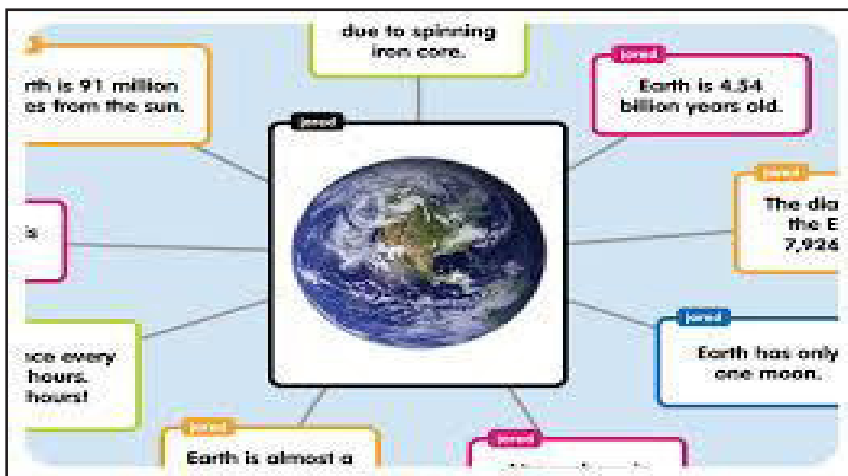


Fig 2: Red conceptual en *Popplet*

STORYBOARD THAT

Plataforma para realizar narrativas digitales en forma de historieta o comics insertando escenarios y personajes predeterminados o propios según la selección de época o contexto al igual que los cuadros de diálogos que permitirán avanzar la historia. **En el aula de lengua extranjera**, fomenta la escritura creativa y puede ayudar a contactar a los estudiantes con el mundo de la literatura de una manera visual



Fig 3: Historieta creada en *Storyboard. that*

PADLET

Esta herramienta permite crear murales digitales colaborativos en distintos formatos según selección del usuario lo cual permite armar lluvias de ideas colaborativas, clasificaciones, secuencias y muchas otras posibilidades. Los participantes pueden dar devoluciones a otros usuarios y también lo puede hacer el docente según establecido en los ajustes iniciales. El mural creado se puede descargar como imagen o PDF con el formato de revista. También puede compartirse a través de un enlace o por código QR. Permite como se puede ver en la figura de ejemplo la inserción de imágenes y videos. **En el aula de lengua extranjera**, fomenta la lectura y la escritura tanto individual como colaborativa en la nube

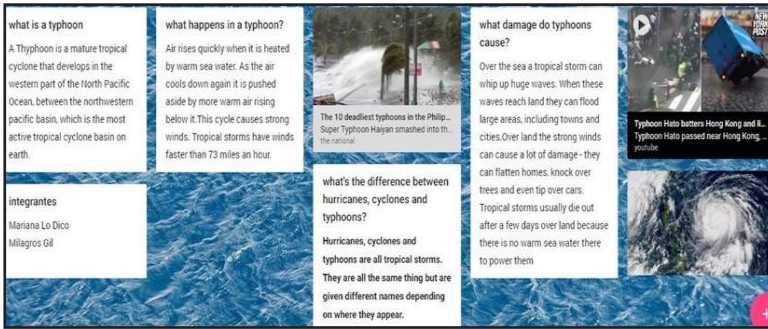


Fig. 4: Mural colaborativo creado en Padlet

LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE COMO TEMAS DE INTERÉS GLOBAL

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de UNESCO que son parte de la Agenda educativa 2030, fueron el punto de partida para la selección de proyectos telecolaborativos que he llevado a cabo en mi aula de idioma y que traigo como ejemplos de buenas prácticas.



Fig. 5: Objetivos de Desarrollo Sostenible

Mi propósito al trabajar con los ODS (o SDG por su nombre en inglés) en el aula de inglés es familiarizar a los estudiantes con problemáticas locales de impacto global para permitir e incentivar la búsqueda de soluciones construidas colaborativamente. Al contemplar los íconos representativos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible es posible ver que las temáticas son muy variadas. Entre ellas podemos nombrar la lucha contra la pobreza y el hambre, el cuidado del medio ambiente en sus diferentes posibilidades como la vida en la tierra, la vida bajo el

agua, la energía, el cambio climático, el cuidado de la salud, la calidad educativa y también temas económicos como el trabajo decente. Respetar los intereses de los estudiantes es clave en las propuestas educativas, pero ante esta variedad de posibilidades sabemos que los estudiantes se van a sentir representados.

Por otro lado, todos estos temas permiten ser trabajados a escala local, regional y global y al trabajar en los proyectos telecolaborativos con estudiantes de otras partes del mundo el trabajo en estas temáticas a través de la comunicación que permiten las nuevas tecnologías y el uso del idioma extranjero para el entendimiento entre los participantes hacen posible cruzar fronteras con nuestras secuencias didácticas.

La tabla siguiente resume algunos proyectos telecolaborativos que he llevado a la práctica en mis aulas de escuela media y muestra su relación con estos objetivos de UNESCO:




Proyecto	Objetivo pedagógico	Objetivo de Desarrollo Sostenible
My School, Your School (Mi Escuela, Tu Escuela) https://padlet.com/silvanacar011/myschoolmiescuela	Que los estudiantes compartan a través de sus propias voces cómo es la vida en sus escuelas en las diferentes partes del mundo	
Climate Action Project (Proyecto de Acción Climática) https://www.climate-action.info/	Que los estudiantes entiendan la diferencia entre <i>weather</i> y <i>climate</i> , comprendan las causas y consecuencias del cambio climático y propongan soluciones colaborativas.	
Youth Voices (Voces de Jóvenes) https://padlet.com/barbaraz/ovbahyo2gxfjbdhd	Que los estudiantes reconozcan la importancia de preservar tanto la salud mental como física a través de buenos hábitos.	

Tabla 1: Proyecto, objetivos pedagógicos y ODS

LOCALIZANDO PROYECTOS PARA CRUZAR FRONTERAS

A la hora de decidir en qué proyecto poder participar para salir del aula al mundo y favorecer la comunicación genuina de los estudiantes usando la lengua extranjera que están aprendiendo a través de las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías de manera sincrónica o asincrónica, es preciso localizar redes donde encontrar convocatorias para participar proyectos. Tanto la RED IEARN (International and Educational Resource Network), como Microsoft Educators Community son sitios que alojan proyectos o hacen anuncios invitando a docentes a sumarse.

RED IEARN (International and Educational Resource Network)

<http://www.iearn.org>

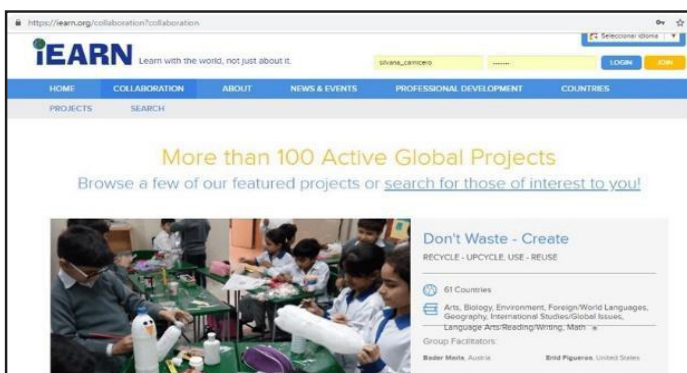


Fig. 6: Portada de la Red IEARN

En ella podemos encontrar:

1. Foros de discusión docente
2. Foros de discusión de alumnos
3. Proyectos telecolaborativos para los diferentes espacios curriculares
4. Todos los proyectos alineados con los ODS
5. Proyectos de participación asincrónica
6. Traducción del sitio a diferentes idiomas
7. Material de lectura sobre telecolaboración y aprendizaje basado en proyectos

RED MEC (Microsoft Educator Community)

<https://education.microsoft.com/>

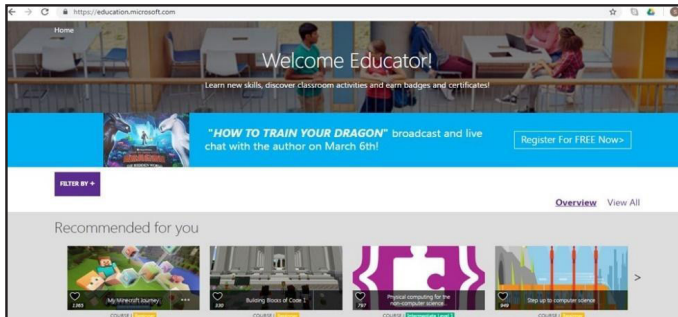


Fig. 7: Portada de la red Microsoft Educator Community

En ella podemos encontrar:

1. Herramientas tecnológicas para usar gratuitamente
2. Tutoriales de herramientas Microsoft para el aula
3. Cursos de capacitación docente autogestionados tanto en el área de herramientas TIC y alfabetización digital que otorgan insignias y certificados
4. Cursos de capacitación docente autogestionados en el área de metodologías activas y desarrollo de habilidades del siglo XXI que otorgan insignias y certificados
5. Planes de clase con distintas herramientas
6. Invitaciones a participar de proyectos telecolaborativos
7. Expertos para llevar a tu aula a través de *Skype en el aula*

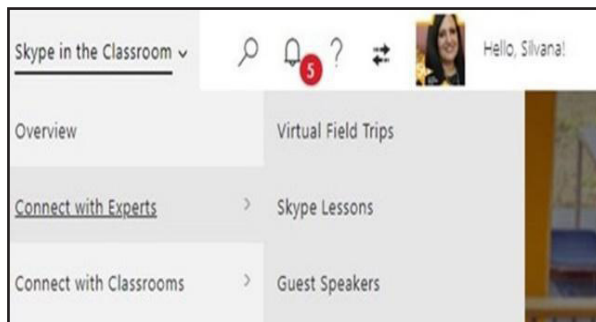


Fig.8: Proyectos de comunicación sincrónica

Ambas redes permiten a los docentes conectarse con colegas de distintas partes del mundo e involucrarse en proyectos con estudiantes angloparlantes en una gran diversidad de temas que traen un plus al aula de idiomas desarrollando no sólo comunicación sino también colaboración y ciudadanía global.

EXPERIENCIAS MEMORABLES

Mientras que los alumnos trabajan en red en proyectos telecolaborativos aprendiendo sobre temas que los preocupan y nos preocupan como parte de una sociedad global, como docentes de idiomas al incorporar las nuevas tecnologías para desarrollar proyectos globales, estamos ayudando a nuestros alumnos a desarrollar lo que hemos conocido como las “6 C” que son habilidades básicas para la educación del siglo XXI (Fullan y Langworthy, 2014):

Habilidad del siglo XXI	Rol en los proyectos de colaboración global
Comunicación	Los estudiantes se comunican tanto de manera escrita como oral dependiendo de la herramienta TIC que utilicen para intercambiar ideas e información sobre el tema del proyecto negociando significados
Colaboración	Cada grupo participante hace su aporte contribuyendo a la construcción colaborativa de conocimiento basándose en la inteligencia colectiva
Creatividad	Cada parte del proyecto demanda de la creatividad de los estudiantes para crear tanto productos parciales como el producto final
Pensamiento crítico	(en inglés “critical thinking” por eso la C) Los estudiantes intercambian opiniones argumentando sus ideas
Ciudadanía	Al trabajar los ODS en los proyectos, los alumnos se concientizan sobre temáticas que afectan tanto a la ciudadanía local como global
Competencia intercultural	Los estudiantes se familiarizan con otras culturas trabajando a la par y conocer al otro es el primer paso para el desarrollo de la empatía

Tabla 2: Habilidades del siglo XXI en proyectos globales mediados por TIC

A continuación, se presentan dos proyectos telecolaborativos que han estado en la red por varios años

Proyecto telecolaborativo 1: *Climate Action Project*

Los alumnos participaron en un proyecto telecolaborativo abierto de producción mosaico con la estructura de actividad de resolución de problemas. Los estudiantes investigaron las causas, consecuencias y soluciones armando redes colaborativas en **Popplet**, luego volcaron la información y la ilustraron en **Padlet**. Grabaron las problemáticas del clima de su país usando una **Flipgrid** que había sido creada por el facilitador del proyecto para que los participantes de los centros educativos participantes pudieran contribuir con la información referente a su país.

Accediendo al nombre de cada país, se pueden ver las producciones compartidas que variaban desde videos a presentaciones realizadas con diferentes herramientas.



Fig. 9: Espacio de colaboración global del proyecto

Además de trabajar sobre una problemática global desarrollando ciudadanía, comunicándose en la lengua extranjera, este proyecto ha contribuido a fomentar la alfabetización digital de los estudiantes a través de las variadas producciones que se tuvieron que realizar cumplir con cada etapa.

Proyecto telecolaborativo 2: *My School, Your School*



Fig.10: Logo del proyecto colaborativo

Es un proyecto de la Red IEARN de mi autoría que desde sus orígenes, hace ya diez años, se desarrolla tanto en inglés como en español e invita a las escuelas de alrededor del mundo a contar cómo es la vida en sus centros educativos. Si pensamos en las clasificaciones de los proyectos antes mencionadas, *My School, Your School* también es un proyecto abierto de producción del estilo mosaico.

Los alumnos se comunican de manera asincrónica a través de un foro temático alojando en el espacio de la red y comparten información de sus escuelas: rutinas, celebraciones, deportes, uniformes, historia, etc. El foro del proyecto ubicado dentro del sitio de la red es reservado para la comunicación de carácter más informal entre los participantes del proyecto, pero las producciones finales suelen tener espacios de publicación por fuera de la red como murales colaborativos, blogs o wikis dependiendo de la propuesta para cada cohorte con el objetivo de llegar a audiencias más masivas. Cada grupo participante arma presentaciones las cuales se comparten en un espacio común para que todos aprendan de todos. Al participar los estudiantes no sólo conocen otras realidades educativas que le permiten conocer al otro (Serres, 2013) desarrollando una actitud de respeto y tolerancia hacia otras culturas, sino que refuerza la propia identidad al momento que los estudiantes dan a conocer sus escuelas a otros.

CONCLUSIONES

En el pasado, los docentes de lengua extranjera dependían de los libros de textos para mediante sus cápsulas culturales recrear la cultura del país donde la lengua meta se habla en forma nativa y de situaciones descontextualizadas para simular diálogos donde los alumnos pudieran utilizar la lengua que aprenden en contextos comunicativos. Internet ha llegado al aula de inglés para generar interacciones significativas y genuinas (Warschauer, 1999). La combinación entre lengua extranjera y nuevas tecnologías fueron los medios que hicieron la comunicación viable para acercar las culturas implicadas en los intercambios. Por ejemplo, O' Dowd (2003) llevó a cabo un proyecto de intercambio de mails entre alumnos británicos y españoles que consideró culturalmente rico por la voluntad de los alumnos por compartir opiniones, la sensibilización de los alumnos a las reglas sociopragmáticas de la lengua de sus pares globales y los intentos de establecer relaciones personales que excedan las tareas académicas. El aprendizaje intercultural fue otro de los beneficios detectados a partir de la telecolaboración.

Otra clave para que la telecolaboración se sostenga en el tiempo es que se adapte y responda a necesidades más abarcativas por eso al realizar la planificación de la asignatura, en este caso de inglés como lengua extranjera, sería importante decidir qué temas se enriquecerían al ser trabajados interculturalmente además del beneficio de interactuar con personas angloparlantes y reforzar las habilidades comunicativas en la lengua meta.

En resumen, podemos decir que los proyectos telecolaborativos mediados por las nuevas tecnologías prometen ser una estrategia didáctica innovadora que deberíamos llevar a nuestras aulas de idiomas para plantear una propuesta de

enseñanza potente que se transforme en aprendizajes significativos para la vida de los alumnos dentro y fuera de la escuela mientras que los estudiantes desarrollan la competencia intercultural, gran acompañante de las habilidades lingüísticas en lenguas extranjeras, que los ayuda a vivir mejor en un mundo globalizado.

BIBLIOGRAFÍA

Anderegg, M. (2012) "Material de lectura: Ingredientes para un proyecto educativo con redes sociales" en *Las redes sociales en el aula en el aula*. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Área Moreira, M. (2010) *Introducción a la tecnología educativa*. Barcelona. Barcelona Graó.

Belz, J. (2002) Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study. Pennsylvania State University. *Language Learning and Technology*. Vol 6 January 2002 pp 60-81. Disponible en <http://llt.msu.edu/vol6num1/belz/default.html>

Carnicero Sanguinetti, S. (2002) "Information Technology Assisted-Project Work: From Beginning to End". En: *Curriculum Development. Conference Proceedings*. Córdoba. Comunicarte, pp 202-207

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad. *Montevideo: Pearson Marx, Karl (1969) "El Capital, 1*.

Harris, J (1998). *Design Tools for the Internet-Supported Classroom*. Washington D.C. ERIC Clearinghouse

Hutchinson, T (1991). *Introduction to Project Work*. Lancaster. Oxford University Press.

Maggio, M (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós

Manso, M; Pérez, P; Libedinsky, M; Light, D y Garzón, M. (2011). *Las TIC en las aulas: Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires. Paidós.

O'Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon. Multilingual Matters.

O'Dowd, R. (2013) Telecollaborative networks in university higher education: Overcoming barriers to integration, *Internet and higher education* <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.02.001>

Pelgrum, W. J., and Law, N. (2003). *ICT in education around the world: Trends, problems, and prospects*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Consultado: mayo, 2015

Serres, M (2013). Pulgarcita. Buenos Aires. Tezontle

Velázquez, C (2012). *Estrategias pedagógicas con TIC*. Buenos Aires. Novedades Educativas

Vinagre, M. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54731315001>

Warschauer, M. (1999). "Review of Electronic Literacies: Language, culture and power in online education". En: *Language Learning & Technology*. July, 1999. N° 1. Vol. 3. pp.27-30. Disponible en <http://llt.msu.edu/vol3num1/review/review3.html>

CAPÍTULO 10

LINGUAGEM E INTERAÇÃO, TEORIA SOCIOCULTURAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 01/12/2020

Cleber Cezar da Silva

UNB

Instituto Federal Goiano – Campus Urutai

RESUMO: O presente texto tem por objetivo articular as concepções de linguagem e interação, teoria sociocultural, à guisa das principais discussões da contemporaneidade, e suas implicações e contribuições para o ensino e formação de professores de línguas, visto que o mesmo aja de forma reflexiva em sua prática docente. No processo de construção metodológica faremos uma revisão bibliográfica acerca da temática do texto. As principais bases teóricas que dão suporte as nossas discussões são: Alarcão (2003), Bakhtin (2010), Charaudeau (1983), Fiorin (2015), Moita Lopes (1994), Pimenta (2008), Vigotski (2010, 2007, 1998), desta forma, buscamos evidenciar a importância das relações entre os indivíduos, assim, contribuir com o processo ensino e aprendizagem e a formação docente de línguas. Já que o papel do professor na contemporaneidade é o de motivar seus alunos no processo de aprendizagem e incentivar a dar continuidade no estudo da língua(s) que optaram.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Interação; Teoria Sociocultural; Docente.

ABSTRACT: The present text aims to articulate the conceptions of language and interaction, sociocultural theory, by way of

the main contemporary discussions, and their implications and contributions for the teaching and training of language teachers, since it acts reflexively in its teaching practice. In the process of methodological construction, we will do a bibliographic review about the theme of the text. The main theoretical bases that support our discussions are: Alarcão (2003), Bakhtin (2010), Charaudeau (1983), Fiorin (2015), Moita Lopes (1994), Pimenta (2008), Vigotski (2010, 2007, 1998), in this way, we seek to highlight the importance of relationships between individuals, thus contributing to the teaching and learning process and language teacher training. Since the role of the teacher in contemporary times is to motivate his students in the learning process and encourage them to continue studying the language (s) they have chosen.

KEYWORDS: Language; Interaction; Sociocultural Theory; Teacher.

INTRODUÇÃO

A linguagem é interação, desde o surgimento da humanidade o indivíduo está exposto à interação com o outro, assim, partimos das observações de Bakhtin (2010) de que a linguagem é o meio pelo qual os homens interagem entre si. Essa interação pode tanto ser de forma oral ou escrita. A linguagem, é um produto social e é ela que permite a mediação entre o sujeito e o objeto, e o sujeito e o mundo. Por isso, as interações sociais são centrais para o desenvolvimento do sujeito que não é mais considerado passivo, como no behaviorismo,

nem somente ativo, como no cognitivismo, mas interativo, e é na interação com o outro que ele internaliza conceitos e conhecimento.

No contexto situacional da interação (comunicação), ocorrido por meio da linguagem, segundo Machado (2012, p. 156) é “quando se considera a função comunicativa, Bakhtin analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação “ativa”, assim, essa interação ativa é marcada por enunciados, e segundo Bakhtin (2003, p. 261) “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana”.

A linguagem é importante para o desenvolvimento humano, regulação e efetivação do pensamento, agindo na modificação e estruturação das funções psicológicas, mediando o processo de interação o qual transforma a vida humana. E, nesse sentido a linguagem é instrumentalizadora das práticas sociais, pois o sujeito apropria-se das práticas culturais e sociais para desenvolver até mesmo o pensamento nas formas abstratas, criando e moldando as suas realidades, esse processo desencadeia na teoria sociocultural, no desenvolvimento integral do indivíduo. Contudo, o indivíduo só se desenvolve na interação com o mundo.

No tocante, buscamos refletir que a formação docente se vale do processo de interação, com seus pares, com o mundo e mediado pela linguagem, desta forma, se faz necessário que o professor esteja em constante preparação, uma vez que a escola (mundo) é heterogênea, e o público que enfrenta(rá) também o é. As instituições formadoras deve se ater além do conhecimento teórico e pedagógico, instruções das questões que asseguram as relações de leitura, cognição e fatores socioculturais, que auxiliarão em um processo ensino e aprendizagem eficaz.

Por fim, o professor além das instruções técnicas, deve perceber que é trazer a sua prática para a centralidade, que é o aluno, lembrando, que tudo se reside via linguagem, como mediação, que efetiva na interação. Rever a prática docente se faz necessário, assim o professor ao realizar essa ação torna-se um profissional reflexivo, onde tudo será construído a partir da ação-reflexão-ação.

LINGUAGEM E INTERAÇÃO

A linguagem é o caminho pelo qual se dá a interlocução entre os membros de dada comunidade, revelando e constituindo a relação do sujeito com a linguagem, desta forma ela é interação. E, nesse contexto é revelador que a linguagem é que constrói as relações entre o homem e o meio que ele está inserido. É na e pela linguagem que o indivíduo se constitui, assim ela é a mediação entre sujeito e reveladora de suas ações no ambiente em que ocupam, demonstrando as relações sócio-histórica-culturais impregnadas em cada um.

Podemos observar que a linguagem se difere de língua, ela é a verdadeira expressão, pois é nela que a língua se manifesta e se materializa. Doravante, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2010, p. 107-108).

Desta forma, nos é necessário recorrer a Saussure (2008, p. 17) e perceber o que os estudos estruturalistas mencionam sobre o que é língua, como o autor reflete sobre a pergunta:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

Para Saussure a língua é um sistema de signos, e nela o indivíduo é constituído como um ser capaz de transmitir o seu conhecimento e cultura, sendo manifestados pela linguagem. Fiorin (2015, p. 18) nos diz que “a língua é uma maneira de recortar a realidade, de ordenar o mundo, de categorizar as coisas, as ações, os sentimentos, etc. por essa razão, a linguagem modela nossa maneira de perceber e ordenar a realidade”. Pensemos então, a língua é vista como um comportamento social, que pode ser adquirido pelo estímulo e pela formação de hábitos. Quanto maior for o estímulo, mais fácil e rapidamente um indivíduo aprende a língua.

Trazemos essas poucas premissas referentes à língua, para dar sustento a nossa discussão. Já que, ela é um código linguístico e o homem a usa também como forma de poder, revelada na linguagem, que a temos como interação humana. No decorrer da vida o homem convive com diferentes tipos de linguagem, na qual vai se aprimorando e construindo na interação com o outro o seu código linguístico. A linguagem é entendida por Bakhtin (2010) de tal modo que o sujeito passa a ocupar papel de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que, é a partir daí que se torna possível a compreensão das diversas relações sócio-históricas que caracterizam uma sociedade. Assim, como a língua, a linguagem é um sistema de signos/significações que possibilita ao homem (res)significar o mundo e a realidade.

Para Vigotski (2007), a linguagem é o ponto essencial para o entendimento do homem como ser histórico e social, cuja compreensão deve ser buscada através do cruzamento das perspectivas individual e histórica. Percebemos então, as relações entre o indivíduo e a sociedade, afirmam que as características humanas não são conclusivas no nascimento, mas sim, são resultados das relações em que o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, transformando também a si mesmo.

Bakhtin (2010, p. 127), em seus estudos considera a linguagem um fenômeno social que se organiza em prol de um interlocutor e se realiza em forma de enunciados, orais ou escritos. Ela é constituída por interações verbais que se manifestam através de enunciações ou da enunciação, logo, “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”. Por enunciado, observamos que:

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada a um interlocutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN, 2010, p. 116).

Se o enunciado é produto da interação, ele o é também da linguagem, e Vigotski (2010) ressalta que a linguagem desempenha papel decisivo no desenvolvimento do indivíduo. O autor, ainda, enfatiza, a mesma possui duas características básicas: a comunicação e a construção do pensamento. Comumente, a linguagem é fundamental no contato social, na qual se desenvolve a partir da necessidade do ser em se comunicar, visto que a mesma é um recurso que faz parte da natureza humana, possibilitando assim a interação, a inserção do indivíduo na sociedade.

A linguagem é a materialização da língua, que é constituída como interação, o enunciado é produto de todo esse meio, e é instituído com palavras, assim para Bakhtin (2010, p. 98) “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Mas a linguagem também é metalinguagem, e

Não produzimos palavras apenas para designar as coisas, mas para estabelecer relações entre elas e comentá-las. Mostrar um objeto não exprime as categorias de quantidade, de gênero, de posse, não permite indicar sua localização no espaço, etc. A língua não é um sistema de mostração de objeto, porque permite falar do que está presente e do que está ausente, do que existe e do que não existe, porque possibilita até criar novas realidades, mundos não existentes (FIORIN, 2015, p. 17).

Assim, constatamos que a linguagem pode ser constituída como atividade simbólica, que tem poder de criar novas realidades, novas invenções e originar até mesmo novas palavras, num processo de lexicalização, que dá existência àquilo que é categorizado, ou seja, dar existência a um objeto antes desconhecido pelos falantes de uma comunidade. Como já observado, a linguagem é uma forma de o homem ver e agir no mundo, e com ela, exteriorizamos e até mesmo libertamos o que estava dentro de nós, emoções dolorosas. Fiorin (2015, p. 25) considera “quando se usa a linguagem em função utilitária, importa mais o que se diz. Em função estética, o mais importante é o como se diz pois, o sentido também é criado pelo ritmo, pelo arranjo dos sons, pela disposição das palavras, etc.”. Então, ao falar ou escrever somos capazes de transmitir a nossa imagem, até mesmo na tonicidade da voz isso pode ser revelado. E, de acordo com Petter (2011, p. 11),

O fascínio que a linguagem sempre exerceu sobre o homem vem desse poder que permite não só nomear/criar/transformar o universo real, mas também possibilita trocar experiências, falar sobre o que existiu, poderá vir a existir, e até mesmo imaginar o que não precisa nem pode existir. [...] A linguagem é relativamente autônoma; como expressão de emoções, ideias, propósitos, no entanto, ela é orientada pela *visão de mundo*, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural de seu falante.

A propósito, não poderíamos deixar de considerar, também, as contribuições do gerativista Chomsky (1977), de que a linguagem é inata e específica da espécie, ela é transmitida geneticamente e própria da espécie humana, o ser humano tem a capacidade de produzir e gerar novas sentenças a partir do conhecimento, assim revela a criatividade, competência, desempenho humano frente ao uso da linguagem.

Ao fazermos as observações acerca da linguagem que é interação, constatamos que, por sua vez, é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico, evidenciando seu caráter dinâmico no meio social, desta forma a mesma por meio dos tempos e seu uso é capaz de transpor a história e cultura de um povo.

Por fim, Geraldi (1984) retoma a análise (crítica) feita por Bakhtin sobre as três concepções de linguagem e apresenta uma síntese oportuna: (i) linguagem como expressão do pensamento, (ii) linguagem como instrumento de comunicação e (iii) linguagem como forma de interação.

A linguagem como expressão do pensamento fundamenta-se, de acordo com Perfeito (2005), na tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, tendo rompimento efetivo apenas no início do século XX, com Saussure.

Já a linguagem como instrumento de comunicação, a língua como estrutura

de Saussure (2008), é vista como um sistema abstrato formado por um conjunto de signos linguísticos, que combinam de acordo com um sistema de regras e é capaz de transmitir uma mensagem.

Na terceira concepção de linguagem – linguagem como forma de interação, Bakhtin (2010), ressalta que o lócus da linguagem é a interação, pois para o autor marxista, é por meio da linguagem que os indivíduos se interagem, comunicam e realizam as trocas de experiências e conhecimento.

Por fim, a linguagem é considerada uma produção da humanidade e constituída, portanto, como uma prática de interação social. Através dela o homem tem a possibilidade de torna-se sujeito, capaz de construir sua própria trajetória, tornando-se, assim, um ser histórico e social. Nesse sentido, a linguagem vai além de sua dimensão comunicativa, além de os sujeitos se constituírem por meio das interações sociais, eles criam outras possíveis realidades, desta forma, ela se torna vital para a existência humana, metaforicamente, sopro divino para a alma do homem.

TEORIA SOCIOCULTURAL

A teoria sociocultural desenvolvida por Leon S. Vigotski (1896-1934) é uma teoria do desenvolvimento humano e considera o aprendizado e o desenvolvimento inter-relacionados. Desenvolvimento este, visto como uma mudança e transformação do indivíduo. Essa inter-relação se constitui no processo de interação com o mundo o qual está inserido o homem. Pois, a relação do indivíduo com o mundo não é direta, é mediada por um elemento mediador. De acordo com Salomão (2013, p. 59-60),

[...] diferentemente das teorias behavioristas ou cognitivistas da aprendizagem humana, a perspectiva sociocultural entende que o nível superior de cognição humana no indivíduo tem sua origem na vida social. Ela busca explicar a relação entre o funcionamento mental humano e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais esse funcionamento ocorre.

E nesse processo de relação do indivíduo com o mundo, tomamos o professor em formação, já que ele está inserido no contexto de aprendiz e necessita repassar a outros aprendizes o conhecimento. No tocante do professor de línguas, adquirir conhecimento das formas linguísticas tanto em LM/LE, significa conhecê-la como um instrumento, um artefato cultural que medeia a relação com o mundo.

O indivíduo se desenvolve em interação com o outro por meio da linguagem, e nesse contexto encontramos os instrumentos mediadores, podendo eles serem físicos como é o caso do computador ou celular, e psicossocial no caso da língua. Para que ocorra o uso e desenvolvimento desses instrumentos em práticas sociais,

situação de trabalho que requeiram a necessidade de o indivíduo se inteirar com o outro, isso com alguma finalidade até mesmo específica.

Segundo Johnson (2009a) uma perspectiva sociocultural entende como a consciência humana se desenvolve de acordo com as atividades sociais específicas nas quais nos engajamos e dos materiais construídos culturalmente e artefatos semióticos ou ferramentas, a mais comum é a linguagem, que utilizamos para participar de tais atividades (SALOMÃO, 2013).

De acordo com os estudos vigotskianos, a linguagem é um instrumento importante para o processo do desenvolvimento humano, necessária para regulação e efetivação do pensamento. Ela age no sentido de modificar estruturalmente as funções psicológicas, como os instrumentos criados pelo homem transformam as formas de vida humana.

Nesse sentido, observamos que o significado na teoria sociocultural não reside na linguagem em si, mas no uso social dela, na interação, mediado pela cultura e contexto, desta forma o desenvolvimento cognitivo é caracterizado como a aquisição e manipulação de ferramentas culturais e de conhecimento. E, conseqüentemente,

o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (VIGOTSKI, 1998, p. 74).

A priori, na teoria sociocultural para uma prática transformadora, no sentido de promover o desenvolvimento integral do indivíduo, leva em conta suas individualidades. Já que o indivíduo como sujeito do mundo, apropria-se das práticas culturais e sociais para desenvolver o pensamento, moldando assim sua própria realidade. Estabelecemos então, que não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo se torna capaz de socializar, é na socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais, os quais têm origem em processos sociais e são a conversão de relações sociais em funções mentais.

Segundo Salomão (2013), a teoria sociocultural de Vigotski destaca a importância do desenvolvimento de conceitos cotidianos e conceitos científicos e sua relação com a aprendizagem escolar e o desenvolvimento do educando. Enquanto que os conceitos cotidianos se desenvolvem espontaneamente a partir da vivência, os conceitos científicos estão relacionados à questão do ensino.

Os conceitos espontâneos, adquiridos no contexto cotidianos a partir de conceitos diferentes, na escola são basilares e auxiliam na transformação dos conceitos científicos, adquiridos por meio do ensino. A linguagem é um instrumento mediador para que aconteça tal transformação, via a interação e mediação de um indivíduo mais experiente, o professor.

FORMAÇÃO DOCENTE

Na contemporaneidade alguns estudiosos têm se preocupado com o aprendiz da língua estrangeira e, segundo Oliveira (2007), para esses estudiosos o aprendiz é a peça fundamental do processo ensino e aprendizagem, sabemos que não é só ele, pois o professor é a complementação do processo ensino e aprendizagem. Por isso, esse tem que ser um profissional que reflete a sua prática, para que possa atingir o seu sucesso e do educando. Além de tudo, como menciona Charaudeau (1983, p. 118) “o professor, pressionado pelo imaginário do projeto educativo da sociedade, é portador de uma missão de formação. E sua posição é ainda menos confortável pelo fato de ser permanentemente espreitado pelo olhar da sociedade que lhe exige prestação de contas.”.

Na formação inicial o professor está inserido no processo ensino e aprendizagem, o qual posteriormente fará a inversão de papéis, isso não quer dizer que o mesmo já esteja pronto, pois a sua formação deve ser contínua. É na interação, que consiste a efetivação do aprendizado, no quesito do ensino de línguas, observamos que não é só adquirir o conhecimento das formas linguísticas em si, mas, sim conhecê-la como um instrumento de interação, um artefato cultural que medeia a relação com o mundo, já que, a cultura é constituída como a esfera da linguagem.

Para Vigotski (2007), é por meio da linguagem, mediação, que se dá a interação, e é através da interação e comunicação com o outro social que avançamos na aprendizagem. A aprendizagem é um processo que ocorre ao longo da história social do ser humano com a mediação da linguagem. Nesse sentido, para acontecer um processo ensino e aprendizagem eficaz, o professor tem que se comprometer com esse processo, analisando a partir de sua prática, para se tornar um educador reflexivo. Ainda é necessário

[...] entender que a escola não é homogênea e os professores não são passivos. Por isso se faz necessário analisar como estes podem manejar processos de interação entre seus interesses e os valores e conflitos que a escola representa, para melhor entender que possibilidades a reflexão crítica pode ter no contexto escolar. Por um lado, as finalidades educativas apresentam um discurso de preparar para a vida adulta com capacidade crítica em uma sociedade plural.

Por outro, o trabalho docente e a vida da escola se estruturam para negar estas finalidades (PIMENTA, 2008, p. 27).

O ser professor hoje é mais que um mero expectador do positivismo educacional que deve caminhar o processo ensino e aprendizagem, ele é um agente desse processo, pois tem que se preparar para todas as mudanças que vem surgindo e se adequar, pois “A educação é um fenômeno complexo, porque histórico, ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam.” (PIMENTA, 2008, p. 37). Assim, o professor se torna o ser humano que trabalha com os desafios de levar o educando a ser o agente transformador de sua própria vida através do processo ensino e aprendizagem.

Sem contar, aos professores é colocado uma centralidade, que se traduz na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, isso não apenas de sala de aula, como mero cumpridor do currículo escolar, mas sim como um profissional capaz de elaborar, definir e até mesmo reinterpretar esse currículo, fazendo as adaptações necessárias a seus educandos. É assim que são capazes de atingir o processo ensino e aprendizagem de qualidade e significativo aos educandos. Nessa situação de poder ter uma autonomia crítica sobre a sua prática, o professor se torna um reflexivo crítico. Desta forma, ao

[...] realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores. É trabalho para professor e não para monitor. Ou seja, para um profissional preparado científica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre (PIMENTA, 2008, p. 39).

Esse profissional se torna o dono de sua própria prática, a qual trará benefícios à construção de uma sociedade mais digna a partir do processo ensino e aprendizagem, perfazendo a sua autonomia e dos demais que estão inseridos no processo educacional. O papel desse professor nos faz observar, que

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexo que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva (ALARCÃO, 2003, p. 40).

Percebe-se assim, a competência de alguns profissionais, o seu compromisso com sua identidade profissional e o seu verdadeiro ideal, que é o de contribuir com uma educação de qualidade e para todos. Ainda, Alarcão (2003, p. 45), pautada

na questão do professor como um profissional reflexivo, observa: “se a capacidade reflexiva é inata ao ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”. A autonomia do professor é um verdadeiro reflexo dessa liberdade e responsabilidade que nos é apresentada pela referida autora.

A presença de problemas e conflitos na realidade da educação e em qualquer outro setor profissional é muito clara. E o profissional reflexivo, imerso nesses problemas tem que se preocupar e estar apto a solucioná-los, já que a racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos, mesmo que a solução não dependa somente de sua formação, e sim de todo um conjunto de fatores externos.

Na perspectiva de um profissional crítico e reflexivo, se faz necessário que as instituições e os professores formadores desses profissionais da educação, tenham dimensão da heterogeneidade que são as escolas, bem como das prováveis problemáticas a serem enfrentadas futuramente por cada indivíduo em suas práticas docentes. Ao nosso ver,

Na educação de professores de línguas, a base de conhecimentos informa três grandes áreas: 1) o conteúdo dos programas de educação de professores, ou o que professores de línguas precisam saber; 2) as pedagogias que são ensinadas nos programas de educação de professores de línguas, ou como os professores de línguas deveriam ensinar; e 3) as formas institucionais de ensino por meio das quais ambos o conteúdo e as pedagogias são aprendidos, ou como os professores de línguas aprendem a ensinar. Portanto, a base de conhecimentos da educação de professores de línguas, é por definição, a base na qual tomamos decisões sobre como preparar os professores de línguas para fazer o trabalho nesta profissão (JOHNSON, 2009b, p. 21)¹.

Essas grandes áreas observadas por Johnson (2009b), são vitais para o professor construir uma prática reflexiva, já que tudo será tomado na ação-reflexão-ação, desencadeando na eficácia do aprendizado e sucesso do educando. Segundo Moita Lopes (1994, p. 356), os programas que tem por objetivo a formação de professores, incluindo também os de línguas, acabam se preocupando com os aspectos teóricos (conteúdos) e metodológicos específicos, esquecendo de que a metodologia de ensino em qualquer disciplina é desenvolvida pelo uso da linguagem e na interação. “Portanto, a compreensão da natureza da linguagem é primordial na

¹ No original: “In L2 teacher education, the knowledge base informs three broad areas: 1) the content of L2 teacher education programs, or what L2 teachers need to know; 2) the pedagogies that are taught in L2 teacher education program, or how L2 teachers should teach; 3) the institutional forms of delivery through which both the content and the pedagogies are learned, or how L2 teachers learn to teach. So, the knowledge base of L2 teacher education is, by definition, the basis upon which we make decisions about how to prepare L2 teachers to do the work of this profession”.

formação de todo professor”.

