

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOS SABERES CIENTÍFICOS 5

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS
(ORGANIZADOR)

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOS SABERES CIENTÍFICOS 5

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS
(ORGANIZADOR)

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 Cremona

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 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 com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da 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
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª 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
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª 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
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^ª Dr^ª 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
Prof^ª Dr^ª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^ª Dr^ª 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
Prof^ª Dr^ª 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
Prof^ª Dr^ª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Prof^ª Dr^ª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof^ª Dr^ª 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 Alfnas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Prof^ª Dr^ª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Prof^ª Dr^ª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof^ª Dr^ª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Prof^ª Dr^ª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Prof^ª Dr^ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª Dr^ª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Prof^ª Dr^ª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Prof^ª Dr^ª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Prof^ª Dr^ª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof^ª Dr^ª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Prof^ª Dr^ª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Prof^ª Dr^ª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Prof^ª Dr^ª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^ª Dr^ª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Prof^ª Dr^ª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof^ª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^ª Dr^ª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Prof^ª Dr^ª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof^ª Dr^ª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª 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
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof^ª Dr^ª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^ª Dr^ª 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. Adaylson 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. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof^ª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^ª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof^ª Dr^ª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^ª Dr^ª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof^ª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Prof^ª 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
Prof^ª 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. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR

Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Ma. Lillian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Prof^ª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Prof^ª Dr^ª Livia 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. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof^ª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Prof^ª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^ª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
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
Prof^ª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Prof^ª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof^ª Dr^ª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Prof^ª 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
Prof^ª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Prof^ª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof^ª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Prof^ª 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: Maria Alice Pinheiro
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes e as novas perspectivas dos saberes científicos 5 / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Inclui bibliografia
 ISBN 978-65-5706-875-5
 DOI 10.22533/at.ed.755210403

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. 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; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

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

Temos, nesse quinto volume, três grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações. Neles estão debates que circundam estudos em linguística; estudos sobre formação docente e ambiente escolar; e estudos sobre inclusão.

Estudos em linguística, com treze contribuições, traz análises sobre interacionismo sociodiscursivo, análise discursiva, dialogismo em narrativas orais, linguagem e direito, livro didático e gêneros textuais.

Em estudos sobre formação docente e ambiente escolar, com seis capítulos, são verificadas contribuições que versam sobre internacionalização universitária, formação docente e ensino de leitura, base nacional curricular, gestão universitária e bibliotecas escolares.

Por fim, estudos sobre inclusão, com dois estudos, aborda questões como surdez e LIBRAS.

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

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O QUADRO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O SIGNO SAUSSURIANO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL	
Barthyra Cabral Vieira de Andrade	
Rafaela Cristina Oliveira de Andrade	
Francisca Raquel Alves Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.7552104031	
CAPÍTULO 2	13
ANÁLISE DISCURSIVA EM TOADAS DE BOI BUMBÁ	
Maria Celeste de Souza Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.7552104032	
CAPÍTULO 3	26
É POSSÍVEL TEMATIZAR SABERES E PRÁTICAS JURUNA POR MEIO DE CAMPOS LEXICAIS ESPECÍFICOS?	
Iago David Mateus	
DOI 10.22533/at.ed.7552104033	
CAPÍTULO 4	38
O DIALOGISMO EM NARRATIVAS ORAIS DE MORADORES DA COMUNIDADE MACURANY, EM PARINTINS-AM	
Almiro Lima da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7552104034	
CAPÍTULO 5	52
A CRISE DA LEGITIMIDADE: ANÁLISE DO DISCURSO DE PODERES LOCAIS	
Carolline Leal Ribas	
DOI 10.22533/at.ed.7552104035	
CAPÍTULO 6	66
UMA LEITURA DA VIRGINDADE FEMININA NO ORDENAMENTO JURÍDICO CÍVIL BRASILEIRO: A (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE	
Claudia Maris Tullio	
Cindy Mery Gavioli-Prestes	
DOI 10.22533/at.ed.7552104036	
CAPÍTULO 7	79
TEMPO E ESPAÇO EM CARTAS ESCRITAS POR MULHERES EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE	
Bárbara Luísa Teixeira Diniz da Fonseca Fulton	
Maria Eduarda Faria de Souza	
Cristiane Carneiro Capristano	
DOI 10.22533/at.ed.7552104037	

CAPÍTULO 8	92
CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM NAS ATIVIDADES DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DESTINADO AO 9º ANO	
Jeniffer Streb da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7552104038	
CAPÍTULO 9	110
O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DETERMINAÇÕES E REPERCUSSÕES DO PARECER CNE/CEB Nº 15/2000	
Nathalee Paloma Souza Vieira	
Shirlei Marly Alves	
DOI 10.22533/at.ed.7552104039	
CAPÍTULO 10	126
AS TIPOLOGIAS INTERTEXTUAIS NAS PERSPECTIVAS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL E DA TEORIA DOS GÊNEROS: ANÁLISES DAS CLASSIFICAÇÕES TIPOLÓGICAS NO PORTAL WEB EDUCATIVO “EDUCAÇÃO.PORTUGUÊS”	
Mirna Bispo Viana Soares	
DOI 10.22533/at.ed.75521040310	
CAPÍTULO 11	142
O GÊNERO COMENTÁRIO <i>ONLINE</i> NA ESCOLA: DESENVOLVENDO HABILIDADES PARA UMA COMPREENSÃO RESPONSIVA E ÉTICA	
Eliane Pereira dos Santos	
Maria Francisca da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.75521040311	
CAPÍTULO 12	155
O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL PETIÇÃO INICIAL – UMA EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Claudia Maris Tullio	
Cindy Mery Gavioli-Prestes	
DOI 10.22533/at.ed.75521040312	
CAPÍTULO 13	166
O GÊNERO FÁBULA COMO UMA PROPOSTA DE ENSINO DA LEITURA E INTERAÇÕES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Antonieta Cabral da Silva	
Janailma Ramos da Silva	
Lidiane da Silva	
Maria Aparecida de Albuquerque Fernandes Ramalho	
Zilma Alves Araújo Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.75521040313	

CAPÍTULO 14	178
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS EM LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DA INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA Walkiria França Vieira e Teixeira DOI 10.22533/at.ed.75521040314	
CAPÍTULO 15	200
PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA: A IMPORTÂNCIA E A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LEITURA Vanusia Amorim Pereira dos Santos DOI 10.22533/at.ed.75521040315	
CAPÍTULO 16	212
O DISCURSO DOCENTE SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O DOCUMENTO Geraldo Generoso Ferreira DOI 10.22533/at.ed.75521040316	
CAPÍTULO 17	226
AUTORRETRATO DE PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA EM SANTARÉM: UMA DESCRIÇÃO FENOMENOLÓGICA Nilton Hitotuzi DOI 10.22533/at.ed.75521040317	
CAPÍTULO 18	242
O GESTOR UNIVERSITÁRIO E SEU DISCURSO Karina Coelho Pires Mercedes Fátima Canha Crescitelli DOI 10.22533/at.ed.75521040318	
CAPÍTULO 19	255
BIBLIOTECAS ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE IRATI - PR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS Regina Chicoski DOI 10.22533/at.ed.75521040319	
CAPÍTULO 20	274
DESAFIOS PARA FORTALECER A SURDIDADE: ANÁLISE DA PROPOSTA DE REDAÇÃO ENEM-2017- QUE LUGAR OCUPAMOS NA HISTÓRIA ATUAL? Giovana Maria de Oliveira Silvana Elisa de Moraes Schubert DOI 10.22533/at.ed.75521040320	
CAPÍTULO 21	285
TEMAS E ACESSÓRIOS PARA MEDIAÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS Alexsandra de Melo Araújo Márcia Tavares DOI 10.22533/at.ed.75521040321	

SOBRE O ORGANIZADOR.....	298
ÍNDICE REMISSIVO.....	299

CAPÍTULO 1

O QUADRO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O SIGNO SAUSSURIANO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 09/12/2020

Barthyra Cabral Vieira de Andrade

(UFPB – João Pessoa)

<http://lattes.cnpq.br/6793625459163721>

Rafaela Cristina Oliveira de Andrade

(UFPB - João Pessoa)

<http://lattes.cnpq.br/0800367173334335>

Francisca Raquel Alves Moreira

(UFPB – João Pessoa)

<http://lattes.cnpq.br/4435322589135752>

RESUMO: O Interacionismo Sociodiscursivo tem assumido um lugar importante na pesquisa em Linguística Aplicada e as ideias defendidas pelos pesquisadores dessa área vem sendo difundidas no Brasil desde a década de 1990. O ISD foca na análise de textos variados procurando perceber seu funcionamento e sua relação com o contexto, mas, seu objetivo maior é compreender o agir e o desenvolvimento humano. Desse modo, há uma preocupação de ordem científica, mas, também um compromisso com a ordem social. Sabendo que a filiação teórica proveniente de espaços teóricos distintos e a densidade conceitual são ainda questões que merecem explicitação, neste trabalho, buscamos traçar um perfil do quadro teórico do ISD, dando especial destaque a questão do signo linguístico que segue a esteira de Saussure. Tomamos como base teórica principal os textos de Jean-Paul Bronckart

(1999, 2006, 2008) bem como o próprio Curso de Linguística Geral (SAUSSURE, 2008), entre outros autores. O resultado das nossas leituras, como apresentado neste texto, aponta para a maturidade científica que o quadro possui e para a necessidade de que se tenha clareza no que diz respeito às filiações teóricas que compõem o ISD.

PALAVRAS - CHAVE: ISD; Quadro teórico-epistemológico; Saussure; Signo.

THE THEORETICAL EPISTEMOLOGICAL FRAMEWORK OF THE SOCIODISCURSIVE INTERACIONISM AND THE SAUSSURIAN SIGN AS A FUNDAMENTAL ELEMENT

ABSTRACT: The Sociodiscursive Interacionism has assumed an important place within the Applied Linguistic research and the ideas defended by the researchers from this area have been spread in Brazil since the 1990s. The ISD focuses on the analysis of varied texts seeking to understand their functioning and their relation with the context, but its major objective is to comprehend the human action and development. Thus, there a scientific order concern but also a commitment to the social order. By knowing that the theoretical affiliation coming from different theoretical spaces and the conceptual density are still issues that deserve clarification, in this work, we aim to draw a profile of the ISD theoretical framework, with special emphasis on the linguistic sig that follows Saussure's wake. We take as a main theoretical basis the texts of Jean-Paul Bronckart (1999, 2006, 2008) as well as the Course in General Linguistics itself (SAUSSURE,

2008), among other authors. The result of our readings, as presented in this text, points to the scientific maturity the framework has and to the need for clarity regarding the theoretical affiliations that make up the ISD.

KEYWORDS: ISD; Theoretical-epistemological framework; Saussure; Sign.

1 | INTRODUÇÃO

Embora já consolidado como campo de estudos com vasta pesquisa e literatura produzida, o Interacionismo Sociodiscursivo, doravante, ISD, ainda é alvo de desconfiança por parte de alguns setores da Academia tendo em vista a sua natureza plural no que diz respeito às filiações teóricas. Portanto, neste artigo, com o objetivo de realçar o perfil fundamentado e científico do ISD e orientar possíveis leituras iniciais sobre esse quadro, nos propomos a uma discussão em duas etapas: a primeira busca traçar uma breve descrição do Interacionismo Sociodiscursivo e seus conceitos fundamentais, evidenciando sua natureza e maturidade científica. Na segunda, busca-se desvelar a relevância e o caráter fundamental do signo saussuriano para essa área de investigação.

Podemos dizer que o Interacionismo Sociodiscursivo se constitui como um quadro teórico complexo, haja vista o aparato conceitual denso, e tem como objetivo compreender o agir humano mediado pela linguagem, através de um caminho teórico-metodológico específico.

Ele é hoje responsável por uma parcela expressiva da produção na área de Linguística Aplicada e abrange pesquisas cujo foco é a aprendizagem de línguas estrangeiras, a formação de professores, a produção de sequências didáticas para o ensino de línguas, o ensino de gêneros e mais recentemente a análise do ensino como trabalho.

Jean-Paul Bronckart, professor da Universidade de Genebra, foi o responsável pela construção do Projeto do ISD e se propôs a pensar as relações entre linguagem e desenvolvimento humano e é justamente nesta perspectiva que os estudos nessa linha se desenvolvem. Percebemos que o caminho profissional de Bronckart permite-nos compreender a forma como ele concebe o ISD e o porquê de muitas escolhas teóricas. Ele mesmo escreve “o projeto do ISD foi construído progressivamente, no quadro do percurso de minha formação”. (BRONCKART, 2006, p. 11).

Bronckart possui formação em Psicologia Experimental e Psicologia da Linguagem na Universidade de Liège, na Bélgica e doutorado em Psicolinguística do Desenvolvimento em Genebra, Suíça. Integrou o Laboratório de Psicologia Experimental de Marc Richelle, aluno de Skinner e estudioso de Vygotsky e posteriormente dedicou-se a uma formação intensiva no campo da linguística, em princípio, sobre a Gramática gerativa de Chomsky, prosseguindo com um estudo aprofundado da Semiologia, de Saussure, da Gramática estrutural e da Teoria da enunciação de Benveniste.