Após passar pelo processo de formação, esse profissional se torna aquele que possuiu o conhecimento, mas a teoria e a prática desse conhecimento estão na responsabilidade de quem? Da instituição formadora? Do profissional, ou da experiência na atuação? Na verdade, todos são encarregados de construir um profissional que detenha o conhecimento, fazendo essa reflexão, percebemos que a prática profissional está conectada com muitos fatores, desde as teorias científicas, técnicas e lógico, suas próprias experiências adquiridas ao longo da vida.

Espreitados nessa visão, observamos que as escolas de formação docente são alvos de críticas sobre a sua atuação na formação dos profissionais, seja na área educacional ou qualquer outra área, e de acordo com Schön (2000, p. 20) “por trás das críticas, está uma versão do dilema entre o rigor e a relevância. O que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas parecem menos capazes de ensinar”.

Contreras (2002) em seus estudos menciona que os docentes não dispõem de elaboração, mas sim de aplicação. Isso nos faz indagar, será porque o profissional só aplica, não é capaz de elaborar, de pensar? Um ser conhecedor de tantas teorias e vivências diferenciadas, será que é necessário vir de outros as metodologias necessárias? Ele ainda não parou para analisar que é pleno de suas próprias teorias e que aplicadas junto às técnicas racionalistas o levam a seu verdadeiro conhecimento tácito extraordinário, o mesmo pode ser um profissional *expert*, basta se atenuar e deixar acontecer.

Para Moita Lopes (1994), é necessário ser incluído nos programas de educação de todos os professores, sobre leitura, interação e cognição e a natureza social da linguagem, e junto, o professor seja orientado a refletir de forma crítica quanto ao processo educacional a que está inserido, participando de cursos de formação/capacitação de professores onde seja ensinado a investigar a sua própria prática. Todo o profissional quando está em processo de formação continuada terá condições de refletir sobre sua prática diária, e, assim, trazer resultados positivos em suas atividades, refletindo na formação do educando. Ainda, para o autor é necessário que a compreensão do processo social da aprendizagem por meio da interação esteja inserido nos programas que visam formar professores, pois, “se é através da interação que a aprendizagem/o conhecimento é construído, a compreensão desse processo, que é mediado pela linguagem, deve fazer parte da formação de todo professor (MOITA LOPES, 1994, p. 361).

Desenvolver a prática, não é algo fácil de ser estruturado, apesar das instituições formadoras tentarem. Segundo Schön (2000), quando o profissional detém a prática por si mesmo, é apresentado com a flexibilidade, ele usa o termo “liberdade”, e afirma que esse profissional pode experimentar suas responsabilidades

sem limites e que é possível aprender a prática por conta própria. “Educar o profissional reflexivo”, é uma tarefa complexa, mas que o primeiro passo, talvez seja a notória necessidade de não se acomodar e, no mínimo refletir sobre suas práticas, e com a experiência adquirida, com as técnicas desenvolvidas passar a refletir sobre a reflexão na ação.

A autonomia é fundamental na prática docente, pois vai ao encontro da necessidade do conhecimento teórico e o contexto ao qual cada profissional está inserido, pois as realidades vivenciadas são diferentes, nesse ínterim,

O professor deve ser o autor da concepção e um animador do fazer-fazer. Isso significa que suas intervenções devem ser menos explicativas do que interpelativas em relação à matéria ensinada. Significa também que deve criar na classe atividades múltiplas e diversificadas segundo os objetivos e os aprendizes, de modo que estes últimos se acham colocados no centro de um conjunto de possíveis, no qual poderão encontrar um ponto de apoio. Essa atitude exige por parte do professor um trabalho anterior ao próprio ato pedagógico, trabalho que passa necessariamente pela confrontação da experiência com a reflexão teorizantes. Eis novamente a “pessoa” num lugar – encruzilhada (CHARAUDEAU, 1983, p. 118).

É necessário traçarmos pontos básicos, a prática e ao conhecimento, pois, estão interligadas a uma ciência básica, e dependem de recursos técnicos, daí a flexibilidade em que o professor deve ter. Em um contexto educacional, observar os currículos escolares é a mera situação de levar o aprendiz somente às técnicas estabelecidas pelas políticas educacionais e as diretrizes. Repensar nessa situação se faz necessário, pois o profissional vai lidar com diversas situações em seu cotidiano, desde a aprendizagem até as relações pessoais. E as técnicas não trazem soluções, é nesse contexto que terá de ter habilidades suficientes para solucionar os problemas encontrados, até mesmo por meio dos conteúdos, materiais e métodos por ele estabelecidos para a condução das atividades em sala de aula.

Para os estudos vigotskianos a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana e inclui relações entre os indivíduos, e no tocante do ensino de línguas, se deve levar em consideração o contexto educacional do mesmo, desta forma, cabe ao professor inserir o aprendiz no universo cultural da língua a que se está estudando. Pois,

Se o professor ensina sua língua materna deve, ao mesmo tempo, considerar-se como o portador de sua própria cultura que ele oferece à observação do aprendiz, enquanto testemunha autêntica; deve confrontar sua cultura com a do aprendiz e deixar visível a este a maneira como ele próprio a enxerga. Se o professor não ensina sua língua materna, mas uma língua estrangeira, deve, então, ser a testemunha crítica da visão que estende à cultura estrangeira, pondo-a em contraste com a sua cultura materna que é, igualmente,

a dos aprendizes. Em ambos os casos, trata-se de tornar possível uma interação entre as duas culturas de tal modo que cada uma constitua para a outra o espelho que fará refletir os "a priori" e os estereótipos (CHARAUDEAU, 1983, p. 118-119).

A relação ensino-aprendizagem é um processo global de relação interpessoal, mas centrada na interação social e cultural, na qual envolve alguém que aprende, alguém que ensina, e a escola é o lugar por excelência onde o processo intencional de ensino e aprendizagem ocorre, podendo envolver intervenção que conduza à aprendizagem. Por isso, o professor se torna uma peça chave na construção e desenvolvimento do aluno, refletindo, assim na sua prática pedagógica, a força motriz por excelência na formação do aluno.

Como assevera Charaudeau (1983), o ensino de línguas encontra-se dividido entre a prática docente e o conhecimento teórico, e um, depende do outro. Nessa situação, é memorável que o processo reflexivo é a possibilidade para o docente transformar sua prática, assim como adquirir crescimento individual e coletivo, criando sua própria história enquanto professor de línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na relação do homem com o mundo é de vital importância o papel da mediação, seja social ou instrumental, pois se ocasiona a internalização das trocas sociais em qualquer esfera. Então, no momento da interação é a situação veemente em que a mediação se mostra relevante, principalmente, por meio da linguagem, também, constituída como mediação entre os indivíduos. Sendo que a linguagem é a capacidade de o ser humano se comunicar por meio da língua, como mencionado por Fiorin (2015), ela não se presta apenas para perceber o mundo, mas criar novas realidades e outros mundos.

Na perspectiva sociocultural entende que a consciência humana se desenvolve por meio das atividades sociais específicas, nas quais nos engajamos e dos materiais construídos culturalmente, e a linguagem é a mais significativa, já que a utilizamos para participar destas atividades. Assim, na construção do aprendizado, se deve considerar a importância da intervenção do professor no processo ensino e aprendizagem, isso se dá por meio da linguagem, instrumento de mediação, que tem por objetivo promover as interações entre os aprendizes, especificando desta forma, a concepção de que a educação é um processo sociocultural.

Para que o processo ensino e aprendizagem se torne significativo e transcorra na transformação do aluno, o professor deve fazer adaptações aos currículos, ou seja, analisar, questionar as próprias bases da educação, visto que, a escola é heterogênea. Se o é capaz de fazer o mencionado, e refletir sua

própria prática – a reflexão leva-o a crítica. Se ele percebe que a instituição não é homogênea, irá assumir o seu verdadeiro papel de transformador de vidas (autoridade emancipadora), por meio de seu conhecimento, até mesmo o tácito. Na verdade, o que o sistema e as políticas educacionais esperam é que dê respostas aos problemas de ordens sociais, crises econômicas e culturais da sociedade.

Ao que se observa na formação do professor de línguas, espera-se que com seus aprendizados pedagógicos e técnicos, sejam capazes a partir da reflexão em sua prática docente e consigam por meio da formação continuada levar para as salas de aulas um ensino de uma língua viva em contato com o cultural, e não só linguístico. E, onde o aprendiz esteja no centro de suas práticas pedagógicas, sendo capaz de perceber que a língua, seja ela materna ou estrangeira, é um todo interação e sua cultura é a base de todo o aprendizado, pois o indivíduo é sociocultural.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo-SP: Cortez, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª ed. São Paulo-SP: Hucitec, 2010.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4ª. ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2003

CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem, Cultura e Formação (Algumas questões em jogo na formação do professor e do aprendiz). Tradução Lígia Fonseca Ferreira. In: **Revista FIPF** (Federation Internationale des Professeurs de Français). Dialogues et Cultures. Quebec, n. 25, p. 111-119, agos. 1983.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e pensamento**. 4. ed. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 1977.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Linguística? Que é isso?** São Paulo-SP: Contexto, 2015.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel-PR: Assoeste, 1984. p. 41-49.

JOHNSON, Karen. E. Trends in second language teacher learning. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009b. p. 20-29.

JOHNSON, Karen. E. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. 1.ed. New York: Routledge, 2009a.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chaves**. 5. ed. São Paulo-SP: Contexto, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguagem, interação e formação do professor. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília-DF, v. 75, n. 179/180/181, p. 301-371, jan./dez. 1994.

OLIVEIRA, Dulcimary de Freitas Alves. **Professor, tem alguém ficando para trás!** As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. 2007. 254f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2007.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: _____. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18), v. 1, ed. 1. Maringá-PR: EDUEM, 2005. p. 27-75.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, lingüística. In: FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Introdução à Lingüística**. São Paulo-SP: Contexto, 2011, p. 11-24.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____.; GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo-SP: Cortez, 2008, p. 17-47.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. A perspectiva sociocultural e a formação de professores de línguas. **Revista do Gel**, São Paulo-SP, v. 10, n. 2, p. 42-76, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. 30ª ed. São Paulo-SP: Cultrix, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. São Paulo-SP: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ª ed. São Paulo-SP: Ícone, 2010.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de: José Cipolla Neto et. al. 7ª ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1998.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: LINGUAGEM E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Data de aceite: 01/12/2020

Geize de Jesus Silva de Sousa

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
São João dos Patos – MA
<http://lattes.cnpq.br/3805899396512734>

Jéssica Sousa de Oliveira Mendes

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
São João dos Patos – MA
<http://lattes.cnpq.br/2508557410448270>

Marcos Antônio Fernandes dos Santos

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
São João dos Patos – MA
<http://lattes.cnpq.br/8554669470968252>

RESUMO: O presente artigo relata a experiência do projeto APAExonados Pela Leitura: linguagem e interação social. Sabe-se que um dos maiores desafios na educação hoje é a falta de profissionais especializados para trabalhar com pessoas que possuem necessidades educacionais especiais. Mesmo com as políticas que o país tem criado frequentemente, em vista a estruturar os instrumentos legais que garantem a educação dessas pessoas, entre elas a Constituição Federal de (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Decreto n. 3.298 (1999) e Plano Nacional de Educação (2001), ainda existem muitas barreiras a serem superadas. A pesquisa resulta de um projeto desenvolvido pela Universidade Estadual do

Maranhão, campus de São João dos Patos, que surgiu da seguinte problemática: quais caminhos se mostrariam mais efetivos na tentativa de desenvolver habilidades linguísticas em pessoas com necessidades educacionais especiais? Na oportunidade, os acadêmicos do curso de Letras puderam vivenciar a prática da educação inclusiva. Com isso, objetivou-se fortalecer a formação docente e a dos aprendentes da APAE, com foco no desenvolvimento de habilidades linguísticas, a serem estimuladas através da leitura compartilhada, criativa e diversificada. A pesquisa tem abordagem qualitativa e consiste em um relato de experiência. Para a construção teórica foram utilizados autores como Silva (2001), Fachin et al. (2002), entre outros. Nas atividades desenvolvidas foram trabalhadas diversas oficinas a partir de contato com livros infantis e interativos, textos de literatura para o público infanto-juvenil, jogos pedagógicos e DVD'S com narrativas. Mediante fichas de avaliação no decorrer do projeto, acompanhamento da frequência e reuniões com os professores, foi confirmado um significativo avanço dos aprendentes. Em virtudes dos fatos mencionados, tanto a instituição APAE como a Universidade Estadual do Maranhão puderam desenvolver um trabalho social de importante relevância.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Experiência. Inclusão.

EXPERIENCE REPORT: LANGUAGE AND INCLUSION IN THE EDUCATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT: This article reports the experience of the APAExonados pela Leitura project: language and social interaction. It is known that one of the greatest challenges in education today is the lack of specialized professionals to work with people who have special educational needs. Even with the policies that the country has created frequently, in order to structure the legal instruments that guarantee the education of these people, among them the Federal Constitution of (1988); Statute of the Child and Adolescent (1990); Law of Guidelines and Bases of National Education (1996); National Policy for the Integration of Persons with Disabilities - Decree n. 3,298 (1999) and the National Education Plan (2001), there are still many barriers to overcome. The research results from a project developed by the State University of Maranhão, São João dos Patos campus, which arose from the following problematic: which paths would be most effective in trying to develop language skills in people with special educational needs? At the opportunity, the scholars of the Literature Course could experience the practice of inclusive education. The purpose of this study was to strengthen teacher training and APAE learners, focusing on the development of language skills, to be stimulated through shared, creative and diversified reading. The research has a qualitative approach and consists of an experience report. For the theoretical construction, authors such as Silva (2001), Fachin et al. (2002), among others. In the activities developed, a number of workshops were carried out through contact with children's and interactive books, literature texts for children and youth, pedagogical games and DVD's with narratives. Through assessment sheets throughout the project, attendance monitoring and meetings with teachers, a significant advance of learners was confirmed. In virtue of the mentioned facts, both the APAE institution and the State University of Maranhão were able to develop a social work of important relevance.

KEYWORDS: Language. Experience. Deficiency.

1 | INTRODUÇÃO

O artigo relata a experiência vivenciada em uma instituição de ensino educacional especializado. Tendo em vista a necessidade de aproximação com a sociedade, a Universidade Estadual do Maranhão desenvolveu um projeto de extensão intitulado APAExonados pela Leitura: linguagem e interação social.

O mesmo partiu de uma necessidade real e emergente e foi desenvolvido pelos acadêmicos do curso de Letras, que objetivou fortalecer a formação escolar e individual dos aprendentes da APAE, com foco no desenvolvimento de habilidades linguísticas, a serem estimuladas através da leitura compartilhada, criativa e interativa, mediada por recursos diversificados.

Sabe-se que um dos maiores desafios na educação é ter pessoas com qualificação especializada para trabalhar com crianças com necessidades especiais,

e o fato de ainda existirem poucas políticas públicas desenvolvidas a nível de município em relação à educação especial. Com base em todos esses quesitos, surgiu a seguinte problemática: quais caminhos se mostrariam mais efetivos na tentativa de desenvolver habilidades linguísticas em pessoas com necessidades especiais?

A educação especial tem a função de ofertar para os que necessitam de atendimento especializado, uma educação de qualidade, garantindo a eles um ensino diferenciado, ofertando-lhes segurança e oportunizando desenvolvimento intelectual.

A atividade de leitura para portadores de necessidades especiais apresenta-se como um espaço novo no contexto de Biblioteca Escolar, salientando que tal atividade requer dedicação, entusiasmo e constante atualização para trabalhar os variados recursos pertinentes à exploração da ludicidade, do brincar aprendendo, do desenvolver potencialidades escondidas. (SILVA, FACHIN, 2002).

O trabalho realizado pelos acadêmicos do curso de Letras proporcionou aos aprendentes, algo que não vivenciavam no seu dia a dia escolar. A pesquisa foi realizada na APAE de São João dos Patos - MA, onde são atendidas 35 pessoas com as mais diversas necessidades, onde é oferecido um atendimento específico para cada um.

A abordagem de diversas manifestações da linguagem fez com que os aprendentes desenvolvessem habilidades linguísticas, fazendo com que eles se comunicassem e interagissem com o público presente, através da sua linguagem expressiva. A equipe de voluntários juntamente com a bolsista também foi para as ruas a procura de doações de recursos didáticos e pedagógico a serem destinados ao aprendizado e desenvolvimento intelectual e pessoal dos aprendizes.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando no Brasil, falamos em educação especial inclusiva, é preciso pensar primeiramente em dois aspectos que estão diretamente relacionados: diversidade e desigualdade. Hodiernamente, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional baseado na concepção de direitos humanos, que busca minimizar as diferenças, estabelecendo o respeito pela diversidade e reconhecendo os problemas reais encontrados nos sistemas de ensino, para que através desses, sejam pensadas iniciativas para solucioná-los.

O país tem frequentemente estabelecido políticas e criado instrumentos legais que garantam a educação das pessoas com necessidades especiais, entre elas a Constituição Federal de (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Política Nacional para a

Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Decreto n. 3.298 (1999); Plano Nacional de Educação (2001), entre outros.

A educação inclusiva, no Brasil, é amparada por vários documentos, dentre os quais pode-se citar uma das mais importantes, a Declaração de Salamanca, que tem como princípio “Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (UNESCO, 1994).

Contudo, principalmente a nível dos municípios, acentuando-se mais nos casos daqueles menos desenvolvidos, ainda são muitas as dificuldades para a implementação de uma política de educação especial inclusiva efetiva. Para auxiliar o trabalho das escolas de educação básica, iniciativas como a criação de instituições e organizações não governamentais que trabalham com atendimento às pessoas com necessidades especiais vêm crescendo ao longo dos anos. No início do século XX, por exemplo, é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Esta última, instituição filantrópica e sem fins lucrativos, atualmente se faz presente em vários estados e municípios brasileiros, e é mantida por meio de doações, parcerias e trabalho voluntário.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2006), o aluno com necessidades educacionais especiais é considerado público alvo de projetos e ações no país a fim de programar novas políticas com o intuito de garantir a estes alunos um aprendizado melhor a cada dia. Nesse sentido, universidades de todo o país também tem voltado seus olhares ao desenvolvimento de ações, principalmente nos cursos de formação de professores, que venham fortalecer a educação e o aprimoramento de habilidades dos educandos que apresentam transtornos globais no desenvolvimento, altas habilidades e superlotação.

Muito vem sendo discutido sobre como e de quais metodologias se utilizar no atendimento a esses educandos, em vista a fazer surgir aptidões, que por conta das limitações, a pessoa com necessidades especiais tem maior dificuldade de desenvolvê-las.

O processo de aquisição da língua materna e de ampliação das habilidades linguísticas pode ser, para muitos, uma atividade que se desenvolve sem muitos obstáculos, ocorre naturalmente. Por outro lado, para outras pessoas que apresenta algum tipo de necessidade educacional especial, mesmo que em idade escolar e que frequentem a sala de aula comum, esta pode ser uma de suas maiores dificuldades, entre tantas outras. Comprovadamente, através da leitura somos capazes de aplicar nossa capacidade cognitiva, intelectual e linguística.

Quanto à prática de leitura para educandos especiais Silva e Fachin (2002,

p. 154) afirmam:

verifica-se que a leitura para alunos portadores de deficiência com necessidades especiais favorece aos alunos um maior desenvolvimento crítico e intelecto, bem como estimula o seu imaginário, permitindo que algumas barreiras e conceitos sobre a pessoa portadora de deficiência com necessidades especiais sejam quebradas.

Porém, a cultura difusa em nosso país, mesmo entre as ditas pessoas “normais” ainda não é a de uma prática de leitura efetiva. Silva e Vizin (2001, p. 8) sobre essa realidade nos dizem que

não se trata de colocar apenas em destaque a condição marginal das pessoas com 'deficiências', mas de escancarar a cruel realidade à qual milhões de brasileiros são expostos, no que se refere à importância do papel da leitura no processo de desenvolvimento do pensamento, já que esta leitura não se delimita ao espaço fixo e imutável dos objetos, mas ao descortinar, ao apropriar-se da multissignificação desta realidade que se faz na práxis social.

Concomitante a isso, ainda afirmam que no universo social brasileiro, marcado pelas injustiças sociais e pelo preconceito, ser um leitor é um privilégio, um leitor especial é ser quase um super-herói (SILVA; VIZIN, 2001). Para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com necessidades educacionais especiais, é de uma importância que a comunidade acadêmica e os estudantes de cursos de graduação estejam empenhados em pesquisar e atuar sobre essa realidade, trazendo para a sociedade os conhecimentos adquiridos na universidade. Certamente os pressupostos teóricos dos estudantes de Letras seriam primordiais para o desenvolvimento linguístico dos educandos de instituições que atendem individualmente seus educandos.

3 I METODOLOGIA

A pesquisa consiste num relato de experiência das atividades desenvolvidas ao longo do projeto APAExonados Pela Leitura: linguagem e interação social, e possui abordagem qualitativa. A aplicação do projeto que deu origem aos relatos, teve duração de oito meses e teve a colaboração de quatro voluntários e uma aluna bolsista, também participaram um professor orientador e outro colaborador.

Inicialmente houveram reuniões com o aluno(a) bolsista, assim como com os demais participantes voluntários do projeto, tanto no âmbito da universidade, quanto no contexto de aplicação das atividades, junto aos profissionais da APAE. Nesses encontros aconteceu a apresentação do projeto para a comunidade Apaeana, e o planejamento da execução das etapas iniciais. Antecedendo o início das atividades, os acadêmicos dispuseram de um período de 15 dias para a observação do ambiente,

das práticas pedagógicas e dos costumes dos aprendentes. Esse tempo foi de suma importância, pois, a partir daí os acadêmicos puderam pontuar os aspectos que nortearam suas vivências e práticas com as crianças e jovens atendidos pela APAE.

Através do contato com as turmas e com o atendimento individualizado, os alunos bolsistas fizeram anotações em seus cadernos de campo, as quais puderam, inclusive, auxiliar na identificação dos aprendentes com maiores dificuldades de desenvolvimento das habilidades linguísticas, e na escolha dos métodos e recursos a serem utilizados nas práticas de leitura. Durante todo o período de execução do projeto, os acadêmicos (tanto bolsista, quanto voluntários) ficaram responsáveis pelo atendimento educacional individualizado de aprendentes, cada um planejando e exercendo suas atividades com o acompanhamento dos profissionais da instituição, em pelo menos duas vezes na semana, com carga horária de 8 horas semanais para o atendimento.

Sucedendo a primeira etapa, as atividades seguintes consistiram no desenvolvimento de oficinas que trabalhem a leitura a partir do contato com livros infantis e interativos, textos de literatura para o público infantojuvenil, jogos pedagógicos e CD's com histórias a serem escutadas. A partir de tais práticas, os aprendizes foram preparados para, a seguir, visualizarem narrativas adaptadas para as telas da tv, que conseqüentemente serviram de base para o desenvolvimento de teatro com fantoches e a dramatização de alguns contos de fadas, de acordo com seus conhecimentos sobre tais histórias.

As etapas finais do projeto aconteceram de forma que os aprendentes foram estimulados e auxiliados pelos acadêmicos a produzirem suas histórias a partir do recorte e colagens de gravuras retiradas de livros, histórias em quadrinhos e animes, seguindo com a socialização das criações e interpretação destas pelos apaeanos. Também foi estimulado o contato com a leitura através de narrativas de animação em cd-rom, em ambiente virtual, onde os aprendentes puderam interagir com os personagens e suas histórias.

4 | RESULTADOS

4.1 Atividades desenvolvidas ao longo do projeto

Ao longo de quatro meses de convivência com os aprendentes da Apae, diversas atividades foram realizadas em visto ao desenvolvimento de habilidades linguísticas. Dessa forma, apresenta-se um registro fotográfico com descrição das atividades e dos momentos de convivência na instituição.



Fig 1. Primeira reunião. Discutindo e planejando materiais e métodos para o trabalho com os aprendentes. Na imagem, encontram-se a professora orientadora e acadêmicos responsáveis pelo projeto.



Fig 2. Confeção de brinquedos com o auxílio da aluna bolsista Geize e da aluna voluntária Vanessa. Estão presentes na imagem alguns.



Fig 3. Trabalhando a contação de histórias através de imagens, onde os próprios aprendentes criam essas histórias.



Fig 4. Conhecendo aos aprendentes. Na imagem a acadêmica Vanessa ajudando em atividades relacionados ao contexto do dia.



Fig 5. Aprendentes e professores da APAE com o auxílio da acadêmica Jordânia produzindo painéis com uma narrativa cujo o tema eram os animais aquáticos.



Fig 6. Acadêmicos Ruy, Geize e Vanessa numa apresentação na praça juntamente com os aprendentes da APAE onde fizeram um mostra dos trabalhos produzidos durante o projeto.



Fig 7. Trabalho de reprodução feito por uma das aprendentes.



Fig.8. Lanche oferecido pelos acadêmicos aos aprendizes, momento descontração.



Fig.9. Atividade de leitura e estímulo ao reconhecimento da pronúncia de palavras, através da imagem relacionadas a elas.



Fig.10. Base confeccionada para a realização das atividades com teatro de fantoches. A atividade foi realizada durante o dia a dia com os aprendentes e no encerramento do projeto, como atividade da culminância.

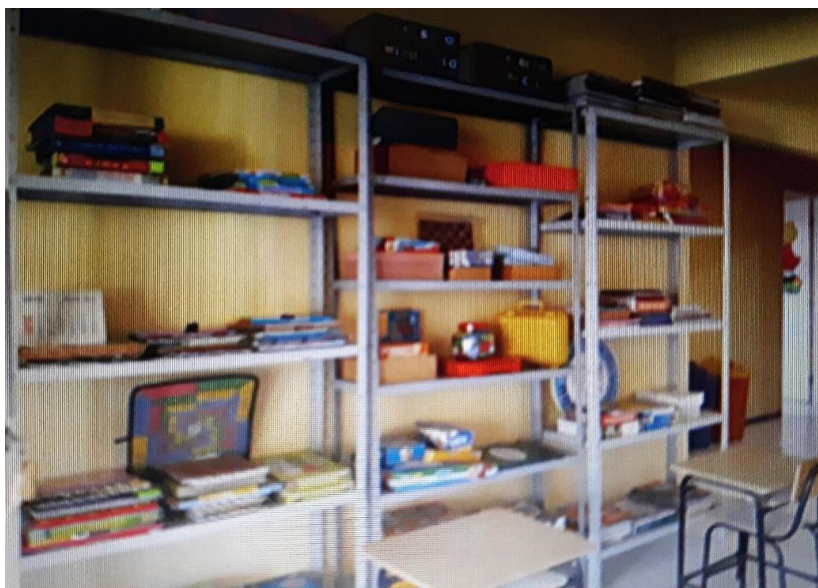


Fig.11. Biblioteca da APAE com recursos utilizados para as atividades propostas. Entre os quais livros interativos e filmes para amostras.



Fig 12. Participantes do projeto sendo parabenizados em agradecimento pela execução do mesmo. Na imagem a acadêmica Geize, aluna bolsista do projeto, juntamente com algumas professoras da Apae.

Nas aulas desenvolvidas em sala, houveram várias atividades que despertaram o interesse nos aprendentes, é importante relatar o companheirismo que tinham uns com os outros, aquela preocupação de está ajudando seus colegas nas atividades propostas e a vontade de aprender mais a cada dia, mesmo com suas limitações, ficará sem dúvidas marcados em nossas memórias. Quando desenvolvemos o teatro de fantoches e a dramatização de um musical dos contos infantis, era visível a felicidade dos mesmo diante de algo fantástico, despertamos neles a vontade de aprender brincando e ao mesmo tempo interagindo com todos. Não tem como não se apaixonar ao ver os sorrisos, os gestos de felicidades representados em cada rosto é algo imensurável que somente quem vivencia pode descrever tamanha felicidade.

O maior desafio e dificuldade foi alcançar a meta prevista de contribuir com a aquisição de recursos didáticos, construindo assim um acervo para a instituição. Não foram encontradas doações suficientes para tal. Dessa forma, pensou-se em realizar uma rifa com prêmios simbólicos conseguidos por meio de doações de comerciantes locais para a arrecadação de fundos a serem doados para a instituição, que poderia aplicá-lo dentro de suas necessidades. A ideia foi posta em prática e foi um sucesso. Segundo a presidente da instituição, Amanda Lima Sá, a maior contribuição que

a parceria entre UEMA e APAE deixou para os aprendentes “foi o fortalecimento educacional, com ênfase nos processos de comunicação e expressão”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe uma experiência indescritível e saímos com a certeza de que o objetivo foi alcançado com êxito, junto aos membros da APAE, pois as atividades desenvolvidas ao longo de todo o período vigente se mostraram produtivas e trouxeram mudanças significativas para a formação individual e social dos aprendentes da referida instituição.

No caso da APAE de São João dos Patos MA, mesmo frente a vários problemas como a dificuldade de encontrar pessoal capacitado, dificuldades administrativas e problemas de estrutura e infraestrutura, ela, com o apoio dos pais e responsáveis de alunos, da comunidade e dos governantes municipais, tem conseguido cumprir com seu papel na sociedade Patoense: promover e articular ações de defesa de direitos, prevenção, orientação, prestação de serviços e apoio à família, sempre direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária.

A presente pesquisa não se encerra por si mesma, deixando espaço para outras discussões associados ao tema. Espera-se que a comunidade acadêmica utilize esse material como estímulo para continuar estudando o assunto, que se mostra de inquestionável importância para as famílias que necessitam do atendimento especializado ofertado pelas APAEs.

De acordo com o Censo IBGE 2010, o Brasil tem 45.606.048 de pessoas com deficiência, o que equivale a 23,9% da população do País. 18,60% foram declaradas pessoas com deficiência visual, 7% com deficiência motora, 5,10% com deficiência auditiva e 1,40% com deficiência mental. A universidade deve estar a serviço da sociedade, oferecendo serviço de qualidade de contribuindo para o desenvolvimento da comunidade em que está inserida.

REFERÊNCIAS

APAE BRASIL. FUNDAÇÃO NACIONAL DAS APAES. Disponível em: <<https://apaebrazil.org.br/page/2>>. Acesso em 07/06/2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**. Secretaria de Educação Especial. Brasília – 2006.

COSTA, Robson Xavier da. A Socialização do Portador de Deficiência Mental através da Arte. In: **Revista Integração**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, ano 12, edição especial, pp. 16-19, 2000.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

MARTÍNEZ, Albertina M. Inter-relações entre Criatividade e Saúde: sua Significação para o Trabalho com Pessoas Portadoras de Deficiências. In: **Anais do XX Congresso Nacional das APAEs, As APAEs e o Novo Milênio: Passaporte para a Cidadania**. Fortaleza, 10 a 13 de junho de 2001.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2017.

SILVA, Maria Emília da; FACHIN, Gleisy Regina Bóries. Leitura para portadores de deficiência com necessidades especiais: relato de uma experiência. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 7, n. 1/2, 2002. p. 148-156.

SILVA, Shirley; VIZIN, Marli (Orgs.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001. 191 p.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2017.

CAPÍTULO 12

O USO DA FERRAMENTA *SKELL* COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 18/09/2020

Emanoel Henrique Alves

Universidade Estadual Paulista
UNESP/IBILCE
São José do Rio Preto – São Paulo
<https://orcid.org/0000-0002-3179-5120>

Giseli Aparecida Cecílio

Universidade Estadual Paulista
UNESP/IBILCE
São José do Rio Preto – São Paulo
<https://orcid.org/0000-0003-4117-8756>

Adriane Orenha-Ottaiano

Universidade Estadual Paulista
UNESP/IBILCE
São José do Rio Preto – São Paulo
<https://orcid.org/0000-0001-8417-5120>

RESUMO: Este artigo teve como objetivo apresentar uma proposta descritiva baseada em *corpus*, enquanto recurso pedagógico para uso em sala de aula e para elaboração de atividades. A fundamentação teórica teve como base a Linguística de *Corpus* (MCENERY; HARDIE, 2012; MEYER, 2004), suas implicações pedagógicas (MEUNIER, 2002; O'KEEFFE; MCCARTHY; CARTER, 2007; ORENHA-OTTAIANO; PINTO, 2018), os aspectos linguísticos para a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (LTC), seguidos do Componente Curricular da Língua Inglesa no Ensino Fundamental – anos finais e no

Ensino Médio, conforme indica a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), bem como a relação com as metodologias ativas para o ensino híbrido (MORAN, 2017). O aporte metodológico deste estudo envolveu três competências gerais (1, 2 e 5) da BNCC, o uso do *corpus* de referência *English Web 2015* (JAKUBÍČEK *et al.*, 2013), da família *En Ten Ten*, inserido no gerenciador de *corpus Sketch Engine* (KILGARRIFF *et al.*, 2004). O Sketch Engine também foi usado para extração de palavras-chave, a serem empregadas na elaboração das atividades. Além disso, utilizamos a plataforma *SKELL* (BAISA; SUCHOMEL, 2014), empregada para a realização de uma análise descritiva desta ferramenta, o que resultou em uma proposta de atividade a partir de suas linhas de concordância. **PALAVRAS-CHAVE:** Linguística de *corpus*; *SKELL*; BNCC; Metodologias ativas; Ensino híbrido.

THE USE OF THE SKELL TOOL AS A PEDAGOGICAL RESOURCE FOR TEACHER TRAINING AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT: This article aimed to present a descriptive suggestion based on corpus, as a pedagogical resource for use in the classroom and to preparing activities. The theoretical framework was supported by Corpus Linguistics (MCENERY; HARDIE, 2012; MEYER, 2004), its pedagogical implications (MEUNIER, 2002; O'KEEFFE; MCCARTHY; CARTER, 2007; ORENHA-OTTAIANO; PINTO, 2018), the linguistic aspects for the Languages, Codes and its Technologies, followed by the English

Language subject on Elementary School - Final Years and High School, according to the Brazilian National Curriculum - BNCC (BRASIL, 2017), as well as the connection with the active methodologies applied to blended education (MORAN, 2017). The methodology involved three general competences of the BNCC (1, 2 and 5), the reference corpus English Web 2015 of the En Ten Ten family (JAKUBÍČEK *et al.*, 2013), inserted in the Sketch Engine corpus manager (KILGARRIFF *et al.*, 2004). The Sketch Engine was also used for extracting keywords, which were used to create the activities. Besides that, The SkELL platform (BAISA; SUCHOMEL, 2014) was employed in order to create a descriptive analysis of this tool and a database to prepare concordance lines for the activities.

KEYWORDS: Corpus Linguistic; SkELL; BNCC; Active Methodologies; Blended Education.

1 | INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos trouxeram melhorias e mais acessibilidade às bases de dados linguísticos, que passaram a funcionar como fontes de consulta para a elaboração de materiais voltados para o ensino de outro idioma em sala de aula (O'KEEFFE; MCCARTHY; CARTER, 2007). Essa guinada tecnológica sofreu grande impacto, principalmente, com a chegada da pandemia do ano de 2020, a qual colocou a humanidade em maior contato com os meios eletrônicos.

Sendo assim, a Linguística de *Corpus* (LC), que teve sua ascensão tecnológica a partir dos anos 80, passou a ter mais destaque. Essa área, por sua vez, faz uso de ferramentas computadorizadas, a fim de verificar autenticidade da língua, aquela produzida por pessoas reais, sendo responsável por fundamentar novas fontes de consultas do idioma de maneira eletrônica (MCENERY; WILSON, 1996; MEYER, 2004; MCENERY; HARDIE, 2012), deixando de lado as velhas práticas intuitivas e as consultas manuais exaustivas, que poderiam demandar muito tempo.

Este olhar mais apurado em relação ao que o falante produz tem sido alvo de interesses científicos por meio da LC, especialmente, no ensino de línguas, permitindo a elaboração de materiais pedagógicos (ORENHA-OTTAIANO, 2015; CALDAS, 2017). Embasado neste tipo de observação, Meunier (2002, p. 121, tradução nossa) afirma que “a pesquisa por meio do *corpus* destacou a natureza padronizada da linguagem, no nível lexical (colocações, combinações de palavras recorrentes), gramaticalmente e sintaticamente”¹.

Por esta razão, apropriar-se do *corpus* (conjunto de textos armazenados eletronicamente) como um recurso para analisar os recursos linguísticos é indispensável, no que concerne às estruturas conforme suas convenções de uso (TAGNIN, 1999, 2013). Portanto, torna-se essencial promover reflexões que

¹ “Corpus research has highlighted the patterned nature of language, both lexically (collocations, recurrent word combinations) and grammatically or syntactically”.

visem à elaboração de atividades para uso em sala de aula, propondo melhorias pedagógicas para o ensino de idiomas, como auxílio para professores de língua estrangeira, preferencialmente àqueles da Educação Básica. Mesmo com os materiais disponíveis nas escolas, tais como os livros didáticos e outros materiais de apoio, o profissional dessa área pode se beneficiar do *corpus* como recurso de pesquisa, frente à necessidade de também criar seu próprio conteúdo.

Em vista disso, a presente metodologia abarcou, a priori, três competências gerais (1, 2 e 5) da BNCC (BRASIL, 2017), para o ensino na Educação Básica. Partindo desse viés educacional, buscamos formas para auxiliar e incentivar o uso de *corpus* por parte dos docentes, apresentando uma análise descritiva de uma ferramenta eletrônica baseada em *corpus*. Primeiramente, levantamos dez palavras-chave, tendo como referência o *English Web 2015* (JAKUBÍČEK *et al.*, 2013). Em seguida, as utilizamos para elaborar uma sequência explicativa de manuseio da plataforma *Sketch Engine for Language Learning* (doravante, *SkELL*), como recurso pedagógico, uma vez que esse segundo *corpus* tem como público-alvo educadores e estudantes de inglês.

Por fim, aproveitamos os referidos conceitos para extrair linhas de concordância, que resultaram na criação de uma atividade a ser realizada com alunos, sendo ainda possível aplicá-la em modo presencial ou *on-line* durante as aulas remotas, de maneira síncrona ou assíncrona, corroborando, assim, para as novas possibilidades de um contexto híbrido (MORAN, 2017).

2 | AS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DA LINGUÍSTICA DE CORPUS

De modo geral, a LC é tratada como uma área que se ocupa do estudo da língua como um objeto autêntico, produzida e usada por falantes reais. Esse processo ocorre a partir da observação do *corpus* de forma computadorizada (MCENERY; HARDIE, 2012; MEYER, 2004, dentre outros).

As práticas com ferramentas educacionais permitem ao observador um olhar mais preciso do idioma em larga escala, dependendo de seu tamanho e objetivo, pois contém dados estatisticamente comprovados, sendo realmente capaz de representar àquilo que o falante produz. Os *corpora* eletrônicos (plural de *corpus*) podem ser analisados de “diversas formas, de modo automático ou semiautomático” (DAYRELL, 2010, p. 1).

Sendo assim, há pesquisas para diversos fins, envolvendo os seguintes modelos: paralelos, comparáveis, bilíngues, multilíngues geral e/ou especializado, descartáveis, “Faça você mesmo” (*DIY – Do it yourself corpora*) e de aprendizes. Esses vários modelos de *corpus* vêm permitindo a criação e a melhoria de conteúdos

termográficos, como os dicionários e os glossários, bem como de materiais didáticos.

Diante disso, Orenha-Ottaiano e Pinto (2018) discorrem sobre os aspectos teóricos e práticos da pedagogia voltada para o léxico, a fim de auxiliar a elaboração de ferramentas educacionais e obras fraseológicas. Portanto, uma abordagem do ponto de vista pedagógico, ainda é um campo a ser mais explorado pela LC no ensino de línguas estrangeiras, pois este trabalho pode contribuir para o avanço científico e para a ampliação das possibilidades de aplicação dos *corpora* no ensino (VIANA, 2010, p. 19).

Flowerdew (2009) afirma que um *corpus* oferece diferentes tipos de informações de uso potencial na aplicação pedagógica da linguagem, tais como, dados sobre o comportamento de palavras, dentre outros. Segundo o autor, conhecer sobre esses recursos, com foco na frequência relativa das palavras, pode servir para que profissionais da língua decidam os itens que devem ensinados e quando ensiná-los, fornecendo, assim, informações para referência.

Frankenberg-Garcia (2012) salienta a relevância de inserir o uso prático dos conjuntos de dados linguísticos textuais ao ensino diário de idiomas. A autora comenta que os docentes usam conteúdos baseados em *corpus*, sejam dicionários, gramáticas ou livros de cursos disponíveis no mercado, mas acrescenta que eles também podem ser beneficiados ao utilizarem esse recurso.

Porém, para a pesquisadora, há alguns obstáculos, tais como: o currículo e o livro didático a ser cumprido, o pouco espaço para utilizar a ferramenta e a falta de tempo ou energia para a familiarização dos educadores à referida tecnologia. Assim, afirma que um mundo ideal seria aquele em que os professores de línguas já teriam ouvido falar sobre *corpus*, uma vez que poderiam acessá-lo facilmente e, ainda, entenderiam os princípios de uso.

Como exemplo prático dessa abordagem pedagógica dos *corpora* no ensino, Meunier (2002) observou a influência desses recursos com base no *design* do currículo, nas ferramentas de referência e no ensino de gramática de língua estrangeira (*English as a Foreign Language – EFL*) em sala de aula, fundamentado em sugestões oferecidas por pesquisadores de como são usados ou aplicados. Esse tipo de análise permite buscas mais detalhadas, servindo de grande contribuição, pois a “análise de *corpora* nativos e gramaticalmente anotados, usando os métodos e ferramentas de linguística de *corpus* levaram a uma descrição muito melhor da Língua Inglesa em geral” (MEUNIER, 2002, p. 121, tradução nossa)².

De acordo com MEUNIER (2002), embora o *corpus* seja útil para elaborar atividades, duas etapas devem ser consideradas, a frequência e as palavras-chave. A frequência se refere à análise autêntica em larga escala, pois oferece *insights*

2 “Analysis of raw and grammatically annotated native corpora using the methods and tools of corpus linguistics has led to a much better description of the English language in general”.

sobre partes da língua: “[...] a frequência de palavras gramaticais ou de palavras importantes na construção de uma frase (*function words*), classes gramaticais, fenômenos gramaticais e estruturas sintáticas [...]” (MEUNIER, 2002, p. 121, tradução nossa)³; as *keywords* (palavras-chave), por sua vez, compõem as a parte da organização gramatical.

Em um cenário mais prático, as linhas de concordância do *corpus* que são geradas em torno de um termo de busca, de preferência uma palavra-chave, muitas vezes, dão forma às bases das atividades, servindo como um modelo de uso pedagógico para ser explorado em classe. Por isso, as “[...] linhas de concordância podem nos ajudar a fazer isso e ver padrões qualitativos de uso além da frequência” (O’KEEFFE; MCCARTHY; CARTER, 2007, p. 3, tradução nossa)⁴.

Nesse viés, é possível citar propostas como a Abordagem Movidada por Dados (*Data Driven Learning – DDL*) (JOHNS, 1991; BOULTON, 2009, 2015), que visa conduzir o estudante a “descobrir a língua” por meio do *corpus* apresentado em aula, momento em o docente tem a tarefa de colaborar para que essa prática de aprendizagem ocorra. Por outro lado, uma segunda vertente, ou seja, a Abordagem Lexical (*Lexical Approach*) (LEWIS, 2000), objetiva tornar o usuário do idioma capaz de produzir e de compreender combinações fixas a partir do seu contexto de uso.

2.1 As práticas linguísticas da BNCC para as Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e o componente curricular de Língua Inglesa

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) foi pauta de muitas discussões até sua homologação em 2017. Esse passou a ser o novo documento orientador das práticas pedagógicas na Educação Básica no Brasil, em seus três níveis: Ensino Fundamental (EF) – anos iniciais, Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio (EM).

Fundamentada no aprimoramento de competências, a Base Nacional prevê que “as aprendizagens essenciais definidas [...] devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2017, p. 8). De modo geral, elas se desdobram sob os seguintes temas: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania. Tais conjuntos visam promover uma aprendizagem a fim de tornar o aluno, um cidadão, um ser capaz de fazer inferências sobre os aspectos da vida cotidiana, com base na reflexão e na tomada de decisões.

3 “[...] frequency of grammatical or function words, parts-of-speech, grammatical phenomena and syntactic structures [...]”.

4 “[...] concordance lines can help us do this and to see qualitative patterns of use beyond frequency”.

À vista disso, na área de “Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (LCT)”, mais especificamente para os dois últimos níveis de ensino, isto é o Fundamental – anos finais e o Médio, observamos questões linguísticas com foco no uso. Para o Ensino Fundamental II (EF-II) – anos finais, o interesse está voltado para as manifestações como ampliação da capacidade expressiva do estudante e para o modo de como as práticas de linguagens que estabelecem no contexto social. No Ensino Médio, há espaço para se explorar os direitos linguísticos dos discentes, com base no conceito de manifestação que constitui a vida social, mas contemplando a variedade de cultural, a nível local, nacional e internacional.

Além disso, no componente curricular de Língua Inglesa do referido EF-II, nota-se uma preocupação com a atuação ativa do aluno por meio de uma formação linguística consciente e crítica. Conseqüentemente, ao observar as sugestões para o EM, há espaço para a construção de repertórios com o intuito de sua expansão nessa última etapa do ensino básico. Ademais, quando nos deparamos com essas noções empíricas na BNCC, logo se percebe que as práticas sociais são fatores relevantes nesse documento.

Entre as reflexões pedagógicas da LC e as questões linguísticas esperadas pelo trabalho norteador, o uso do *corpus* como prática digital, entende o aluno como “um cidadão ativo”, inserido “[...] em um mundo social cada vez mais globalizado e plural [...]” (BNCC, 2017, p. 241). Por esse motivo, as práticas digitais no EF – anos finais, focam-se nos multiletramentos, enquanto no EM, conduzem o estudante a um olhar detalhado para as peculiaridades da língua. Dada essa importância das normas sociais no contexto digital e a maior atuação do discente na *práxis* escolar, destacamos a relevância do *corpus*, como um tipo de metodologia ativa (MORAN, 2017) e de ensino híbrido (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Entretanto, embora as práticas digitais sejam relevantes para o desenvolvimento da autonomia do educando, a relação professor-aluno é fundamental para se promover uma aprendizagem significativa, que faça sentido para ambos. Isso ratifica que o ensino e a aprendizagem de línguas, não deve se basear apenas em uma mera adesão de tecnologias em sala de aula, mas priorizar as descobertas e o compartilhamento de saberes adquiridos entre os sujeitos envolvidos no processo.

Um exemplo disso, como se abordou anteriormente (seção 2), no âmbito da LC, diz respeito à abordagem de Aprendizagem Moviada a Dados (JOHNS, 1991), sendo que o *corpus* pode ser usado para análises de práticas linguísticas que, de certa forma, reflete as convecções e as condutas sociais de um grupo específico. Essa inclusão em classe, não exclui o papel do educador, pelo contrário, intensifica a relação entre os indivíduos, podendo ser explorado até mesmo em situações híbridas de aprendizagem (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013 apud MORAN,

2017), durante aulas presenciais e/ou *on-line*, em contexto remoto e até mesmo à distância.

3 I METODOLOGIA: AS COMPETÊNCIAS DA BNCC E AS FERRAMENTAS UTILIZADAS PARA A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES

Para comprovar a hipótese da língua em uso como prática social, com vistas para a elaboração de atividades didáticas, nos apoiamos em três competências da BNCC (1, 2 e 5) como indicadores pedagógicos para inserção do *corpus* eletrônico como material de apoio ao docente e aos alunos. Em seguida, para levantamento de palavras-chave utilizamos o *corpus* de referência *English Web 2015* (JAKUBÍČEK *et al.*, 2013), servindo como exemplos de busca para realizarmos uma análise descritiva da ferramenta *SkELL* (BAISA; SUCHOMEL, 2014). Ambos, tanto o *English Web 2015* quanto a plataforma *SkELL*, fazem parte do gerenciador de *corpus Sketch Engine*.

Como ponto de partida, temos as competências, que fundamentam o uso de recursos tecnológicos em sala de aula, envolvendo o desenvolvimento do conhecimento, as relações entre uma visão crítica, científica e criativa, e, também, as questões do mundo digital, como se observa no organograma a seguir:

C1 - Conhecimento	•Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
C 2 - pensamento crítico, científico e criativo	•Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
C 5- cultural digital	•Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Organograma 1 – Competências gerais 1, 2 e 5 da BNCC

Fonte: adaptado de BNCC (2017, p. 9).

O *corpus* de referência *English Web 2015* (JAKUBÍČEK *et al.*, 2013), da família *En Ten Ten*, disponível gratuitamente por 30 dias no gerenciador de *corpus Sketch Engine*, contém cerca de 19 bilhões de palavras. Apoiar-se em técnicas da linguística computacional de rastreamento (*Spirderling tools*), permitindo fazer o *download* dos textos, por meio do *jusText*, que remove “conteúdos irrelevantes” (*links* de navegação, anúncios, cabeçalhos, rodapés etc.), bem como uma estrutura de *Metadata*, um item capaz de levantar informações relevantes (ano de publicação,

autores, domínios, tipos conteúdo falado ou escrito e registros, sejam eles formal e informal). Geralmente, é usado para representar a língua de origem e adotado como aporte teórico para pesquisas, a fim de comprovar a aplicabilidade de padrões linguísticos e relações gramaticais.

A *SkELL*, por sua vez, é uma ferramenta gratuita e *on-line*. Foi elaborado para que professores e usuários do inglês como língua estrangeira possam aprimorar sua proficiência. Baisa e Suchomel (2014), destacam que se trata de uma ferramenta que oferece consultas de palavras e suas respectivas combinações, com base no *Sketch Engine*, uma “ferramenta de última geração baseada na *web* para construir, gerenciar e explorar grandes coleções de texto em dezenas de idiomas” (BAISA; SUCHOMEL, 2014, p. 63-64, tradução nossa)⁵. Ainda de acordo esses mesmos autores, a pontualidade do *SkELL* também rastreia textos da *World Wide Web*, por meio do recurso *Sketch* e as mesmas ferramentas do *Sketch Engine* (*SpiderLing*, *tokeniser*, *unitok.py* e *TreeTagger*). Sendo assim, consegue coletar “[...] textos de alta qualidade sem *spam* em vários domínios, incluindo diversos tipos de textos que contemplam a maioria dos fenômenos da língua inglesa” (BAISA; SUCHOMEL, 2014, p. 63, tradução nossa)⁶.

4 | ANÁLISE E LEVANTAMENTO DAS PALAVRAS-CHAVE

Para extração de termos de maior chavicidade, isto é, palavras-chave, no *corpus* de referência *English Web 2015* (JAKUBÍČEK *et al.*, 2013), nos apropriamos da ferramenta *keywords*. Cabe lembrar que para explorá-lo foi necessário acessar a plataforma *Sketch Engine*, na qual está inserido.

English Web 2013 (enTenTen13)				English Web 2015 (enTenTen15)			
Word	Focus	Reference	Score ²	Word	Focus	Reference	Score ²
1 Binary	284,955	16,028	9.67 ...	51 Galway	122,870	25,695	3.61 ...
2 Ebola	168,051	4,950	8.23 ...	52 Exe	66,964	6,823	3.57 ...
3 system32	139,874	2,152	7.86 ...	53 Cooperation	189,347	49,237	3.57 ...
4 tumblr	242,006	20,203	7.5 ...	54 W	982,279	324,187	3.57 ...

Figura 1–Tela da ferramenta *keywords* no *Sketch Engine*

Fonte: Captura de tela do *Sketch Engine* (KILGARRIFF *et al.*, 2004; JAKUBÍČEK *et al.*, 2013).

5 “[...] a state-of-the-art web-based tool for building, managing and exploring large text collections in dozens of languages”.

6 “[...] spam free, high quality texts from various domains including diverse text types covering majority of English language phenomena”.

Cada interface com a lista de conceitos por tela de trabalho traz 500 palavras. Escolhemos observar as 200 primeiras, das quais, por questões de delimitação, selecionamos apenas dez para este artigo.

Palavras-chave	Frequências	Palavras-chave	Frequências
1. <i>Binary</i>	284,955	2. <i>biodiversity</i>	288,230
3. <i>Development</i>	2,664,091	4. <i>spatial</i>	364,127
5. <i>plurality</i>	126,481	6. <i>embodiment</i>	456,167
7. <i>Studies</i>	1,010,341	8. <i>Volume</i>	343,954
9. <i>Sustainable</i>	320,993	10. <i>dataset</i>	218,174

Quadro 1 – *Keyboards* do *corpus* de referência *English Web 2015*

Fonte: elaborado pelos autores com base em Kilgarriff *et al.*, 2004; Jakubiček *et al.*, 2013.

Após a seleção de termos, partimos para a etapa descritiva do *SkELL*, em língua inglesa, apresentando uma sequência de uso para professores e, respectivamente, alunos em sala de aula, bem como três modelos de atividades com base nas palavras elencadas acima.

4.1 Ensino de Língua Inglesa: análise descritiva da ferramenta *SKELL*

Segundo Baisa e Suchomel (2014), essa ferramenta oferece três recursos importantes: *Examples* (comumente nomeado como *Concordance*), *Word Sketch* e *Similar Words*. Sendo um *website* de fácil acesso e gratuito, o *SkELL* tem um campo de busca em sua interface inicial que permite a inserção de um vocábulo específico ou combinações de palavras, tais como colocações.

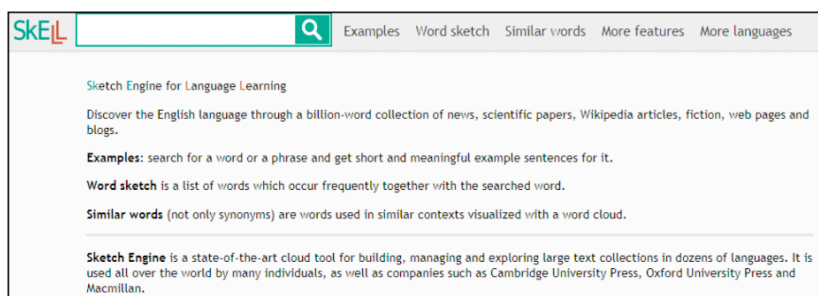


Figura 2 – Tela inicial do *corpus SkELL*

Fonte: Captura de tela do *SkELL* (BAISA; SUCHOMEL, 2014).

Desse modo, selecionamos o vocábulo *development* e, posteriormente, demonstramos os resultados na aba *Examples*. Ao realizar esse procedimento é possível visualizar os *hits* por milhão, que comprova a relevância de observar no uso de indicações de palavras que reflitam a língua em uso. Porém, devido ao fato de ser um programa gratuito, esse campo de interação por meio dos exemplos de concordância concede apenas 40 linhas de concordância, das quais apresentamos somente 10 delas, devido ao espaço deste trabalho.

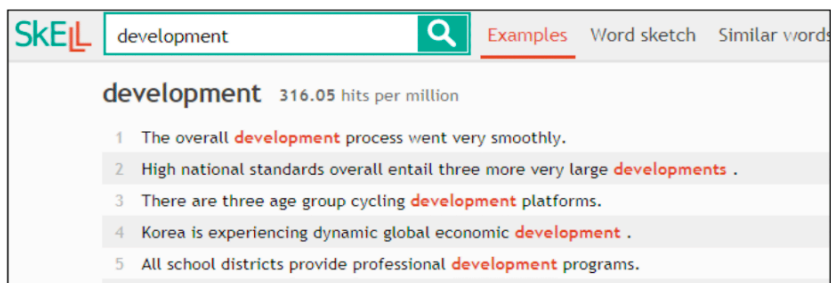


Figura 3 – Tela de concordanciador no *corpus* SkELL

Fonte: Captura de tela do SkELL (BAISA; SUCHOMEL, 2014).

Em seguida, na segunda área, a *Word Sketch*, possibilita identificar o comportamento gramatical do termo de busca, sem ao menos ter que digitá-lo novamente. Sendo assim, seria possível manter o conceito da figura anterior (*development*), mas para variar os exemplos e aproveitar as palavras-chave elencadas por meio do *corpus* de referência, indicamos: *biodiversity*. Vejamos a figura abaixo:

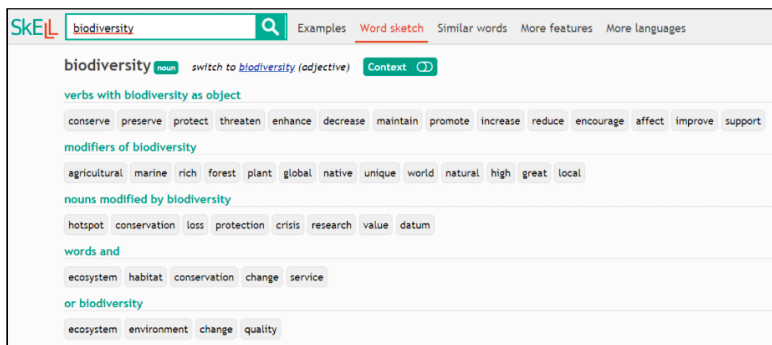


Figura 4 – Exemplos de uso da palavra *biodiversity* no Word Sketch do corpus *SkELL*

Fonte: Captura de tela do *SkELL* (BAISA; SUCHOMEL, 2014).

Conforme mostra a figura 4, o verbete aparece como substantivo (*noun*) e pode ser analisado em cinco relações gramaticais: *verb with biodiversity as object*, *modifiers of biodiversity*, *nouns modified by biodiversity*, *words and* e *or biodiversity*. Para exemplificar o contexto de uso, apontamos os exemplos na captura de tela:

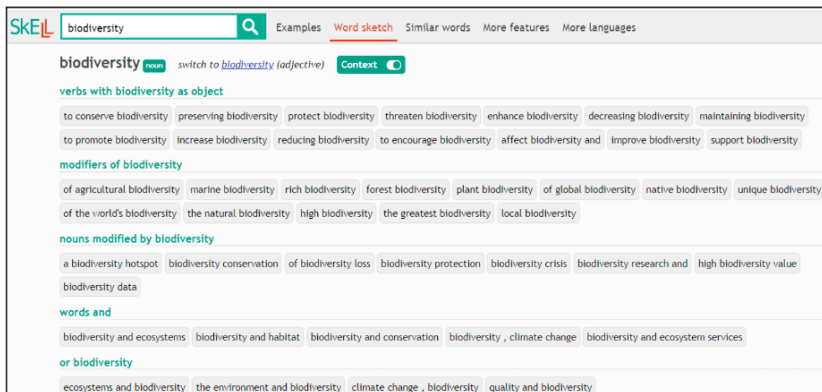


Figura 5 –Exemplosde contexto da palavra *biodiversity* no Word Sketch do corpus *SkELL*

Fonte: Captura de tela do *SkELL* (BAISA; SUCHOMEL, 2014).

Por meio dos dados gerados, é possível observar várias combinações a partir do referido conceito. De todas as correlações gramaticais no item, destacamos as duas primeiras em cada um deles como: *verb with biodiversity as object*, apresentando alguns verbos que antecedem *biodiversity* (*to conserve biodiversity*); *modifiers of biodiversity* que também precedem a palavra de busca (*of agricultural biodiversity*); *nouns modified by biodiversity* (*a biodiversity hotspot*, *words and*, *biodiversity and ecosystems*) ou *biodiversity* em posposto aos colocados (*ecosystems and biodiversity*). No item *Similar Words*, observa-se outros itens que mantêm certa relação com o termo *biodiversity*, como remete a imagem a seguir:

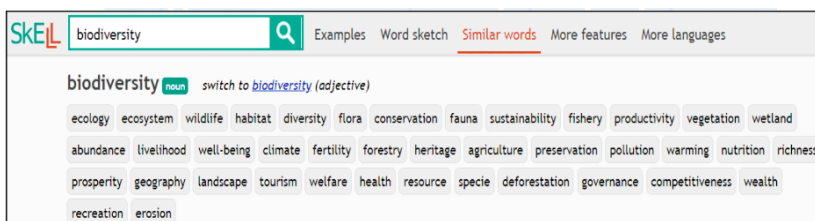


Figura 6—Exemplos de uso da palavra *biodiversity* no *Similar Words* do *corpus SkELL*

Fonte: Captura de tela do *SkELL* (BAISA; SUCHOMEL, 2014).

A sequência apresentada é um modelo simples de como o público-alvo pode se beneficiar dessa ferramenta para as aulas de língua inglesa. Sendo assim, a exploração do *SkELL* pode auxiliar diferentes contextos de ensino, de forma presencial ou *on-line* em sala com alunos, como, também, servir de fonte de consulta para preparação de atividades. Ademais, pode-se mencionar, inclusive, o aspecto motivacional que envolve a atividade, haja vista que se trata de uma ferramenta inovadora e, de modo geral, pouco conhecida pelos aprendizes de língua estrangeira.

4.2 Proposta de atividades com linhas de concordância

Tomando como base as palavras-chave indicadas anteriormente, realizamos dois modelos de exercícios pedagógicos a partir da ferramenta *SkELL*, a fim de auxiliar docentes no desenvolvimento de atividades com linhas de concordância, cujas respostas estão anexas, caso algum profissional deseje aplicá-las. O material foi elaborado segundo o modelo de *gap fill*, tendo como base os conceitos extraídos do *English Web 2015*, são elas: *studies, binary, development, sustainable, plurality, volume, biodiversity, spatial, dataset e embodiment*.

No primeiro exercício, para cada uma das 10 palavras-chave, foram elencadas uma linha de concordância específica, a fim de variar o nível de complexidade. Mesmo assim, o professor pode sugerir à turma ou aos alunos que observem o contexto da palavra ou do termo que está sendo estudada, facilitando, assim, seu emprego correto. Vejamos os exemplos:

Activity 1: Take a look at the ten words and fill in the gaps below and use the correct word: studies, binary, development, sustainable, plurality, volume, biodiversity, spatial, dataset e embodiment.

1. A _____ of ideas is powerful and life changing.
2. A simulator typically requires significant additional _____ effort.
3. The _____ data is encoded using 8b10b encoding.
4. It is the very _____ of capitalism .
5. _____ helps create a stable and sturdy environment.
6. Some qualitative _____ are analyzed without coding.
7. The second criteria was _____ economic viability.
8. The supplementary _____ total around 800 pages.
9. Dark current images show _____ structure within each array.
10. Recent _____ show workplace coupling is becoming increasingly common.

Quadro 2—Atividade de linhas de concordância com as dez palavras-chave

Fonte: Linhas de concordância da ferramenta *SkELL Sketch Engine* (BAISA; SUCHOMEL, 2014).

No segundo exemplo, a atividade propõe a análise da palavra *studies* como base. Espera-se que os discentes empreguem corretamente as expressões indicadas no início do exercício, em cada uma das sete linhas de concordância.

Activity 2: Now, based on the word *studies*, choose the correct collocates below according to each line: Indicate, authors, scientific, significant, examples, reviewed, studies

1. Recent **studies** _____ that drinking whole milk reduces central obesity.
2. Her research team _____ seven **studies** involving 184 patients.
3. Those areas of **study** are _____ because they are features of all animal and human viruses.
4. The _____ **study** of language is called linguistics.
5. **Study** _____ say it is time to look at environmental factors.
6. These can include case control studies or prospective _____.
7. It also includes practical _____ and case **studies** of preserving textiles.

Quadro 3–Atividade de linhas de concordância com a palavras-chave *studies*.

Fonte: Linhas de concordância do ferramenta *SkELL Sketch Engine* (BAISA; SUCHOMEL, 2014).

Em tempos de aulas remotas, seria interessante aplicar esse exercício por meio de plataformas eletrônicas de maneira assíncrona, sem perder o caráter da proposta original da atividade. Outra sugestão é utilizar o *corpus* de maneira síncrona, como propõem a abordagem movida a dados, proposta por Johns (1991) e Boulton (2009, 2015), corroborando diretamente com a autonomia do estudante.

5 | CONCLUSÃO

Em meio às sugestões de pesquisa elencadas neste artigo, apontamos algumas possibilidades pedagógicas a partir da Linguística de *Corpus*. Nesse viés educacional, buscamos incentivar o uso do *corpus on-line* como ferramenta a ser explorada por professores da educação básica com seus alunos em sala de aula, bem como para a elaboração de exercício utilizando linhas de concordância. Por esse motivo, priorizaram-se alguns aspectos linguísticos como práticas sociais indicadas na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e, também, no componente curricular de Língua Inglesa, com base na BNCC.

A metodologia envolveu apenas três competências gerais (1, 2 e 5) da referida Base Nacional, que amparam o uso de tecnologia no ambiente escolar para esta proposta, um *corpus* de referência para indicação de palavras-chave de alta relevância, resultando, assim, em uma descrição explicativa de uso por meio da ferramenta *SkELL* e uma proposta de atividade baseada em linhas de concordância geradas a partir das palavras-chave do *corpus* de referência.

Assim, entendemos que o *corpus* como atividade em classe pode garantir

a aplicabilidade da linguística como prática social, sendo que ainda há um vasto campo de exploração nesta área. Mesmo mantendo o foco instrucional na formação de docentes da rede básica de ensino, este estudo pode ser ampliado para outras esferas relacionadas ao ensino de línguas por meio de *corpus* eletrônico.

REFERÊNCIAS

- BAISA, V.; SUCHOMEL, V. SKELL – Web Interface for English Language Learning. In: **Eighth Workshop on Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing**. Brno: Tribun EU, 2014, p. 63-70. ISSN 2336-4289.
- BOULTON, A. Applying data-driven learning to the web. In: LEŇKO-SZYMAŃSKA, A.; BOULTON, A. (Eds.). **Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. p. 1-14.
- BOULTON, A. Data-driven learning: reasonable fears and rational reassurance. **Indian Journal of Applied Linguistics**, v. 35, n. 1, p.81-106, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 set. 2020.
- CALDAS, A. D. D. R. **A identificação de colocações especializadas extraídas do Corpus CSI e do Corpus Comparável Criminal para a elaboração de atividades didáticas**. 2017. 139 f. (Dissertação Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.
- CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Tradução: Fundação Lemann e Instituto Península. Lexington: Clayton Christensen Institute for disruptive innovation, 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.
- DAYRELL, Carmen. Corpora no Ensino do Inglês Acadêmico: padrões léxico-gramaticais em *abstracts* de pós-graduandos brasileiros. In: VIANA, Vander; TAGNIN, Stella. **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010. p. 137-171.
- FLOWERDEW, J. Corpora in language teaching. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (eds.). **The Handbook of Language Teaching**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009. p. 327-350. DOI: 10.1002/9781444315783.ch19. Acesso em: 12 set. 2020.
- FRANKENBERG-GARCIA, A. Integrating corpora with everyday language teaching. In: THOMAS, J.; BOULTON, A. (ed.). **Input, process and product: development in teaching and language corpora**. Brno: Masaryk University Press, 2012. p. 36-53.
- JAKUBÍČEK, M. *et al.* The Ten Ten corpus family. In: **7th International Corpus Linguistics Conference CL**, July, p. 125-127, 2013.
- JOHNS, T. Should you be persuaded: two examples of data-driven learning. In: JOHNS, T.; KING, P. (ed.). Classroom Concordancing. Birmingham, **English Language Research Journal**,

p. 01-16, 1991.

KILGARRIFF, A.; RYCHLÝ, P.; SMRŽ, P.; TUGWELL, D. Itri-04-08 the Sketch Engine. Information Technology, 2004.

LEWIS, M. **Teaching Collocation**: further developments in the lexical approach. Hove: Language Teaching Publications, 2000.

MCENERY, T.; HARDIE, A. **Linguistics**: method, theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MCENERY, T.; WILSON, A. **Linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

MEUNIER, F. The pedagogical value of native and learner corpora in EFL grammar teaching. *In*: GRANGER, S.; HUNG, J.; PETCH-TYSON, S. (eds.). **Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching**. Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 119-142.

MEYER, C. **English linguistics**: an introduction. New York: Cambridge University Press, 2004.

MORAN, J. M. Metodologias Ativas e Modelos Híbridos na Educação. *In*: YAEGASHI, Solange *et al.* (orgs). **Novas Tecnologias Digitais**: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M.; CARTER, R. **From Corpus to Classroom**. Language Use and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ORENHA-OTTAIANO, A. Collocations workbook: um material de apoio pedagógico on-line baseado em para o ensino de colocações em inglês. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 833-881, 2015.

ORENHA-OTTAIANO, A.; PINTO, P. T. Pedagogia do léxico e da tradução: novas práticas em pesquisa. *In*: ROCHA, N.; RODRIGUES A.; CAVALARI, S. (org.). **Novas práticas em pesquisa sobre a linguagem**: rompendo fronteiras. Araraquara: Cultura Acadêmica, v. 1, Trilhas Linguísticas, p. 127-144, 2018.

SKELL. Disponível em: <https://skell.sketchengine.eu/#home?lang=en>. Acesso em: 1 maio 2020.

SKETCH ENGINE. Disponível em: <http://www.sketchengine.co.uk/>. Acesso em: 1 maio 2020.

TAGNIN, S. E. O. Collecting data for a bilingual dictionary of verbal collocations: from scraps of paper to corpora research. *In*: **Practical Applications In Language Corpora**. Proceedings. Lodz: Lodz University Press, 1999.

TAGNIN, S. E. O. **O jeito que a gente diz**: combinações consagradas em inglês e português. Barueri: DISAL, 2013.

VIANA, Vander; TAGNIN, Stella. **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010.

ANEXO

Respostas:

Activity 1: plurality, development, binary, embodiment, biodiversity, datasets, sustainable, volumes, spatial, studies.

Activity 2: indicate, reviewed, significant, scientific, authors, studies, examples.

AÇÕES PROPOSITIVAS DO PROGRAMA DE EXTENSÃO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 28/10/2020

Demétrio Alves Paz

UFFS

Cerro Largo – RS

<http://lattes.cnpq.br/2272620373111968>

<http://orcid.org/0000-0002-5305-290X>

Jeize de Fátima Batista

UFFS

Cerro Largo – RS

<http://lattes.cnpq.br/8389324347885251>

<http://orcid.org/0000-0003-1301-050X>

Camila Knebel Fenner

UFFS

Cerro Largo – RS

<http://lattes.cnpq.br/7785423886043689>

Graziela Maiara Lunkes

UFFS

Cerro Largo – RS

<http://lattes.cnpq.br/2959070064106117>

Programa de extensão, aprovado no Edital n° 862/GR/UFFS/2019.

RESUMO: O Programa de Extensão Relações Étnico-Raciais na Educação Básica busca abrir espaços para discutir práticas de uso de textos literários de autores africanos, afro-brasileiros e indígenas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. O propósito principal é o fomento

à leitura e discussão não só das contribuições para a cultura brasileira, mas também como uma maneira de apresentar diferentes mundivivências de escritores por meio de textos literários. Diante disso, o objetivo deste artigo é apresentar algumas ações e experiências vivenciadas em três cursos de extensão intitulados “Introdução à literatura afro-brasileira”, “O conto nas literaturas africanas de língua portuguesa” e “Literatura indígena: leituras e diálogos para a sala de aula”, desenvolvidos entre setembro de 2019 e agosto de 2020. A metodologia adotada para os cursos baseou-se na pesquisa-ação, proposta por Tripp (2005), que se resume nas seguintes etapas: planejar uma melhoria, agir para implantá-la, monitorar e descrever os efeitos, e por fim avaliar os resultados. A partir deste método, os participantes do programa refletiram e (re) pensaram sobre suas práticas educativas, com o objetivo final de aprimoramento de suas ações em sala de aula de Educação Básica, por meio da leitura, apresentação e discussão de diferentes textos de autores africanos, afro-brasileiros e indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Literaturas africanas de língua portuguesa. Literatura afro-brasileira. Literatura indígena. Ensino.

PROPOSITIONAL ACTIONS OF EXTENSION PROGRAM ETHNICAL-RELATIONS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT: The extension program ethnical-relations in primary and secondary school seeks to open spaces to discuss practical use of literary texts by African, Afro-Brazilian and native writers

in Portuguese Language and Literature classes. Our main purpose is to promote Reading and discussion not only of the contributions to the Brazilian Culture, but also as a way to present different experiences of authors by means of literary texts. The objective of this article is to relate some actions and practices experimented in three extension courses entitled “Introduction to Afro-Brazilian literature”, “Short story in the African Literature in Portuguese Language” and “Native Literature: readings and debates to the classroom”, developed between September 2019 and August 2020. The methodology adopted to the courses is based in the action research, proposed by Tripp (2005), which is summarized in the following steps: plan an improvement, act to promote it, supervise and describe the effects, and finally evaluate the results. From this method, the participants of the program reflected and (re)think about their educational practice, aimed to the improvement of their activities in the classroom in primary and secondary education, by reading, presenting and discussing different texts by de African, Afro-Brazilian and Native authors.

KEYWORDS: African Literature in Portuguese Language. Afro-Brazilian Literature. Native Literature. Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A lei 11.645/2008, que alterou a lei 10.639/2003, prevê a obrigatoriedade do estudo das contribuições das culturas africanas e indígenas nos níveis Fundamental e Médio de ensino. A partir desta determinação, os currículos da Educação Básica vêm passando por inúmeras reformulações e atualizações que exigem uma mobilização de todos os níveis da Educação, para que elas cheguem à sala de aula de forma efetiva. Visando contribuir com este movimento, iniciamos na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Cerro Largo/RS*, o Programa de Extensão Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, no qual discutimos práticas de estudo de textos literários de autores africanos, afro-brasileiros e indígenas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, com professores da Educação Básica de Cerro Largo e região, bem como com licenciandos da UFFS que, a partir da extensão, tiveram mais uma oportunidade durante sua formação, para discutir acerca dessas culturas enquanto objetos de estudo e aprendizagem.

Concomitante a isso, nos preocupamos com o fomento à leitura e com a discussão sobre o fato de essas obras não serem estudadas, apenas como contribuições para a cultura brasileira, mas também uma maneira de apresentar diferentes mundivências de escritores, por meio de textos literários de circulação restrita. Como se tem debatido nos Estudos Literários, desde os anos 60 do século XX, é necessário o alargamento do Cânone literário, majoritariamente branco e masculino, a partir da inclusão de autores de outras etnias, tidas como minoritárias, assim como a escrita de autoria feminina. Portanto, conhecer escritores africanos, afro-brasileiros e indígenas é garantir aos estudantes uma ampla visão da literatura

por meio de textos que promovam, de fato, a diversidade cultural ao apresentarem diversas perspectivas do Brasil e dos distintos grupos que fazem e fizeram a nação, além da europeia.

Dessa maneira, um dos propósitos é levar a leitura de obras literárias para a sala de aula com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, de acordo com temas adequados para cada faixa etária e série, bem como trabalharmos na formação continuada de professores. Assim, a partir da colaboração entre docentes e docentes em formação, nos propomos a elaborar atividades para serem aplicadas em sala de aula com alunos da Educação Básica.

O Programa de Extensão Relações Étnico-Raciais na Educação Básica surgiu a partir do grupo de estudos de mesmo nome, criado em 2016. Desde 2018 o Programa oferta cursos de extensão e outras atividades para a comunidade interna e externa da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo – RS. Dessa forma, temos como objetivo discutir práticas de uso de textos literários de autores africanos, afro-brasileiros e indígenas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

O presente artigo tem por objetivo apresentar as ações do programa entre setembro de 2019 e agosto de 2020. A partir do segundo semestre de 2019, no período de um ano, realizamos três cursos de extensão: “Introdução à literatura afro-brasileira”, “O conto nas literaturas africanas de língua portuguesa” e “Literatura indígena: leituras e diálogos para a sala de aula”. O primeiro deles ocorreu de forma presencial, no campus de Cerro Largo, ainda em 2019. Já, os outros dois, ocorreram de forma remota, em 2020, via sistema Cisco Webex, adotado pela UFFS. O intuito deles foi o de divulgar textos de autores africanos de língua portuguesa, afro-brasileiros e indígenas para o trabalho em sala de aula. Além dos três cursos de extensão, tivemos o Ciclo de Cinema Zeca Brito: Personagens de um Brasil Rebelde, a participação na VIII Semana Acadêmica de Letras da UFFS com uma oficina e reativamos o Clube de leitura.

2 I UM POUCO DE TEORIA E LEGISLAÇÃO

As literaturas africanas de língua portuguesa, afro-brasileira e indígena podem ser entendidas como marginais, por estarem, de fato, à margem do sistema literário dominante. Em relação à marginalidade, Francisco Salinas Portugal (1997, p. 15-16) ressalta que “a história literária foi criando mecanismos de agregação e de exclusão que vieram a configurar o sistema e o não sistema dentro do campo literário”. Para o autor (1997, p. 14), os escritores e textos estão “à margem das correntes ideológicas, sociológicas, religiosas, mercantis ou estéticas de seu momento”. Há, igualmente, três fatores importantes para a marginalização: o contexto de produção,

o modo de transmissão e a oposição ao discurso estético dominante. Assim, ao não expressarem uma visão branca e eurocêntrica de mundo, autores e obras foram (e são) excluídos dos meios de propagação de maior alcance, entre eles, a própria escola.

Durante um grande período, o interesse em estudar essas literaturas era restrito às pesquisas universitárias. Entretanto, a partir das leis 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, e 11.645/2008, que inclui a História e Cultura indígena ao lado das duas anteriormente citadas, essas literaturas começam a ganhar espaço na escola de Educação Básica. Além das leis, há também pareceres, tal como o CNE/CP 003/2004, e políticas, sendo a principal a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), instituída no decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. Entre os seus objetivos específicos está a “reavaliação do papel ocupado pela cultura indígena e afro-brasileira, como elementos integrantes da nacionalidade e do processo civilizatório nacional.” (BRASIL, 2003, p.2). Ação que, finalmente, contribui para a desmistificação de um “imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o ‘Norte’ colonial” (GOMES, 2012, p. 102).

Contudo, mesmo com essas políticas e o fato de que os estudos sobre as literaturas africanas iniciaram, em nível de pós-graduação, no final dos anos 70, formando uma geração que ainda está na ativa nas universidades, cultivando uma tradição de estudos no Ensino Superior, não se pode dizer o mesmo da Educação Básica, visto que a discussão sobre o ensino de literaturas africanas e afro-brasileiras na escola começou no século XXI. No que diz respeito à literatura indígena, os números são ainda menores e seu estudo mais recente. Pretendemos contribuir com a leitura, debate e divulgação de autores e obras que não têm “entrada” tanto na escola de Educação Básica quanto, em alguns casos, no Ensino Superior.