Em entrevista concedida a Anna Rachel Machado, por ocasião do XIV InPLA -

Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (que ocorreu na PUC São Paulo em 2004), ao ser perguntado em que disciplina seus trabalhos deveriam ser enquadrados, já que eles se ocupam de questões filosóficas, didáticas, linguísticas e psicológicas, Bronckart disse:

Para responder resumidamente à primeira parte da questão, posso dizer que, por princípio, nosso trabalho não se inscreve em nenhuma dessas disciplinas em particular ou, se preferirmos, inscreve-se em cada uma delas! Essa posição decorre, em primeiro lugar, do fato de que contesto radicalmente os princípios do positivismo e principalmente a divisão/recorte que esses princípios produziram nas ciências sociais/humanas (antropologia, economia, sociologia, etnologia, linguística, psicologia, ciência da educação etc.) (MACHADO, 2004, p. 321).

O professor completou mostrando que compreende estar situado na *ciência do humano* e que esta deve tratar concomitantemente de aspectos sociais, linguageiros, psicológicos e educacionais.

É dessa ‘Ciência do Humano’, de natureza não-reducionista e aporte amplo que nos ocuparemos nas seções seguintes.

2 | FILIAÇÃO TEÓRICA E CONCEITOS BASILARES

Existem algumas características do ISD que precisam ser aqui discutidas para que se compreenda melhor em que consiste o modelo teórico adotado.

Bronckart explicita em seus textos, a exemplo de *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (2006), que o ISD não é uma corrente propriamente linguística e esta é uma primeira questão a ser destacada. Embora no ISD o problema da linguagem seja central e decisivo, não se trata de um quadro que se constitui como um conjunto de teorias linguísticas. Como já mencionado, o ISD “quer ser visto como uma corrente do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10) porque o seu interesse maior está na compreensão do desenvolvimento humano. Em Bronckart (2007, p.20) lemos que “O ISD visa, portanto, a demonstrar esse papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano”. O fato de trabalhar com a linguagem é uma especificidade e aponta para o entendimento de que os fatos de linguagem são traços de condutas socialmente contextualizadas que integram dimensões psicossociais. Por esse motivo, o quadro consiste numa proposta transdisciplinar e provocadora no sentido de que se funda no cruzamento de conceitos da Linguística, da Filosofia e da Psicologia, entre outras áreas.

O ISD é parte de um movimento maior - o Interacionismo social - que abrange correntes diversas da Filosofia e das Ciências Humanas, a exemplo da corrente neokantiana (1923/1972), a Socioantropologia de Mourin (1977), as abordagens de Ricoeur (1986) e de Habermas (1987), entre outros. Essas correntes têm em comum o fato de aderirem à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são resultado de um

processo de socialização possibilitado pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART, 1999, p. 21), daí a importância atribuída à linguagem.

Conforme Bronckart (2006), três são os princípios do Interacionismo Social:

- a. O problema da *construção do pensamento consciente humano* deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais e os processos de *socialização e de individuação* são duas vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano.
- b. O questionamento das Ciências humanas deve apoiar-se no corpus da Filosofia do Espírito (de Aristóteles a Marx), mas, também deve considerar os problemas de intervenção prática.
- c. É contestada a divisão das ciências em múltiplas disciplinas (decorrente de uma adesão ao Positivismo), já que os problemas centrais do desenvolvimento humano se instauram entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, além dos processos evolutivos e históricos.

Bronckart considera Vygotsky, Marx, e Spinoza referências centrais no seu trabalho. No que diz respeito ao primeiro há uma adesão explícita a seu quadro epistemológico (embora na forma de reexame) e é a partir dele que se estudam as questões de emergência do pensamento e da linguagem. Vygotsky (1998) compreendia que a relação do homem com o mundo acontece de forma mediada. Por este motivo, buscou entender a relação do pensamento com a linguagem e suas implicações no processo de desenvolvimento do raciocínio. Também desse estudioso deriva a noção de interação. Para ele, o sujeito age sobre a realidade e interage com ela e seus conhecimentos são construídos sobre uma base de relações interpessoais e intrapessoais.

De Spinoza provém a adesão à epistemologia monista (BRONCKART, 2017), segundo a qual “o universo é constituído de uma substância única” em perpétua atividade e que tanto o físico quanto o psíquico são duas propriedades indissociáveis dessa matéria ativa (BRONCKART, 1999, p. 25). O universo, portanto, é formado por objetos e até mesmo os processos de pensamento são realidades materiais. Conforme Bronckart:

O princípio do monismo leva a afirmar que, embora alguns desses objetos pareçam ser físicos e outros psíquicos, isso se deve apenas a uma diferença “fenomenológica” e não a uma diferença de essência; pois, na verdade, em essência, tudo é matéria. (BRONCKART, 2008, p. 109).

Por sua vez, de Marx deriva a compreensão do homem enquanto ser social e histórico, dependente dos diferentes níveis de organização social. É também a partir de Marx que o ISD se interessa pela historicidade humana e em especial “ao papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho (ou a cooperação social) desempenham na construção da consciência” (BRONCKART, 1999, p. 22), implicando na aceitação de uma concepção dialética da evolução humana.

O aparato conceitual do ISD é amplo, mas, existem alguns elementos primordiais

que merecem destaque em se tratando de um texto introdutório.

Podemos dizer que o ISD atua com base em três unidades: as condutas humanas, o pensamento consciente e a linguagem. O próprio programa de pesquisa mostra essa questão, pois a proposta é sempre descendente e parte da análise do ambiente humano, passando depois para a análise dos processos de mediação e de formação, culminando com a análise dos processos de desenvolvimento.

No nível da análise do ambiente humano o foco está nas atividades coletivas, nas formações sociais, nos textos e nos mundos formais de conhecimento. Assim, compreende-se que o meio físico e também as condutas humanas se organizam em atividades coletivas complexas. A essas atividades não verbais ou gerais se articulam *atividades languageiras*, que asseguram os acordos e regulações. As *formações sociais* – formas concretas de organização humana - geram regras e valores e os textos são os correspondentes empíricos dessas atividades languageiras. Por fim, os *mundos representados* são sistemas de representações coletivas que tendem à universalidade (BRONCKART, 2008).

No nível da análise dos processos de mediação e de formação são trabalhados os procedimentos desenvolvidos pelos grupos humanos de forma a produzir e reproduzir os *pré-construídos* e, no nível dos processos de desenvolvimento, a análise recai sobre os efeitos que a transmissão dos pré-construídos provoca na constituição e desenvolvimento das pessoas.

O ISD procura mostrar que as práticas de linguagem são os maiores instrumentos do desenvolvimento humano, aí incluindo as capacidades de agir, a identidade dos indivíduos e o conhecimento; porque elas fundam e organizam os processos psicológicos, portanto, são parte da gênese do pensamento consciente. Os estudos nessa perspectiva partem da crença em um *agir geral* que seria qualquer comportamento ativo de um organismo vivo ao qual podem ser atribuídos motivo e intenção e buscam analisar as atividades humanas mediadas pelas interações verbais – este é o conceito de *agir comunicativo* na esteira de Habermas (1987).

O agir comunicativo faz nascer uma atividade propriamente de linguagem que é organizada em *textos* – produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente – ou em *discursos* – segmentos de um texto que apresentam características próprias (BRONCKART, 1999). Consequentemente, os signos também são produto de uma organização social e dependem sempre do uso. Segundo Bronckart (1999, p. 35) “os significados que veiculam não podem ser considerados estáveis senão momentaneamente, em um determinado estado sincrônico (artificialmente)”. Mas, do signo, nos ocuparemos na seção seguinte.

3 | O SIGNO: O EFEITO SAUSSURE NO ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como já apresentado na seção anterior,

tem sua base no Interacionismo social. Nessa abordagem, entende-se que as condutas humanas são resultado de socializações. Por sua vez, essas socializações se dão através de instrumentos semióticos. Assim, o Interacionismo social leva em consideração a historicidade da espécie humana, o contexto e as condições nos quais foram desenvolvidas suas organizações sociais. Nessa perspectiva, encontra-se fundamentado nas teses saussurianas do arbitrário radical signo linguístico “que constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano.” (BRONCKART, 1999, p.23).

Isso é possível, pois a linguagem ocupa um papel central para o ISD, sendo o instrumento de mediação das ações humanas, o que atribui relevância à questão do signo linguístico. Desse modo, cabe à corrente genebrina a interlocução com Saussure, que define o signo linguístico em função de uma união entre uma impressão psíquica e um conceito (SAUSSURE, 2008). O signo, portanto, possui um caráter psíquico-mental e social que não pode ser simplesmente desfeito.

O signo linguístico não é o som material, objeto da fonologia [...] a esse som material só se pode opor o grupo “som/ideia”: é, portanto, essa associação de dois elementos igualmente imateriais, mas absolutamente diferentes, que é propriamente o signo. Só sua relação, sua correspondência constitui um fato linguístico. (GODEL, 1957, p.190 *apud* BRONCKART, 2006, p.108).

No tear epistemológico do ISD, o signo linguístico entrelaça-se com a concepção de desenvolvimento da linguagem e pensamento consciente nos seres humanos oriundas de Vygotsky. O ISD partilha a tese fundamental de Vygotsky segundo a qual os signos linguageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano. Por outro lado, afasta-se da concepção biologizante (de Piaget) que concebe que as capacidades biológicas dotam os indivíduos de capacidades comportamentais e capacidades representativas individuais que, por sua vez, contribuiriam para o desenvolvimento de capacidades sociointerativas e culturais nos seres humanos. O Interacionismo social sustenta a ideia de desenvolvimento de pensamento consciente de Vygotsky, cuja tese é a de que os seres humanos se apropriam, enquanto crianças, das regras de ação e interação em uso e, depois de interiorizarem essas regras, eles reorganizam seus pensamentos através de uma linguagem interior e, assim, desenvolvem o que chamamos de *pensamento consciente*. (BRONCKART, 2006).

Vygotsky defende que o aspecto social é essencial quando falamos de pensamento consciente e esta é uma proposição fundamental quando tratamos sobre ISD. Ela também nos permite compreender a adesão do ISD à questões já discutidas por Saussure, entre elas a característica do aspecto social da língua, que, para o linguista, resulta no fato de que a língua se transforma, em uma espécie de “acordo” social. Um indivíduo sozinho não conseguiria transformá-la.

Conforme Bronckart, há compatibilidade entre as teses de Saussure e o Interacionismo social, em vários aspectos, entre eles:

A afirmação do caráter fundamentalmente social da língua, de sua profunda articulação com a atividade coletiva humana e a colocação em evidência de seu caráter histórico: a língua se transforma com o tempo, sob o efeito das forças sociais e, com isso, é detentora de significações restritivas elaboradas pelas gerações precedentes (BRONCKART, 2006, p. 106).

Assim, o fator social está intimamente relacionado com as atividades humanas e a historicidade não pode ser simplesmente descartada. Por este motivo, as teses piagetianas de desenvolvimento de capacidades sociointerativas foram rejeitadas nesta abordagem, pois

A criança não tem, por si mesma (numa relação solitária com o meio), a capacidade de aceder aos signos e de recriar a língua de seu meio social. [...] O meio **intervém** no desenvolvimento, propondo, objetivamente, relações de correspondência entre objetos e/ou comportamentos, de um lado, e segmentos de produções sonoras de outro. Sob efeito dessa orientação social das ações de linguagem e das outras ações, a criança se integra às práticas designativas do meio social, torna-se progressivamente apta a reproduzir seqüências sonoras mais ou menos apropriadas à designação dos objetos. (BRONCKART, 1999, p. 52-53, grifo do autor).

Deste modo, a interação da criança com o meio social é fundamental no desenvolvimento de suas capacidades interativas e na interiorização da linguagem. Além disso, o aspecto criativo desse processo de apropriação é relevante. Ao se apropriar da língua, a criança não vai apenas reproduzir o que já viu/ouviu, mas sim recriar, utilizar de acordo com as regras sociais que aprendeu. É por meio da linguagem que um indivíduo age em sociedade e também age com relação a ela mesma, pois a linguagem também seria responsável por uma espécie de “reorganização” do pensamento. A correspondência entre a impressão psíquica e a ideia é um fato linguístico, bem como também é um fato social, pois como explicado anteriormente, a língua possui também uma dinâmica fundamentalmente social. O papel do signo linguístico é, então, essencial para o ISD e o tratamento dado a este por Saussure também o é. Para ilustrar esta questão, precisamos falar sobre as suas principais características.

Primeiramente, o signo linguístico é imotivado. Por exemplo, não há uma razão para a imagem acústica do signo “vaca” ser constituída dessa forma (na língua portuguesa), ou seja, há uma autonomia entre essa imagem e o “som”. Além disso, o signo é discreto em oposição a contínuo. Ele é um “recorte”. Ao nos expressarmos através de signos, nós os utilizamos em uma cadeia organizada, um após o outro. Há assim uma delimitação no que cada signo representa em determinado texto/discurso.

Além disso, o signo tem o caráter radicalmente arbitrário, pois a composição da relação entre significantes e significados é radicalmente não natural. O significante de

um signo é composto por uma conjunção aleatória de diferentes imagens que podem ser construídas por este referente. Já o significado é constituído por imagens mentais que estão submetidas pelo significante. A relação entre significante e significado é, então, construída no meio social, pelos usuários da língua em questão (BRONCKART, 2006).

O signo linguístico devido às suas características, especialmente no que diz respeito à sua essência social, é indispensável para as análises e estudos pautadas no ISD.

4 | O SIGNO E O PENSAMENTO CONSCIENTE HUMANO

Os estudos saussurianos passaram por dois momentos significativos em sua trajetória epistemológica: o primeiro deles transcorre com a publicação do Curso de Linguística Geral (CLG); e o segundo, com a descoberta dos manuscritos, que transcendem as discussões sobre o papel social do signo até aquele momento. Para o ISD, esta ampliação acerca do social, como elemento constituinte do signo linguístico, dialoga com os pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento humano, apresentados por Vygotsky, tendo o signo uma função determinante para os estudos sobre o pensamento consciente humano.

Para essa corrente, a principal consideração acerca do signo linguístico, estabelecida após a revisão das teses iniciais do CLG, é a articulação do caráter social da língua (*langue*) com as atividades de linguagem (*parole*). É nesse sentido, portanto, que o ISD integra a posição do linguista genebrino às teses do Interacionismo social, a fim de compreender as funções psicológicas superiores do pensamento consciente e sua relação com o social, e com os mundos que elas representam (LEITE; PEREIRA; BARBOSA, 2017).

Dessa forma, discutiremos, aqui, a relação das dimensões filogenéticas e ontogenéticas, pontuadas por Vygotsky, com o fator social empreendido pelo signo linguístico. Isso só é possível após o estatuto dado à fala a partir dos escritos saussurianos, sendo esta decisiva para compreender o papel do signo linguístico para o desenvolvimento humano, visto que “ao postular a linguística da língua como *inseparável* da linguística da fala, ela desenha a heurística de uma linguística dupla na qual, formalmente, são os valores de língua que fazem aparecer os valores de fala e vice-versa” (BOUQUET, 2014, p. 55).

É preciso estabelecer as diferenças apontadas pelo interacionismo social quanto à função da linguagem nessas duas dimensões apontadas por Vygotsky, o que demonstra ser o maior interesse do ISD em ambos os processos de desenvolvimento.

Tomando como premissa pesquisas como a de Buhler, que identificaram através de experimentos com chimpanzés que o “desenvolvimento dos primeiros esboços da fala inteligente é precedido pelo raciocínio técnico e este constitui a fase inicial do desenvolvimento cognitivo” (VYGOTSKY, 1998, p. 18), Vygotsky institui duas dimensões de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos. A primeira delas, responsável pelos processos de evolução da espécie humana e pela aquisição do pensamento e da linguagem, é denominada de filogênese. A segunda, por dar conta dessa

aquisição pela criança por meio da interação dela com os demais seres da espécie, é denominada de ontogênese.

A dimensão filogenética, embora não seja o foco, é abordada por Bronckart (1999, 2006), pois “já tem o agir de linguagem como seu principal desencadeador e, conseqüentemente, como seu principal traço caracterizador do humano” (LEITE; PEREIRA; BARBOSA, 2017, p.1136). Nesse caso, destaca o autor que, na espécie humana, há uma complexidade e organização nas atividades sociais que não é possível de ser identificada nas demais espécies. Isso ocorre, pois a linguagem, para estas, funciona como um canal comunicacional e idiossincrático, não negociado, que está dissociado do pensamento consciente. Segundo Vygotsky (1998, p.27), “há razões para acreditar-se que a atividade voluntária, mais do que o intelecto altamente desenvolvido, diferencia os seres humanos dos animais filogeneticamente mais próximos”.

Sendo assim, ao tratar-se da espécie humana, o pensamento consciente fundamenta-se a partir de sua história, em um percurso que evolui do social para o individual, a partir da apropriação e interiorização de signos de uma língua. Nas palavras de Bronckart:

[...] A linguagem propriamente dita teria então emergido, sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade. Portanto, seria na cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas, como **formas comuns** de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como **signos**, na acepção saussureana mais profunda do termo. Signos que, pelo seu próprio estatuto de formas oriundas de uma negociação, teriam necessariamente reestruturado as representações dos indivíduos, até então idiossincráticas, e as teriam transformado em representações pelo menos parcialmente comuns, compartilháveis, ou ainda **comunicáveis**. (BRONCKART, 1999, p. 33, Grifos do autor).

Considerando o surgimento e o uso dos signos, ocorrem três conseqüências sobre as quais é preciso pontuar: a emergência da atividade de linguagem; a constituição dos mundos formais; e a transformação do psiquismo primário em pensamento consciente, o que nos leva à dimensão ontogenética. Para assim a compreendermos, é preciso lembrar que a linguagem é produto de uma atividade social. É no seu uso, na pragmática, que as convenções de sinais e signos se estabelecem e tornam-se intercompreensíveis entre os seres humanos (LEITE; PEREIRA; BARBOSA, 2017).

A atividade de linguagem, assim denominada por Bronckart (1999), é resultado de uma atividade social específica, conseqüência de um processo de semiotização das representações idiossincráticas, transformadas em representações sociais. É, nesse ínterim, que passam a ser controladas, que se autonomizam e que se distanciam desse meio. Uma vez que essas atividades sociais se projetam e se diversificam, surgem os gêneros textuais atrelados a elas.

A relação com o signo linguístico traz uma segunda conseqüência que está

relacionada às construções sociais sobre o mundo. Sendo assim, projetam-se as representações coletivas sobre o meio, organizando os mundos representados que, segundo Bronckart (2006, p. 76) constituem-se em “largas camadas [desses mundos] que se encontram recodificadas nos signos e nos sistemas particulares que as organizam; o sujeito interioriza esse conhecimento verbal, que constitui, enquanto tal, um filtro de seu acesso ao mundo”.

Por fim, a terceira consequência remete à emergência das capacidades superiores humanas, ou seja, ao pensamento consciente. É nesse momento que as contribuições de Saussure têm mais valor para a construção da corrente genebrina, visto que servem de base para a revisão das teses de Vygotsky sobre o desenvolvimento das capacidades humanas e de interiorização da linguagem pelas crianças.

Nessa lógica, o ISD aceita algumas teses do Interacionismo social, a exemplo da transformação do psiquismo primário em pensamento consciente, através da apropriação da linguagem; e da existência de uma unidade de pensamento verbal, psíquica, complexa, processual e dinâmica. No entanto, refuta outras, como a dissociação do pensamento e linguagem, como elementos isolados que se cruzam em um determinado momento. Como argumento para refutar essa tese, Bronckart (2006) considera três pontos, respaldando-se nas teses saussurianas:

- a) A semiose é fundadora do pensamento consciente. O signo é um fato psicomental, nesse sentido não há pensamento puro, anterior ou independente dos signos e de sua apropriação.
- b) Há uma oscilação nas terminologias de pensamento e linguagem em Vygotsky, quando o autor designa “pensamento” ora como para inteligência prática ora para pensamento consciente.
- c) A passagem da inteligência prática para o pensamento consciente se dá através da interiorização do signo linguístico e de seu uso, o que explica a transformação do desenvolvimento biológico em sócio-histórico, considerando as características do signo apresentadas anteriormente.

Apesar de colocar a apropriação do signo como um dos epicentros de sua proposta, Bronckart reconhece que há limiares que não respondem a questões, como por exemplo, os textos-discursos, já que para Saussure

do lado interno (esfera da língua), não há nunca premeditação, nem mesmo meditação, fora do ato, da ocasião da fala [...]. Se tudo o que se produz de novo criou-se na ocasião do discurso, isso é dizer, ao mesmo tempo, que é do lado social da linguagem que tudo se passa. (GODEL, 1957, p. 145 *apud* BRONCKART, 2006, p. 111).

O que distancia a compreensão do ISD que concebe que a língua, no seu processo de funcionamento e interiorização, recorrendo não apenas ao aspecto social, mas ao individual.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tratamos, em especial, do signo linguístico, embora reconheçamos que são três os aspectos dos estudos de Saussure que são recepcionados pelo ISD: a linguística da fala, a língua como sistema social e a própria teoria do signo. A escolha deve-se ao fato de que, nessa proposta, a linguagem humana é considerada como autora da racionalidade, que por sua vez nasce da mediação e da articulação entre produções sonoras e representações do mundo que cristalizadas se constituem em signos. Portanto, nesse sentido, os signos são valores relativos a um sistema ou a uma língua natural e possuem relação de interdependência com o contexto sociocultural que os modifica.

O papel do signo linguístico é essencial para entendermos as condutas humanas que, nessa corrente de pensamento, são resultado de socializações.

Por esta razão, as teses saussurianas sobre o signo linguístico são tão caras ao ISD, especialmente a que diz respeito ao papel social do signo. Na verdade, o ISD faz a revisão do modelo de Vygotsky a partir da noção saussuriana de signo tanto do ponto de vista da ontogênese quanto da filogênese. Contudo, ele também busca ampliar algumas questões, a exemplo, da ideia do caráter social do sistema da língua – *langue*, articulado dialeticamente com as atividades de linguagem – *parole*, conforme explicitado em Leite; Pereira; Barbosa (2017).

Dessa forma, podemos dizer que na perspectiva do ISD, e em concordância com Saussure, o signo é imotivado, discreto e radicalmente arbitrário. Sua análise é fundamental na medida em que pode esclarecer a problemática da gênese do pensamento humano e também se presta a esclarecer a transformação (por meio da interiorização do signo) do psiquismo primário em pensamento consciente e daí servir como base para os estudos a que se pretende o ISD sobre desenvolvimento humano.

Essa posição epistemológica, além de conferir um lugar de respeito às contribuições de Saussure na dialética com as Ciências Humanas (BRONCKART, 1999), permite, hoje, subsidiar pesquisas em diversos vieses, como os de estudos de procedimentos de construção de sequências didáticas, de soluções para o ensino de línguas estrangeiras e de segunda língua, de gêneros textuais e das relações de trabalho.

REFERÊNCIAS

BOUQUET, S. Do pseudossaussure aos textos saussurianos originais. In: BRONCKART, J-P.; BULEA, E.; BOTA, C. (orgs.). *O projeto de Ferdinand de Saussure*. Fortaleza: Parole et Vie, 2014. p. 36-57.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

_____, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____, Jean-Paul. A atividade de linguagem em relação à língua- homenagem a Ferdinand Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia Orgs). *O interacionismo sóciodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

_____, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____, Jean-Paul. Um século de crise em psicologia: a dificuldade de uma abordagem materialista das significações. In: BRONCKART, Jean-Paul; BRONCKART, Ecaterina Bulea. *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do Interacionismo Sóciodiscursivo*. São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard, 1987.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. O ponto de vista do Interacionismo Sociodiscursivo sobre Saussure. *Gragoatá*, Niterói, v. 22, n. 44, p. 1123-1148, set.-dez. 2017.

MACHADO, Anna Rachel. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. *DELTA*, vol. Vol 20. n° 2. São Paulo. Dec. 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix. 30 ed, 2008.

VYGOTSKY, L. V. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. Brasileira São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Data de aceite: 01/03/2021

Maria Celeste de Souza Cardoso

CESP/UEA - Parintins-AM

<http://lattes.cnpq.br/3114420279943977>

RESUMO: Este trabalho versa sobre os resultados do Projeto de Iniciação Científica (PAIC) intitulado “Análise Discursiva em Toadas de Boi Bumbá”, o qual objetiva analisar os elementos do discurso existentes nas toadas de boi-bumbá do ano de 2013 das duas agremiações folclóricas de Parintins: Caprichoso e Garantido. Falar de toada de boi-bumbá é falar de poesia, é discutir rima, ritmo, musicalidade, imagens e emoção. É lembrar que compor toadas significa confeccionar poema. A letra da toada pressupõe um poema. É neste sentido, que o ritmo, a musicalidade, as imagens, a emoção, a precisão do vocabulário, a estruturação do todo, fazem parte dos elementos que compõem a letra e a música de uma toada; portanto, constituem um discurso. A escolha das toadas do ano de 2013 aconteceu porque os CDs dos dois bumbás contêm as toadas desse ano e aquelas chamadas antológicas (antes da década de 1990 e 2000), nesse caso, foi possível comparar o discurso entre toadas atuais e antigas. Como metodologia foi utilizada a pesquisa bibliográfica em busca de autores que discorrem sobre a temática, assim como a recolha das toadas escolhidas para o trabalho e entrevistas com os compositores para verificação dos elementos constitutivos do discurso nas canções

escolhidas. Teóricos como Bakhtin (2009), Fiorin (2013), Mazière (2007), e outros embasaram essa investigação e foram utilizados para a organização do arcabouço teórico necessário em qualquer pesquisa. Em relação aos resultados, foram analisadas cinquenta e três toadas e foram identificados alguns elementos que fazem parte do discurso, os níveis sintáticos e semânticos e as relações dialógicas estabelecidas no interdiscurso dessas toadas.

PALAVRAS - CHAVE: Análise Discursiva; Toadas; Boi Bumbá; Parintins.

DISCOURSE ANALYSIS IN SONGS OF THE BOI BUMBÁ

ABSTRACT: This study deals with the results of the scientific initiation project (PAIC) entitled “Discourse Analysis in Songs of the Boi Bumbá”, which aims to analyze the elements of the discourse that exist in the songs of the boi-bumbá of the year 2013 of the two folklore groups of Parintins, Caprichoso and Garantido. To speak of the songs of boi-bumbá is to speak of poetry, it is to discuss rhyme, rhythm, musicality, images and emotion. It is to remember that composing songs means writing poems. The lyrics of the songs presuppose a poem. It is in this sense that the rhythm, the musicality, the images, the emotion, the precision of the vocabulary, the structuring of the whole, are part of the elements that make up the lyrics and the music of a song; therefore, they constitute a discourse. The songs for the year 2013 were chosen because the CDs of the two bumbás contain the songs of that year as well as those called anthological (before the 1990s and 2000s), thus, in this case, it was possible to

compare the discourse between current and old songs. For the methodology, bibliographic research in search of authors who discuss the topic was used, as well as the selection of the songs chosen for the study and interviews with the composers to verify the constitutive elements of the discourse in the chosen songs. Theorists, such as Bakhtin (2009), Fiorin (2013), Mazière (2007), and others were used as a base for this research and were used to organize the theoretical framework that is necessary in any research. In relation to the results, fifty-three songs were analyzed and some elements that are part of the discourse, the syntactic and semantic levels and the dialogical relations established in the inter-discourse of these songs were identified.