É dever do Estado oferecer formação continuada e capacitação aos professores da educação escolar básica (Lei nº 12.056, de 13/10/2009). Entretanto, Rolon (2011, p. 131) apontou o fato de que grande parte dos professores alegam tanto a falta de formação adequada quanto a falta de capacitação e material didático específico disponível, voltado ao trabalho para sala de aula. De fato, há pouco material para o ensino de literatura. A área de História está melhor representada nesse quesito, pois há diversas obras direcionadas à Educação Básica. Além disso, os cursos promovidos pelas Coordenadorias Regionais de Educação, geralmente, não são de áreas específicas como os estudos literários. Nesse sentido, propomos, a partir dos cursos de extensão ofertados, a capacitar professores para atuar na promoção e valorização da igualdade racial, além de incentivar alunos da Educação

Básica do município de Cerro Largo e região a conhecer a UFFS, suas ações, assim como estabelecer acordos e colaborações com centros de estudos.

Procuramos também, de acordo com o que prevê a resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, realizar/cumprir, principalmente, os artigos 1 e 3 no que dizem respeito a incluir “nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, tal como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.” (BRASIL, 2004, p.1). Lembrando que os componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil são os que englobam a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação Básica. Percebemos aqui, o início de uma mudança, em relação a como essas disciplinas são vistas, a preocupação com os conteúdos para fins de ingresso no Ensino Superior passa a dividir espaço com um ensino humanizador, que trata de questões reais dos diversos sujeitos presentes na sociedade brasileira.

O parecer CNE/CP 003/2004 apresenta algumas ideias para pôr em prática a lei 10.639/2003. Assim sendo, reafirma que a lei e as Políticas de Igualdade Raciais “têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p.2). Igualmente, deixa claro que devemos combater o racismo, a discriminação e as desigualdades sociais para construirmos uma sociedade, de fato, justa. Nesse caso, faz-se necessária, no Brasil, uma educação que seja antirracista, que enfrente de maneira crítica os discursos hegemônicos preconceituosos, perpetuados no decorrer da história. Afinal, com grande parte do currículo formado por culturas hegemônicas acabamos propagando (muitos de forma inconsciente; outros, nem tanto) a ideia de que as demais culturas não possuem valor, logo, os sujeitos pertencentes a elas, também não.

Nilma Lino Gomes, no parecer CNE/CEB 15/2010, ressalta o papel que a escola tem de contribuir, de forma crítica, para a mudança das funções subalternas que os negros tiveram na literatura e nas artes ao longo do tempo. Ler e analisar as obras, mostrando que essa visão era e ainda é errada, apontando as contribuições e os nomes de negros importantes para a história do Brasil. Assim, há a “necessidade e a importância do trabalho com uma literatura antirracista na escola superando a adoção de obras que fazem referência ao negro com estereótipos fortemente carregados de elementos racistas” (BRASIL, 2010, p. 2). No parecer CNE/CEB 6/2011, Nilma Lino Gomes recomenda

A necessária implementação de política pública, pelos sistemas de ensino, junto às instituições de educação básica e superior, de processos destinados à formação de professores que ampliem e aprofundem a discussão e os estudos sobre educação, literatura e

A literatura brasileira, quase sempre, retratou o indígena superficialmente e como um marginalizado (GRAÚNA, 2013, p. 44). Esse cenário começa a mudar a partir de uma geração de escritores indígenas, surgida na metade dos anos 70. Assim como ocorreu com as literaturas africanas e afro-brasileira, eles passaram de objeto a sujeitos nas obras e na produção literária, mas tendo pouco (ou quase nenhum) espaço em grandes editoras e meios de comunicação de massa. A literatura indígena é ainda mais apagada do que as africanas e afro-brasileira. Entre tantas evidências que comprovam isso, podemos chamar atenção inclusive para as próprias leis de inclusão dessas culturas na Educação Básica, pois a lei 11.645/2008, que inclui a História e Cultura indígena, é posta em vigor cinco anos mais tarde que a 10.639/2003, que diz respeito a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Graça Graúna (2013) chama atenção para outro fator de marginalização da literatura indígena: grande parte dela é classificada como infanto-juvenil. A classificação, que parte do mercado editorial, põe a produção indígena em um nicho comercial, muito explorado na última década, mas que relega a obra e os escritores a um espaço, visto como menor por uma parte da academia. Há também a visão eurocêntrica de uma parte da crítica que vê nesses textos uma infantilidade e imaturidade, porque boa parte deles retratam narrativas dos povos indígenas, visto que a oralidade presente nas obras é um dos aspectos que mais se destaca. Para Graça Graúna (2013, p. 23),

a questão da literatura indígena no Brasil implica um conjunto de vozes entre as quais o(a) autor(a) procura testemunhar a sua vivência e transmitir “de memória” as histórias contadas pelos mais velhos, embora muitas vezes se veja diferente aos olhos do outro. [...] Essa percepção da memória, da auto-história e da alteridade configura um dos aspectos intensificadores do pensamento indígena na atualidade.

Essas histórias, ainda que postas no papel, mantêm traços da oralidade, resultando em obras cheias de vida que movimentam saberes ancestrais e protagonizam uma luta por afirmação e legitimação cultural. Graça Graúna (2012, p. 272) reforça essa ideia quando diz: “por meio da nossa literatura reafirmamos o nosso estar no mundo, a nossa identidade visando também a nossa sustentabilidade”.

Ainda, pensando no lugar reservado a essas narrativas, a literatura infanto-juvenil, podemos afirmar que elas exercem um papel fundamental na formação de jovens leitores, enquanto uma ferramenta humanizadora, considerando o entendimento de humanização dado por Antonio Candido (2011, p. 182), quando afirma que humanização é “o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a

boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”. Função que originalmente as histórias desempenham nas sociedades africanas e indígenas, em que “a tradição oral é o veículo fundamental de todos os valores, quer educacionais, quer sociais, quer político-religiosos, quer econômicos, quer culturais, apercebe-se mais facilmente que as narrativas são a mais importante engrenagem na transmissão desses valores” (ROSÁRIO, 1989, p. 40).

Fora dessas comunidades, essa humanização é também papel da escola que, entre muitas de suas ações, deve exercer a de ler e perceber criticamente as “representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las” (BRASIL, 2004, p.10). Logo, toda a escola deve reconhecer e fazer algo para promover essas correções, deixando claro que atualmente essas “visões” hegemônicas são errôneas, mesmo sabendo como é difícil alcançar as pessoas, quando se trata de algo que não é comum à realidade delas, e despertar o interesse pelo outro, pelo diferente, ainda mais quando se trata de etnias, muitas vezes, discriminadas em nossa organização social.

Pensando nisso, ao trabalharmos com textos literários de autores africanos, afro-brasileiros e indígenas em sala de aula, chamamos atenção para os sujeitos (que foram privados ou negligenciados da palavra) e sua visão de mundo. Visão esta que engloba os preconceitos sofridos, os saberes não valorizados, as oportunidades que não tiveram por diferentes fatores. Assim, procuramos, além da qualidade dos textos, a representatividade.

A metodologia adotada para todos os cursos baseou-se na pesquisa-ação, proposta por Tripp (2005), que se resume nas seguintes etapas: planejar uma melhoria, agir para implantá-la, monitorar e descrever os efeitos, e por fim avaliar os resultados. A partir deste método, os participantes do programa refletiram sobre suas práticas, com o objetivo final de aprimoramento de suas ações, por meio da leitura, apresentação e discussão de textos dos autores citados anteriormente. A intenção em alcançar os docentes foi a de que o trabalho feito na extensão se transformasse em ações efetivas na sala de aula, pois tanto a região quanto a universidade contam com um pequeno contingente de alunos negros e indígenas.

3 I PRÁTICAS: LEITURAS E AÇÕES DO PROGRAMA

Em 2019, entre os meses de novembro e dezembro, ofertamos o curso Introdução à Literatura afro-brasileira. Nos cinco encontros, discutimos textos teóricos e literários, assim como pensamos em maneiras de levá-los para a sala de aula. O primeiro encontro foi de discussão do texto teórico de Eduardo de

Assis Duarte “Por um conceito de literatura afro-brasileira” (2010) e distribuição de romances para um seminário final. Os dois encontros seguintes foram destinados à leitura de poemas. O primeiro de autores como Luiz Gama, Carlos Assumpção, Solano Trindade, Oswaldo de Camargo, Jamu Minka, Ele Semog, Cuti, Edimilson de Oliveira Pereira, Oliveira Silveira e Ronald Augusto. O segundo de autoras como Celinha, Esmeralda Ribeiro, Geni Guimarães, Conceição Evaristo, Miriam Alves, Cristiane Sobral e Eliane Marques.

O quarto encontro foi dedicado ao conto de autoria feminina. Lemos “Beijo na face”, “Fios de ouro”, e “Isaltina Campo Belo”, de Conceição Evaristo, “Os olhos verdes de Esmeralda”, de Miriam Alves, “Foram sete”, de Lia Vieira e “Pixaim”, de Cristiane Sobral. O quinto e, último encontro, teve apresentação de seminários sobre os romances: *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus; *Becos da Memória e Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo; *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis; *Água Funda*, de Ruth Guimarães; *Bará, na trilha do vento*, de Miriam Alves; *O Caçador Cibernético da rua 13*, de Fábio Kabral e *O Beijo na Parede*, de Jeferson Tenório.

Na VIII Semana Acadêmica de Letras da UFFS do Campus Cerro Largo – RS, que ocorreu em novembro de 2019, as bolsistas ofertaram a oficina Relações Étnico-Raciais na Educação Básica para os participantes do evento. O programa tem o compromisso de integrar o conhecimento científico produzido na UFFS e divulgá-lo para a comunidade escolar e a região de abrangência do Campus de Cerro Largo. Grande parte do público foi de estudantes do curso de Letras, mas houve também estudantes de outros cursos, professores da Educação Básica da região, além de pesquisadores de outras instituições.

O Ciclo de Cinema Zeca Brito – Personagens de um Brasil Rebelde apresentou dois longas metragens da cinematografia do diretor Zeca Brito. O cineasta gaúcho que se dedicou em dois documentários a nos apresentar Glauco Rodrigues e Tarso de Castro. São filmes que debatem uma época e se ancoram nestes personagens. Histórias ambientadas num Brasil repleto de inimigos ocultos e abusos de poder evidentes. Obras que contrariam a máxima: Brasil ame-o ou deixe-o. São produções que instigam uma atitude de investigação da nossa história recente. O slogan poderia ser: Brasil conheça-o e se reconheça.

A respeito dos personagens temos Glauco Rodrigues que reinterpretou os símbolos nacionais de uma tropicalidade exuberante numa ácida crítica social. Tarso de Castro e sua “guerrilha” de charginhas tinham piadas e críticas que estrategicamente minavam a capacidade cognitiva dos censores. Assim, O primeiro filme, exibido em outubro, tratou dos dilemas da arte (Glauco do Brasil), e o segundo, exposto em novembro, mostrou as agruras do fazer jornalístico (A Vida Extra-ordinária de Tarso de Castro). O plano inicial era trazer o diretor para o debate

e exibição de um terceiro filme: Legalidade. Contudo, devido à agenda do diretor, ficamos de remarcar a exibição para 2020, mas a pandemia fez com que a vinda dele e a exibição do filme ficassem para outro momento

No ano de 2020, devido à pandemia do Corona vírus, implementamos três ações on-line. A primeira foi o curso de extensão “O conto nas literaturas africanas de língua portuguesa”. Ofertado de forma online, o curso teve 10 encontros e 20 horas no total, contando com a presença de docentes e graduandos de diferentes licenciaturas, tais como Filosofia, História, Letras e Pedagogia, de vários estados: Bahia, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Sul e São Paulo.

O conto foi o gênero escolhido pela sua brevidade, abrangendo os períodos pré e pós-independência dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). As temáticas abordadas foram: autoria feminina, infância, invenção lexical, problemas sociais, racismo e violência. A primeira foi tratada em narrativas de Dina Salústio, Fátima Bettencourt, Olinda Beja e Paulina Chiziane. A segunda surge em “Nós choramos pelo cão tihoso”, de Ondjaki. A terceira aparece em contos de Mia Couto e Boaventura Cardoso. A quarta é apresentada em “O drama de Vavó Tutúri”, de Jofre Rocha e “Bairro operário não tem luz”, de Arnaldo Santos. A quinta é o tema de “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana, “Fronteira de Asfalto”, de Luandino Vieira e “Indivíduo Preto”, de João Dias. A sexta e última é presente em “Ngilina tu vai morrer”, de Suleiman Cassamo, “Uma noite na cela” de Pedro Pereira Lopes, “Vida e morte de João Cabafume”, de Gabriel Mariano.

O curso proporcionou a leitura, problematização e reflexão de diversas temáticas sociais que devem e precisam ser levadas para a sala de aula. Os temas discutidos permeiam a sociedade e influenciam diretamente na formação de um sujeito crítico, de modo que é extremamente importante levá-los aos alunos, a fim de desenvolver a reflexão sobre esses aspectos, que integram a contribuição africana e fomentam o reconhecimento, a legitimidade ao combate e enfrentamento ao racismo. Dessa forma, o curso oportunizou reflexões para os professores da Educação Básica e licenciandos para o trabalho em sala de aula.

A segunda ação foi a nova proposta do Clube de Leitura, que teve como subtítulo: autoria feminina. Com ele, realizamos cinco encontros, um dedicado a cada escritora, que ocorreram remotamente, usando o mesmo sistema de videoconferência do outro curso de extensão. A formação do clube de leitura foi uma iniciativa do programa com o intuito de debater obras literárias, propiciando um espaço de discussão intelectual para a formação cultural. A seleção das obras foi feita por cada um dos mediadores, tendo como critério autoras das literaturas africanas de língua portuguesa e afro-brasileira. Cada encontro teve a duração de quatro horas.

O primeiro encontro foi sobre Fátima Bettencourt, de Cabo Verde, com

os contos: “Em trânsito”, “Trabalho infantil”, “As mulheres que meu pai amou” e “Mucula”. A também cabo-verdiana Dina Salústio teve debate sobre os contos “Falsa fábula”, “filhos de Deus”, “Juntas atrás do sol”, “Pedido de casamento” e “Preço de uma vida”, no segundo encontro. O terceiro foi dedicado à Conceição Evaristo, sendo lidos “Aramides Florença”, “Duzu-Querença”, “Maria”, “O pão sagrado dos filhos” e “Shirley Paixão”. Geni Guimarães foi a escolhida para o quarto encontro com “Metamorfose”, “Mulher”, “Tempos difíceis” e “Primeiras lembranças”. O último encontro foi a única vez que, ao invés de contos, foram lidos os poemas de Cristiane Sobral: “Não vou mais lavar os pratos”, “Nzingas guerreiras”, “Meu nego”, “Negritude viva”, “Quem sou eu”, “Deus é preta”, “por que alguns são mais iguais que outros” e “Além da cor”.

A terceira e última ação de 2020 foi o curso Literatura indígena: leituras e diálogos para a sala de aula. Percebemos que, assim como ocorre nas literaturas africanas de língua portuguesa e na afro-brasileira, a literatura indígena assume a função de dar voz aos povos indígenas, que ainda são silenciados no Brasil. A pouca divulgação e o pequeno alcance que os textos literários escritos por indígenas têm no nosso país foram a principal razão para o estudo desses textos em um curso.

A literatura indígena brasileira: o Movimento e a autoria individual foi a temática do primeiro encontro, conduzido por Julie Dorrico, pesquisadora e autora indígena. Os quatro encontros seguintes foram conduzidos pelos coordenadores do programa e pela bolsista. A partir da discussão dos textos: “Iniciações”, de Graça Graúna, “Retomar a história, atualizar a memória, continuar a luta”, de Aílton Krenak e “Literatura Nativa”, de Olívio Jekupé, o segundo encontro teve como objetivo situar a literatura indígena nos estudos literários e sua relação com a lei 11.645/2008. No terceiro encontro, por meio dos textos “Por que escrevo? – relato de um escritor indígena”, de Cristino Wapichana e “Histórias de amor: a mulher que despertou nas asas do Criador”, de Eliane Potiguara o foco foi o fazer literário indígena. Os textos “Literatura indígena: da oralidade à memória escrita”, de Márcia Wayna Kambeba e “Escrita indígena: registro, oralidade e literatura o reencontro da memória”, de Daniel Munduruku nortearam o debate sobre a relação entre oralidade e escrita, assim como o uso da língua portuguesa como uma forma de difundir textos literários indígenas para um público mais amplo. O último encontro foi para a discussão e proposição de formas de trabalhar a literatura indígena em sala de aula. A partir do viés adotado, analisamos produções que são classificadas (discutimos tanto a classificação quanto o que está por trás dela) como literatura infantil ou infanto-juvenil da literatura indígena como as obras de Daniel Muduruku, Vāngri Kaingáng, Maria Paulinea Kerexu, Olívio Jekupe, Kaká Werá e Eliane Potiguara.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ações do Programa mantemos nosso compromisso de ser uma ponte de integração entre o conhecimento científico produzido na universidade de modo a ser convertido em prática pedagógica pela comunidade escolar. Temos o objetivo permanente de contribuir na melhoria e aprimoramento da qualidade do ensino da Educação Básica, tão invisibilizada por falta de mais políticas públicas, por isso propomo-nos a colaborar com o aperfeiçoamento do ensino de língua portuguesa e suas respectivas literaturas. O foco de nosso programa reside tanto na formação continuada e permanente de professores, quanto no fomento à leitura, além da instrumentalização de professores e alunos, assim como a qualificação do ensino de língua e literaturas em língua portuguesa com base em textos de autores africanos, afro-brasileiros e indígenas. Da mesma forma, nos propomos a divulgar (tal como fazemos nesse artigo) por meio de artigos científicos, cursos, palestras, oficinas e organização de material elaborado para auxiliar o trabalho dos professores no uso das relações étnico-raciais na escola.

Percebemos na literatura uma porta de entrada para a discussão da lei 11.645/2008 em sala de aula. Por meio da produção literária de autores africanos de língua portuguesa, afro-brasileiros e indígenas, apresentamos a diversidade brasileira, não só a branca e urbana, comumente apresentada na escola porque é a mais presente em livros didáticos. Tivemos uma oportunidade de abranger um público bem mais amplo com a oferta on-line. Ao invés de termos majoritariamente alunos e professores da região, o público alvo dos encontros presenciais, contamos com a presença (ainda que virtual) de participantes de 11 estados, além do RS, estado de origem do campus: AM, BA, MG, MT, PA, PR, RJ, RN, RO, SC e SP. Assim, as ações do Programa tiveram não só uma maior difusão como também uma audiência diversificada entre estudantes do ensino superior (graduação e pós-graduação), professores da educação básica e professores universitários.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639/2003.**

BRASIL. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).** Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004.**

BRASIL. **Lei 11.645/2008.**

BRASIL. **Lei 12.056/2009.**

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Parecer CNE/CEB 15/2010**.

GOMES, Nilma Lino. **Parecer CNE/CEB 6/2011**.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. São Paulo: Mazza, 2013.

GRAÚNA, Graça. **Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto**. Educação & Linguagem. v. 15, n. 25, 266-276, jan.-jun. 2012.

PORTUGAL, Francisco Salinas. Literatura(s) e Contraliteratura(s): A marginalização na história literária. IN: PORTUGAL, Francisco Salinas. **O Texto nas margens: Ensaio de literaturas em língua portuguesa**. Santiago de Compostela: Laiovento, 1997.

ROLON, Renata Beatriz Brandespin. **O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no curriculum escolar brasileiro: algumas considerações**. Revista Ecos, N° 11, dez. 2011.

ROSÁRIO, Lourenço Joaquim da Costa. **A narrativa africana de expressão oral: transcrita em português**. Lisboa: ICALP, 1989.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa. São Paulo. V. 31, N.3, p. 443-466. Set/dez. 2005.

EDUCAÇÃO SOMÁTICA E O SABER SENSÍVEL NA FORMAÇÃO MÉDICA

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 05/10/2020

Eline Gomes de Araújo

Universidade Federal de Pernambuco
Caruaru – Pernambuco
<https://orcid.org/0000-0002-3013-7425>

RESUMO: Este artigo trata de inquietações e reflexões acerca da introdução e do uso da dança e da educação somática na formação médica. Neste caso, não se trata da dança como atividade fim em si mesma, nem de um espaço terapêutico objetivo, mas de um espaço de oferta de experiências na busca da construção de uma trajetória na formação de futuros cuidadores que possa ampliar a capacidade de percepção de si e do outro, e criar um campo fértil para o desenvolvimento de uma abordagem do ser humano de modo mais sensível em relação ao que é praticado na atualidade na medicina ocidental. Neste caso, tratando-se de uma formação médica, é necessário que tais experiências dialoguem com o processo de formação científica, seu rigor metodológico e as atuais evidências. Tem-se observado um amplo campo de pesquisa neste processo, diante da necessidade de pôr em diálogo paradigmas opostos: o da verdade pautada na verificação e replicação versus o saber sensível.

PALAVRAS-CHAVE: Educação somática. Educação médica. Saber sensível. Dança. *Body-mind centering*.

SOMATIC EDUCATION AND SENSITIVE KNOWLEDGE IN MEDICAL EDUCATION

ABSTRACT: This article addresses concerns and reflections about the introduction and use of dance and somatic education in medical education. In this case, it is not a question of dance as an final activity in itself, nor of an objective therapeutic space, but a space of experiences offering in the search of the construction of a trajectory in the formation of future caregivers that could increase the capacity of perception of itself and the other, also to create a fertile ground for the development of an approach of the human to be more sensitive in relation to what is practiced today in Western Medicine. Speaking of medical education, it is necessary that experiences dialogue with the process of scientific formation, its methodological rigor and the current evidence. A broad field of research has been observed in this process, in view of the need to put in dialogue opposite paradigms: the truth based on verification and replication versus the sensible knowledge.

KEYWORDS: Somatic education. Medical education. Knowing sensitive. Dance. *Body-mind centering*.

1 | INTRODUÇÃO: DE ONDE PARTIMOS

A primeira consideração deste texto é que se trata de aspectos, reflexões e inquietações não finalizadas, não completamente estruturadas, algumas ainda por amadurecer; que se tratam de conjecturas que pretendem usar do tempo próprio necessário para legitimar a relação teoria-prática, na sua aplicabilidade

cotidiana; e que se fundamentam em aspectos teóricos de diferentes campos de conhecimento, tendo por ponto de partida a perspectiva da complexidade do tema em questão.

Dito isto, partimos para abordar o que é educação somática, do que estamos falando quando usamos este termo. Vamos contextualizar e relatar qual e como esta experiência tem se inserido na formação médica. Como método, partimos das inquietações que esta experiência trouxe e traz para resultar em reflexões e apontamentos para esta escrita.

A educação somática ou prática somática é um termo galgado na área da dança como uma abordagem que prioriza mais o foco na experiência sensorial e cinestésica do movimento do que exclusivamente em sua forma estética, ou seja, valoriza o sentir antes do agir. O termo ganhou maior consolidação a partir de 1989 (FORTIN, 1999) quando aconteceu o primeiro simpósio “*Science and Somatics for Dance*” do *National Dance Association*, e tem a ver com uma proposta de renovação do ensino tradicional de dança em várias escolas em diversos países. Em sua maioria, surgiram com pesquisas de recuperação/autocura de lesões que viveram seus criadores, ou a partir da vivência de experiências terapêuticas e criativas com públicos mistos entre dançarinos e não dançarinos profissionais, buscando encontrar soluções não tradicionais para as quais estas se apresentavam esgotadas. Exemplos destas abordagens são *Alexander Technique*, *Feldenkrais*, *Bartenieff*, a *Ideokinesis*, o *Body-Mind Centering*.

As pessoas que iniciaram o desenvolvimento das somáticas estavam em busca de uma cura para o seu adoecimento, ou para suas limitações físicas e, apaixonadas por movimento, continuaram a mover-se numa “escuta profunda do corpo”. Outro ponto motivador é a crença de que o corpo físico é um agenciador de formação, de conhecimento, e por consequência capaz de “resolver” uma determinada questão vivenciada no corpo, sem necessariamente o domínio da razão. Os resultados foram “promissores”, não só para alívio de dores, mas para mover mais facilmente, fazer o trabalho cotidiano com mais facilidade e também *performar* com vitalidade e expressividade (Eddy, 2009).

Na virada para o século XX e nas primeiras décadas deste século, mudanças no pensamento foram capitaneadas por diferentes autores e variados campos de conhecimento. O momento histórico convergiu para a realização de pesquisas de base sensoriais e aprendizagens experimentais sustentadas em teorias como existencialismo e fenomenologia; um outro olhar para o ser humano estava sendo lançado, tanto na arte, como por exemplo no expressionismo, na educação, na psicologia, nos estudos culturais e mesmo na pesquisa médica. Uma abertura para a “transferência de esquemas cognitivos de uma disciplina a outra” (MORIN, 2013) entre as culturas orientais e ocidentais influenciou o desenvolvimento destas

abordagens como as influências da Yoga na criação da *Contrologia* de Joseph Pilates, as técnicas de Aikidô no surgimento do *Contact Improvisation* e algumas passagens do pensamento budista no *Body-Mind Centering*, para citar algumas.

O *Body-Mind Centering* (BMC) é uma destas abordagens e, por motivos de maior aproximação com este assunto, por estudar e cursar esta formação, foi escolhida para ser o foco deste texto assim como por ser a prática a partir da qual partem alguns dos princípios utilizados nas aulas em diálogo com a formação médica, que discutiremos adiante. Para explicar a relação entre mente e corpo, Bonnie Bainbridge Cohen, a criadora do BMC, fez uma analogia do corpo como areia e da mente como o vento:

“é difícil estudar o vento, mas se você observar como os padrões de areia se formam, desaparecem e ressurgem, então você pode acompanhar os padrões do vento, ou, neste caso, da mente. [...] O que eu observo principalmente é o processo da mente” (COHEN, 2015)

A abordagem de Bonnie e do BMC estimula a habilidade de estar presente no “não-saber” da mente do iniciante, tornando-se capaz de aprender espontaneamente a partir de todas as situações. Há visivelmente influências de pensamentos budistas como a compaixão e a empatia. Um dos aspectos essenciais deste trabalho é manter uma sensibilidade afinada com o que está acontecendo de fato em níveis muito sutis do corpo e mente, como são expressados na quietude ou em movimento, percebendo em profundidade o padrão “global” de movimento de uma pessoa e sua expressão postural, correlacionando com o “fluxo” mais “livre” ou não da mente que este padrão reflete (HARTLEY, 1995).

Para Antônio Damásio, a mente é um processo privado de primeira pessoa e que abriga a consciência, ou seja, a mente seria maior ou mais ampla que a consciência, e ambas se vinculam a comportamentos externos, que podem ser observados por terceiras pessoas, e às funções cerebrais nos organismos vivos, no processo que chama de triangulação entre mente, comportamento e cérebro (DAMÁSIO, 2000).

Como explica Morin (2013), “a ruptura das clausuras disciplinares, de superações ou de transformações de disciplinas se produzem pela constituição de novos esquemas cognitivos”, como aconteceu com a neurociência cognitiva, fruto da triangulação entre filosofia, psicologia e biologia. Apenas para apontar que a mente tem sido objeto de estudo de diversas áreas e recentemente ocupa um novo lugar a partir de mudanças em paradigmas pré-estabelecidos da ciência tradicional.

O BMC reconhece que mente e corpo têm distintas funções, mas propõe que *experenciar*¹ o corpo “de dentro” traz à vista que eles são aspectos conectados

1 O termo original *experiencing* é tradicionalmente traduzido como experimentar; todavia, por livre opção

integralmente de um todo maior. O corpo, como a mente, estão em fluxo contínuo, mudando de momento a momento em resposta aos processos subjacentes dos quais é também uma expressão. Como experiência de integração *corpomente*, O BMC propõe que há uma *mente* para cada sistema corporal ou padrão de movimento, que pode ser vivenciada por exemplo com a direção da atenção para aquele determinado sistema ou parte, ou ainda ao mover-se com determinado foco e uma qualidade de movimento identificada, específica. Integrar nesse sentido significa alinhar atenção, intenção e sensação, e os processos de comunicação sobre os movimentos entre a mente e os tecidos do corpo. (HARTLEY, 1995).

2 | ONDE ESTAMOS

Podemos, oportunamente, olhar para o surgimento das abordagens somáticas e traçar um paralelo com a fundação de novos pensamentos e paradigmas nas ciências. Um paradigma é um modelo ou padrão aceito, uma escola de pensamento com método, formas de organização e avaliação, compartilhada por pares comprometidos na sua realização científica. Um paradigma não necessariamente resolve todos os problemas ou questões levantadas pelos autores das escolas pré-paradigmáticas, mas organiza com clareza fatos particularmente relevantes, e a “ciência normal” os articula e atualiza a promessa de sucesso deste paradigma (KUHN, 2011).

Embora se tenha notado mudanças na educação médica do país, esta é percebida como insuficiente para atuação junto aos principais problemas de saúde da população. Num contexto político mais favorável a mudanças estruturais de sociedade, este foi um dos argumentos que provocou a revisão das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Medicina no Brasil em 2014, com mudanças importantes a serem pontuadas, como por exemplo, um perfil de egresso de característica humanista, com postura crítica e reflexiva, com compromisso social e abordando uma visão integral do ser humano (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014). Não é objetivo deste texto aprofundar aqui a crise da medicina ocidental, enraizada nos fundamentos da idade moderna, centrada na razão pura e no acúmulo de tecnologias duras. Cabe apontar para a *anestesia dos sentidos* questão central que Duarte Júnior aponta em seu trabalho (DUARTE JUNIOR, 2000). O saber sensível e uma proposta de reforma do pensamento, “nos conscientizando acerca das necessidades de religação, solidariedade e da necessidade de trabalhar na incerteza” como propõe Morin (2013), compõem nossa esperança como um novo paradigma para educação.

inspirada no 2. empirismo radical de William James (LAPOUJADE, 2017) preferi traduzir por um verbo mais próximo da palavra *experiência*, qual seja *experenciar*.

Enfrentando o desafio da complexidade sobre o qual versa este artigo, falar de aproximações entre arte e medicina, dança e saúde, sem cair na caixinha do recurso utilitário de uma sobre a outra, é a opção por partir do reconhecimento do grande hiato que separa as ciências entre si – e que se dirá das ciências e da arte? – e neste caso da educação somática e do paradigma do sentir para agir para o paradigma biomédico tradicional. Para uma revolução na estrutura do pensamento ocorrer, ou seja, uma mudança de paradigma certamente não partirá da ciência em si, visto a recorrente resistência dos cientistas a novas descobertas, como explica Kuhn:

A ciência normal não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômeno; na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites do paradigma frequentemente nem são vistos. Os cientistas também não estão constantemente procurando inventar novas teorias; frequentemente mostram-se intolerantes com aquelas inventadas por outros. Em vez disso, a pesquisa científica normal está dirigida para a articulação daqueles fenômenos e teorias já fornecidos pelo paradigma. (KUHN, 2011)

A observação do surgimento das abordagens somáticas nos faz olhar para os problemas enfrentados no universo da(s) dança(s) pelos dançarinos/as desde a virada do século XX, quando indícios de tais abordagens podem ser observados (FORTIN, 1999). Neste caso, estamos trazendo para o foco a discussão sobre a dança profissional ocidental, a dança-criação artística e não necessariamente a dança recreativa, popular ou folclórica. Assim, entre dançarinos profissionais, existia e existe uma busca de adaptações às variadas companhias das quais vai participar ao longo da vida, e que não havia um sistema para articular necessariamente os vários estilos de dança experimentados para treinamento corporal. Isso nos remete a uma analogia entre o dançarino e o estudante de medicina, que precisa articular diferentes disciplinas ou conteúdos para construir competências, habilidades e atitudes para efetivamente ‘executar’ o devir médico. A crise na dança e a crise na medicina se observam.

Em seu artigo, Fortin aponta para os benefícios das práticas somáticas para a melhoria técnica do dançarino, visto que, interessadas na construção de gestos fundamentais e na percepção do caminho do movimento pelo corpo, podem trazer um refinamento para as aprendizagens motoras mais complexas, sem deixar de lado seu aspecto simbólico. Para Fortin,

Desde sua infância, o indivíduo se exercita para aproximar, afastar, ir em direção à e recolher. Assim ele constrói pouco a pouco sua autonomia física e afetiva. Os educadores somáticos têm noção dos diferentes níveis de leitura do gesto. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da técnica de dança será efetuado através de situações pedagógicas

progressivas e variadas que, às vezes, se desconcertam pela sua aparente facilidade. A imposição de modelos gestuais precisos se fará de acordo com a edificação dos gestos fundamentais que não são nunca separados de sua bagagem metafórica. Os educadores somáticos, sejam como Cohen e seu trabalho de desenvolvimento sensório-motor(1984) ou Bartenieff com os *Fundamentals*(1980), acreditam que a qualidade da execução dos gestos fundamentais tem uma incidência direta sobre a performance motora de alto nível técnico e sobre a propensão a ferimentos. [FORTIN, 1999]

Mas digamos que a melhoria de aspectos técnicos da dança não é exatamente o ponto que levou meu interesse em trazer a prática de educação somática a partir do BMC para a formação médica a partir do laboratório de sensibilidades. As possibilidades de autoconhecimento e a prerrogativa de “sentir para agir” desta abordagem, faz total coerência com a proposta de um saber sensível, de humanização da medicina e de uma formação de profissionais cuidadores que primeiro reconhecem-se humanos para lidar com o humano em suas relações.

Sendo assim, a prática somática em sua característica, traz o potencial de autoconhecimento e de prevenção e cura de traumatismos. Fortin também aponta para o desenvolvimento das capacidades expressivas (FORTIN, 1999). Considerar que o dançarino não é apenas um executor de movimentos – organizados primariamente na cabeça do coreógrafo – pode ser considerado um avanço conceitual e pragmático na área da dança e, por isso, uma revolução neste campo de conhecimento. As abordagens somáticas consideram as conexões das dimensões físico-química (biológica), cognitiva, psicológica, emocional, espiritual e a camada social que as envolve na pessoa, considerando o corpo como o mais concreto e apto caminho/modo para “catalisar a globalidade da transformação”. Transformação necessária para a exploração ótima das capacidades expressivas. Um dos aspectos mais interessantes disto é trabalhar a organização tônica da pessoa e, por consequência, suas emoções de fundo para a disponibilidade para o encontro com o outro.

Segundo Antônio Damásio, as emoções são ações ou movimentos, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos, e inclui comportamentos de emoções não perceptíveis a olho nu, como níveis hormonais sanguíneos, padrões de ondas eletrofisiológicas. As emoções e as várias reações que as constituem fazem parte dos mecanismos básicos de regulação da vida. Segundo este autor, as emoções podem ser divididas em 3 categorias: emoções primárias ou universais, secundárias ou sociais e as emoções de fundo. As emoções de fundo são associadas a estados de ânimo que se exprimem por exemplo em expressões como *andar triste*. (DAMÁSIO, 2004)

O Body-mind centering (BMC) é uma abordagem somática que tem como cerne a proposta de *embodiment* (corporalizar) dos sistemas corporais tendo

como um dos objetivos principais *repadronizar* a partir do toque, do movimento, da sonorização e vibração. Para Bonnie Bainbridge Cohen, criadora do BMC,

“Quando tocamos uma pessoa, ela também nos toca. A sutil interação entre corpo e mente pode ser claramente experimentada quando tocamos os outros. A arte do toque e da repadronização é uma exploração da comunicação pelo toque – a transmissão e aceitação do fluxo de energia em nós e entre nós e os outros.” (COHEN, 2015)

Trabalhando com a musculatura tônico-gravitacional, o trabalho a partir do BMC pode aprofundar essa auto-investigação sobre uma “disponibilidade interna”, um tônus que diz respeito não apenas ao sistema muscular, mas atribui um “tônus” específico para cada sistema corporal, especialmente o sistema nervoso. Apesar de elencar princípios, se constitui a partir de experiências singulares, relatos de casos de praticantes da abordagem, sendo assim, sua aplicabilidade depende de cada encontro. Neste aspecto, também são encontros únicos entre cada médico-paciente ou cuidador-pessoa, sendo possível estabelecer uma correlação desta abordagem com o encontro clínico.

A modulação a partir da experiência têm-se mostrado o cerne desta abordagem, como explica Fortin:

De fato, como trabalhar a abertura ao outro, que implica numa modulação da tonicidade muscular, se a angústia já está inscrita no pano de fundo da organização tônica da pessoa? O intérprete que receber qualquer um nos braços durante um representação, deverá ele mesmo ter feito, num outro contexto de vida que não o da representação, a experiência de ter sido envolvido, de ter envolvido com seus braços. [FORTIN, 1999]

Contudo, como todo processo educativo e prático, incluindo-se aqui as práticas somáticas, o encontro depende tanto do praticante/professor/facilitador como do cliente/aluno/público. Para uma mudança de paradigma, a atitude do professor deve ser a de favorecer um modo diferenciado de pensar o corpo, a experiência e o saber.

Quando escolhemos absorver a informação, criamos um vínculo com esse aspecto do ambiente. Quando bloqueamos informação, nós nos defendemos desse aspecto. Aprendizado é o processo pelo qual diversificamos as nossas respostas à informação com base no contexto de cada situação. (COHEN, 2015, p.30)

3 I INQUIETAÇÕES E REFLEXÕES

As reflexões e inquietações a seguir descritas partem da relação prática-teoria e teoria-prática das vivências e propostas de aulas no Laboratório de Sensibilidades,

Habilidades e Expressão (LABSHEX) do curso de medicina do Núcleo de Ciências da Vida (NCV) / Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), situado no campus de Caruaru-PE. O laboratório é um espaço curricular ligado aos módulos temáticos ofertados no curso, que tem como eixo principal as metodologias ativas de aprendizagem.

Considerando as novas diretrizes curriculares para a formação médica (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014) e as competências apontadas na matriz de correspondência curricular para fins de revalidação de diplomas de médico obtidos no exterior, conhecida como matriz “revalida” (BRASIL, 2009), o curso de medicina em Caruaru constitui-se não por disciplinas, mas por módulos temáticos, tais como os que abordam o processo saúde-doença e o ser humano saudável, por exemplo, “introdução ao estudo da saúde”, “concepção e formação do ser humano”, ser humano 1, 2 e 3”, outros por ciclos de vida, tais como “saúde da mulher e do homem”, saúde na gestação e recém-nascido”, “saúde na infância e adolescência”, “processo de envelhecimento”, e outros com enfoque nas clínicas e em processos de adoecimento.

Dentro de cada um destes módulos, estão elencadas competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, e o laboratório faz parte deste conjunto abordando especialmente práticas relacionadas a aquisição de habilidades comunicacionais e atitudes, para o futuro profissional médico/a. Dentro das atitudes, uma das principais trabalhadas têm sido a empatia.

Neste espaço pedagógico, que é objetivamente pedagógico e não terapêutico, crê-se apoiar um novo paradigma para a educação médica: uma formação mais humanizada e sensível, sendo a oferta de aulas práticas neste laboratório uma das experiências proporcionadas pelo curso, compondo junto com a experiência em comunidade e a própria prática clínica um cenário favorável para o desenvolvimento humano. A dança e suas interfaces a partir do movimento têm sido a minha principal abordagem como ferramenta de linguagem para proposição temática das aulas no espaço do laboratório.

Das práticas relacionadas à educação somática ligadas ao BMC, já ofertamos para as turmas dos primeiros 3 anos de curso. Abordagens com os temas do sistema esquelético, desenvolvimento ontogenético, padrões neurocelulares básicos de desenvolvimento, sistema nervoso e sentidos e percepção são exemplos aplicados, não em sua integralidade, mas em aspectos que dialogam com a área da saúde e o pragmatismo da clínica, na tentativa de contextualizar e trazer a aprendizagem significativa como cerne do processo. Segundo Morin (2013): “[...] um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto. Mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente”.



Imagem 1. Aula sobre anatomia experiencial da pelve com abordagens de princípios de *body-mind centering*, 2018.

Foto: Eliana Castro

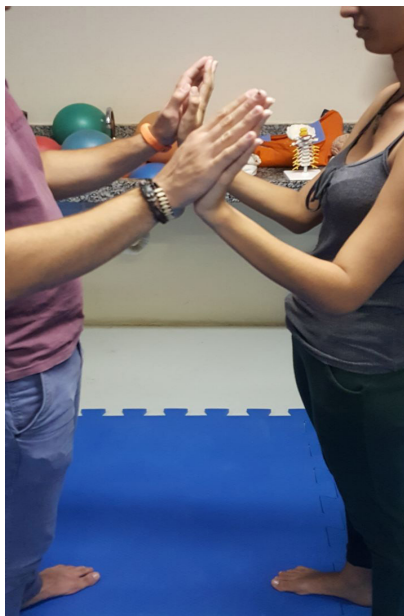


Imagem 2. Aula de sistema nervoso como sistema de comunicação. Alunos alternando entre motorizar e sentir, pelos princípios do *body-mind centering*, 2018.

Foto: Eliana Castro

Na minha experiência, trazer aproximações entre os paradigmas cognitivo e sensível, com exemplos de encontros clínicos e situações da vida cotidiana para as sensações e percepções vivenciadas nas aulas tem sido um caminho possível de elaboração significativa. Mas ainda insuficiente diante do predomínio do paradigma dominante na academia (o cognitivo), o valor da experiência sensível, sentida no corpo, percebida na carne, pode encontrar de fato seu lugar como conhecimento acadêmico para a formação em saúde? Em que medida se pode “homogeneizar” a experiência a partir de sua oferta? Como considerar o processo de aprendizagem significativa ligada a uma disponibilidade interna diante de imagens dissonantes da representação do ‘ser médico’?

Outros aspectos dizem respeito à dança e seu processo de criação, o seu “uso” não como atividade fim, mas atividade meio, já que não há o objetivo de formar dançarinos, coloca a dança inequivocadamente no papel utilitário? De que modo essa discussão tangencia o papel da arte (dança enquanto arte e as práticas somáticas como fontes de experiências para emergências de processos criativos), o potencial de transbordar estas experiências para fora da sala de aula e afetar a vida cotidiana dos participantes?

Este – o processo de criação – não tem sido de fato o foco do laboratório, enfrentando dificuldades e resistência por parte de alguns estudantes e professores, adeptos ‘ferrenhos’ do paradigma cognitivo. Mas, em alguma medida tem-se trabalhado as relações com o pensamento imaginário e suas capacidades de abstração, não tanto sem indisposições.

Como cita Fortin, se “para o dançarino, a educação somática é então um meio e não um fim”, também o é para o (futuro) médico/a. Entretanto, “abandonar o paradigma é deixar de praticar a ciência que este define” (KUHN, 2011).

A crise na medicina e na formação médica dialoga diretamente com o fenômeno da educação somática, em duas medidas. Primeiro em seu surgimento, na medida em que a medicina tradicional ocidental não “dá conta” dos adoecimentos, lesões ou limites dos que foram os criadores dos métodos somáticos; segundo, na medida em que o conceito de saúde é ampliado e num serviço de saúde devemos escutar e valoriza a demanda singular de cada pessoa, para produção de saúde a partir inclusive de tecnologias leves (MERRY, 2002), esta singularidade é intensamente trabalhada no sentir antes do agir, no foco perceptual da ação, da maioria destas abordagens. Também a relação com uma metodologia ativa, estimuladora de um auto-aprendizado - sobre si mesmo, no caso das somáticas, para partir por exemplo para um processo de educação somática com outros, faz analogia às relações de cuidado em saúde que serão habilidades necessárias para o futuro profissional de saúde.

As práticas somáticas estão precisamente no interstício entre dois paradigmas cognitivos, duas modalidades do conhecimento, sabidamente opostas: uma é a que “faz conhecer” verdades estáveis e repetíveis: a ciência. A outra é aquela do saber sensível, do conhecimento empírico, singular, infinitamente variável, que derrota todas as medições visto que, precisamente, só se compara a si mesmo. (GINOT, 2010)

4 | CONCLUSÃO

A disponibilidade corporal para a experiência é dependente de uma série de ‘verdades’ sobre a representação/signos do que é ser um médico/a, da ‘imagem’ prévia do Laboratório (imaginário próprio e construído a partir das conversações com outros estudantes); da escola escolhida pelos participantes entre os paradigmas científicos tradicionais versus novos paradigmas para uma educação planetária (MORIN, 2013); da abertura para abandonar um paradigma exclusivamente cognitivo, que busca uma verdade científica e seguir um paradigma que valoriza a inclusão da experiência individual, o sentir.

Há muito que se pesquisar neste campo de interseções entre a educação somática e a ciência biomédica, entre as contribuições da arte, especialmente a arte contemporânea, para as formações profissionais em vários campos. Mas entendendo o ser humano como um tema da complexidade (MORIN, 2013), estudado tanto pelas ciências biológicas como pelas humanidades, especialmente na saúde, estas contribuições serão fundamentais para uma real reforma do pensamento e fundação de um novo paradigma.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. PARECER CNE/CES N°: 116/2014. Brasília-DF, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DA GESTÃO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SAÚDE. **Matriz de correspondência curricular para fins de revalidação de diplomas de médico obtidos no exterior** / Ministério da Educação, Ministério da Saúde. Brasília: MEC, MS, 2009.

COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sentir, perceber e agir: educação somática pelo método body-mind centering**. Tradução de Maria Denise Bolanho – São Paulo: edições Sesc São Paulo, 2015.

DAMÁSIO, Antônio. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **O mistério da consciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DUARTE JÚNIOR, J.F. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

EDDY, M. **A brief history of somatic practices and dance:** historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. *Journal of Dance and Somatic Practices*, v1, n1, p. 5-27, 2009.

FORTIN, Sylvie. **Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança.** Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, n.2, p.40-55, fev. 1999.

GINOT, Isabelle. **Para uma epistemologia das técnicas de educação somática.** Tradução de Tavares, J.R.S. e Olsson-Forsberg, M. *O percebejo online*, Rio de Janeiro, v2, n2, jul-dez de 2010.

HARTLEY, L. **Wisdom of the body moving:** na introduction to body-mind centering. Berkeley, California: north atlantic books, 1989.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** 11ª ed. São Paulo: perspectiva, 2011.

MERHY, E. E. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo em ato.** São Paulo: Hucitec, 2002.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: os Sete Saberes e outros ensaios.** ALMEIDA, M.C.; CARVALHO, E.A. (Orgs). 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

O MAC-USP COMO PLATAFORMA PARA SE DISCUTIR O CONTEMPORÂNEO

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 06/11/2020

Matheus Henrique Gonçalves Silva

Universidade de São Paulo (MAC-USP)

São Paulo - SP

<http://lattes.cnpq.br/1190639851190012>

RESUMO: Este artigo é fruto da pesquisa “Casa 7” e “Pintura como meio” - subjetividade, gestualidade e expressividade na Geração 80. O objetivo desta pesquisa foi refletir sobre o mito do “retorno à pintura” forjado em torno de artistas jovens, paulistanos e cariocas, na década de 1980. Seu recorte foi a produção dos participantes de duas exposições realizadas no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP): Pintura como meio (1983) e Casa 7 (1985). Foram realizados levantamentos sobre as obras apresentadas nas exposições referidas e estudos de caso dos trabalhos; análise de conteúdo bibliográfico e revisão da literatura referenciada; e entrevistas com todos os artistas envolvidos na exposição Pintura como meio (1983). Os resultados da pesquisa trouxeram não apenas reflexões que se circunscrevem aos limites do recorte inicial, mas que contribuem para a escrita da história do MAC-USP e, especificamente, permitem lançar pistas para a avaliação da postura curatorial de Walter Zanini e Aracy Amaral quando de suas atuações como diretores da instituição. O presente texto representa a síntese dos resultados desta

pesquisa, apresentada através de uma reflexão sobre quais as estratégias adotadas pelo Museu de Arte Contemporânea da USP para responder à arte de seu tempo desde sua fundação até a década de 80.

PALAVRAS-CHAVE: Arte contemporânea; Geração 80; MAC-USP; Casa 7; Pintura como Meio.

MAC-USP AS A PLATFORM TO DISCUSS THE CONTEMPORARY

ABSTRACT: The present article is a product of the research “Casa 7” and “Pintura como meio” – subjectivity, gestuality and expressivity on Generation 80. The project aimed to reflect on the myth of the “return to painting” built around young artists who lived in São Paulo and Rio de Janeiro in the eighties. It was chosen to focus on the early production of artists who took part in two important exhibitions showed at the Museum of Contemporary Art of the University of São Paulo (MAC-USP): Pintura como meio (1983) and Casa 7 (1985). A survey around which artworks were shown at the exhibitions and case studies of its findings were carried out, as well as bibliography and referenced literature analysis. The artists of Pintura como Meio also took part on interviews around their youth production and gave impressions about the art world at that time. The results went beyond the limits of the research’s first aims, contributing also to the writing of the history of MAC-USP and, specifically, giving clues about the curatorial lines of two former directors of the institution: Walter Zanini e Aracy Amaral. This text represents the summary of the project’s

results, structured by a reflection about which was the strategies adopted by MAC-USP in order to answer to the art from its time since the time of its foundation until the decade of 1980.

KEYWORDS: Contemporary Art; Generation 80; MAC-USP; Casa 7; Pintura como Meio.

Quais são as estratégias de atuação do Museu de Arte Contemporânea da USP frente a arte contemporânea de seu tempo?

Antes de continuar é importante lembrarmos que quando tratamos do MAC-USP, nos referimos a uma instituição cujo acervo fora herdado do antigo Museu de Arte Moderna de São Paulo em 1963. Tal instituição havia sido recém-diluída em uma controversa assembleia de seu Conselho datada de dezembro de 1962. Como levanta Ana Gonçalves Magalhães (2016. p. 25),

[...] a proposta inicial era que a USP assumisse a gestão do museu, separando-o em definitivo da função de organizar as edições da Bienal de São Paulo, que ao longo dos anos 1950 tinham consumido esforços e recursos da instituição”.

Contudo, devido a uma disputa entre a Universidade de São Paulo e a dissidência contrária à dissolução do museu, a USP fora proibida de assumir a pessoa jurídica do MAM-SP.

Sendo assim, o MAC-USP surge completamente comprometido com o antigo Museu de Arte Moderna e seu trato com o contemporâneo. Dele herda além de um esqueleto, composto por três coleções fundadoras (são elas a Coleção Francisco Matarazzo Sobrinho, a Coleção Francisco Matarazzo Sobrinho e Yolanda Penteadado e a Coleção MAMSP), um projeto institucional. Trata-se do *Parecer sobre o core da Cidade Universitária*, escrito pelo último diretor do antigo MAM-SP, Mário Pedrosa (2017).

Nele, Pedrosa estabelece o Museu de Arte Moderna como peça fundamental no coração da cidade universitária, por se tratar de um local que coroar a convivência de todos os estudantes e funcionários com a comunidade externa através de uma programação consistente – cultural, artística, social e recreativa. São caras a esse museu três principais tarefas: a) a educação e a formação visual de sua comunidade; b) a formação profissional de artistas, historiadores e demais profissionais ligados ao campo da cultura e da arte; e c) a pesquisa sistemática de seu acervo, de forma a gerar um conhecimento que pode ser fruído *in loco* através da experiência insubstituível do contato com sua coleção ali exposta. Dessa forma, o MAM é o órgão universitário central para o crítico, pois transpira na própria essência os três pilares da academia: a pesquisa, o ensino e a extensão. O projeto em questão nunca foi colocado em prática, e é Walter Zanini, e não Pedrosa, quem

assume o museu quando de sua instauração efetiva.

Até o presente momento não há consenso entre os pesquisadores de seu acervo quanto à significação pretendida com o termo “contemporâneo” quando de sua proposição primeira. Pelo o que indica a bibliografia, é Sérgio Buarque de Holanda quem o sugere sem, contudo, propor uma sistematização conceitual ou formalização deste batismo em nenhum dos documentos consultados. Desta forma, é tarefa de cada direção do museu contribuir para o sentido semântico de seu título, respondendo à arte contemporânea a seu tempo no momento mesmo de seu transcorrer.

Com esse pano de fundo, peguemos como estudo de caso a direção de Aracy Amaral diante da chamada “geração 80” da arte paulistana.

Tal jargão historiográfico refere-se a um fenômeno sem precedentes no país. Jovens artistas, em geral recém-formados em universidades ou com formação independente, rapidamente ganham destaque em instituições públicas e no mercado de arte, com projeção inclusive internacional, ascendendo em poucos meses a posições antes ocupadas apenas por artistas com no mínimo o dobro de sua idade e experiência. O principal mito em torno de tal acontecimento, além da consolidação nacional de certo fetiche pelo artista jovem, é o que a crítica da época convencionou chamar de “retorno à pintura”. Mas de onde a pintura havia retornado, de fato?

Para responder esta questão é preciso entender que o discurso sobre um “retorno” ao gênero pictórico não é exclusivo da crítica especializada (e não especializada) brasileira. Tal narrativa, que versa sobre o retorno triunfante da prática pictórica sobre um suposto “hermetismo intelectualizante” da arte conceitual nas décadas de 60 e 70, faz coro com experiências como a Transvanguarda Italiana e o Neoexpressionismo Alemão concomitantes à Geração 80.

No que concerne ao caso brasileiro, é identificado um ufanismo exacerbado com essa produção em pintura, sobretudo em textos cariocas. Autores como Ricardo Basbaum (1988. p. 39-57) e Ligia Canongia (2010) apontam para uma falta de rigor intelectual destes críticos, que têm a visão de seu objeto ofuscada devido a um comprometimento maior com o lançamento destes artistas no cenário brasileiro do que com uma análise crítica de suas obras, propriamente.

Nesta narrativa do bem contra o mal, quem retorna é o apelo sensual e estético da pintura como alternativa à produção maquínica e truncada da arte conceitual e minimalista. O retorno não é apenas simbólico, mas também material: um processo de re-materialização da arte como objeto, face sua suposta dissolução na dimensão da vida nas práticas dos *happenings* e performances da geração anterior

Esquece-se, porém, que os artistas nunca pararam de pintar. Que o discurso sobre sua morte é sofismo desde o início. É oportuno neste caso, como aponta o antropólogo Néstor García Canclini (2016) a respeito da noção de patrimônio,

deslocar a pergunta de “*o que é arte?*” para “*quando há arte?*”. Não se pode perder de horizonte que quem decide o que é legitimado ou não como tal é um complexo que compreende Estado, em favor da manutenção de uma dominação ideológica burguesa, e Mercado, uma vez que a crise da produção artística reside no fato desta não conseguir superar a forma-mercadoria dentro da organização social capitalista.

Assim sendo, aquilo que concede uma sobrevida-histórica e consequente inserção em uma tradição cultural está além do próprio trabalho de arte e do artista. A narrativa de um *retorno à pintura*, portanto, diz antes sobre um deslocamento do interesse da Ideologia por consequência da instituição Arte para a prática pictórica do que propriamente sobre a produção material do período quando comparada com a geração anterior. Diz mais sobre os interesses do sistema capitalista do que sobre aqueles dos trabalhos da arte. Ainda, uma vez homologado, é difícil estabelecer com clareza se o fenômeno da pintura por ele descrito lhe é prévio ou se parte do discurso mesmo, como resposta a um espírito de época forjado no momento de seu transcorrer.

É neste contexto que o MAC-USP abre suas portas para discutir tal produção.

Aracy Amaral manifesta em seu texto “Indagações, extensão e limites do regionalismo” (2006, p. 15-22) um profundo incômodo com o “ostracismo cultural” que identifica na produção brasileira. Neste sentido, Amaral privilegia em sua gestão no museu projetos de arte contemporânea que estabelecem diálogos claros com a produção nos centros culturais mundiais. No que se refere à geração 80, duas exposições são fundamentais para o entendimento de sua recepção pelo museu: *Pintura como meio* (1983) e *Casa 7* (1985).

“*Pintura como meio*” foi o título dado a uma exposição ocorrida em agosto de 1983 no Museu de Arte Contemporânea da USP. Na época, o museu ainda funcionava no terceiro andar do prédio da Fundação Bienal de São Paulo.

Quatro artistas – Sérgio Romagnolo, Leda Catunda, Ciro Cozzolino e Sergio Niculitcheff – reuniram seus trabalhos e elaboraram uma proposta de exposição coletiva ao MAC a partir do fio condutor encontrado em suas produções: o fato de encararem a pintura como meio para expressão de um conceito, e não como fim. A pintura como linguagem para se discutir imagem e história da arte. A artista Ana Maria Tavares também participa da coletiva a convite de Amaral, uma vez que já havia apresentado ao museu no mesmo período um projeto de instalação correlato.

A exposição chega como materialização da vontade destes artistas de se inserirem profissionalmente na cena paulistana. Alguns deles, como Sérgio Niculitcheff, Sérgio Romagnolo e Ciro Cozzolino relatam já terem mandado na época trabalhos para salões ou já terem participado de alguma exposição anteriormente, mas ainda assim não conseguem permeabilidade no mercado.

A mostra coletiva “*Pintura como meio*” surge, então, como alternativa para

este ambiente hostil: já que separados não alcançavam muita expressividade, juntos talvez angariassem maior força. E foi assim que aconteceu.

A abertura da mostra coincidiu com a reabertura do museu pela nova direção após um período de reformas, tornando-a um grande sucesso midiático: “[...] saiu na Veja, algo que não tínhamos a menor expectativa de que fosse ocorrer[...]” comenta Leda Catunda (CHIARELLI, 2011, p. 115).

Esta nova realidade pôs em evidência estas cinco personalidades e lançou suas carreiras artísticas de maneira nunca antes vista no Brasil. Catunda, Romagnolo e Cozzolino se juntam já no ano seguinte a Leonilson para uma exposição na galeria Luísa Strina, uma das mais importantes do país. A guinada foi tal que, apenas dois anos depois, Leda Catunda expõe na 18ª Bienal Internacional de São Paulo.

A história não foi tão diferente com os jovens Nuno Ramos, Carlito Carvalhosa, Fábio Miguez, Rodrigo Andrade e Paulo Monteiro, integrantes da *Casa 7*. Localizados em uma corrente alternativa dos artistas da “Pintura como meio”, suas obras tendem a valorizar o gesto expressivo do pintor e o depósito de grandes massas de tinta sobre o suporte. Por optarem pelas grandes dimensões, seus trabalhos de início de carreira são realizados com materiais financeiramente mais acessíveis para os jovens pintores. Desta forma, suas pinturas com esmalte sintético sobre grandes folhas de papel *kraft* configuram uma solução prática para um problema de ordem econômica.

Este dado também é reflexo de uma necessidade em atender a um volume massivo de produção pictórica diária. Isto acontece devido à velocidade de feitura e discussão destes pintores que, embora com objetivos poéticos distintos, unem-se para pintar fora de casa em um ateliê coletivo. *Casa 7* foi assim batizado por Aracy Amaral em ocasião de sua exposição no MAC-USP, e remete ao local onde estes cinco amigos se reuniam para pintar, no número 7 de uma pequena vila na cidade de São Paulo.

Tão logo emergem na cena da “Geração 80”, Ramos, Carvalhosa, Miguez, Andrade e Monteiro são rapidamente absorvidos pelo circuito e presenteados com o prêmio máximo: assim como Catunda, figuraram na grande tela de Sheilla Leirner durante a 18ª Bienal Internacional de São Paulo.

A resposta de Aracy Amaral ao contemporâneo, apostando em duas proposições completamente distintas frente ao plano pictórico, exemplifica uma falência do ideal moderno das vanguardas, bem comentado pelos críticos Ronaldo Brito (2001) e Jorge Lúcio de Campos (1993), segundo o qual o triunfo das vanguardas é também sua derrota. Ao esgarçar os limites da instituição e forçar entrada no santuário sagrado de museus e galerias de arte, a nova sintaxe proposta passa, também ela, por um processo de sublimação. É com certa ressaca moral que a vanguarda de então celebra a missa de sétimo dia de sua postura corrosiva.

“Aceita, incorporada à tradição, a modernidade foi automaticamente negada enquanto vanguarda” (BRITO, 2001, p. 2005).

O legado deixado pelas vanguardas históricas reside justamente nessa coexistência legitimada da tensão entre diversas práticas artísticas. O museu, segundo o filósofo Giorgio Agambem (2012), torna-se cemitério cínico que atesta o descompasso entre produção interessada do artista e fruição estética e desinteressada de seus trabalhos. Um lugar-comum de celebração e fetichismo intelectual onde convivem diferentes práticas e projeções artísticas.

Aracy Amaral exime o Museu de Arte Contemporânea de uma postura crítica com o estado da Arte de seu tempo. Ao invés disso, a diretora abraça tal contradição e concede ao museu e sua comunidade a possibilidade de reflexão sobre os rumos da História da Arte de seu país no “calor da hora”. Desta forma, contribui também para um debate “nacional” com o movimento no Rio de Janeiro e internacional, dialogando tanto com a produção estadunidense quanto com a europeia.

Nestes dois casos, Amaral utiliza a estrutura do museu como plataforma de lançamento destes artistas em início de carreira. É importante ressaltar que nenhuma destas exposições gerou aquisição ou doação imediata de obras para o acervo do museu. A incorporação de cinco pinturas da *Casa 7* (uma de cada artista) ocorreu apenas em 1987, por doação de Hilda e Pierre Eddé para a coleção Emile Eddé do museu. Portanto, embora continue a proposta de Walter Zanini quando diretor da instituição, de exhibir e apostar em artistas em início de carreira, a documentação levantada não indica que Amaral tenha tido a mesma preocupação que o primeiro no que concerne a elaboração de um acervo de arte contemporânea para a instituição.

Zanini, como indica Cristina Freire (2013), considerou o museu como uma estrutura social construída junto a artistas, pesquisadores e alunos livremente associados. O MAC, para Zanini, tratou-se de um grande laboratório, sobretudo no que concerne à pesquisa com arte em novas mídias, vídeo-arte e novas práticas curatoriais. Dentre suas ações emblemáticas, podemos identificar desde a compra e disponibilização de uma gravadora de vídeo para o desenvolvimento de projetos de artistas em vídeo-arte até as exposições *Jovem Arte Contemporânea* (JACs), que sempre geraram doação de trabalhos para o museu.

A documentação levantada indica que o foco da gestão de Amaral tratando do acervo desta instituição não esteve propriamente direcionado à arte contemporânea. Mesmo assim, Amaral investe nestes jovens artistas, abrindo espaço para a apreciação pública de seus trabalhos. A diretora lança mão de estratégias caras à prática da *Curadoria Independente* (RAND; KOURIS, 2007), como na realização de exposições temporárias e temáticas de jovens artistas, sem gerar, contudo, novas aquisições para o acervo do museu.

Na direção de Amaral, o museu torna-se uma oportunidade para exposição

e debate de novos trabalhos de arte. Exime-se, porém, de apostar na preservação e na memória de tais trabalhos, atribuindo outras prioridades em sua gestão. Diante disso, Aracy Amaral não instaura o museu-laboratório como alternativa para a atuação contemporânea de sua instituição, como é identificado na gestão de Zanini, tampouco questiona formalmente a própria estrutura do museu. Na verdade, sua gestão busca fortalecer a instituição estruturalmente, realizando reformas, modernizando setores e travando lutas burocráticas para a manutenção de suas atividades frente ao descaso da Universidade de São Paulo.

Em suma, pode-se afirmar que embora o projeto de Pedrosa para o futuro MAC nunca tenha sido levado a cabo, o Museu sempre manteve em seu espírito o compromisso com o contemporâneo. Este é presente até hoje, como podemos verificar em exposições experimentais recentes como “Inventário; arte outra”, de Gustavo von Ha (2016-2017), e a aquisição do trabalho “Artbook”, de Bruno Moreschi (2014).

Tal é a importância do museu universitário: ele está dentre as poucas instituições capazes de mover conhecimentos negativos de si próprias em busca de sua reinvenção, tornando-se laboratório imprevisível de seus desdobramentos poéticos. Nele, isto se dá no tempo mesmo em que dialoga com sua comunidade através de exposições, palestras, aulas e pesquisas científicas. É de sua natureza ousar responder, como diria Agambem (2009), a um presente no qual jamais estivemos. Ousar responder a um muito cedo que é, também, um muito tarde. A um “já” que é, também, um “ainda não”.

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **O homem sem conteúdo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

AMARAL, Aracy. **Indagações, extensão e limites do regionalismo**. In: AMARAL, Aracy. **Textos do Trópico de Capricórnio**: artigos e ensaios (1980-2005). São Paulo: 34, 2006. p. 15-22.

_____. **Uma jovem pintura em São Paulo**. São Paulo: MAC USP, 1983.

_____. **Uma nova pintura e o grupo da casa 7**. São Paulo: MAC USP, 1985.

BASBAUM, Ricardo. **Pintura dos anos 80**: algumas observações críticas. In: BASBAUM, Ricardo (org.). **Arte Contemporânea Brasileira**: textos, dicções, ficções, estratégias. Rio de Janeiro: Marca D'água, 2001. p. 299-317.

BRITO, Ronaldo. **O Moderno e o Contemporâneo**. In: BASBAUM, Ricardo (Org.). **Arte Contemporânea Brasileira**: textos, dicções, ficções, estratégias. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2001. p. 202-215

CAMPOS, Jorge Lúcio de. **A vertigem da maneira – Pintura e vanguarda nos anos 80**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

CANCLINI, Nestor García. **A Sociedade sem Relato**: Antropologia e Estética da Iminência. São Paulo: EDUSP, 2016.

CANONGIA, Ligia. **Anos 80: Embates de uma geração**. São Paulo: Barléu Edições Ltda, 2010.

CHIARELLI, Tadeu. **Leda Catunda**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998.

_____. **No calor da hora**: Dossiê Jovens Artistas Paulistas Déc. 1980. São Paulo: Editora C/ Arte, 2011.

FREIRE, Maria Cristina Machado (org.). **Walter Zanini: escrituras críticas**. São Paulo: Annablume, 2013.

INSTITUTO ITAÚ CULTURAL (São Paulo). **BR/80**: Pintura Brasil Década 80. São Paulo: Itaú Cultural, 1991.

MORAIS, Frederico. Como vai você, Geração 80? **O Globo**. Rio de Janeiro, p. 31. jun. 1984.

OLIVA, Achille Bonito. **The Italian trans-avantgarde**. Milão: G. Politi, 1983.

RAND, Steven e KOURIS, Heather (org.). **Cautionary Tales: Critical Curating** Nova Iorque: Apexart, 2007.

TASSINARI, Alberto. **Paulo Monteiro**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2008.

RODRIGO CUNHA: SÓLIDA SOLIDÃO NA CENA CONTEMPORÂNEA

Data de aceite: 01/12/2020

Sandra Makowiecky

Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

Este artigo foi publicado nos anais do ANAIS DO XII SEMINÁRIO LEITURA DE IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS MÍDIAS Florianópolis, 26 de Novembro de 2019 ISSN: 2175-1358

RESUMO: O seminário “ leitura de imagens” promove a discussão teórica em torno da problemática da significação dos mais variados objetos da visualidade, propondo reflexões sobre as diferentes linguagens visuais. O presente trabalho discorrerá sobre a obra do artista Rodrigo Cunha, cuja poética concentra-se predominantemente na pintura centrada na representação da figura humana. As imagens são dispositivos capazes de unir pontos distantes. Pensamos em apresentar Rodrigo Cunha e outros artistas distantes no tempo e contemporâneos a ele, onde a potência do olhar se dará na impulsão dos trabalhos conjuntos, para abordar a solidão na cena contemporânea, um tema que assola nossas cidades.

PALAVRAS-CHAVE: Rodrigo Cunha, solidão na cena contemporânea, arte e cidade.

ABSTRACT: The seminar "image reading" promotes theoretical discussion around the problem of the meaning of the most varied objects of visuality, proposing reflections on the different

visual languages. The present work will discuss the work of the artist Rodrigo Cunha, whose poetics is predominantly focused on painting centered on the representation of the human figure. Images are devices capable of joining distant points. We thought of introducing Rodrigo Cunha and other artists who were distant in time and contemporary to him, where the power of the gaze will be given to the impulse of joint works, to address loneliness in the contemporary scene, a theme that plagues our cities.

KEYWORDS: Rodrigo Cunha, loneliness in the contemporary scene, art and city.

Você já sentiu uma “sólida solidão”? Já sentiu a esse estado em que a pessoa não se sente parte de um todo, em um isolamento não apenas físico, mas emocional, em que não nos identificamos com o mundo que está a nossa volta? Poderia ser esse sentimento que perpassa as obras de Rodrigo Cunha? Uma sólida, fixa, constante, densa e espessa incomunicabilidade, solidão, isolamento? A generalização do sentimento de solidão é surpreendente. Vários estudos internacionais indicam que mais de uma em cada três pessoas nos países ocidentais sente-se sozinha habitualmente ou com frequência.

Sabemos que as “cidades solitárias” se aproximam da praga contemporânea da solidão em um mundo hiperconectado, o anseio insatisfeito de se conectar realmente, o crescente medo do mundo físico. Vários artistas

já se debruçaram sobre o tema, a começar pelos Estados Unidos, que retrataram ou sofreram diferentes tipos de solidão e que encontraram na arte uma via para romper a barreira, para comover, comunicar. Os icônicos quadros de Edward Hopper, a solidão multitudinária de Andy Warhol, a vida nas margens de David Wojnarowicz ou o estranho Henry Darger que demonstraram nos anos cinquenta a necessidade de afeto e calor mesmo que isso cause danos – para exaltar a empatia como única cura possível e defender a tolerância frente à diferença. A sensibilidade extrema é um grande problema dos artistas, mas isto também os torna capazes de ver e sentir de maneira mais penetrante, estas facetas da vida.

Rodrigo, nascido em 1976, natural de Florianópolis, formou-se em pintura e gravura pela UDESC em 2002. O artista diz ter uma relação passional com a cidade onde nasceu, sobretudo com o centro da cidade e seu fluxo de pessoas. O flunar nos calçadões centrais ou nas ruas periféricas causam a ele forte impressão, pois foi o cenário de seus dias de infância e hoje é o palco da vida na rua, ao ar livre, tão relegada em favor das praças de shoppings. A obra “Avenida Central” (figura 1), escolhida para dar início a este texto, expressa esta questão.



Figura1.Rodrigo Cunha. Avenida Central. 50x40 cm, óleo sobre tela, 2007. Acervo da Agência de Fomento do Estado de Santa Catarina S.A. BADESC.

No segundo semestre de 2005, Rodrigo foi um dos quatro artistas de Santa Catarina selecionados na terceira edição do concurso Rumos Itaú Cultural Artes Visuais, que é referência no País sobre a produção emergente em arte contemporânea. Em todo o País foram selecionados 78 artistas de um total de 1.342 inscritos. O projeto Rumos Itaú Cultural Artes Visuais objetivava mapear, diagnosticar e fomentar a produção visual no País. O mapeamento foi feito por meio de editais de inscrição e visitas durante três meses de curadores aos ateliês dos artistas, que procuraram escolher os que estão em início de carreira e com futuro promissor. A pesquisadora Aracy Amaral, curadora da Bienal de São Paulo, e que também ajudou na seleção dos artistas do projeto do Banco Itaú, disse que através do concurso foi possível detectar que a produção emergente no Brasil é apolítica, mas demonstra preocupação com a arquitetura, urbanismo e design. Constatou-se também, segundo ela, que expressões manuais como desenho vinham perdendo força, *“pois há muitos artistas trabalhando com imagens de segunda geração, como fotografia e vídeo”*. Estas observações são do ano de 2005, mas seguem atuais.

Neste caso, Rodrigo configura uma exceção, pois ele pinta e a pintura, hoje, às vezes parece ser uma linguagem na contramão. Seus quadros retratam a figura humana sob uma perspectiva realista, em cenas intimistas, cercadas por um silêncio enorme, por uma sólida solidão. A ausência de ação dos solitários personagens pintados em cômodos vazios pode ser uma impressão, pois as cenas levam o espectador a sair de sua passividade e a elaborar narrativas e explicações a partir de elementos mínimos de ação, *“como o crisar dos dedos ou um gole de café”*², nas falas do artista, tudo subliminarmente escondido num aparente ócio.

Ao dizer que retrata a vida em sua crua realidade, em várias entrevistas, Rodrigo talvez possa nos mostrar aspectos que insisto em ver – talvez a insistência na obra que se apresenta metafísica, com elementos reduzidos à essência, queiram servir como movimento de resistência contra a apatia e a amnésia geradas por panorama de excessos, estabelecido pela cultura da mídia eletrônica e cibernética. Por que estas imagens limpas, quase sem elementos? Rodrigo disse em entrevista para Carol Macário (2012), que foi a Londres a estudo, visitar a exposição em comemoração aos 90 anos de Lucian Freud (figura 4) e que se postou demoradamente diante do autorretrato de Rembrandt de 1669 (figura 5), que considerou o mais o mais pungente dentre todos eles, do retrato de Felipe IV de Velásquez (figura 3) e de alguns retratos de autoria de John Singer Sargent (figura 2), para ele, uma intensiva aula de virtuosidade na pintura. Podemos seguir

1 Disponível em vídeo em < <http://www.itaucultural.org.br/rumos-artes-visuais-20052006-paradoxos-brasil>>. Acesso em 18 abr.2019.

2 MACARIO, Carol. Artista catarinense Rodrigo Cunha fala de sua última exposição em São Paulo, “O Mundo de Dentro” (2012). Disponível em < <https://ndmais.com.br/entretenimento/artista-catarinense-rodrigo-cunha-fala-de-sua-ultima-exposicao-em-sao-paulo-ldquo-o-mundo-de-dentro-rdquo/>>. Acesso em 18 abr.2019

estes rastros, como um detetive e ver nas imagens que o artista se deteve, possíveis constelações em seu repertório plástico.



Figura 2. John Singer Sargent. *Miss Elsie Palmer*, 1889. 1890. Óleo sobre tela. 190.8 x 114.6 cm Colorado Springs Fine Arts Center, Colorado Springs



Figura 3. Velásquez. Retrato de retrato de Felipe IV. 1628. Óleo sobre tela. 198 cm x 101,5 cm. Museu do Prado, Madrid.



Figura 4. Lucien Freud. *The Painter's Mother Resting*, 1976 Private Collection, Ireland. S.d.



Figura 5. Rembrandt. Óleo sobre tela . 86 x 70, 5 cm. Autorretrato de 1669. National Gallery, Londres.

O que podemos ver em comum entre as obras citadas pelo artista e as obras de Rodrigo Cunha (figuras 1, 6, 7,8 e 9) ?



Figura 6. Rodrigo Cunha. Serão no estúdio (after Freud). 2012. Óleo sobre tela. 140 x 140 cm. Galeria Zipper.



Figura 7. Rodrigo Cunha. Anoitecer. 2005. Óleo sobre tela. Coleção Particular. S.d.



Figura 8. Rodrigo Cunha. O Tao feminino. 2018. Óleo sobre tela. S.d.



Figura 9. Rodrigo Cunha. Colecionador de paisagens. 2011. Óleo sobre tela. 70 x 60 cm

A poética de Rodrigo Cunha concentra-se predominantemente a pintura centrada na representação da figura humana. A obra requer poética e crítica, o fazer e o avaliar. A poética é normativa e operativa. É um programa de arte, expresso num manifesto ou explícito no exercício da atividade artística. Traduz em termos normativos e operativos um gosto pessoal ou histórico. Esse gosto é a espiritualidade do artista e de sua época refletida na arte. Assim, a pintura de Rodrigo Cunha mostra-se em planos que parecem deslizar os elementos para fora da tela, personagens que habitam a imaginação do artista desnudam sua privacidade, em poses em cômodos fechados. Ao representar, como pano de fundo, telas dentro de suas telas, o artista promove ainda um diálogo entre sua pintura e as de outros movimentos artísticos.

Muitas coisas são perceptíveis e saltam aos olhos. Um jovem artista que ao olhar obras do passado, aprende com os grandes mestres que o antecederam, lança novas luzes sobre este passado e o reatualiza, trazendo-os ao seu momento presente. Nada melhor do que uma obra de arte para compreender outra. Os museus e exposições sugerem, de modo voluntário ou não, o exercício comparativo. Não resta dúvida que a melhor forma de aprender arte é estudar o vocabulário das artes, conhecer obras e artistas. O que então aproxima estes artistas citados de Rodrigo Cunha? Formalmente, o fundo chapado, as poses hieráticas, os olhares, o distanciamento, o silêncio, as cores chapadas, cenários que beiram ao metafísico e estranhamento. E no entanto, muito tempo os distancia.

Os corpos que aparecem na obra de Rodrigo Cunha estão na mesma corrente da geração 90, em que as implicações de um interesse pelas questões do corpo

são complexas. Estes acabam replicando um campo ilimitado de experimentações, muitas vezes catárticas e autobiográficas, em que o corpo é mutante, simulacro das descobertas da ciência, da solidão que assola a vida urbana. Percebemos também anonimato ou a mostra da privacidade em perigo – esta é imbuída de tonalidades pessoais, íntimas. Desse embate entre a relação íntima de identidade que o artista tenta estabelecer com seu espectador e o grau de anonimato em que as relações humanas passam gradativamente a operar, nasce um confronto que toma corpo. No retrato contemporâneo da vida nas cidades, figuram imagens solitárias e amedrontadas, muitas vezes procurando sentido num emaranhado de sentimentos de tédio e impotência, insegurança, abandono, deslocamento. O cotidiano nas grandes cidades também se coloca como pano-de-fundo para um artificialismo que permeia as relações humanas. A obra de Rodrigo evoca também muita espiritualidade - artistas contemporâneos da nova geração perseguem a espiritualidade, que se traduz no conceito, na temática, na mensagem e no sentido de trabalhos. Sua obra produz estranhamento, uma sensação de incômodo de se olhar no espelho e não se reconhecer, talvez ligadas à situação do ser humano contemporâneo, inserido na sociedade da informação exacerbada, sufocado pelas situações impostas pela realidade cotidiana das cidades. Uma crise de identidade em que o indivíduo perde seu centro, tanto de si quanto do seu lugar no mundo. Podemos ver também preocupação com a narrativa mesmo que estruturada de maneira indireta. Parece que Rodrigo incorpora e comenta a vida em suas grandezas e pequenezas, em seus potenciais de estranhamento e em suas banalidades, suscitando histórias com o sentido e a mensagem dos trabalhos, evidenciando preocupação com o sentido que pode se concentrar em questões formais e na compreensão da realidade. É perceptível também, uma necessidade de explicitar algum tipo de posicionamento diante do mundo. Rodrigo é de fato de uma geração que se engaja em tentativas de restabelecer na arte um sentido, uma mensagem, uma conexão com o observador para nele incitar algum tipo de postura diante do mundo e da vida. Pode ser tudo isso, porque Rodrigo, em entrevista para exposição na UFSC, em 2006 falou: “*Meu envolvimento com as artes começa pelo prazer de pintar e assim dar significado ao presente*”³. Continua o artista na mesma reportagem, dizendo que :

As imagens que trago para o público são extratos diretos da realidade, sem grandes preocupações decorativas, se ocupando mais com o fato do que com a alegoria. Crio um “tipo” de imagem que pode ser reconhecida através da pintura Holandesa do séc. XVII ou de certos pintores ingleses, como *Gainsborough* ou *Lucian Freud*, pois retratam não a fantasia mas a vida em sua crua realidade, seja ela pitoresca, exuberante ou trágica (CUNHA, 2006)

3 Mostra de pinturas de Rodrigo Cunha na Galeria de Arte da UFSC. (2006). Disponível em < <https://noticias.ufsc.br/2005/02/mostra-de-pinturas-de-rodrigo-cunha-na-galeria-de-arte-da-ufsc/>>. Acesso em 21 abril.2019.