KEYWORDS: Discourse Analysis; Songs; Boi Bumbá; Parintins.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como propósito mostrar os resultados de um projeto de iniciação científica, o qual objetivou analisar os elementos discursivos em toadas de boi-bumbá do ano de 2013 das duas agremiações folclóricas Boi Bumbá Caprichoso e Boi Bumbá Garantido.

Falar das toadas de boi-bumbá é falar sempre da cultura parintinense, pois as toadas demonstram a beleza, a vida, os mitos e a forma de viver do povo e habitantes da cidade de Parintins, local onde acontece o Festival Folclórico com apresentação dos bumbás Caprichoso e Garantido. E falar das toadas de boi-bumbá do ano de 2013 é ir além, pois nesse ano as duas agremiações folclóricas comemoraram seu centenário e foi publicado nos CDs e DVDs dois tipos de toadas: as chamadas antológicas (antes da década de 1990) e as toadas atuais. A partir da escolha dessas toadas foi possível fazer uma comparação entre os discursos produzidos pelos compositores antológicos e os compositores atuais, levando sempre em consideração os objetivos específicos propostos no plano de desenvolvimento do projeto.

A toada, segundo Cunha (2010, p. 637), significa “toar; soar em voz alta; trovejar”. Talvez por esse motivo a palavra toada está tão ligada à vida e memória dos parintinenses, pois quando os bumbás saíam nas ruas escutava-se ao longe o “toar”, ou soar das canções, dos desafios a chamarem os brincantes para o folguedo. Nessa perspectiva de importância que as toadas de boi-bumbá exercem sobre a sociedade parintinense foi que pudemos verificar a relevância de se trabalhar os elementos da análise do discurso nas letras das toadas de boi-bumbá.

Para fazer as possíveis análises das toadas de boi-bumbá do ano de 2013 utilizamos como base os estudos teóricos propostos por Mikhail Bakhtin (1997) sobre os gêneros do discurso e o dialogismo. Outros estudiosos do discurso também serviram de arcabouço teórico para essa pesquisa, entre eles estão Dominique Maingueneau (2008), Fiorin (2013), Costa (2011), entre outros que serviram para complementar nossos conhecimentos nessa área.

Com o desenvolvimento e a finalização do projeto percebemos que as toadas de

boi-bumbá do ano de 2013 são grandes fontes de interdiscursos, pois nelas podemos ouvir as vozes de cada caboclo ribeirinho, os quais vivem às margens do rio Amazonas, assim também como ‘ouvimos’ as vozes que emanam de cada ‘curumins e cunhantãs’¹, que fazem parte de nossa sociedade, mas pouco podemos ouvi-los, e os compositores nos trazem essas vozes em forma de poemas (que são as toadas de boi-bumbá) e, assim, pode-se observar através da riqueza da nossa cultura o desenvolvimento da ciência e apresentar o modo de viver parintinense a diferentes culturas e/ou quaisquer estudiosos que venham a se interessar por esses estudos.

I BASE TEÓRICA E METODOLOGIA DO PROJETO DE PESQUISA

O estudo sobre Análise do Discurso aqui apresentado tem como base os estudos teóricos de Bakhtin (1997) no Livro a “Estética da Criação Verbal”, quando o autor defende a ideia de que os gêneros dos discursos se constituem historicamente a partir da interação verbal e por apresentarem infinitudes de formas resultantes em variedades de gêneros.

Para Bakhtin (1997), cada situação nova de interação verbal resulta em um novo gênero discursivo, que por consequência reflete as condições nas quais estão associadas, então acontece o que o autor chama de fusão dos três elementos discursivos: o conteúdo temático, o estilo verbal e o conteúdo composicional. Esses são os elementos que Bakhtin considera primordial para a regularidade do discurso.

O teórico francês Dominique Maingueneau (2008) no livro *Gênese dos Discursos*, nos diz que, para haver a “regularidade do discurso”, nós precisamos articular um conjunto de fatores ao ritual enunciativo. É o que o autor chama de interdiscursividade. Segundo Maingueneau (2008), a interdiscursividade é um conjunto de discurso que mantém uma relação discursiva entre si, ou seja, temos outros ‘planos’, ou discurso atuando numa relação discursiva conflitante, (ou não) em um determinado discurso. Para o autor em todas as enunciações é o interdiscurso que devemos estudar e analisar, porque é nele que acontece a troca entre vários discursos, que houve uma prévia seleção para ser enunciado, e a situação ao qual o enunciado está sendo proferido também influencia o discurso.

Como uma forma de melhor explicar o interdiscurso, Maingueneau (2008), faz uma separação entre universo, campo e espaço discursivo. Para o autor, o discurso se constitui no interior do campo discursivo, o qual o classifica como determinado agrupamento de formações discursivas, e que restrito a um determinado grupo de formações discursivas, permite uma dispersão de texto com certas regularidades entre eles.

Levando em consideração a teoria de Bakhtin (1997) e os estudos de Maingueneau (2008), sabemos agora que a Análise do Discurso nos permite estudar os enunciados além de sua materialidade linguística, visto que também devemos levar em consideração o contexto histórico-social do enunciador, e foi assim que analisamos as toadas (quando nos

¹ Cunhantãs significa meninas e curumins significa meninos na linguagem indígena, e são termos muito utilizados em Parintins.

referimos às toadas, apenas os textos serão analisados, e não a parte melódica) de boi-bumbá do ano de 2013, buscando sempre encontrar todos esses aspectos interdiscursivos.

Para falar dos objetivos específicos do projeto, dos elementos de Análise do Discurso, e os níveis sintáticos e semânticos, os estudos utilizados foram de Fiorin (2013), o qual também tem por base Bakhtin em sua 'formação discursiva', e em seu livro "Os elementos da Análise do Discurso", classifica alguns elementos essenciais para o discurso, são eles: percurso gerativo do sentido, sintaxe discursiva e semântica discursiva.

No percurso gerativo do sentido, o autor nos orienta a sempre observarmos todas as faces de uma mesma questão, pois dependendo do ângulo do qual observamos poderemos ter perspectivas divergentes sem, contudo, não deixar de ser a mesma coisa, nesse elemento devemos ter muito cuidado, principalmente quando o objeto a ser analisado são toadas de boi-bumbá, pois dependendo de quem o pesquisador está entrevistando e o momento da entrevista, isso influenciará no resultado, por que os compositores de toadas de boi-bumbá são profissionais, ou seja, precisam ganhar dinheiro para compor, e se no momento da entrevista com o pesquisador ele ainda fizer parte da agremiação folclórica da qual a toada pertence, o discurso desse sujeito-locutor terá um resultado favorável à agremiação, mas se for o contrário, o sujeito compositor terá um discurso divergente por isso devemos levar sempre em consideração o princípio gerativo de sentido.

Outro elemento discursivo abordado pelo autor é a sintaxe discursiva. Na gramática, a sintaxe tem como objetivo "dedicar-se ao exame das regras que presidem as relações entre os vocábulos, à construção das orações e às relações interoracionais", (FIORIN, 2013, p. 22). Já a sintaxe discursiva, no percurso gerativo de sentido tem como objetivo 'manter' uma determinada ordem no discurso, ou seja, "é um conjunto de regras que rege o encadeamento das formas de conteúdo na sucessão do discurso". (FIORIN, 2013, p. 21). Assim como na gramática normativa, a sintaxe discursiva também tem um caráter mais conceitual, porque só assim as combinações dos discursos fazem sentido, pois se proferíssemos os discursos aleatoriamente sem uma ordem não teríamos um entendimento. É nesse sentido que a sintaxe discursiva vem auxiliar o percurso gerativo de sentido de um determinado (ou todo) discurso.

O terceiro elemento discursivo abordado por Fiorin (2013) é a semântica discursiva. Para o autor, na teoria do Discurso a "sintaxe contrapõe-se à semântica", não que a sintaxe seja mais significativa que a semântica, mas "a sintaxe tem mais autonomia que a semântica, na medida em que uma mesma relação sintática pode receber uma variedade imensa de investimento semântico". (FIORIN, 2013, p. 21).

No percurso gerativo de sentido, da teoria do discurso abordada pelo autor, sintaxe e semântica discursiva exercem importância díspares na produção de um discurso, pois sem a sintaxe não teríamos uma 'ordem' no discurso e sem a semântica nos 'faltaria' o entendimento do discurso. Ambas são fundamentais e tem níveis significativos dentro do discurso.

Quando falamos em sintaxe e semântica discursiva na visão de Fiorin (2013), temos dentro desses elementos discursivos o que o autor denominou de níveis sintáticos e semânticos, os quais serão descritos nessa pesquisa. Para o autor, os níveis sintáticos e semânticos dividem-se em três: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo.

No nível fundamental, a sintaxe e a semântica “representam a instância inicial do percurso gerativo e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção do funcionamento e da interpretação do discurso”, (FIORIN, 2013, p.24), ou seja, nesse nível, a semântica está na base da construção de um discurso, mas de forma superficial, é o que o autor vai chamar de “parcialidade *versus* totalidade”, ou na linguagem de ‘boi-bumbá’, vermelho *versus* azul, quando a semântica fundamenta-se na oposição, ou seja, na diferença. Já “[...] a sintaxe do nível fundamental abrange duas operações: a negação e asserção [...] o que significa que dada uma categoria, pode aparecer a seguinte relação: afirmação de A, negação de A, afirmação de B”. (FIORIN, 2013, p. 23). Ou seja, nega-se algo para depois valorizá-lo.

No nível narrativo, a sintaxe discursiva se divide em dois tipos de enunciados elementares: enunciados de estado e enunciados de fazer. No enunciado de estado, “[...] há uma relação de junção entre o sujeito e o objeto [...]” (FIORIN, 2013, p. 28), ou seja, nesse estado há sempre uma disjunção ou uma conjunção, onde em uma frase negativa haveria uma disjunção, e em uma frase afirmativa há a conjunção. Os enunciados de estado “[...] são os que correspondem a um enunciado de estado para outro” (FIORIN, 2013, p. 28), ou seja, o sujeito passa de um estado inicial para um estado final diferente. Lembrando que não devemos confundir sujeito com pessoa e nem objeto com coisa, Fiorin (2013) nos lembra de que sujeito e objeto são papéis narrativos que em um nível mais superficial de uma narrativa podem ser representados por coisas, pessoas e animais.

O terceiro nível abordado pelo autor é o nível discursivo, “[...] no nível discursivo as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhes dão concretude” (p. 41). O autor nos dá o seguinte exemplo: “a conjunção com a riqueza aparecerá no nível discursivo como roubo de joias (...) ou uma aplicação bem-sucedida na bolsa de valores” (p. 41). O papel do terceiro nível é mais de concretizar o que nos níveis anteriores eram superficiais.

A sintaxe e a semântica discursiva são fundamentais para o bom ‘andamento’ de um discurso, a partir do momento em que temos uma ordem enunciativa, a sintaxe nos auxilia mostrando as construções possíveis de um termo discursivo, já a semântica, (principalmente a do nível discursivo) nos auxilia ‘concretizando’ os termos sintaticamente ‘revisados’, e nos ajuda a compreender melhor a forma como esses discursos se re-produzem no interior dos interdiscursos. Assim, para falar das relações dialógicas estabelecidas no interdiscurso das toadas de boi-bumbá utilizaremos os estudos de Mikhail Bakhtin (1997), que fala sobre as relações dialógicas.

Bakhtin concebe a linguagem como um fenômeno essencialmente dialógico, para

o autor um enunciado não passa de um elo de uma cadeia de enunciados, ou seja, todo e qualquer discurso é uma mistura de discurso, pois sempre iremos proferir um discurso já proferido, ainda que a situação seja outra. O autor também afirma que “cada enunciado é um elo de uma cadeia muito complexa de enunciados. O ouvinte dotado de uma compreensão passiva, tal como é representado como parceiro do locutor, não corresponde ao protagonista real da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Bakhtin acreditava que a linguagem é fortemente marcada pela presença “irreduzível e conflituosa da subjetividade e da alteridade”, portanto, cada palavra carrega uma ‘carga’ semântica constitutiva dependendo da forma como outros falantes a utilizaram. Nas toadas de boi-bumbá a questão do dialogismo é fortemente marcada, na maioria das toadas podemos observar que o compositor usa em toadas diferentes a mesma linguagem, e que as toadas ditas atuais usam a linguagem das toadas antológicas. Nelson Costa (2011) afirma que:

Os discursos além de utilizar signos ideológicos é sempre dirigido para outrem. Está, portanto, atravessado pelo ponto de vista, pelas visões de mundo alheias, [...] em certos casos, esse dialogismo constitutivo se explicita tornando mais visíveis a relação entre a palavra autoral e a palavra alheia, revelando com maior nitidez a polifonia, assim a polifonia manifesta a subjetividade do falante, traduzida por sua atitude dialógica explicitada sobre o discurso do outro. (COSTA, 2011, p.32-33).

Tomando como base a relação dialógica da teoria de Bakhtin, Costa (2011) nos mostra como os discursos tomam para si outros discursos, e como cada discurso nos é proferido pela visão que o enunciador tem de mundo, daí a noção de dialogismo constitutivo, pois cada enunciador constitui seu discurso, constituído a partir do discurso de outrem. Assim também são os discursos das toadas de boi-bumbá, pois os discursos proferidos pelos compositores atuais já há muito foram proferidos por outros compositores, o que percebemos é que a mudança é na ordem dos discursos, mas os enunciados em si, usando as palavras de Bakhtin “um elo, uma cadeia de enunciados”. No final, no que tange às toadas de boi-bumbá o que prevalece é a dialogismo interdiscursivo, ou seja, muitas vezes em um enunciado, a ‘voz’ que emana das toadas de boi-bumbá é uma mistura de vozes da população parintinense.

Para esse trabalho de investigação, fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto para o arcabouço teórico do projeto. O corpus estudado foram as toadas de boi-bumbá do ano de 2013 das Agremiações folclóricas Boi-Bumbá Caprichoso e Garantido. O método comparativo e o etnográfico foram utilizados para melhor sistematizar as informações coletadas. Além disso, como técnica utilizou-se a entrevista com os compositores das toadas escolhidas para a verificação dos elementos constitutivos dos discursos.

Também foi necessário estabelecer um embasamento teórico a partir de leituras e fichamentos das obras escolhidas para essa pesquisa, assim como ler e ouvir as gravações

das toadas para transcrevê-las e melhor analisá-las. É uma pesquisa de natureza qualitativa porque há a necessidade da descrição dos dados coletados para melhor compreensão e análise das toadas de boi-bumbá.

II ANÁLISE DISCURSIVA DAS TOADAS

Dos resultados esperados desta pesquisa, temos a análise discursiva de 53 toadas de boi-bumbá do ano de 2013, as quais foram analisadas a partir dos objetivos específicos, os quais pretendiam identificar os elementos de análise do discurso nas toadas de boi-bumbá, descrever os níveis sintáticos e semânticos dessas toadas, e verificar as relações dialógicas estabelecidas no interdiscurso das toadas de boi-bumbá de 2013.

Após a efetivação do referencial teórico utilizado para o desenvolvimento dessa pesquisa, passamos a analisar os elementos da análise do discurso proposto por Fiorin (2013) nas toadas de boi-bumbá. De acordo com esse autor, os elementos da análise do discurso podem ser classificados como: percurso gerativo do sentido, sintaxe discursiva e semântica discursiva. Levando em consideração os estudos do autor sobre a classificação dos elementos de análise do discurso, no exemplo abaixo podemos observar as possíveis análises das toadas de boi-bumbá do ano de 2013.

Círculo da Vida- Festa Tribal²

O brilho do olhar na estrela

É fascinação da história do índio

Que mantém esta terra

Reflete nas águas dos rios

A constelação da estrela que brilha

Na arena da vida.

Entoa um cantar

Tupinambá kamayurá, Kaxinawá, karajá (karajá) ô ô

É festa tribal /Tribal, tribal, tribal.

Segredos guardados na terra. A celebração dos nativos irmãos

Cocares, tambores, torés.

Um canto à vida, alegria, é folclore tribal.

A iluminar, a idealizar, conscientizar.

Todas as raças pro bem renascerá teu filho amanhã

Com um sonho feliz pra cantar.

² Autor: Paulinho do Sagrado. Ano: 2013. Fonte: CD Caprichoso.

O círculo de fogo (fogo, fogo)
O ciclo da vida hei, hei.
O canto tribal do povo da ilha.
O círculo de fogo (fogo, fogo)
O ciclo da vida hei, hei
O canto tribal do povo de Parintins
Tribal, tribal, tribal
Do povo de Parintins Tribal, tribal, tribal
Ó tupã, mostra o caminho da sabedoria
Para guiar as próximas gerações
“OS VALORES DA VIDA, A PAZ”....

Essa toada faz parte do CD oficial do boi-bumbá Caprichoso do ano de 2013. Passando à análise da toada para identificar os elementos discursivos nela presentes, a analisaremos de acordo com Fiorin (2013), que classifica o 1º elemento discursivo como espaço gerativo de sentido, nesse elemento discursivo o autor nos orienta a sempre observarmos todas as faces de uma mesma questão, pois dependendo do ângulo do qual observamos poderemos ter perspectivas divergentes, sem, contudo, deixar de ser a mesma coisa, por exemplo, quando o compositor escreve: O brilho do olhar na estrela /É fascinação da história do índio /Que mantém esta terra /Reflete nas águas dos rios /A constelação da estrela que brilha /Na arena da vida. Quando o compositor do boi-bumbá Caprichoso escreve que o brilho do olhar na estrela ... reflete nas águas do rio, é o que ele (compositor do boi-bumbá caprichoso) sente e “vê”, mas se fosse um compositor do boi-bumbá contrário (Garantido), ele ‘enxergaria’ e falaria de forma divergente, falaria que o coração é que reflete o brilho nas águas do rio Amazonas, e não a estrela.

Levando em consideração o ponto de vista dos compositores acima, os quais estão em lados opostos, podemos dizer que os dois têm razão, pois Fiorin (2013, p. 18) nos diz que, “o saber de cada um a respeito do mesmo objeto é diferente, porque é condicionado pelo ponto de vista que cada um se coloca para apreendê-lo, estudá-lo e analisá-lo”, ou seja, um mesmo objeto sempre terá perspectivas divergentes se forem mais de um sujeito a analisá-lo, por esse motivo, tanto o coração do boi-bumbá Garantido, como a estrela do boi-bumbá Caprichoso podem refletir nas águas desse rio. Esse é o elemento mais conflitante da Análise Discursiva, segundo Fiorin (2013, p. 19), pois os sujeitos sempre querem atribuir a certeza aos seus conhecimentos e equívocos aos do outro. “Cada um dos sujeitos considera seu saber como o saber e o do outro como não saber, isso leva a uma polêmica, uma confrontação, em que cada um pretende impor ao outro o seu ponto

de vista”.

É o que acontece sempre nas toadas de boi-bumbá, um sujeito locutor/ compositor sempre vai dizer que o seu boi-bumbá é o mais bonito, o mais verdadeiro e etc. Outro exemplo, ainda nesse sentido, a toada “Se Manque Contrário”, do boi-bumbá Caprichoso de autoria do compositor Bené Siqueira: “São cem anos de Glórias e de tradição/ Vem meu Boi Caprichoso, vem meu Boi Campeão”. Nessa toada, o sujeito locutor/compositor afirma que o seu boi-bumbá Caprichoso tem 100 anos de tradição, mas se observarmos outra toada do boi-bumbá Garantido veremos que o “Boi da tradição” é o Garantido: “Cem anos de garra/De folclore, história e tradição/Cem anos de raça/Na cadência do ritmo da emoção”.

Analisando essa toada do boi-bumbá Garantido, percebemos que temos outro boi-bumbá da tradição, que também afirma ter 100 anos. Ambos os sujeitos compositores tentarão fazer com que o seu saber, a sua cultura e crenças sejam impostas, sem que o outro esteja errado, nesse momento entra o que Fiorin (2013) vai chamar de Semântica da Parcialidade, quando cada um dos sujeitos manifesta seu ponto de vista, sustenta-o e nega o saber do outro, essa é uma estratégia discursiva de convencimento, pois os sujeitos discursivos locutários/compositores sempre as usarão para convencerem seus alocutários de seus saberes, mas sempre é preciso levar em consideração que os sujeitos discursivos estão falando de um mesmo objeto (a tradição) e cada um utiliza-se da mesma estratégia discursiva, ambos têm razão, pois cada um está de um lado de uma mesma situação.

Essa é a complexidade do percurso gerativo de sentido nas toadas de boi-bumbá, podemos observar como outros elementos do discurso podem aparecer nas toadas (exemplo abaixo), como a sintaxe e a semântica discursiva.

Anunciei boi na cidade³

Anunciei boi na cidade

A minha fama boi contrário

Você sabe

Você tem inveja

Das nossas toadas

Esse é o boi garantido

Que topa qualquer parada (2x)

Contrário toma cuidado na vida

Que meus vaqueiros

Estão todos prevenidos

Pode vir quando quiser

³ Autor: Ambrósio. Toada Antológica. Fonte: CD Garantido.

Esse é o boi garantido

Campeão do São José (2x)

Analisando a sintaxe e a semântica discursiva dessa toada, percebemos como na parte sintática, (e não na parte enunciativa, pois não vimos o enunciador-compositor enunciar essa toada), podemos então analisar o discurso e as possibilidades discursivas que a toada nos mostra. Na sintaxe discursiva temos o que o autor classifica como: tentação, intimidação, sedução e provocação. Na 2º estrofe da toada podemos observar que o enunciador faz uma intimidação ao boi-bumbá contrário (Boi-Bumbá Caprichoso), “contrário toma cuidado na vida/ que meus vaqueiros/ estão todos prevenidos”. Essa intimidação feita pelo sujeito enunciador tem como objetivo intimidar, desestimular, e até mesmo prevenir o boi-bumbá contrário para que não tenha qualquer atitude que venha prejudicar o seu boi, mas se isso acontecer os “vaqueiros estarão prevenidos”, ou seja, irão se defender.

Também nessa estrofe há a presença do dialogismo no interdiscurso da toada, pois podemos observar como o texto da toada conversa com o *auto do boi*⁴, onde o dono da fazenda contrata os vaqueiros para defender e vigiar a sua fazenda do inimigo.⁵ Já na estrofe seguinte: “pode vim quando quiser/esse é meu boi Garantido”, o enunciador faz uma provocação, ou seja, “eu estou preparado, se você quiser vir para a disputa eu estou aqui”, ao mesmo tempo em que intimida o adversário, também o provoca, pois assim o boi-bumbá contrário ficará com ‘medo’ e poderá temer por perder a disputa.

Fiorin (2013) discorre sobre a sintaxe discursiva da intimidação e da provocação, e nessa toada de provocação percebemos como há coerência entre os termos, mesmo quando se trata das toadas de boi-bumbá. A provocação da sintaxe discursiva para Fiorin (2013, p. 30), “[...] ocorre quando o manipulador exprime um juízo negativo a respeito da competência do manipulado, sucede uma provocação”. O compositor do Boi-Bumbá Garantido nessa toada tem total objetivo de manipular as competências do Boi-Bumbá Caprichoso, e usa a toada como forma de provocação e intimidação.

Na letra dessa toada não observamos a sintaxe da tentação, nem da sedução, já que na sedução o objetivo do manipulador “[...] faz um juízo positivo sobre a competência do manipulado”, e na sintaxe da tentação, “o manipulador leva o manipulado a fazer algo por uma recompensa...” (FIORIN, 2013, p. 30). Essas duas manifestações da sintaxe discursiva são raras nas letras das toadas do boi bumbá de Parintins.

Para falar da relação dialógica do interdiscurso abordada por Bakhtin (1997) tomamos como exemplo a toada do boi-bumbá Caprichoso “Ritual Yuriman” de composição

4 O enredo básico do boi-bumbá conta a história de um boi de estimação de um fazendeiro rico que é morto pelo empregado negro, Pai Francisco. Pai Francisco mata o boi para atender ao pedido de sua esposa, Catirina, que está grávida e sente desejo de comer a língua do animal.

5 O inimigo é o personagem Pai Francisco que corta a língua do boi.

de Geovane Bastos e Saullo Vianna.

Ritual Yuriman⁶

Ele vem

Vem como a chuva e o temporal

Mascarado sobrenatural

Estronda a mata seu caminhar

Homem, monstro e animal

Toquem as flautas para o ritual

Cuia, cauim, mariri, paricá

Pra despertar o caramuru

O Guaricaya aquele que cura

Tragam o guerreiro ferido de guerra

Que clama em oração

Eu te entrego a minha vida

Eu suplico junto a ti

Livrai-me da morte!

Livrai-me da morte!

Gritos, rezas

Cantos ecoam no Solimões

A tribo festeja o Guaricaya, o xamã a dançar

Gira e dança possuído o xamã Yuriman

Evoca o Guaricaya.

A toada fala de um ritual indígena chamado “Ritual Yuriman”, nesse ritual temos o guerreiro ferido na guerra, um homem monstro e o sobrenatural que também se transforma em animal. O guerreiro ferido na guerra faz uma súplica, orando, para o deus que cura Guaricaya, que o livre da morte, “Livra-me da morte! / Livra-me da morte!”. Esse ritual Yuriman faz referência a nós enquanto cristãos, pois quando estamos doentes clamamos também a Deus para que nos cure e nos livre da morte. Daí a toada fazer uma relação com a música do Barão Vermelho “O poeta está vivo”, do compositor “Frejat”, na qual o compositor diz que: “todo mundo é parecido quando sente dor”, tanto índio quanto branco clama por um ser superior na hora da dor ou morte. A letra da toada também fala em “Cuia”, “Mariri”, “paricá”, e o rio “Solimões”, que são elementos do cotidiano indígena e amazônico.

Essa toada em seu interdiscurso tem a história de um ritual indígena, os enunciados

⁶ Autores: Geovane Bastos e Saullo Vianna. Ano: 2013. CD Caprichoso.

presentes são chamados de “uma cadeia de enunciado”, porque o compositor põe em sua estrutura enunciados de outros sujeitos, enunciados dos povos indígenas dos quais ouviu o ritual, ou seja, um saber oral que vem sendo passado a séculos de pais para filhos na cultura indígena, e o compositor ao fazer a pesquisa ouve a história contada pelos índios, e com as suas palavras transforma-a em uma toada de ritual. De acordo com Costa (2011), o discurso está atravessado pelo ponto de vista, pelas visões de mundo alheias, o que chega ao público ouvinte é apenas o olhar, “o ponto de vista” do compositor. Assim, a toada traz em seu discurso, muitos outros discursos, a partir do dialogismo que o compositor estabeleceu até a composição final da toada.