Indicado ao Premio PIPA, em 2014, evidencia uma carreira em ritmo constante. O Prêmio PIPA é uma iniciativa do Instituto PIPA. Foi criado em 2010 para ser o mais relevante prêmio brasileiro de artes visuais e tem como meta, divulgar a arte e artistas brasileiros e estimular a produção nacional de arte contemporânea, motivando e apoiando novos artistas brasileiros (não necessariamente jovens), além de servir como uma alternativa de modelo para o terceiro setor. Os artistas são indicados pelo Comitê de Indicação.

As obras de Rodrigo causam estranhamento. Rosalind Krauss (1998), nos fala sobre estranhamentos que provocam ao espectador, diversos artistas e suas obras. A sensação de desconforto que causam não é algo novo na arte, nem características de um só grupo de artistas, ou período específico. É algo que há muito se percebe, que vai e volta, um sintoma que muitos artistas deixam atravessar seus fazeres artísticos. O observador é obrigado a reconhecer, então, dois fatos: *“Estas são as minhas coisas, os objetos que uso diariamente”*; e *“eu me pareço com eles”* (KRAUSS, 1998, P. 274). Não há dúvida que nos identificamos com as obras de Rodrigo Cunha. Ele fala de nosso tempo.

As obras aqui mencionadas e expostas, mostram uma arte que traz o espanto, são ações onde não é a admiração do espectador que o artista procura, é um incômodo, um desconforto, a sensação de que algo ali não está dentro dos “moldes”, passou dos limites da arte. Então desconforto e estranhamento com certeza fazem parte deste repertório. Assim como fazer com que seu espectador se sinta constrangido, subitamente tenso. Estranhamento é uma sensação que pode ser causada de diversas formas, pelo espanto, pela aversão, pela admiração. Diversos artistas têm usado desta percepção em suas poéticas, nem todos pelo desconforto, mas a maioria deixando o espectador pasmo frente sua obra. O estranhamento muitas vezes vem pelo inusitado, por paradoxos que encantam e surpreendem, pois vão do singularmente admirável, inaudito, ao repugnante e repulsivo. Estranhamentos que causam surpresa pela singularidade a que se propõem. Mostramos alguns exemplos que repetem um procedimento que não é novo na arte, é um sintoma que retorna, como um recalque. *“Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, [...] uma eternidade contra a permanência. Sob todos aspectos a repetição é a transgressão”* (DELEUZE, 1988, p. 24). Um recurso que muitos artistas utilizam como forma de atingir um pensamento, uma reflexão, um incômodo que precisa ser trabalhado e materializado, e que só através da arte pode ser desdobrado e repensado. Conforme Deleuze (1988, p. 15), *“[...] a descoberta, em todos os domínios, de uma potência própria de repetição, potência que também seria a do inconsciente, da linguagem, da arte”*. A repetição a que o autor se refere é o sintoma revelado na arte, é o estranhamento como sensação primeira frente à obra. O autor diz que são “repetições com diferenças”, que a repetição “remete a

uma potência singular”, Constata-se isso em diversos exemplos de trabalhos que operam por esta via e são citados neste artigo, obras completamente diferentes entre si, mas com uma linha condutora de percepções muito próxima, que faz com que estas imagens possam constar da mesma constelação. *“A tarefa da vida é fazer com que coexistam todas as repetições num espaço em que se distribui a diferença”* (DELEUZE, 1988, p. 16).

As obras de arte são únicas, sem dúvida, mas por meio de nossas percepções e observações, fazem parte de um tecido amplo de e com outras obras. As semelhanças e analogias em arte, criam uma substância maior do que os limites materiais das obras.

Semelhanças e analogias criam uma substância artística maior do que seus limites materiais. Essas obras não são feitas apenas de um original. Delas fazem parte, como elemento constitutivo profundo, e não como sucedâneos desprovidos de alma, a reprodução, a marca deixada na memória, todas as formas de representação, ou antes, de re-apresentação, todas as formas de associações presididas pela semelhança. Material e imaterial, a obra é tudo isso, é feita de tudo isso (COLI, 2010 b.)

Em “Elogio das trevas” (1993, p. 58) , Jorge Coli escreveu: *“ as obras de arte gostam da nossa atenção. Mais e mais a elas nos consagramos, mais e mais elas nos devolvem sentidos ocultos, inimaginados. E com isso fogem constantemente do rigor classificatório”*. Iniciamos com este pensamento para dizer que não nos interessa aqui estabelecer um rigor classificatório. Entendemos, como o autor, que a obra de arte tem um “núcleo que nos fala”, ou seja, ela é também pensante. Além de sua materialidade, a obra encontra-se, segundo Coli: *“aquém e além da visão: alguém, na sua autonomia de objeto; além, na sua existência que se situa paralela ao mundo da experiência”*. Entendendo a arte não como forma, nem como objeto, mas como pensamento Jorge Coli (2010 b) diz que partindo da obra, somos levados a deduzir que uma obra de arte condensa um pensamento, e que esse pensamento não é o pensamento do artista: é o pensamento da obra. As obras de arte desencadeiam, graças à materialidade de que são feitas, pensamentos sobre o mundo, sobre as coisas, sobre os homens. Esses pensamentos, incapazes de serem formulados com conceitos e frases pela própria obra, provocam comentários, análises, discussões, que se alteram ao infinito, conforme o interlocutor, conforme o repertório de quem a contempla. Nesta ótica, o próprio artista é também um interlocutor, como os demais que a contemplam. A obra se torna sujeito pensante, um ser autônomo em relação a seu próprio criador e nessa perspectiva, falamos de semelhanças e diferenças, de analogias e proximidades, de estranhamentos permitidos.

REFERÊNCIAS

COLI, Jorge. Elogio das trevas. In: BARBOSA, A.M.T.B; FERRARA, Lucrécia D'Alessio; VERNASCHI, E. (Org). O ensino das artes nas universidades. São Paulo: Editora da USP, 1993.

_____. Arte e pensamento. In: FLORES, M.B.R.; VILELA, A.L. (org). Encantos da imagem (estâncias para a prática historiográfica entre história e arte). Florianópolis, Letras contemporâneas, 2010 a.

_____. Reflexões sobre a ideia de semelhança, de artista e de autor nas artes - Exemplos do século XIX. 19&20, Rio de Janeiro, v. V, n. 3, jul. 2010 b. Disponível em: <<http://www.dezenovevinte.net/ha/coli.htm>>.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

KRAUSS, Rosalind E. *Caminhos da Escultura Moderna*. SP: Martins Fontes, 1998.

MAKOWIECKY, S.; GARCEZ, L. . Sobre o estranhamento na arte: retorno e repetição. In: Nadja de Carvalho Lamas;Alena Rizi Marmo Jahn. (Org.). Arte e cultura: passos, espaços, territórios. 1ed.Joinville: Editora da Univille, 2012, v. 1, p. 173-187.

MARTIN, Jean-Hubert. O estranhamento do outro e a perversão das influências ocidentais. In: BIENAL INTERNACIONAL DE SÃO PAULO. *Catálogo da Exposição Universalis da 23a Bienal de São Paulo*. São Paulo: A Fundação, 1996. p. 82.

WEBGRAFIA

Mostra de pinturas de Rodrigo Cunha na Galeria de Arte da UFSC. (2006). Disponível em < <https://noticias.ufsc.br/2005/02/mostra-de-pinturas-de-rodrigo-cunha-na-galeria-de-arte-da-ufsc/>>. Acesso em 21 abri.2019.

CAPÍTULO 17

EXPERIENCIAR A AMAZÔNIA: A VERTIGEM DOS CORPOS NO ESPAÇO

Data de aceite: 01/12/2020

Coleção Amazoniana; Visualidade.

Orlando Franco Maneschy

Universidade Federal do Pará -UFPA
<http://lattes.cnpq.br/6198572031091761>
<https://orcid.org/0000-0001-8917-1348>

Guido Couceiro Elias

Universidade Federal do Pará-UFPA
Bolsista de Iniciação Científica (IC) na Coleção
Amazoniana de arte da UFPA

Maria Christina Monteiro Barbosa

Universidade Federal do Pará -UFPA

RESUMO: São articuladas questões sobre a experiência de fazer arte e sobre a Visualidade Amazônica, fomentada nos anos 1980, em diálogos com teóricos como Bhabha, Cecim e Mignolo, refletindo como as suas teorias se materializam no presente, e na Coleção Amazoniana de Arte da UFPA, chegando à sua mais recente mostra Experiência Vertigem. Observa-se como pensamentos e ações empreendidas para o coletivo reverberam em práticas de olhar as especificidades de um lugar e se constituem, novamente, em desdobramentos que retornam à sociedade em complexas maneiras de atuar no campo da arte, reativando discussões acerca dessa visualidade, de colonialismo e de processos de subjetivação na construção da Coleção Amazoniana até refletirmos sobre sua última mostra Experiência Vertigem.

PALAVRAS-CHAVE: Amazônia; Experiência;

EXPERIENCING THE AMAZON: THE VERTIGEM OF BODIES IN SPACE

ABSTRACT: Questions are articulated about the experience of making art and about Amazonian Visuality, fostered in the 1980s, in dialogues with theorists such as Bhabha, Cecim and Mignolo, reflecting how their theories materialize in the present, and in the UFPA Amazoniana Art Collection, coming to their latest show Vertigo Experience. It is observed how thoughts and actions undertaken for the collective reverberate in practices of looking at the specifics of a place and constitute, once again, developments that return to society in complex ways of acting in the field of art, reactivating discussions about this visuality, colonialism and subjectivation processes in the construction of the Amazonian Collection until we reflect on its latest Vertigo Experience exhibit.

KEYWORDS: Amazon, Experience, Amazoniana Collection.

Ao pensar sobre o tema “Origens”, uma das questões suscitadas pelo 28º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP (2019), buscando uma certa gênese para as discussões da arte no cenário contemporâneo na região Norte, somos levados a um momento embrionário que se estabeleceu como período de virada na cena artística e cultural da Amazônia: a realização do Seminário As Artes Visuais na Amazônia

(1984), pela Fundação Nacional de Arte – Funarte. Instaurando um eixo entre Belém e Manaus, o evento ativou um campo de experiências, com falas e trocas, entre artistas e pensadores em torno das matrizes visuais da região e corroborou um cenário potente de reflexão para as artes produzidas nesse território, sendo referência até os dias atuais.

O cerne deste artigo é perceber aquele momento como ponto de inflexão e o que dali ecoa aos nossos dias, chegando até à exposição Experiência Vertigem - Novas Aquisições da Coleção Amazoniana de Arte da UFPA e as atividades relacionadas a essa mostra.

O SEMINÁRIO

Desenvolvido pela Fundação Nacional de Arte – Funarte, por meio de seu então Instituto Nacional de Artes Plásticas – INAP, no escopo do projeto Visualidade Brasileira, o seminário As Artes Visuais na Amazônia foi realizado entre os dias 8 e 9 de novembro de 1984, em Manaus, em colaboração com a Coordenadoria de Assuntos Culturais da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Amazonas, em paralelo ao VII Salão Nacional de Artes Plásticas, que teve a participação de diversos artistas da região.

As falas proferidas no seminário, e publicadas posteriormente, reuniram artistas visuais, acadêmicos e poetas, dentre eles Osmar Pinheiro, Carlos Zílio, Renan Freitas Pinto, Miriam Limoeiro, João de Jesus Paes Loureiro, Vicente Cecim e Thiago de Mello, coligando ideias que intensificaram o desejo de aprofundar pesquisas na região, desde as questões da produção cultural e artística, passando pela visualidade amazônica até o colonialismo, como podemos verificar no texto do escritor e cineasta Vicente Cecim.

Historicamente, a falência do Ocidente culto instituído, aristotélico e cartesiano, pragmático enfim, tem sido uma crença estúpida contagiosa e exportada dos quatro cantos magros do mundo, num dos quais nos incluímos, embora devamos estar solidariamente em todos eles: uma crença que afirma que só os dias despertos existem, sendo todo o resto fantasma, isto é: a parte dos sonhos.

Aí se instala o reduto central da opressão, desse Ocidente auto-suficiente e, em decorrência, rancoroso, reduto que as nossas confrontações libertárias com o colonialismo devem atacar cada vez mais.

As fábulas do Ocidente culto são, assim, quando existem, frequentemente documentos de um terror. (CECIM, 1985, p. 11).

Transcritas, as conferências foram referenciais para a organização de textos

aos quais se somaram com reproduções de obras de artistas contemporâneos da região vinculadas ao tema abordado, bem como com desenhos produzidos em viagens etnográficas do período colonial nesta territorialidade, amalgamadas no livro *As Artes Visuais na Amazônia: Reflexões sobre uma Visualidade Regional*, cuja conceituação e coordenação editorial foram desenvolvidas pelo professor pesquisador Evandro Vieira Ouriques. O livro – uma co-edição da FUNARTE com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Semec/Belém-PA, que tinha à frente o poeta João de Jesus Paes Loureiro -, se tornaria referência sobre as artes na Amazônia, sendo não apenas um marco do período, mas base de investigações e matriz para um aprofundamento reflexivo sobre a produção visual artística neste ambiente, no território amazônico, demarcando profundamente as pesquisas que o professor Paes Loureiro iria desenvolver na Universidade Federal do Pará nas décadas seguintes, bem como a produção de outros participantes.

CONTEXTO

No início dos anos 1980 havia na Região Amazônica um desejo intenso de debates por parte do meio artístico, intensificado com a luta pela liberdade e ações voltadas à redemocratização do país. Nesses primeiros anos a FotoAtiva se estabelece em Belém como sendo um espaço que se tornaria deflagrador de experimentações, processos de aprendizagem, sensibilização e sociabilidade a partir de oficinas de fotografia, capitaneadas pelo fotógrafo Miguel Chikaoka.

Neste cenário, e com o ensejo de incrementar discussões sobre a visualidade regional foi engendrado um projeto sobre as artes visuais na Amazônia, no período em que o curador Paulo Herkenhoff – que veria a se dedicar à arte produzida na região -, esteve como diretor à frente do INAP, tempo em que a Funarte empenhou-se intensamente a olhar as regiões do país, buscando deslocar a atenção dada quase que prioritariamente ao Sudeste, estimulando projetos direcionados ao fazer artístico de diversas localidades.

É nesse contexto, entre os anos 1980 e 1990, que uma equipe de curadores com Fernando Cocchiarale, Nadja Peregrino e Ângela Magalhães, atuando na Funarte, circularam pela região, participando de debates e realizando oficinas de artes visuais e projetos de incremento, propagando parte da produção em exposições e publicações nacionais.

Este conjunto de ações, impulsionou uma prática de olhar para as especificidades de um lugar que já vinha sendo exercitado, afetando positivamente o cenário artístico, de forma com que nomes emergentes consolidassem seus projetos aumentando seu trânsito no país e exterior, como Emmanuel Nassar, Luiz Braga, Osmar Pinheiro dentre outros.

Nas décadas seguintes diversos projetos estimularam e difundiram a produção da Região Norte, com destaque para a fotografia artística do Estado do Pará, ativada por um fluxo cada vez maior de curadores que passaram pela região e ampliaram a visibilidade dos criadores, bem como por projetos autorais e coletivos que se destacaram alavancando a produção em mostras que ultrapassam limites geográficos. No anos 1990 há um cenário muito criativo e o grupo Caixa de Pandora passa a desenvolver projetos experimentais com imagem, expondo não só em Belém, mas em Minas Gerais, Distrito Federal e no Paraná e os participantes tomaram parte em publicações e mostras nacionais e internacionais.

Entre o final do século XX e início do século XXI, quando carreiras individuais e coletivas estavam se firmando, a pesquisa em artes também passa a se consolidar na UFPA oficialmente junto a Pro-reitoria de Pesquisa em 2006, já no primeiro governo Lula, em uma conjuntura de ações afirmativas voltadas às universidades e à arte e cultura, com um programa de fomento do governo federal para estas áreas. Na sequência foi concebido um projeto para a constituição de um acervo de obras de arte que nascessem a partir de experiência íntima com a Amazônia.

Contemplado pelo edital *Prêmio de Artes Plásticas Marcantonio Vilaça / Prêmio Procultura de Estímulo às Artes Visuais 2010*, da Funarte, o projeto *Amazônia, Lugar da Experiência* – que originalmente reuniria obras de seis artistas -, deu origem à *Coleção Amazoniana de Arte da UFPA*, articulando a produção de 31 artistas que integraram o núcleo inicial dessa Coleção, instaurada em duas mostras: *Amazônia, Lugar da Experiência*, no Museu da Universidade Federal do Pará, e, *Entre Lugares*, no Museu Casa das Onze Janelas, com obras de Acácio Sobral, Alberto Bitar, Alexandre Sequeira, Armando Queiroz, Cláudia Leão, Danielle Fonseca, Dirceu Maués, Éder Oliveira, Elza Lima, Grupo Urucum, Keyla Sobral, Lucas Gouvêa, Lúcia Gomes, Luciana Magno, Luiz Braga, Jorane Castro, Maria Christina, Melissa Barbery, Miguel Chikaoka, Octavio Cardoso, Oriana Duarte, Patrick Pardini, Paula Sampaio, Raquel Stolf, Roberta Carvalho, Roberto Evangelista, Rubens Mano, Sinval Garcia, Thiago Martins de Melo, Val Sampaio e Victor de La Rocque, adquiridas tanto em editais públicos, quanto, em grande parte, por doações e pelo estímulo a doação realizada por parte da curadoria do projeto, num diálogo com os artistas, em trabalho coletivo.

Neste primeiro momento o projeto *Amazônia, Lugar da Experiência* espalhou-se para além do ambiente museológico, ocupando diversos espaços da cidade, como o Cinema Olympia, onde foram realizadas sessões do filme *Invisíveis Prazeres Cotidianos*, de Jorane Castro, bem como duas intervenções urbanas, uma de Lucas Gouvêa e outra de Éder Oliveira.

Ainda foi realizado um ciclo de debates: *Seminários Conversações: Olhares sobre a Amazônia 1 e 2*, ambos no Museu da Universidade Federal do

Pará - Mufpa, onde pudemos propiciar ambiente para manifestações diversas de filósofos, escritores, críticos, curadores e artistas visuais discutindo questões que atravessavam da arte à política, passando por filosofia, antropologia, educação etc. Os eventos foram transmitidos pela internet, através da parceria empreendida com a Casa Fora do Eixo – Amazônia e Pós TV, ampliando desta maneira o acesso ao evento.

Objetificando criar ferramentas destinadas a ampliar alcance do projeto, desenhamos um site (www.experienciamazonia.org) lançado em 13 de dezembro de 2012), no qual figuram os eventos e as obras do acervo de artes visuais presentes no momento inicial da Coleção Amazoniana, bem como ali estão os textos de curadores e dos próprios artistas, disponibilizados para *download*, colaborando para o compartilhamento e o fluxo de conhecimentos, em sintonia com a proposta de construir uma coleção pública, feita através de edital público, obrigatoriamente propiciando acesso gratuito ao público espectador.

O livro *Amazônia, Lugar da Experiência: Processos Artísticos na Região Norte dentro da Coleção Amazoniana de Arte da UFPA* foi lançado em 2013, a partir da premiação do edital *Conexões Artes Visuais – MinC/Funarte/Petrobrás*, em parceria com a UFPA, possibilitando, assim, que obras, mostras e textos de pesquisadores sobre a região fossem reunidos. O volume foi disponibilizado para estudantes, pesquisadores, artistas, bibliotecas e interessados em geral, de maneira gratuita, e o arquivo digital em PDF está disponível na internet para *download*.

Importante entender que a Coleção Amazoniana opera questões que atravessam o território e se encontram em processo de reverberação a ecoar desde a década de 1980, com o seminário *As Artes Visuais na Amazônia*, e ativam reflexões que buscam se deparar, ou re-encontrar algo deflagrado nos debates sobre o imaginário amazônico e a experiência de estar e viver na região - com múltiplas perspectivas de narrativas do ecológico integradas à sua história -, atravessada por potências e fracassos, lugar-morada de projetos abandonados, com cicatrizes de um futuro do pretérito que nunca chegou, mas também de vivências profundas de contato com culturas e, fundamentalmente, com o bioma amazônico, como aponta Paes Loureiro: “Discutir uma fala amazônica sobre a cultura, significa também pensar na reconstrução dos modos de vida que garantam os homens, aos homens concretos da região, o estabelecimento de relações com a natureza, com a ordem social e seus símbolos.” (LOUREIRO, 1984, p.114). Buscar perceber como esse entendimento foi substancial para múltiplos processos engendrados no período e como ecoam na atualidade, é essencial para a compreensão da história e do tempo presente e do que vem sendo ativado na perspectiva da Amazoniana.

Entre as exposições e processos museológicos empreendidos na Coleção Amazoniana, em suas seções *Moda e Artes Visuais*, bem como em seu [Arquivo],

a terceira exposição do acervo da Amazoniana: *Experiência Vertigem* – Novas Aquisições da Coleção Amazoniana de Arte da UFPA, reuniu obras de arte incorporadas ao acervo entre 2014 e 2017, e foi realizada no Mufpa, no período entre 15 de março e 26 de maio de 2019, com um conjunto de obras contemporâneas e modernas, de artistas com complexas relações com a Amazônia, evidenciando reflexões sobre as especificidades do lugar, em suas dimensões políticas, passando por experimentos estéticos e discussões sobre identidades e violência.

Ativar potências presentes em processos e condutas do experienciar e criar na região é um dos motes de construção do acervo da Amazoniana e encontra-se em um dos vértices a nortear a exposição *Experiência Vertigem*, que é o convite para olhar a Amazônia e romper com o pensamento colonizado que insiste em se manter quando se empreende uma busca pela compreensão deste lugar.

Na exposição é reunido um conjunto de novas aquisições que, a partir de vivências singulares, e adquiridas a partir de contextos relacionais para além de discursos hegemônicos, sinalizam processos que vão das micropolíticas às demandas emergenciais da sociedade, passando por experiências singulares de estar na vida. Buscamos aqui ativar questões presentes em algumas obras, que sinalizam temas tais quais identidade, apagamento e invisibilidade de uma parte marginalizada da população, e enfatizar a história amazônica - não do ponto de vista oficial da classe dominante -, mas presente em outras *Amazônias*, invisibilizadas, mas existentes e vividamente traduzidas pelos olhos de artistas que estão em íntimo contato com esse território.

A obra de Nina Matos intitulada *Glorious Jungle* abre a exposição *Experiência Vertigem*; não é a primeira obra a ser vista quando se adentra o primeiro salão do Mufpa, mas é colocada, de forma pontual, ao lado do texto de apresentação da exposição. A obra da série que a artista denomina de *Tributo, Alegorias, Posteridade e Espiritualidade*, de 2014, é composta de diversas camadas simbólicas. Matos fala em um bate-papo promovido pelo projeto no museu, durante o período de visitação à exposição, que sua obra é originada a partir do contato com o *Álbum das Festa das Criações*, produzido pelo governo do estado do Pará, contendo fotografias de crianças de escolas públicas vestidas de alegorias da pátria, bem como símbolos dos continentes e de religião da época da Belle Epoque belenense, período fruto da exploração do látex no final do século XIX e início do século XX, conforme relatou a artista. Sobre esse álbum podemos acrescentar que:

Antes do declínio da borracha, edições as mais diversas eram publicadas no Pará, como a do *Álbum da Festa das Criações*, (editado em Paris pela Ailland & Cia.), que traz descrições e fotografias do evento, ocorrido em 07 de setembro de 1905, com seus carros alegóricos, porta estandartes, figuras de destaque e até a imagem de um carrossel. (MANESCHY, 2008, p. 24).

Nina traz à luz essas crianças que foram apagadas da história. Isso porque, segundo a artista, esses seriam, possivelmente, os poucos registros existentes, visto que sendo estudantes de grupos escolares, advinham de famílias de baixa renda. Em função disso Matos transporta os pequenos para uma imagem emblemática, coabitando com mapas antigos e azulejarias, evidenciando camadas temporais e remontando um passado de disputas de terras, disputas essas que não acabaram e que se atualizam no intenso e ininterrupto desmatamento que a região enfrenta nos dias atuais, com toda uma sorte de desrespeitos e violência para com a gente da região e com a natureza. *Glorious Jungle*, uma obra aparentemente delicada, é executada sobre madeira da Amazônia e não em tela, reiterando, matericamente, o apagamento não só de parte da sociedade, mas da própria natureza.



Figura 1. Nina Matos, *Glorious Jungle* 2014, Mista sobre madeira 20 X 40 cm.

Fonte: Experiência Vertigem, exposição no Museu da Universidade Federal do Pará (MUFPA), Coleção Amazoniana de Arte da UFPA, Belém, Pará.

Na sequência da edição da mostra tem *Somos Todos Invisíveis*, de Keyla Sobral, uma instalação de *led* cuja frase-título passa seguidamente pela tela. A artista enfatiza a invisibilidade de várias camadas da sociedade, principalmente as minorias subjugadas pelo poder que não opera dentro de mínimos critérios de direitos humanos ou da Constituição brasileira. A mesma invisibilidade identificada nos discursos do tempo presente, no desenho de um país que exclui parte da população, como sinaliza Bhabha:

[...] toda uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e de pensamento. Há mesmo uma convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social – como ele emerge em formas culturais não – canônicas – transforma nossas estratégias críticas. Ela nos força a encarar o conceito de cultura exteriormente aos objets d'art ou para além da canonização da 'ideia' de estética, a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social. (BHABHA, 1998, p.240).

A obra de Sobral, posicionada no início da exposição, parece apontar para um jogo complexo de questões engendradas nas demais obras exibidas pela curadoria: sujeitos marginalizados emergem em trabalhos pujantes de existência, corpos empoderaram-se e experiências propiciam modos subversivos de experimentar a vida.

Na parede em frente à obra de Sobral está o guerreiro Kamayurá (1978) de Milton Guran, imagem fruto dos primeiros contatos do fotógrafo documentando indígenas. Guran iria se dedicar a várias causas, dentre elas a relatórios de demarcação de terras indígenas. Sua primeira incursão a uma aldeia indígena como repórter fotográfico foi em uma cerimônia de Jawari, quando os Kamayurá receberam os Suyá.

Eu cheguei nessa aldeia indígena como repórter fotográfico, não como antropólogo. Mas eu não era um repórter padrão – eu já tinha toda uma informação sobre o que era a diversidade cultural indígena. Então eu já cheguei nessa aldeia favorável a essa situação, aberto a essa novidade. Eu atuei tecnicamente como repórter: registrei e documentei os aspectos do acontecimento que era o motivo da reportagem, bem como outros aspectos daquela cultura, a construção da casa, os rituais. Me informei sobre seus processos. Sendo assim, fiz uma cobertura profunda, engajada, (...) Tudo bastante próximo, dialogando com eles. Em momento nenhum me senti mobilizado para representar a minha sociedade diante daqueles indivíduos: eu me senti mobilizado para representar aqueles indivíduos diante da minha sociedade. Então pensei: eu estou aqui, então eu tenho que levar o jeito que eles são para lá. Não para que as pessoas os vejam como eu os vejo, mas sim como eles têm que se mostrar para aquela sociedade. (Guran, 2013, p.1).

A conduta de Guran se consolidaria ao longo de uma trajetória voltada para a construção de olhar o outro, com grande dedicação aos povos indígenas, como os Xavantes, os Kayapó e os Yanomami, tendo a este povo dedicado uma reflexão antropológica mais aprofundada. Todavia o contato com os Kamayurá seria determinante em seu processo de fotógrafo e posteriormente antropólogo. Na exposição, em determinado ângulo é possível visualizar a frase de Sobral Somos

Todos Invisíveis passar no peito do indígena.

Também refletindo sobre os povos tradicionais, mas reportando-se ao período colonial Luciana Magno, com *Miranha e Iuri* (2018), realiza um ato performático utilizando duas ilustrações de indígenas feitas durante expedições científicas dos viajantes europeus Johann Baptiste Von Spix e Carl Friedrich Philipp von Martius na Amazônia, no século XIX, com o intuito de conhecer a fauna e a flora da região. Magno se apropria das ilustrações que figuram classificadas nos livros dos viajantes como fauna amazônica, relegando aqueles personagens a uma posição inferior. Diante dessa desconfortável categorização, Luciana se apresenta como um deles, tal qual as ilustrações, promovendo a errata da classificação daqueles indígenas, reposicionando-os como civilização de terras amazônicas. A pintura corporal é feita com fuligem recolhida de prédios da cidade, numa demarcação circunscrita desse povo na cidade, em processos de mestiçagem e aculturação.



Figura 2. Luciana Magno, *Miranha e Iuri*, 2018, Fotografia e desenho 20 x 25 cm e 13 x 11 cm..

Fonte: *Experiência Vertigem*, exposição no Museu da Universidade Federal do Pará (MUFPA), Coleção Amazoniana de Arte da UFPA, Belém, Pará.

Operações distintas foram empreendidas por artistas presentes na mostra nas quais se vê processos de subjetividade apontando para experiências de corpo em estado de performance. Marise Maués, em *Loess* (2015), fica sentada por cerca de sete horas e meia, aguardando o subir e descer das marés em um igarapé, pequeno riacho na floresta, até a água cobrir seu rosto. Nas imagens o processo limite de embate do corpo com a natureza. Danielle Fonseca em sua ação performática para fotografia *Série Martelo sem Mestre* (2015) irá ativar uma reflexão filosófica sobre o corpo e a dobra deleuziana ao surfar em um piano que vai se desmontando ao longo do processo, soltando suas teclas no rio mar - nas águas barrentas do Amazonas e seus afluentes. Victor de La Rocque se dedicará também a questões de corpo,

tempo e existência em *O Açougueiro [Autoretrato com alcatra]* (2013), performance orientada para fotografia e vídeo: ao cobrir seu rosto com uma peça de carne, de La Rocque parece sinalizar para uma prótese, uma máscara de carne que não revela aquilo que esconde.

Quando você se sentiu colonial, sentiu a ferida colonial. Então a questão é o que fazer: viver com ela em silêncio ou encontrar maneiras de curar as feridas coloniais. A descolonialidade é um caminho para curar as feridas da colonialidade. E já que as feridas coloniais não são físicas, mas mentais (que Ngũgĩ wa Thiong'o entendeu claramente na expressão "descolonizando a mente", assim como Frantz Fanon na epígrafe), e as feridas mentais são infligidas por palavras e suposições que sustentam as palavras. (MIGNOLO, 2016, p.24).

Antonio Ferreira, o Feirante (2016) é uma pintura de Jair Junior. O artista conta que, desde 2006, traz para a sua obra a propaganda popular de Belém, anúncios de feirantes, dos "abridores de letras", que, por serem populares e não industrializadas, são consideradas "menores". Jair Junior tem interesse no deslocamento do popular para o espaço museal, o que nos leva a fazer um paralelo com o que fala João de Jesus Paes Loureiro no livro *As Artes visuais na Amazônia*:

A visão oficial e "bem-pensante" da cultura amazônica, refletindo a separação qualitativa entre o alto e o baixo, tem entendido rigidamente como alto a cultura de procedência alienígena e, como baixo, a produção local, regional. O período da consagração desse modelo foi à época da borracha. O alto viria de fora, tinha acesso fácil aos meios de legitimação como teatros, jornais, etc. E era, também instrumento legitimador do bom gosto social, tanto que frequentar espetáculos dessa procedência era sinal de refinamento. O baixo compreendia a manifestação local e não legitimado, relegada a uma luta pela sobrevivência e afirmação. (PAES LOUREIRO, 1985. p. 113).

Jair Junior cria uma propaganda do próprio feirante, não o tratando como sua mercadoria, mas buscando uma forma mais humana de trazer esse comerciante para dentro de sua obra/propaganda, esmaecendo essa dicotomia da arte e artesanato, como o próprio artista fala:

Tenho muita dificuldade de entender isso, quem é artista, quem produz, quem está numa galeria, num museu é quem é convidado. Eu tenho muita dificuldade de dividir também quem é artista, quem é artesão., Então, essa questão toda que a arte me deu uma visão de tentar me igualar a todos. (Jair Junior, 2019).

Nessa busca pelo popular, pelo limite entre o legitimado pela arte e a cultura popular o artista traz para dentro da sua obra, não apenas as características da propaganda de rua belenense, como também, e mais contundente, a pessoa por detrás da propaganda de rua, o feirante, parte de sua história ou talvez um histórico

desse sujeito, colocando não só a propaganda popular para dentro de uma instituição da arte, como também o próprio cidadão, que para além da imagem, é convidado a estar ali e dialogar sobre seu fazer.

Anna Kahn, com sua fotografia *Mulher Mormaço I Série Sem Medo do Escuro* (2016) revela as festas populares da Amazônia. Esta série desenvolvida em Belém percorre bailes populares e as baixadas, cenas de festa, cenas de crime com um olhar muito peculiar sobre a urbe. Entre dor e alegria Kahn revela uma cidade, por vezes, pouco acessada e reconhecida pela população, e rompendo com estereótipos da imagem da cidade, adentrando bairros, cenas e periferias pouco visibilizadas no cenário da arte.

Operando na ruptura, o *Zero Cruzeiro* (1974-78) de Cildo Meireles, traz em uma das faces um alienado mental internado em uma instituição pública, e em outra um indígena Kraô, último de sua tribo dizimada, como relata o próprio artista:

Aí eu resolvi me utilizar, no caso do cruzeiro, exatamente de segmentos marginalizados. Eu tinha feito um trabalho que era o *Sal Sem Carne*, que era um disco, uma radionovela, e por Goiás eu tinha chegado a um hospício, esse hospital mental. E eu não sou fotógrafo, mas fiz uma série de fotos. E quando eu voltei pra Brasília, comecei a revelar essas fotos do hospital mental. Eu fui em diferentes dias, diferentes horários, e sempre aparecia lá no fundo um personagem, no mesmo canto. Quando eu vi aquelas fotos e a repetição da figura, eu voltei lá e fui falar com a diretora, que era uma freira. Perguntei: quem é esse? “Esse aí já está há dezessete anos, ele chegou, foi pra esse canto e, desde o momento em que ele acorda até a hora de dormir, ele fica aí. Ele come aí, passa o dia inteiro...” Aí voltei pra fotografar ele, que são as fotos que eu usei no *Zero Cruzeiro* e no *Sal Sem Carne*, na capa do disco. O cara era um catatônico e, de tanto esfregar a cabeça, ele cavou uma depressão no muro de alvenaria ao longo desses anos. Tinha um buraco na altura da testa de tanto ficar lá. Então, eu tinha essa imagem e resolvi usar. E os índios, no caso, foram de um material que meu pai deixou, um dossiê que ele fez sobre o massacre dos índios Kraôs, no norte de Goiás – massacre que foi denunciado por um pastor protestante. (Meireles, 2013, p. 19).

Mignolo irá afirmar que *A cura descolonial requer construção para reexistir em vez de energia para apenas resistir*. (Mignolo, 2016, p. 7). Essa cura requer revisão e atenção continuadas. Percebemos que alguns artistas vêm lançando um olhar arguto para os impactos de processos dessa ordem. Cristovão Coutinho, que além de artista é curador ativando distintos espaços ao longo de sua carreira em Manaus, irá com a bandeira queimada O NÃO PAÍS – Adita-Adura (1985–2017) refletir e reativar questões sobre a democracia, do período da redemocratização aos tempos atuais. Também aguçando uma perspectiva crítica por meio de vídeo com uma bandeira em chamas, Paula Sampaio, na obra intitulada *Árvore* (2015), finaliza um amplo processo iniciado nos anos 1990, quando começa a frequentar o grande

lago gerado pela implementação da usina hidrelétrica de Tucuruí, inaugurada em 1984 no Pará. Com uma área de 2.600 km² alagada para a formação do lago, essas águas fizeram submergir parte da floresta, criando uma “floresta fossilizada” como denomina a artista.

Na obra Sampaio liberta simbolicamente uma árvore, ritualística, transpondo inicialmente a imagem da árvore utilizada como bandeiras que navegaram pelo rio, tremularam no vento, e finalmente levá-la ao lago de Tucuruí, onde árvores petrificadas permanecem como epitáfios da vida que ali havia. Sampaio hasteia sua bandeira e põe fogo, até virar cinzas, num simbolismo de libertação da árvore. De forma muito poética a artista ratifica o descaso sobre um território drasticamente devastado com a criação do lago de Tucuruí, incluindo áreas de reservas indígenas e núcleos urbanos, afetando a vida de aproximadamente 10 mil famílias onde ainda perdura um amplo processo de destruição.



Figura 3. Paula Sampaio, *Árvore*, 2015, vídeo.

Fonte: Experiência Vertigem, exposição no Museu da Universidade Federal do Pará (MUFGPA), Coleção Amazoniana de Arte da UFPA, Belém, Pará.

Devastação e violência que afetam natureza e pessoas são vistas em obras como de Sávio Stoco com a instalação *Amazônia, Esfíngie* (2012), que adentra os processos de desmatamento e da imagem construída sobre a própria região; Nayara Jinkns, com sua fotografia *Todo mundo viu, ninguém falou um a* (2019), constitui um retrato do povo subalternizado e vivendo na miséria das grandes periferias, no qual se vê um saco plástico cujo conteúdo é composto de pés e cabeças de frangos, o alimento mais barato para aqueles que nada têm.



Figura 4. Éder Oliveira, Sem título, 2018, Óleo sobre tela, 70 x 110 cm

Fonte: Experiência Vertigem, exposição no Museu da Universidade Federal do Pará (MUFPA), Coleção Amazoniana de Arte da UFPA, Belém, Pará.

É sobre essas pessoas marginalizadas que Éder Oliveira vem se debruçando e seu trabalho. Duas obras do artista fizeram parte da exposição Experiência Vertigem. Duas pinturas revelam o amazônida de formas diferentes, mas enfatizando o segregação sofrida por esses que na região são a maioria da população. Oliveira retrata os personagens de forma abstrata usando apenas uma tonalidade de cor, a cor que simboliza uma variante do tom de pele amazônico em Sem Título (J.C.B.T.SET – 14) – Série Monocromos (2016).