Nesse contexto, Bakhtin (1997) diz que um enunciado não passa de uma cadeia de enunciados, pois percebemos como os interdiscursos se constituem nos discursos das toadas de boi-bumbá a partir de discursos já existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise discursiva realizada nas toadas de boi-bumbá do ano de 2013, percebemos como alguns elementos da Análise do Discurso puderam ser identificados em cada uma das estruturas dessas composições, conforme discutido no decorrer desse artigo.

As toadas de boi-bumbá são uma das formas mais ricas de representação da cultura parintinense, e podem ser grandes fontes de pesquisas e outras análises, pela riqueza de discursos e interdiscursos presentes nessas toadas.

Bakhtin (1997) ressalta que nossos discursos se dividem acima de tudo em combinações de palavras e em palavras, já Fiorin (2013) classificou em um dos níveis do discurso, a sintaxe e a semântica discursiva, pois a sintaxe dá a regularidade do discurso; e a semântica faz a exegese necessária para nossos entendimentos. Dessa forma, o trabalho de um analista discursivo não termina no texto, ainda que seja o objeto de análise, sempre podemos ir além, por isso a necessidade de entrevistar os compositores e poetas do contexto de toadas e assim poder relacionar o discurso verbal com o discurso não verbal nesses textos.

Durante o ano de pesquisa foi necessário analisar as toadas de 2013 escolhidas para esse fim, e a partir dos objetivos específicos, percebemos como os elementos de Análise do Discurso foram encontrados no interdiscurso de cada uma das toadas. Também percebemos que a sintaxe e a semântica discursiva exercem um ‘papel’ importantíssimo no proceder de todo e qualquer discurso e nas toadas de boi-bumbá não foi diferente. Todos os elementos encontrados foram analisados a partir dos postulados teóricos da Análise do Discurso.

Dessa forma, esse trabalho de pesquisa pode contribuir para com futuras pesquisas a respeito dessa temática. As toadas de boi-bumbá além de “toadas” são poemas riquíssimos,

e também uma das formas de manifestação cultural da comunidade parintinense, pois demonstram as belezas de nossa cultura e as mais belas formas de viver tanto do indígena quanto do caboclo parintinense.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. [tradução feita a partir do original em francês por Maria Ensantina Galvão G. Pereira; revisão da tradução Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

CD CAPRICHOSO, 2013.

CD GARANTIDO, 2013.

COSTA, Nelson Barros da. **Música popular linguagem e sociedade**: analisando o discurso literomusical brasileiro. Curitiba: Appris, 2011.

FIORIN, José Luiz Fiorin. **Elementos de Análise do Discurso**. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do Signo Ao Discurso: introdução a filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

COSTA, Nelson Barros da (Org.). **O charme Dessa Nação**: Música Popular, Discurso e Sociedade Brasileira. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.

FREIRE, Sérgio Augusto. **Conhecendo Análise de Discurso**: Linguagem, Sociedade e Ideologia. Manaus: Editora Valer, 2006.

É POSSÍVEL TEMATIZAR SABERES E PRÁTICAS JURUNA POR MEIO DE CAMPOS LEXICAIS ESPECÍFICOS?

Data de aceite: 01/03/2021

Data da submissão: 08/12/2020

Iago David Mateus

Mestre em Linguística e Língua portuguesa
pela UFCLAr (Unesp)
Araraquara-São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/6447247670734043>

RESUMO: Este trabalho é um desdobramento das investigações que foram realizadas em nosso projeto de mestrado “Estudo etnográfico e terminológico das borboletas juruna para contribuições terminográficas”, que pretende compreender o papel cultural desempenhado, para os índios juruna, pelos animais por nós conhecidos como “borboletas”, e discutir qual a melhor forma de inserir o nome desses “insetos” na microestrutura de um dicionário bilingue Juruna/Português. Para tanto, nos embasaremos na Terminologia Etnográfica elaborada por FARGETTI (2016), na Teoria Conceptual da Metáfora defendida por LAKOFF & JOHNSON (2002) e em investigações da Etnoentomologia. Temos como objetivo, neste trabalho, tecer considerações sobre as Ciências do Léxico para responder – seguindo os postulados de Fargetti (2015b)- se seria possível ou não falar na existência de áreas de especialidade entre os referidos indígenas brasileiros. Pretendemos, também, problematizar quais as modificações sofridas, em campo, durante nossa recente ida à aldeia Tuba-Tuba (próxima à BR-80, MT), pela

metodologia de coleta de dados que havíamos previamente programado e que nos permitiu chegar ao total de 500 registros fotográficos que foram identificados por um especialista da comunidade, com os termos e histórias míticas em juruna. Cabe mencionar ainda que elaboramos, por fim, definições enciclopédico-terminológicas que seriam debatidas e revisadas com os falantes nativos juruna, em uma segunda ida a campo ou em reuniões online.

PALAVRAS - CHAVE: léxico, língua juruna, borboletas.

IS IT POSSIBLE TO THEMATIZE JURUNA KNOWLEDGE AND PRACTICES THROUGH SPECIFIC LEXICAL FIELDS?

ABSTRACT: This text is a development of that investigations that have carried out in our Master's project “Ethnographic and terminological study of juruna's butterflies for terminography contributions” that intends to understand the cultural role played for the Indigenous people by animals known to us as “butterflies” to discuss how the best way to insert this “insects” into the microstructure of a Juruna/Portuguese bilingual dictionary. Our basis will be the Ethnographic Terminology elaborated by FARGETTI (2016) and the Conceptual Metaphor Theory defended by LAKOFF & JOHNSON (2012) and in investigations of Ethnoentomology. Our objective, in this text, is to elaborate considerations on the Sciences of the Lexicon to answer – following the postulates of Fargetti (2015b) - whether or not there would be areas of specialty among the Brazilian indigenous. We also intend to problematize the modifications suffered in the

field research during our recent travel to the Tuba-Tuba Indigenous village (close at BR-80, MT) by the methodology of data collection that we had previously programmed, because we were not allowed, for example, to kill the butterflies that were momentarily captured in their natural habitat with the help of the juruna people (naturally or with the help of a puçá), so that we could photograph the butterflies and then release them. Using these procedures, we have obtained 500 photographic records that were identified by a community expert, with the terms and mystical stories in juruna language. We developed terminography definitions that would be debated and reviewed with native juruna speakers on a second field research or online meetings.

KEYWORDS: Lexicon, juruna language, butterflies.

1 | INTRODUÇÃO

Na ótica de Seki (2000), as línguas e demais elementos culturais dos indígenas brasileiros não eram – até pouco tempo - estudados e/ou documentados de maneira muito sistemática e nem científica culminando num apagamento da figura do índio da cultura brasileira, até porque algumas “pesquisas” mais antigas enxergavam o índio como um mero “instrumento” fornecedor de informações (SEKI, 2000, p. 47- 48) e muitas delas não passavam de listas de palavras coletadas por geógrafos, viajantes e indigenistas (cuja notação era diversificada, inconsistente, incompleta e, por vezes, errônea).

Isso configurava uma situação problemática que se sustentava até mesmo por discursos falaciosos que divulgavam erroneamente um monolinguismo de nosso país, ignorando que, na verdade, o Brasil é majoritariamente lusófono e não monolíngue. Acresce que quando tais discursos abordavam idiomas indígenas classificavam estes últimos não como “um conjunto específico de sons, categorias e regras sistêmicas de estruturação [...] adequadas para cumprir as funções de comunicação, expressão e transmissão” (SEKI, 2000, p. 234-235) de suas comunidades de fala, mas, em vez disso e infelizmente, os rotulavam como línguas “estranhas”, “exóticas” ou “primitivas”, veiculando, assim, uma visão etnocêntrica na qual “[...] nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através de nossos valores”. (GUIMARÃES ROCHA, 1984, p. 9).

Todo esse quadro, lamentavelmente, não difere muito da imagem dos índios que é criada e veiculada atualmente pela mídia em geral, como corroboram os trabalhos de Voigt (2015), Minardi (2012) e Neves & Silva (2013), segundo os quais haveria uma falta de matérias que abordem a cultura e a história das populações indígenas. Além disso, ainda para os mesmos autores, os problemas de saúde dos indígenas e os conflitos por terras contra empreiteiras e grandes fazendeiros quase nunca apareceriam em reportagens. Ou seja, existiriam discursos que silenciam o índio enquanto sujeito empírico, primeiro porque suas necessidades são apresentadas não por membros de suas comunidades, mas por “porta-vozes” como a Igreja, o Governo e/ou instituições como a FUNAI e, depois, porque, como se fosse possível representar todas as variadas e múltiplas sociedades indígenas

brasileiras numa única imagem, acaba se criando preconceitosamente um personagem indígena genérico (normalmente descrito como violento, antropófago e “sem roupas”), que deveria se “civilizar”, em prol do “desenvolvimento do país” (NEVES & SILVA, 2013).

Além disso, Fargetti & Vaneti (2016) alertam para o papel dúbio das mídias, pois, segundo os autores, se, por um lado, elas às vezes denunciam algumas discriminações (como a racial); por outro, também acabam, em outros casos, adotando posturas preconceituosas quando, por exemplo, deixam de tratar de variedades linguísticas e de línguas específicas e de abordar questões linguísticas que, para os mesmos autores, deveriam ser debatidas. E neste último caso, a consequência imediata é uma contribuição para a falta de visibilidade de certas causas indígenas – entre elas da importância do estudo das línguas indígenas, o que corresponde, em última análise, numa tentativa de integrar forçadamente o índio na sociedade chamada “branca” (no sentido de não-indígena). Temos, em outros termos, uma política de apagamento que tem antecessores históricos tais como o Diretório dos Índios, instituído pelo Marquês de Pombal em 1755 que não só proibia o ensino concomitante entre muitas línguas indígenas e o português, como também outorgava a obrigatoriedade no uso exclusivo do idioma lusitano, além de atribuir à Língua Geral um caráter negativamente “diabólico”.

Mas, para além da mídia, de acordo com Fargetti & Miranda (2016), também é fato consumado que a diversidade linguística dos variados povos indígenas brasileiros normalmente não aparece nos materiais didáticos atuais, sendo que estes materiais ou classificam errônea e reducionalmente as línguas indígenas simplesmente como “tupis”, como se elas não se alocassem em nenhum outro tronco linguístico (além do Tupi) ou ignoram as muitas línguas indígenas ainda faladas no Brasil e apenas tratam das variedades do português de forma claramente superficial.

Na contramão desses fatos, a partir da década de 80 teria havido um aumento no número de linguistas brasileiros que passaram a se dedicar ao estudo de tais idiomas, e a formar novos especialistas – o que teria ocasionado, de acordo com Seki (2000), um aumento também na quantidade e na qualidade dos trabalhos e ao desenvolvimento de estudo desses idiomas com respaldo teórico-metodológico adequado.

Entre esses linguistas encontra-se o nome da Profa. Dra. Cristina Martins Fargetti, que desde 1989, vem estudando, analisando e descrevendo cientificamente a língua juruna, do tronco tupi, falada pelo povo juruna do Mato Grosso, no Xingu. Aliás, é digno de nota que essa mesma pesquisadora é autora de diversos projetos, dentre eles o que se intitula “Uma proposta de obra lexicográfica para os juruna/yudjá do Xingu”, projeto contemplado com verba do Edital Universal do CNPq, em novembro de 2013. Tal projeto – além de possuir relevância para estudos histórico-comparativos, lexicográficos e para a Linguística Geral - objetiva confeccionar a primeira versão, impressa e digital, do primeiro dicionário juruna-português, de estrutura temática (abrangendo os campos de aves, grandes mamíferos, sapos, plantas, alimentação, parentesco, cultura material e música). Inserida no Grupo

LINBRA (Grupo de Pesquisas de Línguas Indígenas Brasileiras-CNPq) da FCLAr (Unesp), esta pesquisa já teve resultados anteriores que contribuem para a discussão sobre os estudos do léxico de línguas indígenas, ora fazendo metalexiconografia, ora analisando aspecto do léxico de uma língua específica, ora propondo aplicação lexicográfica/terminográfica, e também apontando caminhos metodológicos novos.

Por outro lado, a despeito dos avanços comentados anteriormente, não se pode ignorar a situação vulnerável na qual estão muitas línguas indígenas brasileiras, haja vista que muitas têm um número muito reduzido de falantes e encontram-se, infelizmente, em situação de eminente desaparecimento.

Ao lado disso, não se pode ignorar também, como coadunam Corbera Mori (2013) e Seki (1999; 2000) a relevância científica (no que concerne à possibilidade de melhor compreensão da natureza da linguagem humana e de adaptações em certos modelos linguísticos que se mostrarem limitados ao serem confrontados com idiomas indígenas) e social (resposta às comunidades indígenas envolvidas nas pesquisas, por meio de medidas práticas como materiais didáticos para escolas indígenas) dos estudos da área.

Nesta esteira, o projeto “Estudo etnográfico e terminológico das borboletas juruna para contribuições terminográficas” além de dialogar com pesquisas realizadas sobre línguas brasileiras, pode permitir que a língua juruna continue a ser documentada (em dicionários, livros didáticos, gravações) e descrita, o que é valorizado inclusive por seus próprios falantes, haja vista que a população juruna, embora tendo tido aumento nos últimos anos (FARGETTI (2015a)), é reduzida, e corre risco de perda linguística pela possibilidade de substituição paulatina pelo português, que, no Xingu, é a língua franca, de contato.