Essa nossa cor é um cartão de visita para o medo. Belém tem uma sensação de insegurança muito grande e isso está muito materializado no racismo, no preconceito, então eu discuto de uma forma estética o retrato mas ele está muito imbricado, ele está muito junto com uma questão social, política que é o racismo. (Oliveira, 2019).



Figura 5. Éder Oliveira, Sem título (série Monocromos), 2016

Óleo sobre tela, 100 x 100 cm.

Fonte: Experiência Vertigem, exposição no Museu da Universidade Federal do Pará (MUFPA), Coleção Amazoniana de Arte da UFPA, Belém, Pará.

Na obra o artista se detém na representação de um pixel com um código utilizado no momento de detenção pela polícia; o código faz referência a essa cor da pessoa que está sendo presa, e aparece nas páginas policiais dos jornais, mas como o próprio artista diz, seria marginalizada mesmo se não estivesse nessas páginas. Oliveira ainda enfatiza que suas obras não são retratos dessas pessoas, não se trata do indivíduo retratado, mas sim de folhas policiais, um retrato do outro, que é exposto em jornais de grande circulação.

Essa questão que Oliveira enfatiza é de especial relevância, pois coloca de forma contundente a questão do racismo institucionalizado, a forma que se concretiza a discriminação do povo amazônico em seu próprio local, isso é, na Amazônia.

Também sobre marginalizados são as telas de Rafael Matheus Moreira. Amapô (2018) e Paolete (2018) retratam travestis que frequentam a rodovia de acesso à cidade de Belém. São corpos marginalizados, colocados em situação de subcidadania. Preocupado com essas questões sociais, o artista peruano Giuseppe Campuzano, com a colaboração de Carlos Pereyra, produz *Dolorosa* (2007), imagem performática da virgem peruana que Campuzano, no seu projeto Museu do Travesti, irá ativar *En su agenda política la idea trillada del deseo se radicaliza por la fulgurante necesidad subversiva de Ciudadanía, ese otro gran Deseo reprimido nuestro.* (BUNTINX; TORRES, 2008).

Corpos rearticulados e espaços reinventados estão presentes no trabalho de Juliana Notari: Mimoso (2014), vídeo instalação em que a artista vai ao extremo para discutir nossas relações e animalidade. Em uma performance na qual ela é puxada por um búfalo na Ilha do Marajó, Notari amplifica sua relação com o animal ao saber que o mesmo seria castrado, incorporando o processo de castração em sua performance, ingerindo o testículo do animal cru em um processo ritualístico. Também com um processo de profunda concentração que beira a ritualística, Paulo Meira irá em A.M.D.A. (2017) realizar uma narrativa em que memória e esquecimento atravessam o personagem a costurar cabeças de peixes em uma linha, misto de corda, cabo de âncora que amarra e desalinha memórias presentes na voz em off que narra os nomes das inúmeras ilhas que compõem a Belém insular.

Nesses ambientes múltiplos, a Belém de Kurt Klagsbrunn e as Palafitas de Fernando Lindote misturam-se às paisagens abstratas de Aloísio Carvão, a Lua de Osmar Dillon e uma árvore de Oswald Goeldi. Tudo isto finalizando com as vozes de sujeitos entrevistados por Patrick Pardini e José Alberto Colares, no audiovisual transcrito para vídeo O Rio Morreu de Nós (1984), produzido antes do fechamento da barragem de Tucuruí. Mas a crise continua a nos envolver.

Entretanto, a arte surge como estratégia de resignificação e de disparos para que experiências não sejam esquecidas, corpos sejam empoderados e espaços potencializados. São operações vistas aqui. Múltiplas são as perspectivas desses artistas, cuja fricção com o mundo resulta em modos de existência, materializada em arte e potência, conexões, ressonâncias e distinções que pulsam acolá do imaginário; no frêmito, vertigem.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. **Planejamento autoritário e desordem socioambiental na Amazônia: crônica do deslocamento de populações em Tucuruí.** Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v. 25 n. 4, p. 53 - 68, 1991.

BHABHA, H. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BUNTINX, Gustavo; TORRES, Susana. **El Travestismo en Las Colecciones de Micromuseo.** Disponível em: <https://www.micromuseo.org.pe/publicaciones/itinerarios/itinerarios2.html>. Acesso em: 07 Jul. 2008.

CECIM, Vicente. O colonialismo na Amazônia. In: VIEIRA, Evandro Ouriques (coord. Ed.) *et al.* **As artes visuais na Amazônia: Reflexões sobre uma Visualidade Regional.** Belém: FUNARTE, 1985.

MOKARZEL, Marisa; MANESCHY, Orlando. **Fora do Centro, dentro da Amazônia: fluxo de arte e lugares na estética da existência.** In: Paulo Herkenhoff. (Org.). *Amazônia, ciclos de modernidade.* 1ed.São Paulo: Zureta, 2012, v. 1, p. 133-144.

LOUREIRO, João de Jesus. Por uma fala amazônica sobre a cultura. *In*: VIEIRA, Evandro Ouriques (coord. Ed.) *et al. As artes visuais na Amazônia: Reflexões sobre uma Visualidade Regional*. Belém: FUNARTE, 1985.

MEIRELES, Cildo. **Carbono entrevista Cildo Meireles**. (Entrevista realizada por Marina Fraga e Pedro Urano em agosto de 2013). Revista Carbono #4. Disponível em: <http://revistacarbono.com/artigos/04carbono-entrevista-cildo-meireles/>. Acesso em: 07 Maio. 2016.

MIGNOLO, Walter. Decolonizing Sexualities: Foreword by Walter Mignolo. *In*: **Critical Legal Thinking - Law and the Political -**. Disponível em: <http://criticallegalthinking.com/2016/11/03/decolonizing-sexualities-foreward-walter-mignolo/>. Acesso em: 05/04/2018.

O INDIO NA FOTOGRAFIA BRASILEIRA (Blog). **Milton Guran - Do fotojornalismo à antropologia visual**. (Entrevista com Milton Guran em **31/08/2013**). Blog Olha Vê, 2010. Disponível em: <http://povosindigenas.com/milton-guran/>. Acesso em: 05 maio. 2019.

JUNIOR, Jair. **Experiência Vertigem – visita + bate-papo**. Conversa no Museu da Universidade Federal do Pará, Belém, PA: 06 abr. 2019.

MATOS, Nina. **Experiência Vertigem – visita + bate-papo**. Conversa no Museu da Universidade Federal do Pará, Belém, PA: 06 abr. 2019.

MAGNO, Luciana. Experimentações Corpo - Paisagem / Arte – Natureza, Belém, PA: 15 mar. 2019.

OLIVEIRA, Éder. **Experiência Vertigem – visita + bate-papo**. Conversa no Museu da Universidade Federal do Pará, Belém, PA: 06 abr. 2019.

CAPÍTULO 18

AGROEXPERIMENTAIS EDUCATIVOS #1: O PROJETO JARDIM ANTROPOFÁGICO

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 06/11/2020

Isabela Nascimento Frade

Instituto de Artes da UERJ
<http://lattes.cnpq.br/0576968930348730>

Monique das Neves Silva

Instituto de Artes da UERJ
<http://lattes.cnpq.br/9563298230154410>
<https://orcid.org/0000-0003-1696-3939>

RESUMO: A partir de um processo de experimentação agroecológica em que as artes visuais se integraram a outras áreas de pesquisa, obteve desenvolvimento um projeto de investigação tendo como objeto central a representação artística e, em especial, a simbologia antropofágica do mamoeiro. Oriundo das demandas de consumo alimentício da própria universidade, o projeto conta com distintos setores acadêmicos e laborais que se reuniram em colaboração a um coletivo de estudantes autogestionado, o Grupo de Agroecologia Manga Rosa. No trabalho em questão são apresentados os processos epistemológicos, estéticos e educativos que se desenvolveram na criação de um “canteiro antropofágico”.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Relacional Complexa; Paisagismo; Agroecologia; Processos Colaborativos; Educação Participativa.

EDUCATIONAL AGROEXPERIMENTS #1: THE ANTHROPOPHAGIC GARDEN PROJECT

ABSTRACT: Through an agroecologic experimentation process by which the visual arts were integrated to other research areas, an investigative project was developed having as central object the artistic representation and, in particular, the anthropophagic symbolism of the papaya tree. As part of the demands in food consumption by the university itself, the project counts on different academic and labor sectors that met in collaboration with a collective of self-managed students, the Agroecology Group Manga Rosa. The paper in question presents the epistemological, aesthetic and educational processes that have developed in the creation of an “anthropophagic garden”.

KEYWORDS: Complex Relational Art; Landscaping; Agroecology; Collaborative processes; Participative Education.

APRESENTAÇÃO - DAS PLANTAS NATIVAS À CULTURA ANTROPOFÁGICA

Esse trabalho reflexiona sobre um processo de intervenção no campus universitário UERJ Maracanã a partir de uma metodologia de pesquisa-ação de base multidisciplinar. Uma experimentação agroecológica em que a Botânica, as Artes Visuais e o Paisagismo se integraram a outras áreas de pesquisa, obteve desenvolvimento um processo investigativo tendo como objeto central a representação

artística e, mais ainda, a simbologia antropofágica do mamoeiro. Oriundo das demandas de consumo alimentício da própria universidade, o projeto conta com distintos setores acadêmicos e laborais que se reuniram em colaboração a um coletivo de estudantes autogestionado, o Grupo de Agroecologia Manga Rosa (Figura 1). No texto em questão são apresentados os processos epistemológicos, estéticos e educativos que se desenvolveram na criação de um “canteiro antropofágico”

Um experimento demanda observação cuidadosa e, dependendo de sua natureza, esse tempo de exame é longo, exigindo persistente dedicação. Ainda que tenha tido início em investidas aleatórias e desordenadas, em 2012, data inaugural de suas primeiras intervenções, o processo segue um processo onde se transforma em uma investigação programada e um estudo acadêmico no âmbito da pós-graduação. A partir de período de curtas e breves investidas até a data atual, consistindo grandes demandas e intensos investimentos laborais, quando se origina um grupo que hoje está coletivamente organizado, produzindo e reconhecendo seus primeiros resultados. A qualidade das experiências desenvolvidas exigiu contínua atenção e inúmeras negociações, inclusive ampliando seus próprios princípios e noções sobre a natureza do conhecimento acadêmico, a noção de arte e o seu fazer. Destes labores, destaca-se o Experimento Mamoeiros e seu consequente resultado, os Canteiros Antropofágicos, apresentados em ordem sequencial, seguindo seu próprio desenvolvimento.

As questões educativas seguem o princípio de um projeto metodológico multidisciplinar, no qual a Arte dialoga e aprende com a Biologia, com a Geografia, com a História, com a Educação, com o Paisagismo na construção de um objeto comum, no intercâmbio de ideias, em procedimentos e instrumentos, no objetivo de seguir ao encontro de um conhecimento híbrido, transdisciplinar, promovendo ainda aprendizagem não sistematizada no interior das grades curriculares e dos sistemas e currículos nos formatos tradicionais. Há também esforços no desenvolvimento de processos não hierarquizantes, reunindo sujeitos que ocupam distintas posições laborais em graus formativos diversos, unido saberes, conhecimentos e noções práticas advindas de variadas fontes e meios.

ESTAMOS OCUPADOS: DA CRISE UNIVERSITÁRIA AO ENGAJAMENTO COLETIVO

De uma longa ocupação no campus universitário, os estudantes se organizaram em equipes de trabalho na manutenção da vida coletiva, envolvendo ações integradoras e oportunizando incrementos na colaboração de sujeitos pertencentes a distintas áreas de conhecimento. Um grupo foi então sendo espontaneamente formado, quando se inaugura como coletivo na mais longa

ocupação: o Grupo de Agroecologia Manga Rosa (Figura 1).

A partir de 2015, Grupo Manga Rosa dedicou-se a conquistar um espaço para tornar perenes as suas primeiras intervenções: tratou com a administração da universidade, conseguindo bom diálogo com a Prefeitura dos Campi e reuniu-se em uma série de mutirões. Foram plantados pés de pitanga, goiaba, manga e muitas outras árvores frutíferas. Os mamoeiros, destacam-se (Figura 2): cresceram rápido, se fazendo força de mudança no campus, tornando-se uma espécie de front ecológico, recuperando canteiros depauperados pela aridez e propiciando alimento, atraindo novas espécies de aves e o já notado gambá, nosso pequeno marsupial tropical.



Figura 1. Grupo Agroecologia Manga Rosa: O Pomar em ocasião festiva do processo de ocupação. Muitos momentos se tornaram emblemáticos na tarefa de reunir e atuar junto. Práticas arcaicas como o mutirão foram suscitadas e experimentadas.

Fonte: fotografia de autoria de Monique das Neves Silva.

Escolhendo sua indômita presença como objeto de estudo, nos permitimos um aporte poético no trato do Mamoeiro como elemento simbólico, levantando suas referências imagéticas em pinturas nacionalistas, às quais nos dedicaremos mais adiante, trazendo então nossa atenção ao tema da antropofagia enquanto estratégia estético-política de lidar com a natureza local e buscar o vínculo perdido com as culturas nativas.

Os mamoeiros foram surgindo de forma espontânea durante os mutirões agroecológicos que o grupo promoveu nos locais. Para cada espaço predestinado eram cultivados certos tipos de semente e mudas eram escolhidas de acordo com profundidade, PH da terra, tamanho do espaço e os destinos sociais daquele ambiente. Na verdade, eles já estavam lá. Já haviam sido notados alguns pés de mamão que, porventura plantados por algum funcionário zeloso, foram motivos de cobiça e

orgulho, pois cresceram, deram frutos que foram todos colhidos. O mamoeiro, uma planta intrusa que trouxe consigo uma desordem estética e cognitiva, na medida em que quebrava o paisagismo moderno, vindo com seu “ar de roça”, fazendo do jardim, um quintal. Foram depois sumariamente cortados.



Figura 2. O verde vivo do Mamoeiro contrasta com o plano cinza da fachada em sua constante fecundidade: quando não está carregado, está florido, no intenso e contínuo produzir. Junto ao caule central, podemos observar os pequenos frutos que, ao crescer, se acumulam no topo.

Fonte: Fotografia de autoria de Monique das Neves Silva.

Estavam condenados ao esquecimento se não fosse a ocorrência intempestiva da ocupação. O restaurante universitário, sem recursos, havia fechado, e os alunos começaram a desejar plantar para superar a sua falta, e ganhar autonomia. Com alimentos, poderiam permanecer no campus, e manter a ocupação. Os mamoeiros voltaram por uma lembrança: o grupo decidiu recuperar o hábito clandestino do funcionário, sonharam com um campo largo, cheio de plantas generosas e se dispuseram a fazer um canteiro de frutíferas. Criaram um pomar.

DO EXPERIMENTO MAMOEIRO E SEU CONTEXTO AJARDINADO

Os mamoeiros, por serem plantas perenes, desenvolvem-se logo e, rapidamente, se tornam plenos de flores e seguidamente dão frutos. São plantas generosas. A cada mamão maduro que cai na terra, nascem muitos outros pés de mamão. Observou-se um canteiro de 40 cm de profundidade, com medida de

5,0 x 9,5 m, no qual 8 mamoeiros chegaram a atingir quase 5 metros de altura, todos produzindo muitos frutos. Esses frutos seguem sendo consumidos, seja pelo passante que ali colhe, pelos pássaros e outros animais que se fizeram presentes, como o gambá e o mico-estrela. Seu processo de crescimento se dá como um campo unificado: mesmo não sendo uma única raiz, como um rizoma, conforma logo um agrupamento que, em permitido, se alastra como uma rede. As árvores se multiplicam com facilidade e geram um modo de sustentação recíproca, o que permite que sobrevivam em condições bem drásticas de falta de água e calor extremo.

A presença do mamoeiro no jardim (Figura 2) observa o cativar pelo sentido familiar e interiorano que tem essa fruta, motivando adesões e efetivando a aproximação e participação do público, seduzindo alunos, funcionários e docentes, fazendo que se sintam entrosados ao movimento, impulsionando a que se incluem emocionalmente ao espaço de cultivo, no desejo que o tomem como parte do seu espaço vital. O mamoeiro produz um híbrido de jardim/quintal, impregnando a universidade com uma atmosfera doméstica. Ao mesmo tempo, o cultivo participativo imprime o sentido de que esse espaço acadêmico é um espaço público, o configurando de fato em espaço de interação social.

O mamoeiro (*Carica Papaya L.*) é uma das fruteiras mais cultivadas e consumidas nas regiões tropicais e subtropicais do mundo. Os frutos do mamoeiro apresentam sabor suave e doce, com um leve aroma. Sua polpa é constituída de uma textura fibrosa, mas macia. Suas características nutricionais o tornam um alimento com benefícios em amplo espectro, podendo ser consumido por pessoas de todas as idades. A sua composição química varia de acordo com a terra de cultivo, assim como o clima e trato cultural, as condições ambientais e a época em que é produzido e seu estágio de maturação (SOUZA et Al., 2009).

Seus amarelos e verdes cambiantes vão colorindo e marcando as fases de crescimento da planta, de suas flores e frutos. São fecundos desde seu estado verde, em que há doces e medicamentos até seu estado pleno de madureza, quando são consumidos diretamente, *in natura*, ou em sucos ou saladas. Sua casca apresenta um látex leitoso que é utilizado culinariamente como amaciante de carnes, enquanto a papaína tem uma enzima usada em medicamentos para distúrbios gastrointestinais. É um regulador do metabolismo e muito apreciado no café da manhã em todo o país.

Nunca um mamão é igual ao outro. Diferem em forma, cor, sabor e perfume. As sementes, que ficam ligadas por fibras à extremidade interna da polpa, no espaço oco de centro, conformam uma superfície delicada, cheia de pontos de um preto brilhante. São redondas, pequenas e se postam lado a lado, ocorrendo em grande quantidade. Apesar de serem geralmente desprezadas, são comestíveis

e medicinais, tratando males diversos. Atuam como vermífugos e auxiliam no funcionamento da digestão.



Figura 3. O mamão é uma planta que apresenta aderência a determinadas modulações afetivas: à planta é atribuída especialmente as qualidades de modéstia, delicadeza e generosidade.

Fonte: Desenho de autoria de Monique das Neves Silva.

O mamoeiro, segundo os princípios debatidos pelos investigadores, tem o potencial de promover, assim, especialmente importante para o cultivo no meio urbano, a multiplicação das fontes alimentícias sem a necessidade de mecanização que perpassa a agricultura produtivista. Além de ter seu fácil plantio, sua fertilidade pode garantir uma distribuição ampla, atendendo a muitos.

PLANTANDO MAMOEIROS NO CAMPUS: REPRESENTAÇÃO EM ELEMENTO/ALIMENTO

A necessidade de criar a obra no espaço que se identifica como a entrada do ateliê do Instituto de Artes, se deu nessa dupla condição: fazer arte e produzir alimento. Ali eram deixados entulhos de obras, e lixos acumulados não só do ateliê, mas de um ginásio mais próximo também, e resíduos de alimentos consumidos por alunos, criando ninhos de ratos e a frequência de pombos, além de caramujos, como outras pragas. São muitos os desafios para se estar em situação de pesquisa:

organizar o próprio grupo, planejar e executar tarefas que, cotidianamente, exigem serem refeitas, um trabalho árduo que ensina a ver as benesses que usualmente delas nem mesmo sentimos o peso, como o saborear uma fruta.

O Experimento Mamoeiro e os exercícios de jardinagem no campus perpassam pelo sentido maior desse esforço, que é produzir coletivamente. A comunidade acadêmica se encanta com o projeto, mas não entende ainda o que o canteiro e o que nele se planta é de todos, que essa área verde deve ser cuidada e usufruída por todos, o que demanda um esforço de organização e trabalho comum. Mas há muito em jogo nesse processo que vem carregando consigo, no seu desenvolvimento, outros elementos para esse exercício de estar junto, como os próprios elementos botânicos que se apresentaram como atratores e, em certa medida, puseram-se como protagonistas também no percurso. Há que reconhecer sua estranheza, sua natureza que desafia o conhecimento: “afinal, o que é uma planta?” Nesse sentido, muitos estudos e oficinas com os estudantes de Botânica foram organizados, para que o cultivo pudesse ser compreendido a partir de seus elementos primários.

Os mamoeiros sobreviveram e estão cada dia mais fortes. Ocasionalmente, as folhas se cobrem de pragas que insistem em habitá-lo, enfrentamento árduo que todo agricultor conhece, mas que se tornou grave por falta de zelo, sintoma das crises na gestão do espaço. A resistência do mamoeiro e os comentários sobre seu crescimento no campus obteve reconhecimento e muitos permanecem vivos mesmo com “resetagens” do jardim.

AGROECOLOGIA ANTROPOFÁGICA - REPRESENTAÇÃO, NUTRIÇÃO E TRABALHO COM A TERRA

O manifesto Pau-Brasil de Oswald de Andrade enfatizava a necessidade de criação de uma arte como expressão das características da brasilidade, com absorção crítica da modernidade europeia. Provocou discussões sobre o surgimento da consciência nacional, abordando a realidade de uma cultura de espelhamento, sem caráter próprio. Esse manifesto reivindicava uma linguagem natural e originalmente nativa. Foi publicado pelo Correio da Manhã em 18 de março de 1924 do mesmo ano que o manifesto surrealista de André Breton. O Brasil modernista estava acompanhando o movimento das vanguardas europeias, ainda que na gestação de um movimento próprio. Oswald defende uma poesia sem regras preestabelecidas para pensar e fazer arte, uma base primitivista agregada a outros predicados libertários: “Tupy or not tupy!” era o mandamento para resolver o sentido de pertença, impregnando a condição moderna com o motivo político da origem.



Figura 4. Plantando o Jardim Antropofágico com introdução de bananeiras. No canto superior à esquerda, as folhagens do mamoeiro.

Fonte: Fotografia de autoria de Monique das Neves Silva.

Uma poesia que pretendia então o vínculo também com a dor: busca a árvore que se tornaria o meio fundante, com subsequente extermínio de seus bosques, provendo a primeira riqueza da fase inicial de colonização, ao assumir criticamente contrastes históricos e culturais aos quais a população e toda a natureza foi submetida, proposta possibilitando tomada de consciência com o Brasil enquanto projeto social emancipador. O primitivismo, instigando a imaginação, promoveu liberdade conceitual e estética: a junção do moderno com o originário trouxe nossa mais importante revolução artística e cultural.

O mamoeiro é o motor do apelo à fase Pau-Brasil. O mamão como um referente em destaque, devido à sua condição de exuberante fruta nativa, facilmente encontrada nas regiões tropicais das Américas, presente nas zonas interioranas e mesmo nos quintais urbanos, fazendo parte de repertório comuns ao espaço doméstico. Por sua insistente presença, também sua lembrança como primeira fruta colhida no campus, sua viva coloração verde-amarela, seu fecundo espalhamento que muitas vezes evitamos e, por sua resistência, em que a planta insistia em reviver; todo esse material seguiu impregnando de sentido esse labor produtivo e seu sentido foi se deslocando para uma produção calcada na identidade nutricional local, dando a pensar o que seria “uma agricultura natural” e torná-la mais fortemente política, flexionando-a com o processo descolonizador no qual vive hoje a universidade. Nasce assim a *Agroecologia Antropofágica*, como uma crítica a

esse mesmo movimento descolonizante, observando que esse sentido habitava de forma potente nas formas de Tarsila do Amaral, nossa pintora modernista. Ao buscar Tarsila, encontra ecos de sua obra em outros artistas mais recentes, no Tropicalismo dos anos 60/70 e no contemporâneo, onde não é mais a representação, mas o alimento em si que aparece e se faz obra.

O quadro de Tarsila do Amaral intitulado “O Mamoeiro” (Figura 5), de 1925, da fase inicial Pau-Brasil. Uma obra que, em esplêndido colorismo tropical, mostra o início da ocupação dos morros das grandes cidades mostrando a vida simples, o dia a dia das pessoas (BRITO, 1996) ao mesmo tempo que revela os movimentos migratórios e mudanças de hábitos na população, num país em franco processo de urbanização.

Esta era a obra preferida do escritor Mário de Andrade. Ele elogiou muito a figura do mamoeiro, tão típica da nossa flora. É um dos primeiros quadros da fase Pau-Brasil, mostrando a paisagem rural brasileira. A infância que Tarsila passou nas fazendas de seu pai influenciou muito sua obra, tanto pelas cores, como também pelos temas.



Figura 5. O Mamoeiro, tela de Tarsila de 1925, exprime as qualidades plásticas da fase Pau-Brasil que se encaminham para o Movimento Antropofágico. No projeto de paisagismo e agroecologia em produção, o grupo de estudantes Manga Rosa também se exercita nesse modo de buscar raízes culturais e estéticas, integrando com as fontes científicas globais e deglutindo tudo em um campo de atuação localizada, em produção *in situ* no modo participativo e auto gestionado.

Fonte: <http://artefontedeconhecimento.blogspot.com/2012/05/o-mamoeiro-1925-tarsila-do-amaral.html>.

Nessa fase, as pinturas de Tarsila exaltavam a natureza tropical, buscando o tom da brasilidade. Tarsila constituía uma nova palheta, com cores fortes, ditas por ela mesma como caipiras. Foi acusada por muitos de mau gosto. A pintora apresenta, com o quadro O Mamoeiro, um dos ápices da brasilidade nativista, traduzido em temas humanos, nacionais e nas cores com os tons de intensidade e força reminiscentes da infância da pintora nascida em Capivari. (AMARAL, 2003; ZÍLIO, 1997).

O mamoeiro é figurante já presente na imagética brasileira: aparece em muitas referências imagéticas na pintura nacionalista. É planta romântica com Eliseu Visconti que, em 1889, pinta “O Mamoeiro” (figura 6) e também antropofágica, como tratamos em Tarsila do Amaral (figura 5), atravessando o tropicalismo com Aldemir Martins (figura 7).

Cada artista ressaltou particularidades de seus aspectos estéticos, nos aproximando do mamoeiro em modos específicos.



Figura 6. O Mamoeiro de Eliseu Visconti. Com essa obra o autor ganha Medalha de Ouro em 1890 no salão de arte promovido pela Escola Nacional de Belas Artes.

Fonte: acesso livre em <https://eliseuvisconti.com.br/primeiros-tempos-1866-1892/>

CONCLUSÃO: QUANDO EDUCAR É NUTRIR, FAZER ARTE É PRODUZIR ALIMENTO

O projeto investigativo remete a questões de noções de arte relacional complexa (Kinceler, 2008) partindo das observações sobre as relações entre todos os que estão ali envolvidos. Uma forma de pensar e fazer arte em um meio relacional agregando características pessoais, ao mesmo tempo que gerando um processo de formação de um coletivo antropofágico. Um trabalho original e espontâneo que revoluciona na medida em que transtorna o espaço tanto da arte (que sai do atelier) quanto o acadêmico (ao extrapolar a sala de aula). Se faz instrumento político enquanto manifestação organizada, tentando recuperar um espaço que sempre foi de destinação pública, mas nunca foi compartilhado. Agora, ele é efetivamente ocupado por dinâmicas vitais. A ativação do espaço Pomar trouxe uma nova vida para alguns espaços da universidade e para aqueles que ali passam. Como espaço de trabalho e desejo, enseja ser cuidado por todos.

O foco está nas relações entre cada sujeito e dos muitos grupamentos, - de alunos, de docentes, de funcionários, de ambientalistas, de cientistas, de educadores, de ativistas, entre tantos agenciamentos, em que cada pessoa produz modos singulares de aderência e vínculo, fazendo parte de um ou mais coletivos nesse processo -, reconhecendo os saberes dos demais, de outros modos de atuar e entender o mundo acadêmico, no perceber seu papel político nesse universo de produção de conhecimento também no (re)conhecimento do(s) outro(s), reunindo, antropofagicamente, o saber de todos e, de modo autoral, devorar, alimentando-se, no saber da arte. O primeiro dos eixos, o da discência, esse do qual tratamos neste texto, trata do enfoque sobre um tipo de saber vívido, um saber aberto, vinculado aos processos reais de trabalho na aprendizagem e de sua inserção na vida social.

Um saber ativo, que se dá em investigação (des)contínua, e se produz na proposição da formação vinculada ao papel do aprendiz como sujeito atuante em seu próprio meio, e não apenas responsivo. Portanto, o papel ativo como o daquele que é partícipe na construção de conhecimento, mas isso em termos radicais, pois esse conhecimento não está isolado nos limites de seu campo de pensamento, em suspensão, longe de uma prática real, mas sim refletido em seu modo de presença e, ainda, em seu sentido político de ocupação desse seu espaço de presença, a partir do qual exerce um nível de comprometimento social desenvolvido em responsabilidade gestante e, portanto, e ainda, posicionando-se como singularidade criativa, atuando também esteticamente.



Figura 7. Caatinga, Gravura de Aldemir Martins de 1980. A obra pictográfica de Martins contém fortes ecos antropofágicos, traços tropicalistas em exuberantes composições poéticas. O mamoeiro destaca-se no canto direito do plano mediano.

Fonte: <http://www.estudioaldemirmartins.com/home/obras-aldemir-martins-80.html>



Figura 8. Mamoeiro integrado a jardim em edifício na Zona Sul da cidade. Por sua folhagem exuberante, uma planta frutífera se integra aos elementos de fruição. Observamos a espontânea adesão, ainda que inconsciente, ao modelo jardim/quintal que buscamos cativar com o ideário antropofágico.

Fonte: arquivos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy. **Tarsila: sua obra e seu tempo**. São Paulo: Editora 34, 2003.

BRITO, M. da Silva. **História do Modernismo Brasileiro: Antecedentes da Semana de Arte Moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2.ed, 1996.

KINCELER, José Luis. “As noções de descontinuidade, empoderamento e encantamento no processo criativo de Vinho Saber I – Arte relacional em sua forma complexa”. In **Panorama de Pesquisa em Artes Visuais**. Anais do 17º Encontro ANPAP. RAMALHO, S; MAKOWIECKY, S. (org.) Florianópolis: ANPAP, UDESC, 2008.

SOUZA, T et Al. “Avaliação física e química de frutos de mamoeiro Tainung nº 1, fertirrigado com diferentes combinações de fontes nitrogenadas”. In **Revista Brasileira de Ciências Agrárias**. Recife: UFRPE, 2009.

ZÍLIO, Carlos. **A Querela do Brasil**. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 1997.

CAPÍTULO 19

GRAFITE E PICHAÇÃO: GÍRIA IMAGÉTICA?

Data de aceite: 01/12/2020

Waldemberg Araújo Bessa

Doutorado do Programa de Pós-graduação
Stricto Sensu em Letras (PDLet UCS/UniRitter)
do Centro Universitário Ritter dos Reis
Associação UCS/UNIRITTER

Texto completo de trabalho apresentado na Sessão 11 – Quinta-feira, 12 de maio de 2016, 11:00 – 12:30 – Bloco B: Sala 214. Tema: LÍNGUA MATERNA: TEORIA do Eixo Temático 8 - ESTUDOS DE LINGUÍSTICA APLICADA do 4º Encontro da Rede Sul Letras, promovido pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem no Campus da Grande Florianópolis da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) em Palhoça (SC).

RESUMO: A história dos estudos sobre a gíria mostra apenas o contexto oral, com poucas referências à escrita e nenhuma às imagens. No entanto, nossas cidades estão repletas de imagens e imagens misturadas a textos. A proposta do presente trabalho é refletir sobre as imagens, principalmente o grafite e a pichação, objeto de estudo das Artes, mas que também merece toda atenção da área da linguagem, haja vista que as imagens, dentre outros gêneros, fazem parte da tipologia textual. Busca-se diferenciar os fenômenos, para que este trabalho, possa contribuir para o estudo de um segmento da linguagem ainda pouco discutido: o estudo dos textos visuais. A gíria, entrelaçada à pichação e ao grafite, mostrará sua dinamicidade tanto na forma como no conteúdo das imagens

que serão analisadas. Ainda merecem destaque os aspectos convergentes dessa aliança que ao final será chamada de gíria imagética. Observando a necessidade de criar um elo entre as pichações, o grafite e os conceitos de gíria de grupo e gíria comum, surgiu o interesse de pesquisar e aprofundar os estudos linguísticos e semióticos. Interessa analisar os conceitos e definições de ambos para que, após estudo possamos chegar ao ponto nodal entre essas duas ciências da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Gíria. Pichação. Grafite.

1 | INTRODUÇÃO

Desde os tempos das cavernas, o homem, quando se estabeleceu como um ser pensante, começou a construir, de modo rústico, produtos culturais como músicas, pinturas, danças, esculturas e outras expressões artísticas. No desenvolvimento artístico da pintura, surge um período que completa a liberdade artística; ainda, percebe-se formas híbridas nos demais segmentos artísticos, inclusive na linguagem visual. Nos séculos passados, tinham-se um refinamento da pintura, as imagens deveriam expressar algo do autor, ou ainda reivindicar direitos e posturas modernas. Hoje, percebe-se que os objetivos são os mesmos, as reivindicações aumentaram, a multiplicidade de entendimento varia de acordo com a capacidade e com o conhecimento de mundo que cada um tem. Nesse novo milênio, têm-se novas

tendências artísticas, novas formas de linguagem, novos olhares para o novo.

Com o intuito de iniciar os estudos sobre a gíria imagética, este, em específico dentro do grafite e da pichação, serão demonstrados alguns conceitos sobre estas artes de rua bem como suas respectivas diferenças. O objetivo é marcar traços entre a estética e as formas de protestos sociais, para tanto, faz-se necessário sabermos um pouco da sua história e como esses instrumentos são recepcionados pelo público em geral.

2 I BREVE HISTÓRICO DA PICHÃO E GRAFITE

Todo o processo artístico é relativamente lento, pois depende da intimidade alcançada entre homem e trabalho para que os resultados estéticos sejam satisfatórios. Talvez, um dia, todo o centro urbano, apesar de caótico, possa vir a ser uma grande galeria de arte a céu aberto (GITAHY, 1999, p. 77-8).

É sabido por todos, talvez não percebido por muitos, que o grafite e a pichação existem desde o surgimento da humanidade. Os homens pintavam as paredes das cavernas para se comunicar, utilizavam imagens como adereços decorativos e ainda historiografar os acontecimentos da vida cotidiana. As pinturas e inscrições pré-históricas marcam o início da comunicação entre os povos. Os egípcios já faziam arte nas paredes das pirâmides e o mesmo acontecia no Palácio de Assurbanipal na Mesopotâmia. Em ambos os locais, o poder e a autoridade do rei vigente eram registrados em cenas de batalhas expostas nos murais e paredes, exibiam suas vitórias, demarcavam territórios e empunhavam sua hierarquia. Essas eram suas formas de se expressar. O grafite tornava-se um instrumento de registro. A esse respeito,

Ao nos referirmos à palavra grafite, remetendo-nos imediatamente às pinturas que proliferam pelas ruas das cidades, principalmente nas metrópoles. No entanto, até certo ponto, podemos entender que grafite é tudo o que já foi citado (pinturas pré-históricas, relevos mesopotâmicos, afrescos egípcios), no entanto, a noção sócio-política intrínseca ao grafite, e que importa para nós, vai surgir mesmo na Antiguidade Clássica, com exemplos principalmente em Roma, já que foram preservados em Pompéia (SINIUR, 2011, p.57)

Pelo ato da comunicação, o homem passou a utilizar as imagens para defender suas ideias, impor suas regras, fazer propaganda de seus atos heroicos ou de sobrevivência e mais adiante, dos seus produtos. A criptologia surge com o intuito de decifrar as mensagens ocultas de forma intencional ou ainda, as supostas aleatórias. Muitas dessas mensagens eram ofensas a inimigos e somente um grupo fechado detinha o conhecimento de interpretar tais mensagens. Isso ocorreu na

antiguidade na cidade de Pompéia, localizada no Império Romano a 22km da cidade de Nápoles, na Itália. Na época, destruída por uma erupção vulcânica, o vulcão Vesúvio entrou em trabalho aos 24 de agosto do ano 79 d. C. As consequências desse fenômeno natural foi uma chuva de cinzas que enterrou completamente a cidade. Ela somente foi reencontrada 1600 anos depois do ocorrido. As cinzas transformaram pessoas em estátuas, moldaram corpos e permitiu encontrar seus habitantes do modo exato em que foram atingidos pelo Vesúvio. Segundo Endo, “*A erupção do vulcão Vesúvio preservou inscrita nos muros da cidade de Pompéia, que continham desde xingamentos até propaganda política e poesias.*” (ENDO, 2009, p.7).

Durante escavações puderam encontrar pichações feitas nas paredes externas das casas com diversos teores referindo-se a ofícios e associações profissionais: vendedores de roupas, joias, frutas, taberneiros, alfaiates, cocheiros, donos de padarias, tabernas e até professores. Nesse instante, os habitantes de Pompéia dialogavam prazer, lazer e início de emancipação social e sexual das mulheres romanas. O instrumento utilizado para divulgar o início da igualdade entre os populares foram os muros e paredes externas de casas, registrando assim o cotidiano da vida romana. Os protestos e reivindicações compunham o aspecto sócio-político no qual os anúncios, críticas, insultos, recados, sátiras e declarações amorosas faziam parte do grafite da cidade. Foram encontradas nesse sítio arqueológico cerca de 15.000 imagens com características de grafites, esse número pode ser maior e esse acervo deve aumentar de acordo com as novas escavações. O material encontrado eram tantos que, assim como hoje, a cidade tinha que passar por diversas “limpezas”, apagando os velhos grafites dando margem para novos. Característica da efemeridade desta ação.

A pichação interage com a religião na Idade Média, assim como o grafite dialoga com rituais religiosos demonstrando harmonização entre o profano das ruas e o religioso das igrejas. A esse respeito, Endo afirma que “*Na Idade Média, padres pichavam os muros de conventos rivais no intuito de expor sua ideologia, criticar doutrinas contrárias às suas ou mesmo difamar governantes*” (ENDO, 2009, p.7). A necessidade de se comunicar, de expressar seus manifestos vai além do caráter artístico. O intuito documental e religioso mostrava como o homem tem o desejo de deixar registrado seu diálogo, pedidos e agradecimento à Deus.

Esses são alguns indícios que mostram como é antiga a necessidade que a humanidade tem em se manifestar, seja num caráter artístico, documental ou religioso (como era usado em rituais). O uso da parede para esses fins o acompanha logo após seu surgimento. A diferença entre a arte rupestre e os registros das antigas civilizações européias para com os graffitis atuais, está nos materiais utilizados para se transpor as diferentes expressões humanas, seja através da mistura

de sangue com argila e excrementos, seja por tinta spray. (SILVA, 2013, p. 7).

Endo (2009, p.8) explica o grafite e a arte rupestre como sendo basicamente artes, nelas existem codificação própria de cada tribo, no qual evidenciam sua época (aspecto temporal). Uma manifestação visual distinta, porém, desenvolvidas com significados simbólicos e culturais para aqueles que faziam ou fazem parte de sua estética e linguagem.