Em outros termos, nossa pesquisa justifica-se não apenas por seu ineditismo, mas também pela contribuição que pode gerar ao projeto maior “Uma proposta de obra lexicográfica para os juruna/yudjá do Xingu”, em virtude de pretender posteriormente discutir, baseando-se nos papéis culturais desempenhados pelos animais interpretados por esses indígenas brasileiros como “borboletas”, de que maneira esses insetos (para usar uma classificação de nossa biologia) poderiam constar como verbetes num dicionário bilíngue.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Aporte Teórico

Para cumprir os objetivos da pesquisa comentados anteriormente, foi necessária uma abordagem interdisciplinar que estabelecesse relações com algumas áreas do saber. Desta sorte, embasamo-nos, sobretudo, nos aportes de estudos da área da Etnoentomologia, na Teoria conceptual da metáfora, defendida por Lakoff & Johnson (2002) e na Terminologia Etnográfica (doravante TE), elaborada por Fargetti (2016).

A primeira dessas três áreas é definida por Costa Neto (2004) como: “[...] estudo de como os insetos são percebidos e utilizados pelas populações humanas” (COSTA NETO, 2004, p. 119). Sua relevância para a pesquisa em questão advém da noção de que cada povo pode recortar o mundo à sua maneira e utilizar critérios distintos para agrupar os seres vivos em classes. Assim, os diferentes povos podem perceber e agrupar numa mesma classe animais que nossa Biologia atual distingue, separa em táxons diferentes e, conseqüentemente, nomeia por meio de itens lexicais distintos.

Já com relação à Teoria conceptual da metáfora, pode-se dizer que ela também é utilizada por linguistas brasileiros, como Abreu (2010), segundo o qual a metáfora seria uma transposição de características de domínio de origem para um domínio alvo, em cuja base está um processo de *blending* (também chamado de mesclagem ou integração conceptual) que promove insights, originados da aproximação entre coisas e eventos feita por nossa mente. Para Abreu (2014), toda representação indica uma integração perceptual entre o que é representado e o meio de representação. É isso que ocorre “quando ouvimos os sons de uma palavra e atribuímos a ela um sentido, estamos fazendo uma integração conceptual entre som e sentido” (ABREU, 2014, p. 27).

Quando alguém diz, por exemplo, que “Seu filho é um capeta”, pode-se afirmar que se colocaram dois conjuntos – o conjunto A do *filho* e o B composto pelo elemento *capeta* – em condição de igualdade, por meio de uma integração conceptual entre a idéia de capeta e a idéia de filho. Características deste (que comporiam um espaço chamado de *Input 1*) e as daquele (*Input 2*) teriam sido transferidas a um *espaço genérico* e, posteriormente a um espaço *blend*. Entretanto, ao *frame* de filho não se aplicam elementos do *frame* de capeta como ‘forma demoníaca’, ‘tem rabo’, ‘tem chifre’ e ‘vive no Inferno’. Esses últimos elementos são, portanto, “desintegrados”, “desabilitados” (segundo ABREU, 2013, p. 243-244), ficando o espaço *blend* restrito a uma espécie de área de intersecção entre A e B, como se vê a seguir:

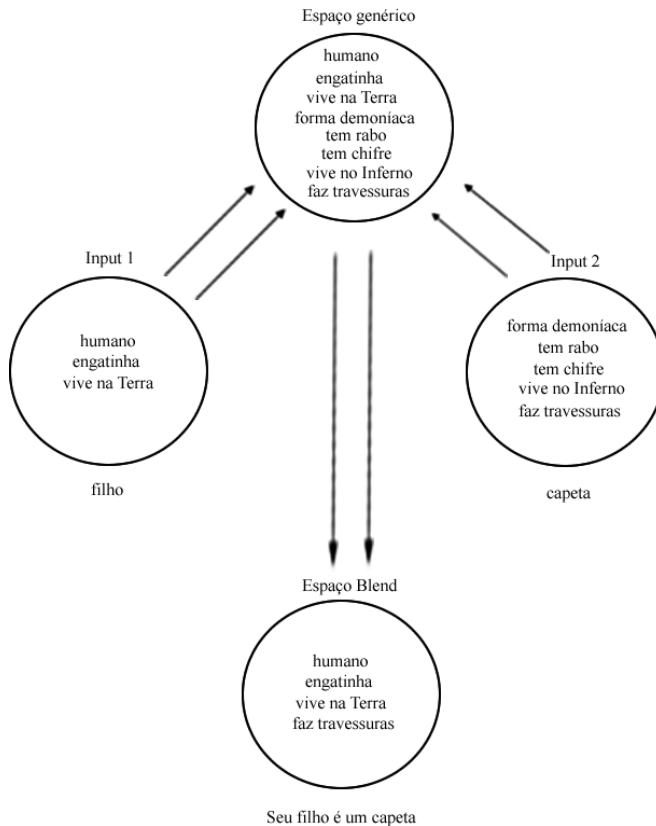


Figura 1: Esquema *de blend*

Fonte: Elaboração própria

Utilizando esquemas como esse, pretendemos problematizar a questão da existência da metáfora e como ela é compreendida na cultura juruna. Ou seja, pretendemos descobrir se haveria, na ótica dos juruna, algo de metafórico nas histórias sobre ‘borboletas’ e por que. Afinal:

[...] as metáforas são elementos culturais que fazem sentido dentro das sociedades em que ocorrem e não deveriam ser impostas por outsiders, que somos nós, os caraíbas, dizendo que partem do pensamento da outra cultura. Partem mesmo? Ou o pensamento do outro nunca foi metafórico?” (FARGETTI, 2015a, p. 103).

Apesar de ainda não termos respostas completamente conclusivas com relação a estas questões, nossa ida à aldeia Tuba Tuba mostrou que muitos dos nomes em juruna para as partes do corpo das “borboletas” mostram-se os mesmos das partes do corpo humano. Assim, num primeiro momento, levantamos a hipótese de que os itens lexicais nomeadores desses “insetos” seriam, na verdade, metáforas que teriam o corpo humano

como base.

Tal hipótese, contudo, após debates com nossa orientadora e com a coleta de mais informações, se mostrou errônea, uma vez que, na verdade, esses nomes são os mesmos para todos os animais, de tal forma que não podem ser considerados como metafóricos apenas entre o domínio da classe dos humanos e o domínio dos animais estudados. Explicando um pouco melhor, a situação encontrada é similar ao caso da nomeação portuguesa da glândula anexa ao tubo digestivo responsável por secretar bile e transformar glicogênio em glicose. Tanto para homens, quanto bovinos, suínos e demais animais essa mesma glândula se denomina ‘fígado’. Portanto, o ‘fígado de boi’ não seria, por exemplo, uma metáfora a partir do ‘fígado do homem’ porque esse elemento é utilizado também em outros espécimes.

Resta-nos, por fim, falar da TE. Mas, para isso, vamos primeiramente discorrer sobre o grande campo das ciências do Léxico, no qual a TE pode ser alocada. Este campo abarcaria áreas de estudos mais teóricas e outras mais práticas.

Por um lado, o “estudo científico do léxico, mais especificamente das palavras de uma língua” (KRIEGER & FINATTO, 2004, p. 43) também chamado de Lexicologia, por exemplo, teria como contraparte aplicada a descrição e análise crítica e/ou confecção de obras lexicográficas conhecida como Lexicografia (SILVA, 2006).

Por outro, a área que tem como objeto de investigação o termo e que se ocupa “[...] do componente lexical especializado ou temático dos sistemas linguísticos” (KRIEGER & FINATTO, 2004, p. 43), não só se denomina Terminologia, como também tem como “face aplicada” a Terminografia (“voltada à produção de glossários, dicionários técnicos ou terminológicos e bancos de dados” (idem, *ibidem*)).

Feitas essas ressalvas, pode-se entender porque Fargetti (2016), após muitos anos de reflexão sobre metodologias adequadas para o estudo de línguas minoritárias como línguas indígenas, denominou os estudos por ela encabeçados e propostos de “Terminologia” Etnográfica. Para a autora, em pesquisas da área, seriam necessárias a gravação do conhecimento tradicional (seja em áudio ou vídeo) e posterior transcrição, num verdadeiro diálogo entre especialistas: entre um linguista e alguém da comunidade em questão conhecedor do tema em estudo e que seja indicado e autorizado pela própria comunidade a falar sobre esse assunto.

Na ótica da referida linguista, seria possível falar em Terminologia para o estudo do léxico das línguas indígenas brasileiras, pois:

Apesar de reconhecer esse caráter um tanto holístico dos conhecimentos indígenas, a autora não concorda com o posicionamento de que esses saberes sejam “não-científicos” e completamente indivisíveis, primeiro porque nossa orientadora questiona a existência de uma Ciência Universal (em vez disso, ela fala em “ciências”) e segundo porque, em sua opinião, haveria línguas de especificidade entre esses saberes indígenas (tão relevantes quanto os nossos), pois há pessoas nessas comunidades que são

especialistas em plantas medicinais, outros são profundos conhecedores dos mitos e danças, outros das aves, plantas comestíveis, outros da música e assim sucessivamente. E é exatamente por isso que a pesquisadora considera que o estudo de âmbitos temáticos específicos dessas “ciências” indígenas torna possível se pensar numa subárea da Terminologia por ela denominada “Terminologia Etnográfica” [...] Mas diferente da posição da Teoria Geral da Terminologia de Wüster, que postula a monossemicidade do termo, alocando-o assim fora das línguas naturais, Fargetti (2015) [...] aproxima-se mais da Teoria Comunicativa da Terminologia de Cabret, no que concerne à “polissemia constitutiva” do termo, segundo a qual os termos seriam sim integrantes da língua geral, embora possam adquirir um sentido distinto das palavras, quando inseridos em dado contexto específico. [...] Para estudos sobre o léxico que culminem em propostas lexicográficas, a TE não verá outra possibilidade senão descrições culturais detalhadas das entradas, até porque entre línguas diferentes não há sinônimos perfeitos, como comprovam “pele” e “peau”, visto que, se a segunda em francês tem também o traço de ‘revestimento de vegetais ou frutos’, esse traço só existe na primeira em construções metafóricas, tendo em vista que em português costuma se exprimir esse pensamento como “casca de uma determinada fruta”. (MATEUS, 2017, p. 27-28).

Seguindo esses postulados, a partir dos dados coletados em nossa ida a campo, pretende-se preparar definições enciclopédicas-terminológicas que serão futuramente debatidas e revisadas com os falantes nativos.

3 | METODOLOGIA

Fomos a campo preparados para coletar espécimes dos animais presentes na aldeia, de acordo com os pressupostos da nossa ciência biológica atual que postulam a necessidade de coletar insetos e alfinetá-los em pranchas, antes de acondicioná-los em caixas com bicarbonato de sódio e naftalina.

Contudo, não foi possível realizar tais procedimentos, uma vez que a comunidade indígena vetou a possibilidade de abater quaisquer desses animais, em decorrência do papel que eles desempenham, na ótica juruna, na manutenção da ordem em nosso planeta. Aliás, cabe mencionar que, como atesta Fargetti (2015a, p. 103), a Terra, para os referidos indígenas, é um grande quadrilátero que possui, em duas de suas arestas, dois grandes sapos que sustentam o céu. Acresce que tal espaço celeste também é sustentado por uma árvore que tem sua embira constantemente renovada por uma dessas ‘borboletas’. Por isso, seria altamente perigoso abater qualquer uma delas.

Essa restrição por parte da comunidade juruna fez com que procedêssemos à busca de tais “borboletas” em seu habitat natural, na companhia de jurunas que momentânea e manualmente (e/ou com o auxílio de um puçá) as capturavam para registro fotográfico e, em seguida, as libertavam.

As fotos foram posteriormente apresentadas a um especialista da comunidade que nos informava a identificação em juruna dos animais nelas registrados, e apresentava

também histórias míticas sobre eles.

4 | CONCLUSÃO

Utilizando a metodologia comentada anteriormente, pudemos coletar histórias tradicionais e cerca de 500 imagens. Contudo, nem todas são de borboletas diferentes, porque para garantir uma melhor visualização de um mesmo espécime, o fotografamos mais de uma vez.

De qualquer modo, pudemos verificar que, de modo geral, os falantes juruna não especialistas na área tendem a usar um único item lexical para identificar todos os animais que nós classificamos como ‘borboletas’. Contudo, o especialista apresenta 3 denominações diferentes para o que ele denomina de ‘animais aparentados, mas distintos’, uma vez que apresentam, segundo ele, tamanhos, funções e papéis cosmológicos diferentes. Tal situação mostra-se de certo modo similar ao nosso próprio caso, na medida em que os usuários do léxico geral do português e não especialistas tendem a chamar todos os insetos lepidópteros providos de antenas e asas com escamas de ‘borboletas’, ao passo que entomólogos utilizam termos específicos para denominar as sub-ordens e famílias, sendo que muitos deles estão em latim e são desconhecidos dos usuários gerais da língua.

Como pretendíamos fazer verbetes terminológicos e não lexicográficos (por versarem sobre uma área de conhecimento específico e não sobre o léxico geral da língua), foram essas três denominações do especialista juruna que apareceram em nossa dissertação.