Os túneis, locais de passagem e travessia, podem simbolizar mudanças ou início de vida nova, momento de transição entre o velho e o novo, a iniciação do indivíduo em um novo mundo, eis o porquê pichadores e grafiteiros deixam suas marcas nesses locais. Chevalier/Greerbrant (1990, p. 915-916) destaca:

Via de passagem que encontramos em todos os ritos de iniciação... Túneis atravessam montanhas sagradas, templos e zigurates nos conduzem até elas... O túnel é o símbolo de todas as travessias obscuras, inquietas e dolorosas, que podem desembocar em outra vida. Daí a extensão do símbolo à matriz e a vagina da mãe, à via iniciática do recém-nascido.

Da mesma forma, *a porta da igreja é passar do profano para o sagrado; atravessar a porta de uma residência, é ir do público para o privado* (RAMOS, 1994, p. 147). Esses locais, assim como as encruzilhadas e retornos de avenidas, são ambientes místicos que os grafiteiros e pichadores procuram registrar suas mensagens. Nesses locais podemos encontrar cruzeiros, obeliscos, capelas, estátuas e coretos. No que se refere às encruzilhadas, pode-se destacar:

A importância simbólica da encruzilhada é universal. Liga-se à situação de cruzamento de caminhos que a converte numa espécie de centro do mundo. Pois, para quem se encontra numa encruzilhada, ela é, nesse momento, o verdadeiro centro do mundo... Nas tradições de todos os povos, a encruzilhada é o lugar onde se erigiam obeliscos, altares, pedras, capelas, inscrições (CHEVALIER/GREERBRANT, 1990, p. 367).

O mesmo ocorre nos dias atuais: os grafiteiros e pichadores procuram locais disponíveis para expor sua arte/não arte. A cultura urbana começa a surgir como um tsunami, invadindo locais privados (casas), instituições religiosas e locais públicos. Seu início deu-se nos bairros pobres das cidades americanas em meio à crise econômica – quebra da bolsa de Nova York, em 1929 -, a expansão dos grandes centros urbanos e como consequência desta ação, a questão geográfica, remete os novos habitantes a periferia. O grafite e a pichação vieram dar resposta à exclusão social, ao combate ao racismo e aos diversos tipos de preconceito existentes. As formas de reivindicações rompem a barreira da escrita tradicional e no final da década de 1970 juntam-se outros gêneros para fortalecer a cultura urbana.

Nas ruas, além dos grupos de break que se ampliam, ganham expressão e visibilidade, estão os MCs dos grupos de rap, os DJs e os grafiteiros. Consolida-se aí a junção das quatro linguagens artísticas que sustentam, ainda hoje, o que se denomina como hip-hop ou movimento cultural hip-hop. Essas linguagens estão materializadas em quatro figuras, a saber: o MC, o DJ, o dançarino e o grafiteiro (SOUZA, 2011, p. 73).

O grafite surge como uma das vertentes da cultura urbana, no final da década de 1960, os jovens nova-iorquinos do Bronx consagram esse gênero como arte e passam a trabalhar não mais com carvão ou instrumento pontiagudo, agora com tintas spray, desenvolvendo uma forma de expressão colorida e muito mais rica em detalhes. As mensagens passam a ter muito mais clareza para os grupos que detinham o conhecimento criptológico e os demais, apenas visualizavam o jogo de cores. Com relação às cores, *“Vermelhos, laranjas, cinzas, azuis cerúleos, rosas e amarelos brilhantes são cores assimiladas no Brasil. Explodirão nos grafites dos anos 80 e identificarão seu estilo”* (ROTA-ROSSI, 2013, p. 77).

Após a Segunda Guerra Mundial, o aerossol também conhecido como spray populariza-se, dava maior agilidade e mobilidade aos atos de pichação e posteriormente, os grafites. Em 1968 na revolta estudantil realizada em Paris, o spray torna-se o instrumento principal para compor e interpor os protestos contra as instituições universitárias. Um ano após, as ruas de Los Angeles aparecem pichadas, tais atos almejavam a demarcação e disputa de territórios pelo tráfico de drogas. Nesse instante, a pichação transformava-se em instrumento de violentas gangs rivais, de um lado os *Bloods* cuja característica era a cor vermelha e do outro os *Crips* representado pela cor azul. Essa disputa tomou grandes proporções e até hoje, a pichação possui essa e outras finalidades.

Mas não foi só na Europa que as gangs disputavam territórios, o mesmo ocorreu em São Paulo com o aparecimento do *hip hop* no qual os nomes das gangs posteriormente foram decifrados como “FATAIS” e “COMANDOS VINNIE”. Tais mensagens *“na maior parte das vezes, são hipocônicas e escapam, assim, a qualquer significação aparente, servindo apenas de código cifrado e secreto para os participantes do ‘jogo’ ou ‘guerra’ de ‘gangs’...”* (RAMOS, 1994, p. 74).

No Brasil, início dos anos 70, o grafite começa a ser estudo por pesquisadores e estes diferenciam as décadas em gerações. Assim, a década de 70 seria a primeira geração e a de 90 a terceira. Na década de 70, surge a primeira experiência de AlexVallauri nos muros externos da cidade de São Paulo. Poemas e frases marcam o grafite e a pichação e surgem com palavras de amor, palavrões, pornografia e críticas à propaganda e a política. Rota-Rossi cita:

Havia críticas políticas bem-humoradas, como “ventos estomacais moverão moinhos nos planaltos centrais”; ou alguma frase mais

direta, do tipo “não basta cuspir, temos que vomitar”. O amor, é claro, também marcava presença – “a boca que tanto beije agora me nega um sorriso (2013, p.148).

No mesmo período, o artista plástico Cláudio Tozzi procurava incentivo financeiro para fazer um mural no qual mostraria uma zebra pintada com poliuretano sobre chapas de zinco na parede alta do prédio de n.º 242, da Praça da República. Em 1974 a prefeitura da cidade autorizou pintar as pilastras do Minhocão com uma gaivota simulando um voo mais ou menos rápido conforme a velocidade do motorista.

Quanto à origem exata da pichação, não se sabe exatamente quando começou apenas que “*a pichação tem suas origens perdidas no tempo e no espaço*” (RAMOS, 1994, p. 65). O que se sabe é que a pichação antecede o grafite, sabe-se também que todo grafiteiro foi ou tem todos os instrumentos para produzir a pichação, pois as formas desprendidas de normatização caracterizam-se a pichação como não arte. Ramos (1994, p.65) descreve a possível evolução da pichação ao grafite:

Esporádicas e anteriores aos grafites, as pichações evoluem e se fixam na cidade, na trilha dos grafites. De individuais e anônimos, hoje muitos, a exemplo dos grafites – que foram valorizados como arte e acabaram nas Bienais – organizam-se em “gangs”, começam a mudar seus códigos; aprendem a desenhar, combinar cores, selecionar imagens e locais.

Em depoimento à TV Cultura, canal 2, programa Fanzine (1993) Juneca (apud RAMOS, 1994, p. 65) esclarece como foi seu começo. “*Tudo começou com a pichação, foi assim que eu comecei a interferir na cidade; com o amadurecimento, comecei a desenvolver o desenho*”. As pichações vão desde as letras simples de protesto a formas bem mais elaboradas, com misturas de cores e preocupação ou não da estilística. Os rabiscos ou garatujas informais podem fazer parte das pichações, a não escrita, o não código pode compor as interferências entrópicas. Os loucos, os analfabetos, os excluídos ou os que querem negar os sistemas convencionais fazem com que as garatujas sejam os instrumentos dos não iniciados aos padrões linguísticos preestabelecidos, igualando estes as crianças em fase de alfabetização. Toda essa não escrita realizada pelos elencados acima pode ser interpretada como resposta a normatização das regras sociais estabelecidas em cada sociedade e que os pichadores a utilizam com toda perfeição.

As mensagens relatadas nas pichações em São Paulo vão desde a incentivação de protesto bancário cujo teor tem caráter político a ofensas pornográficas direcionadas a virilidade do paulistano. Não se pode esquecer que as mensagens de amor também fazem parte desse leque de opções que a pichação

possui. Elas podem surgir de gangs ou ter seu caráter individualizado. “*São muito comuns e antigas as pichações com mensagens de amor. Em São Paulo, estas mensagens são frequentes e podem partir de “gangs” ou ter um caráter individual.*” (RAMOS, 1994, p. 71). Logo, pode-se afirmar que tanto o grafite quanto a pichação são trabalhos sociais cujo o foco é a mudança da sociedade.

Décio Pignatari compara o surgimento do grafite em Paris, Nova York e Brasil, relatando as diferentes origens de cada um. “*(...) a novidade estaria assim: Paris, maio de 68, FILÓSOFOS, e NY, 60 a 70, ARTISTAS VISUAIS, e no Brasil, São Paulo particularmente, POETAS, e essa é a sua grande originalidade, pois a massa de iniciativa por aqui, foi comandada por poetas*” (RAMOS apud Fonseca, s/d, p.41). Essa comparação torna-se importante, pois sabendo de qual fonte emerge o grafite no qual pode-se mensurar, ainda que abstrato seja seu valor social, as diversas composições cognitivas dessa arte contemporânea.

Essas artes contemporâneas, quer seja feita com preocupação estética, quer seja como comunicação transgressora possuem um contexto social semelhante. Elas visam uma mudança na paisagem urbana, tais ações tendem a repercutir nos atos político-sociais. As críticas e sátiras realizadas com esses instrumentos refletem uma parte da sociedade excluída, muitas vezes a margem, mas esses conceitos são questionados, pois alguns grafiteiros ultrapassaram essa margem e hoje são artistas consagrados. O mesmo não acontece com os pichadores, eles são discriminados por causarem poluição visual e transgressões na paisagem urbana. “*‘PICHANÇA’ associar-se-ia, nesse sentido, à poluição visual urbana*” (RAMOS, 1994, p. 19). Os termos *poluição visual* e *transgressões na paisagem urbana* reflete apenas uma ação do ato executado, mas se perguntarmos a esses cidadãos o que motivou a execução poderemos entender com maior precisão os clamores de uma classe onde tudo falta e nada se faz para melhorar essa situação. A resposta para as não ações governamentais surgem de forma pacífica, sem agressões ao cidadão, sem violência a humanidade. O que eles defendem é um direito de resposta. A famosa lei da física: ação versus reação.

(...) o ato de pichar é um efeito colateral do sistema. É a devolução, com ódio, de tudo de ruim que foi imposto ao jovem da periferia. Muitos garotos tratados como marginais nas delegacias, mesmo quando são vítimas, ridicularizados em escolas públicas ruins e obrigados a viajar num sistema de transporte de péssima qualidade devolvem essa raiva na forma de assaltos, seqüestros e crimes. O pichador faz isso de uma maneira pacífica. É o jeito que ele encontrou de mostrar ao mundo que existe (WAINER, 2005, p. 98).

O governo está acostumado a criar ações, fazer atos e executar projetos que nem sempre resolvem os problemas atuais. Na ambição de ganhar lucros, importando e exportando produtos, destruindo áreas de preservação ambiental,

muitos deles visam lucros pessoais e a separação em classes sociais ficam cada vez mais evidente. A resposta para tamanha desigualdade social vem das mãos do pichador: *a poluição visual*.

No Brasil, a diferença entre pichação e grafite torna-se bem mais clara quando sabemos o limite de cada uma. Em princípio, o grafite é bem mais elaborado com preocupação estética definida, as mensagens transmitidas aparentemente lúdicas podem traduzir todo contexto político-social, tais mensagens são vistas como expressão artística contemporânea e são respeitados e admirados pelo poder público e demais segmentos da sociedade. GITHY (1999, p. 17-8), elenca algumas características da linguagem do grafite, diferenciando as estéticas das conceituais.

3 | CARACTERÍSTICAS ESTÉTICAS

- Expressão plástica figurativa e abstrata
- Utilização do traço e/ou da massa para definição de formas
- Natureza gráfica e pictórica
- Utilização, basicamente, de imagens do inconsciente coletivo, produzindo releituras de imagens já editadas e/ou criações do próprio artista.
- Repetição de um mesmo original por meio de uma matriz (máscara), característica herdada da pop art.
- Repetição de um mesmo estilo quando feito à mão livre

4 | CARACTERÍSTICAS CONCEITUAIS

- Subversiva, espontânea, gratuita, efêmera;
- Discute e denuncia valores sociais, políticos econômicos com muito humor e ironia;
- Apropria-se do espaço urbano a fim de discutir, recriar e imprimir a interferência humana na arquitetura da metrópole;
- Democratiza e desburocratiza a arte, aproximando-a do homem, sem distinção de raça ou de credo;
- Produz em espaço aberto sua galeria urbana, pois os espaços fechados dos museus e afins são quase sempre inacessíveis.

Quanto a pichação, considerada como transgressiva, visualmente agressiva e, muitas vezes utilizada como instrumento de protesto, contribui para a poluição

visual das cidades, degradando assim os espaços urbanos, quer seja público ou privado.

Normalmente, a pichação parece ser desprovida de valor artístico sem preocupação para tal. Caracteriza-se pelo valor repetitivo, uma vez que repetem a mensagem em diversos pontos da cidade e ainda, despreendida de elaboração; possui uma execução rápida realizada em locais proibidos e executada preferencialmente à noite. Em depoimento, Matuck (1992) nos relata um momento de transição entre a pichação e o grafite.

A gente fazia isso: às onze horas da noite escolhia um muro legal, fazia um esboço, onde tinha uma janela, porta, entrada da loja, produzíamos máscaras só para isso, e depois voltávamos às três da madrugada e trabalhávamos umas duas horas nesse local...não sacaneávamos a comunicação da loja, mas completávamos, dialogávamos com ela (RAMOS, 1994, p. 99).

Essa operação rápida visava transmitir uma mensagem instantânea, cujo os caracteres ou símbolos são entendidos por grupos fechados, uma espécie de hieroglíficos no qual o aspecto criptológico torna-se sua marca registrada. Já o grafite populariza-se e a prefeitura de São Paulo,

(...) com o desejo de institucionalizar estas manifestações de transgressão (grafite e pichação), tem organizado grupos de pintores da cidade, “grafiteiros” não transgressores, que saem em grupos nos caminhões da Prefeitura e “grafitam” os espaços previamente permitidos (RAMOS, 1994, p. 18).

Nos anos 90, com identificação já definida, o anonimato foi praticamente extinto. A pichação começa a ter letras desenhadas, próprias, diferente dos rabiscos realizados nos anos 70 e 80. Os pichadores procuravam letras diferentes com quebras lembrando o estilo gótico. As mensagens eram codificadas quase indecifráveis, a presença do elemento criptológico marca a união entre o grafite, pichação e gíria. A ideia era: não ser entendido por todo mundo, assim ficaria fácil transmitir mensagens de um grupo para outro. A cidade de São Paulo registra uma intensa propagação alastrando-se também pelo interior. A pichação torna-se o maior movimento social de manifestação e interferência na paisagem urbana.

O respeito entre as artes de rua torna-se um pilar ético, em geral, a convivência entre pichadores e grafiteiros é harmoniosa, muitos grafiteiros originaram-se da pichação. As ações de cada uma dessas artes possuem um código de respeito, elas dialogam-se, mas não interferem nas ações das outras.

5 | GÍRIA IMAGÉTICA?

Nos estudos feitos sobre gíria é comum pensarmos ela como instrumento de variação linguística, como linguagem até então oral e, em alguns casos, em textos escritos, mas será mesmo que a gíria se restringe a somente esses dois segmentos da linguagem? Se a imagem surgiu muito antes da escrita e compartilha dos atos da fala, será que nas imagens não existem gírias? Se a gíria tradicional delimita um grupo fechado, as imagens do grafite e da pichação não selecionam o grupo que apreciam tal arte? Os indícios e os pontos comuns sobre a existência das gírias imagéticas nessas artes de rua se aproximam a cada análise feita. Poucos tem o privilégio de enxergá-las como gírias e diferenciá-las das artes de rua. É bem verdade que ela surge no seio dessas artes, completando-as e ao mesmo tempo diferenciando-as das outras linguagens. Se a gíria tradicional possui um arcabouço cercado de preconceito linguístico imaginem a sua expansão nas imagens, acredita-se que poucos linguistas poderiam usar o termo como evolução da linguagem. Termo complexo que instiga maiores investigações.

Mas só se investiga quando existem indícios consistentes, ninguém quer perder seu tempo lendo algo infundado, então o que dizer das gírias imagéticas? Uma linguagem alternativa no qual poucos têm acesso devido o conhecimento de mundo restrito das pessoas? Uma linguagem das artes visuais que o mundo das artes já sabia que existia, mas não divulgava para as outras ciências? Ou ainda uma forma de linguagem nascida desde o surgimento do homem como um ser pensante no qual precisava se comunicar com seu grupo para suprir suas reais necessidades? O leque de necessidades se amplia no mesmo modo como se amplia os caminhos da comunicação. A linguagem possui ruas, avenidas amplas e estreitas, de mão dupla com uma ou várias faixas para se percorrer, becos, labirintos, travessas e BRs no qual quem transita nelas escolhem onde e com quem compartilha suas informações.

Se usamos menos de uma terça parte do cérebro para desenvolver os nossos conhecimentos cognitivos imaginem se usarmos cinquenta ou cem por cento da sua capacidade, quantos caminhos da linguagem encontraríamos? Passo a passo descobrimos que o ato de se comunicar vai além da fala e da escrita e que como qualquer texto escrito, as imagens precisam ser decodificadas. O mundo é feito de signos linguísticos, quer seja ícones, índices ou símbolos. Os artistas da arte urbana trabalham com esse tripé da Semiótica e o seu sucesso depende de como enfatiza cada segmento, apesar de ter um público alvo suas mensagens também são direcionadas para seu grupo até então fechado. O jogo de informações é um forte instrumento de reivindicações. A mistura de cores pode até parecer lúdico, mas não se engane, mensagens de protesto e de amor são transmitidas a cada muro

grafitado ou pichado. A linguagem única e efêmera, mostra como a mudança social ocorre e de que forma ela só ocorre se for pressionada.

Os atos voluntários e obrigatórios a cada ano diminuem e aquilo que deveria ser feito por nossos governantes só são quando veem as paredes pichadas ou quando se deslumbram com a variedade de cores do grafite. Uma imagem vale mais que mil palavras, mas nossas leis não são feitas de imagens, nem tampouco só e exclusivamente da fala. Esse é o jogo da linguagem, o jogo da dominação da escrita. Contudo e não menos importante, as imagens tornam-se objetos da escrita e da fala, as ações são feitas de imagens e falas, logo, deve-se contemplar as três formas da linguagem com igual importância, igual valor. As gírias transitam por essas três formas com maior ou menor grau, depende da intencionalidade do ato de se comunicar.

O desapego do texto escrito muitas vezes significa o romper de algo que perpetuamos, contemplar uma gíria imagética, muitas vezes é sair “desse mundo seguro e confortável para o outro, confuso e penoso” (TEIXEIRA, p.299, 2008). Se fazer leitura de textos visuais já se torna difícil, por diversos princípios metodológicos que essa arte possui e que poucos tem acesso imaginem descobrir algo que, pela sua essência, muitos não veem com bons olhos. Calvino (p.142, 1996) assim descreve sua nova fonte de inspiração: “ É para fazer funcionar de novo minha fábrica de palavras que devo extrair novo combustível dos poços do não-escrito”.

As imagens devem trazer sensações que o texto escrito apenas descreve, as gírias imagéticas devem refletir a linguagem de um grupo e esse reflexo, nada mais é do que outra imagem daquilo que entendemos como verdade, afinal para que serve o reflexo do espelho senão mostrar uma imagem da verdade invertida? As pessoas veem aquilo que quer ver no espelho, do mesmo modo são as gírias, quer seja falada, quer seja refletida em forma de imagens. “Num mundo de tantos e tão diversificados apelos visuais, é preciso submeter-se ao impacto das sensações, desfazendo a proteção imposta pelas palavras...” (TEIXEIRA, p.299, 2008).

Contudo, Preti (p.66, 2004) trabalha com uma classificação um tanto simples, porém eficiente para o estudo das gírias. Ele afirma que as gírias tradicionais se dividem em gíria de grupo e gíria comum. A gíria de grupo, limita-se a um grupo restrito, “reúne pessoas que se afastam, da maioria, seja pelo inusitado, seja pelo conflito que estabelecem com a sociedade” (p.160, 2010). As gírias encontradas no grafite e na pichação trabalham com essa característica, pois para os mais tradicionais a pichação afasta a sociedade e aproximam os componentes do grupo. Os mais liberais veem o grafite como arte de rua, que podem até afastar a sociedade do entendimento geral, pois muitos não sabem ou não conseguem fazer uma leitura proficiente, o instrumento que eles trabalham é o conflito e o inusitado, talvez seja por isso que as gírias imagéticas sejam tão confusas e penosas de entende-las.

No que tange a gíria comum, no qual o signo de grupo perde seu caráter criptológico, a sociedade consegue identifica-la, ela mistura-se com a linguagem comum, incorporando-a ao vocabulário popular e, futuramente aos nossos dicionários (cf. Caradec, 1988). “Daí a necessidade de substituí-la por palavras novas, o que gera uma efemeridade constante do fenômeno gírio, uma de suas marcas características, que o identifica com a grande mobilidade dos costumes da época contemporânea” (PRETI, p.161, 2010). Com essas mesmas características, as gírias no grafite de São Paulo, mais precisamente na Vila Madalena, trabalham com essa constante mudança. O Beco do Batman, nascido na década de 1980 reúne trabalhos de diversos artistas de rua, onde pelo menos uma vez ao mês os grafiteiros renovam seus trabalhos. Essa é a prova da efemeridade do fenômeno gírio nas imagens.

A linguagem é por natureza um fenômeno social, criada para nos comunicarmos, ela serve de interação entre indivíduos de um grupo que pode demonstrar instrumento de defesa, protesto e reivindicação. Os usuários da gíria compartilham dos seus conhecimentos de diversas formas, pela fala, escrita e por imagens, todas elas com construção metafórica. O poder que a gíria possui serve tanto de inclusão quanto de exclusão social. Os paradoxos criados pela sociedade rotulam e enchem esse fenômeno linguístico de preconceito, mas como a língua está em constante movimento a gíria imagética surge como mais uma ferramenta de uso, mais um instrumento que veio das artes de rua não para substituir o tradicional, mas para acrescentar e somar novos princípios de leitura dos textos visuais.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso do desenvolvimento do grafite e da pichação notou-se o quanto a sociedade localizada à margem continua discriminada. As reivindicações e as exposições das suas obras refletem a indignação daqueles que almejam oportunidades igualitárias. Diferentemente dos crimes contra a vida, a pichação não se enquadra nos parâmetros artísticos, é um crime contra o patrimônio público ou privado no qual as sanções são expressas em lei, tais ações podem até ser revolucionárias, mas desagrada a maior parte do grupo seletivo artístico.

Transgressora, com linguagem visual violenta, a pichação veio para demarcar território, expor ideias daqueles que se sentem excluídos. Os pichadores reivindicam melhorias estruturais nas escolas, nos hospitais e nas demais partes dos centros urbanos, sobretudo na periferia, ou seja, exigem dos governantes uma melhor qualidade de vida.

As gírias imagéticas, bem como a poesia, podem até andar lado a lado com lúdico e com o abstrato, podem expor uma linguagem visual alternativa no qual

poucos conseguem decodificar. A leitura de textos visuais, em específico as gírias do grafite e da pichação visam a contemplação e a concentração do conhecimento de mundo, mas sobretudo a identificação da personalidade de um grupo, e essa característica não foi criada exclusivamente a ela, pois a sua existência vem das gírias tradicionais. A criptologia dessas mensagens mostra como é bela a nossa linguagem, o quanto o novo sempre se renova e o quanto o belo sempre se modifica.

REFERÊNCIAS

CALVINO, I. *A palavra escrita e a não-escrita*. In: FERREIRA, M. M e AMADO, J. (Org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

CARADEC, François. Introduction. In:_____. *N'ayons pas peur des mots. Dictionnaire de Français argotique e populaire*. Paris: Larousse, 1988.

CHEVALIER, Jean, Greerbrant. *Dicionário de Símbolos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Olympio, 1990.

CRUZ, Dayse Martins da, ELIAS, Maria Teresa Costa. *Grafite e pichação – que comunicação é esta?* Florianópolis: LINHAS, v. 9, n. 2, p. 95 – 112, jul. / dez. 2008. Acessado em 20.02.2016. Disponível em: www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/.../1158.

ENDO, Tatiana Sechler. *A pintura rupestre da pré-história e o grafite dos novos tempos*. São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.usp.br/celacc/ojs/index.php/blacc/article/view/215>>. Acessado em 09/02/2016.

GITAHY, Celso. *O que é graffiti*. Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos).

PRETI, Dino. *Inclusão e exclusão social pela linguagem: a gíria de grupo*. In: BENTES, Anna Cristina & LEITE, Marli Quadros (orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Célia Maria Antonacci. *Grafite, pichação & Cia*. São Paulo: ANNABLUME, 1994.

ROTA-ROSSI, Beatriz. *Alex Vallauri: da gravura ao grafite*. São Paulo: Editora Olhares, 2013.

SINIHUR, Rosa Maria Alves. *Da pichação ao grafite na escola: a humanização do educando em um projeto de arte-educação em uma Escola Pública Estadual no interior de São Paulo*. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TEIXEIRA, Lucia. *Leitura de textos visuais: princípios metodológicos*. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org). *Língua Portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2008.

WAINER João. *Pichação é arte*. Super Interessante, São Paulo, n. 213, abril/maio 2005.

CAPÍTULO 20

UM BREVE ESTUDO SOBRE AS VINHETAS

Data de aceite: 01/12/2020

Lídia Carla Holanda Alcântara
<http://lattes.cnpq.br/4122518442939684>

RESUMO: O presente trabalho busca estudar um importante paratexto nas narrativas televisivas audiovisuais: as vinhetas. Para tanto, conceituaremos vinheta, bem como paratexto, este último de acordo com a concepção de Gerard Genette. Para exemplificar esse tipo específico de paratexto, utilizaremos algumas vinhetas de teleficção seriada brasileira. Como aparato teórico serão visitados os estudos de Guimaraes, Aznar e, como já foi dito anteriormente, Genette.

PALAVRAS- CHAVE: Vinheta; paratexto; audiovisual.

A BRIEF STUDY ON THE VIGNETTES

ABSTRACT: The present paper aims to study an important paratext in the audiovisual television narratives: the vignettes. To do so, we will conceptualize vignette, as well as paratext, this last one according to the conception of Gerard Genette. To exemplify this type of paratext, we will use some vignettes present in the brazilian serial teleficcion. As theoretical support, we will use the studies of Guimaraes, Aznar and, as it was said before, Genette.

KEYWORDS: Vignette; paratext; audiovisual.

1 | INTRODUÇÃO

Pode-se pensar que um livro é, basicamente, constituído por sua narrativa, pelas palavras que tecem sua trama, pelos seus personagens, espaços, tempos, dentre outros elementos. Contudo, não podemos esquecer que elementos também de extrema importância fazem parte da composição de uma obra, mas não, necessariamente, da narrativa. Assim acontece também, com as séries, minisséries, telenovelas. Esses são os chamados paratextos. É importante frisar, aqui que, para Genette (1982), os paratextos são elementos que acompanham a obra e garantem sua recepção e consumo pelos leitores, telespectadores. Os elementos paratextuais comuns são capa, contracapa, orelhas, títulos, subtítulos, ilustrações, prefácio, posfácio, nas minisséries e séries são as vinhetas, créditos, trilha sonora... ou seja, elementos que acompanham marginalmente um texto. Ora, o que seria de um livro ou de um DVD sem sua capa? Como chamaria a atenção dos leitores e espectadores, nas prateleiras e estantes das livrarias e lojas? Como seria uma telenovela sem suas vinhetas? Como identificar uma obra se não pelo seu título, que deve estar presente, comumente, na capa e nas vinhetas? Não há como.

Sendo assim, este estudo pretende abordar um importante paratexto dos meios

audiovisuais televisivos: as vinhetas. Para demonstrarmos a importância delas nas narrativas seriais audiovisuais, utilizaremos como exemplo algumas vinhetas que foram idealizadas para a televisão brasileira. Vejamos esses exemplos no tópico a seguir.

2 | DEFINIÇÃO

Vinheta, segundo Denise Guimarães (2007), deriva de “vinha”, e sua origem remonta ao século XV. As vinhetas, antigamente, faziam referência aos livros adornados com as chamadas Iluminuras, as quais poderiam ser definidas como páginas enfeitadas com folhas, uvas e trigo.

Segundo Aznar (1997), as Iluminuras remontam aos papiros egípcios do século XIV a.C. Os manuscritos gregos e romanos, por outro lado, só viriam a apresentar Iluminuras a partir do século IV d. C., quando a Igreja Católica começaria a adornar escrituras bíblicas, para que a população que não dominasse a escrita pudesse compreender um pouco do que estava ali exposto. As vinhetas eram, antigamente, acrescentadas às iluminuras como simplesmente uma forma de enfeitar as páginas, não contribuindo efetivamente para a significação do conteúdo do texto. Hoje, segundo Aznar (1997), a vinheta foi adaptada para os meios de comunicação como rádio, televisão e cinema, tendo se tornado um apelo decorativo de imagens e sons, que auxiliam as emissoras a se identificarem, bem como a venderem seus produtos. Sendo assim, podemos dizer que as vinhetas são as aberturas e encerramentos de novelas, séries, minisséries, seriados, e conseguem dizer muito sobre os episódios que as acompanham – mas, como as vinhetas da Idade Média, não contribuem, necessariamente, para a compreensão da narrativa. Trazem sons, imagens, dizeres, a logomarca da emissora, os nomes de atores, diretores etc. Elas têm a capacidade de representar a obra a ser exibida, ou pelo menos parte dela, bem como mostram aos telespectadores o tipo de programa que será transmitido. Vejamos a seguir, dois exemplos de vinhetas de abertura de minisséries, exibidas pela Rede Globo ao longo dos anos.

Tomemos como exemplo a minissérie *Hilda Furacão*, que foi ao ar no ano de 1998, baseada no romance homônimo de Roberto Drummond, e dirigida por Wolf Maia. A minissérie narra a trama da *socialite* Hilda Müller (interpretada por Ana Paula Arósio), a qual abandona seu noivo no altar e acaba se tornando a mais disputada prostituta de Belo Horizonte. Ela se apaixona pelo seminarista Malthus (Rodrigo Santoro), e os dois passam a viver um relacionamento proibido. A vinheta de abertura dessa minissérie tem aproximadamente um minuto, e traz como trilha sonora a música “Resposta ao Tempo”, de Nana Cayimi. A própria música da abertura, triste e melancólica, dá o tom da minissérie. Além disso, as imagens que vão aparecendo,

também representam bem os episódios que serão exibidos. Primeiramente, é visualizada uma penteadeira com um espelho, no qual aparece o reflexo de uma cama. Atrás da cama, uma luz vermelha piscando. A cama e a luz vermelha remetem os telespectadores à luxúria e vida sexual da prostituta Hilda Furacão, protagonista da minissérie. Logo depois, surge o corpo de uma mulher em um vestido de noiva e, conforme o vestido vai aparecendo em um giro de 360°, observa-se, em um efeito visual, por baixo da roupa branca de noiva, uma lingerie preta. A roupa de noiva representa o momento em que a socialite Hilda Müller abandona o noivo no altar, ao passo que a lingerie preta simboliza a passagem de Hilda Müller para a prostituta Hilda Furacão. Conforme essas imagens vão aparecendo, o nome “Hilda Furacão” passa pela tela, piscando em vermelho, o que pode simbolizar o letreiro de um motel ou bordel, remetendo à vida de prostituição que será narrada.

Na minissérie de 2014, de George Moura, *Amores Roubados*, inspirada no livro - o qual foi escrito, inicialmente, como folhetim - *A Emparedada da Rua Nova*, a vinheta de abertura também já mostra um pouco do que tratam os episódios da trama. A minissérie, que se passa no sertão nordestino, traz a história de Leandro (Cauã Reymond), um jovem sedutor que se envolve com várias mulheres, dentre elas Isabel (Patrícia Pillar) e Celeste (Dira Paes), ambas casadas, e Antônia (Ísis Valverde), solteira, porém filha de Isabel. Todas elas acabam se apaixonando por Leandro, no entanto, a única correspondida é Antônia. Os dois vivem um caso de amor que acaba tragicamente, quando Leandro é assassinado a mando de Jaime (Murilo Benício), marido de Isabel e pai de Antônia. O assassinato é motivado pelo fato de Jaime descobrir o envolvimento da esposa com o jovem, mas não desconfia do envolvimento do mesmo com a filha. A vinheta de abertura tem a duração de aproximadamente quarenta segundos, e é quase toda em preto e branco. A ausência de cores já traz o conteúdo melancólico e trágico dos episódios, conteúdo esse que se solidifica com a música instrumental, composta por arranjos de guitarras e violinos, que acompanha as imagens da abertura. A vinheta inicial é composta inteiramente por imagens paradas, fotografias dos personagens, de paisagens do sertão e cenas da minissérie (Antônia, uma das protagonistas, passa diversos episódios fotografando pessoas e paisagens, daí a referência a fotografias). A única parte colorida aparece ao final, no título da minissérie, e a cor escolhida é o vermelho, talvez para simbolizar a paixão e a morte.

As vinhetas, além de chamarem a atenção dos telespectadores para o programa a ser exibido, dá o tom da narrativa que será mostrada. Ainda segundo Guimarães (2007), o valor estético se junta ao persuasivo para formar a vinheta. É o que acontece com os exemplos de vinhetas que vimos até então. Além de darem o tom e mostrarem um pouco da narrativa, buscam persuadir e convencer os telespectadores da qualidade das minisséries, e de como elas podem ser

interessantes. Por isso, normalmente, a escolha das imagens e músicas que formam as vinhetas, é cuidadosa.

Além disso, as vinhetas de abertura mostram os nomes dos atores e atrizes que constituem o elenco. Constatam-se, ainda, as vinhetas de intervalo e as vinhetas de encerramento. As vinhetas de intervalo marcam a entrada e término dos comerciais, e duram poucos segundos. As vinhetas de encerramento, por sua vez, como o próprio nome sugere, marcam o fim dos episódios. Normalmente, elas são bem semelhantes às vinhetas de abertura, mas trazem os nomes dos demais integrantes que participam da minissérie, seja na produção, seja na atuação, na edição, no continuísmo, etc. No caso de *Hilda Furacão*, a vinheta de encerramento traz em segundo plano as palavras “Hilda Furacão”, como se fosse o letreiro de um bordel, com “Furacão” piscando em vermelho, e a mesma trilha sonora da abertura.

Em *Amores Roubados*, a vinheta de encerramento traz, assim como na abertura, imagens, fotografias em preto e branco. A trilha sonora, por sua vez, varia de acordo com a música com a qual o episódio finaliza.

3 | CONCLUSÃO

Como pudemos perceber, as vinhetas são importantes paratextos que constituem as minisséries, tendo a função de introduzir e encerrar um episódio, ou até mesmo separá-lo do horário comercial. Hoje, tem-se um cuidado grande na produção de uma vinheta, até mesmo porque ela chama a atenção do público para a minissérie que será transmitida. Ela seria o equivalente à capa e à contracapa de um livro. E, como tal, também vale à pena serem estudadas.

REFERÊNCIAS

AZNAR, S.C. **Vinheta: do pergaminho ao vídeo**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestes: La littérature au second degré**. Paris: Ed. du Seuil, 1982.

_____. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GUIMARÃES, Denise Azevedo Duarte. **Comunicação tecnoestética nas mídias audiovisuais**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS - Doutor em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2015). Especialista em Prática Judicante pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2017), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), em Direito Civil-Constitucional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016) e em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2012). Foi Professor Substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape (2016-2017). Atuou no ensino a distância na Universidade Federal da Paraíba (2013-2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018-2019). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direito canônico, direito constitucional, direito civil, direitos humanos e políticas públicas, direito e cultura), Literatura (religião, cultura, direito e literatura, literatura e direitos humanos, literatura e minorias, meio ambiente, ecocrítica, ecofeminismo, identidade nacional, escritura feminina, leitura feminista, literaturas de língua portuguesa, ensino de literatura), Linguística (gêneros textuais e ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Parecerista *ad hoc* de revistas científicas nas áreas de Direito e Letras. Organizador de obras coletivas pela Atena Editora. Vinculado a grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: orcid.org/0000-0002-5472-8879. E-mail: <awsvasconcelos@gmail.com>.

THAMIRES NAYARA SOUSA DE VASCONCELOS - Mestra em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Licenciada em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2018). Bacharela em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2016). Advogada inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direitos humanos, direitos sociais, direitos das minorias), Literatura (literatura e sociedade, literatura e cultura, literatura e história, estudos pós-coloniais, guerra de independência, literatura portuguesa, literaturas africanas de língua portuguesa), Linguística (ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores).

Vinculada a grupo de pesquisa devidamente cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
Orcid: orcid.org/0000-0003-1179-999X. E-mail: <thamiresvasconcelos.adv@gmail.com>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alteamento vocálico 35, 36, 39, 50

Amazônia 36, 48, 50, 51, 52, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224

Análise crítica do discurso 53, 54, 62

Artes 2, 171, 201, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 218, 223, 224, 225, 230, 234, 237, 238, 239, 241, 244, 246, 247, 249

Autor 23, 24, 25, 28, 69, 72, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 92, 93, 94, 105, 124, 125, 127, 132, 133, 154, 169, 172, 184, 206, 207, 208, 234, 238

C

Conectores 18, 19, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 33

E

Educação básica 91, 95, 99, 102, 140, 153, 155, 163, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 177

Emancipação 81, 240

F

Formação de leitores 89

Formação docente 89, 122, 123, 129, 132, 137

Formação médica 179, 180, 181, 184, 186, 188

G

Gíria 238, 239, 246, 247, 248, 249, 250

Grafite 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250

I

Imagem 59, 98, 101, 126, 143, 144, 146, 148, 161, 187, 189, 194, 205, 208, 212, 214, 215, 216, 219, 220, 222, 247, 248

Intensificadores 1, 2, 3, 8, 9, 14, 15, 16, 172

L

Leitor 26, 27, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 91, 93, 94, 97, 101, 102, 103, 141

Leitura 43, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 123, 132, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 146, 150, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 177, 183, 199,

248, 249, 250, 255

Letras 2, 29, 33, 34, 50, 51, 52, 56, 60, 62, 67, 80, 87, 136, 137, 138, 139, 141, 150, 164, 169, 174, 175, 189, 190, 208, 218, 238, 243, 246, 255

Língua estrangeira 1, 129, 133, 151, 153, 154, 158, 162

Linguística 2, 33, 36, 37, 39, 43, 50, 52, 55, 89, 91, 93, 95, 103, 135, 136, 140, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 163, 164, 238, 247, 250, 255

Literatura 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 103, 109, 112, 137, 142, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 191, 254, 255

N

Necessidades educacionais especiais 137, 140, 141

P

Perspectivas 2, 37, 65, 88, 95, 102, 125, 169, 213, 223

Pichação 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250

Prática docente 70, 89, 90, 101, 122, 123, 133, 134, 135

R

Relações étnico-raciais 167, 168, 169, 171, 174, 177, 178

S

Saberes científicos 2

Sentido 10, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 48, 54, 57, 64, 69, 71, 72, 74, 77, 82, 85, 86, 87, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 110, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 140, 156, 170, 182, 190, 193, 194, 205, 216, 229, 231, 232, 233, 235, 244

V

Vinhetas 251, 252, 253, 254

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOS SABERES CIENTÍFICOS 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOS SABERES CIENTÍFICOS 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 