Resta comentar, por fim, sobre a comunidade evitar maltratar ‘borboletas’. A nosso ver, isso se deve ao fato de os não-especialistas parecerem não conseguir distinguir especificamente estes animais e os perigos que os maus-tratos a eles podem trazer ao homem. Já foi dito que um desses animais tem estreita relação para que se evite a queda do céu. Matá-lo, portanto, seria tirar um protetor e contribuir com a queda celestial. Mas, para além disso, outro desses insetos que nós denominamos como ‘borboleta’ pode, se maltratado, causar doenças e até mesmo a morte de seu agressor e uma outra – na ótica do especialista juruna- tem uma baba descrita como venenosa, de modo que a comida e/ou água tocadas por ela, tornam-se impróprias para consumo humano:

De qualquer modo, as entrevistas e demais procedimentos realizados possibilitaram dados que apontam para o fato de que o simbolismo geral por trás das “borboletas” é, entre os referidos indígenas brasileiros, distinto daquele da sociedade não-indígena de modo geral. Para além do fato de que os aspectos de ‘ser delicada’, ‘ser fugidia’ parecer não ser tão relevante, frente, inclusive, aos aspectos potencialmente perigosos desses animais.

Acresce que os critérios de sub-classificação também não são equivalentes. Enquanto nossa biologia fixa o olhar para as nervuras da asa, tipos de antenas e outras questões de formas imaturas, os aspectos relevantes para distinção

na perspectiva de um especialista juruna não passam pelas lagartas, ficando entre tamanho, potencial de vôo, a origem do animal (que implica na dicotomia *do céu X da terra*) e sua importância cultural (se é ou não um “trabalhador” e carregador de embira ou apenas um sugador de seiva).

Aliás, o que nós categorizamos como um único ser, os juruna identificam como cinco entes distintos com proximidade parental. É interessante notar que, nos itens lexicais usados para nomear esses espécimes, há processos de reduplicação. Para eles, haveria as *nasusu*, as *kamaperuperu* e as *yahaha* (mais ou menos comparáveis ao que nós denominamos de ‘mariposas’). (MATEUS, 2019, p. 139)

Em resumo, os critérios especializados de classificação juruna e os de nossa sociedade para “borboletas” poderiam ser esquematizados da seguinte forma:

Âmbito	Denominações juruna		
Sistema	Nasusu		<ul style="list-style-type: none"> • Tamanho • Potência esperada de voo (ser forte ou fraco) • Função cosmológica • Onde são encontradas/ origem/ hábitos de voo
Conhecimento especializado	Nasusu	Do céu	
		Da Terra	
	Kamaperuperu		
	Yahaha	do céu	
da Terra			

<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade não-indígena • ‘Borboleta’ 	<ul style="list-style-type: none"> • Juruna • Nasusu <ul style="list-style-type: none"> • Do céu • Da Terra • Kamaperuperu • Yahaha <ul style="list-style-type: none"> • Do céu • Da Terra
---	--

Figura 2: Critérios de distinção juruna para “borboletas” e classificação ocidental

Fonte: elaboração própria

Uma última questão a apontar é que os protótipos de verbetes redundam em mais uma contribuição futura deste trabalho ao dicionário que vem sendo desenvolvido por Fargetti. Mas, tais protótipos precisam antes ser revisados pela comunidade juruna, na medida em que não podemos simplesmente adicioná-los à obra lexicográfica final como verbetes sem o aval e confirmação dos nativos falantes juruna e do especialista indicado por eles.

Nessa esteira, a revisão dos verbetes acabou ficando para uma pesquisa futura, haja visto que não houve verba nem tempo disponível para uma outra ida a campo.

De qualquer modo, para responder a pergunta que intitula este artigo, esperamos ter demonstrado que há sim campos específicos de conhecimentos juruna e esperamos também ter ficado clara a visão dos referidos índios brasileiros quanto aos animais chamados por nós não indígenas como “borboletas”, já que era esse o nosso campo de especialidade lexical.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **Linguística cognitiva**: uma visão geral e aplicada. Cotia: Ateliê Editorial, 2010. 119 p.

_____. Integração perceptual na descrição de fenômenos gramaticais do Português. **Alfa**, São Paulo, 57 (1), p. 229-253, 2013.

_____. Esquemas de imagem e integração conceptual como fatores de gramaticalização em sintaxe. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 25-41, 2014.

CORBERA MORI, A. H. Teses e Dissertações sobre línguas indígenas apresentadas no Instituto de Estudos da Linguagem (IEI-UNICAMP): 1977-2008. **Liames** (UNICAMP), v. 7, p. 109-123, 2008.

COSTA NETO, E. M. Estudos etnoentomológicos no estado da Bahia, Brasil: uma homenagem aos 50 anos do campo de pesquisa. **Bioternas**, 17 (1), 2004, p. 117-149

FARGETTI, C. M. Qual pode ser o alcance de uma metáfora? **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. Volume 7, Número 1, Julho de 2015a. p. 101-111.

_____. **Estudios del léxico de lenguas indígenas**: ¿terminología? 2015b (no prelo).

_____. Faculdade de Ciências e Letras – Unesp: Araraquara, SP. jul.- dez. 2016. Aulas ministradas aos pós-graduando matriculados na disciplina “Terminologia Etnográfica”.

FARGETTI, C. M. & MIRANDA, T. G. Plurilinguismo: a diversidade que não é abordada nos livros didáticos. **Revista Letras Raras**, vol. 5, Ano 5, nº 3, 2016. p. 79-88.

FARGETTI, C. M. & VANETI, L. L. Políticas linguísticas e a mídia. **Revista Letras Raras**, vol. 5, Ano 5, nº 3, 2016. p. 9-24.

GUIMARÃES ROCHA, E. P. **O que é etnocentrismo?** Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

KRIEGER, M. da G. & FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

LAKOFF, G.; M. JOHNSON. 2002 [1980]. **As metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado de Letras/EDUC.

MATEUS, I. D. *Entre concertos e desconcertos: Dicionários de línguas indígenas brasileiras em (des)compasso com o campo lexical da música*. Monografia de Graduação. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2017.

_____. Entre o céu e a terra há mais coisas do que sonha nossa vã perspectiva: um voo panorâmico (com e) pelas 'borboletas' juruna. Dissertação de mestrado. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2019.

MINARDI, D. Mídia e Representações Sociais Indígenas: Caso do ataque ao acampamento Guarani Kaiowá. In: *Anais III Conferência Sul-Americana/ VIII Conferência Brasileira de Mídia Cidadã*. Unicentro, Brasília, 2012.

NEVES, I. dos S. & SILVA, V. L. Análise discursiva e da imagem dos indígenas que foram veiculados no jornal O Liberal nos anos de 1990 e 2011. Trabalho apresentado no *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Manaus, AM – 4 a 7/9/2013*.

SEKI, L. A Lingüística indígena no brasil. *Delta*, vol. 15, n.º especial, 1999.

_____. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI, *Revista Impulso*, v. 1, nº 27, Piracicaba, 2000. p. 233-256.

SILVA, M. C. P. da. Lexicografia bilíngüe: uma verificação dos substantivos mais freqüentes em dicionários bilíngües francês-português e português-francês. In: LONGO, B. N. de O. & SILVA, B. C. da. (org.) *A construção de dicionários e de bases de conhecimento lexical*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006.

VOIGT, J. K. Índios, mídia e questões de representação. *Revista Advérbio*, 2015, V.10, N. 20, p. 35-44.

CAPÍTULO 4

O DIALOGISMO EM NARRATIVAS ORAIS DE MORADORES DA COMUNIDADE MACURANY, EM PARINTINS-AM

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 03/12/2020

Almiro Lima da Silva

Universidade Federal do Amazonas-UFAM
Manaus-AM

<http://lattes.cnpq.br/0949712483304208>

RESUMO: Este artigo objetiva analisar, na perspectiva dialógica bakhtiniana, a construção do sentido de comunidade em três narrativas orais de moradores da comunidade Macurany, em Parintins-AM. Para tanto, compreendemos o dialogismo como constitutivo da linguagem, como o diálogo existente entre enunciados/discursos, de onde surge o sentido da palavra (enquanto signo ideológico por excelência) no uso real da língua. Partindo do dialogismo, apresentamos outros conceitos que o constituem, a saber, o de signo ideológico e de sujeito, o de gêneros do discurso, de enunciado e enunciação. Expomos também algumas noções do conceito de comunidade encontradas na Antropologia e na Sociologia, bem como delineamos brevemente o contexto sócio-histórico da comunidade Macurany. Entre os teóricos utilizados, destacamos Bakhtin/Volochinov (2009), Bakhtin (2011), Sobral (2009) e Brait e Melo (2012). Nos resultados, identificamos nas narrativas o sentido de comunidade decorrendo da formação ideológica cristã católica, de forma que os sujeitos entrevistados só admitem a existência da comunidade a partir da implantação oficial da

igreja na localidade.

PALAVRAS - CHAVE: Dialogismo. Sentido. Comunidade.

THE DIALOGISM IN ORAL NARRATIVES BY RESIDENTS OF THE MACURANY COMMUNITY, IN PARINTINS-AM

ABSTRACT: This article have like objective to analyze, in the dialogical perspective bakhtiniana, the construction of the sense of community in three oral narratives of residents of the Macurany Community, in Parintins-AM. Therefore, we understand dialogism as constitutive of language, as the existing dialogue between utterances / discourses, from where the meaning of the word (as an ideological sign par excellence) arises in the real use of language. Starting from dialogismo, we present other concepts that constitute it, namely, that of the ideological sign and of the subject, that of the genres of discourse, of utterance and enunciation. We also expose some notions of the concept of community found in Anthropology and Sociology, as well as briefly outlining the socio-historical context of the Macurany community. Among the theorists used, we highlight Bakhtin / Volochinov (2009), Bakhtin (2011), Sobral (2009) and Brait and Melo (2012). In the results, we identified in the narratives the sense of community resulting from the Catholic Christian ideological formation, so that the interviewed subjects only admit the existence of the community after the official implantation of the church in the locality.

KEYWORDS: Dialogism. Sense. Community.

1 | INTRODUÇÃO

A análise aqui realizada tem como base teórica os estudos empreitados pelo Círculo de Bakhtin, que concebe o dialogismo como constitutivo da linguagem. Trata-se de uma tentativa de aplicar este conceito e outros dele decorrentes em três casos concretos de uso da linguagem. Desta forma, objetiva-se analisar três narrativas orais de moradores da comunidade Macurany, procurando identificar que vozes as atravessam e colaboram para construir o sentido de comunidade. As narrativas se realizaram no gênero discursivo entrevista científica, no campo das ciências humanas, mais especificamente no âmbito da história oral, na oportunidade em que pesquisamos a história da comunidade Macurany em 2012 e 2013.

A fim de perseguir os objetivos propostos, iniciamos com uma breve apresentação do conceito de dialogismo, onde o mesmo é definido como o diálogo entre enunciados/discursos constitutivos do funcionamento real da linguagem (SOBRAL, 2009). Em seguida, tratamos do signo ideológico e do sujeito, apresentando o signo como sendo todo material físico que possua conteúdo semiótico, que indique uma realidade fora de si; e o sujeito constituído na medida em que sua consciência vai se impregnando de tais signos. Na sequência, é apresentado o conceito de gêneros discursivos, que são tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2009). Discorreremos também sobre o enunciado, que são respostas a outros enunciados, aos precedentes e aos futuros, sempre irrepetíveis, únicos, frutos da enunciação, que, por sua vez, é o acontecimento da transformação das unidades da língua em enunciado, numa dada situação concreta da vida, possui caráter social, cultural e histórico (BRAIT e MELO, 2012).

Foi necessário também apresentarmos algumas noções do conceito de comunidade, da mesma forma que fizemos uma breve contextualização histórica da comunidade Macurany e de seus moradores. Por fim, temos a análise dialógica das narrativas. Aí, observamos os enunciados atravessados pelo ponto vista cristão católico, dando um sentido religioso ao termo comunidade, em oposição a outros sentidos possíveis. Ressaltamos a não pretensão deste trabalho de fazer generalização, acreditando que todos os moradores da referida comunidade dão este sentido a ela. Pelo contrário, o resultado desta análise diz respeito apenas aos sujeitos e enunciados analisados.

2 | O DIALOGISMO

Vale dizer, de início, que o conceito de dialogismo para o Círculo de Bakhtin decorre de uma visão “arquitetônica” da linguagem, de um olhar “totalizante”, que procura ver o processo de produção de sentido na sua “inteireza”, observando o fenômeno discursivo como um todo. Esta perspectiva leva em consideração os sujeitos dotados de linguagem agindo no mundo, em situações concretas e históricas. Trata-se, dessa forma, de um conceito bastante amplo, de cunho “filosófico”, “discursivo” e “textual” (SOBRAL, 2009).

Assim, o dialogismo evoca o termo diálogo, que é entendido em sentido amplo nos estudos bakhtinianos. Refere-se à base constitutiva de todo enunciado, da linguagem, e não simplesmente ao diálogo face a face entre dois ou mais interlocutores. Por isso, podemos afirmar que qualquer enunciado/discurso é constituído por outros enunciados/discursos. O que falamos ou escrevemos não tem sua origem em nós, mas surge do processo de “interação” com outros sujeitos em determinados contextos sociais e históricos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

Nesse sentido, Sobral (2009) apresenta três planos distintos do dialogismo: o primeiro consiste na “condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos”, ou seja, o sujeito humano não existe apenas biologicamente, mas sua “existência está fundada na diferença”, no confronto e na relação com os outros sujeitos; o segundo tem a ver com “a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos” e, conseqüentemente, do sentido, isto é, o sentido surge do “diálogo” entre enunciados/discursos passados e aqueles futuros, porém “levando em conta formas textuais tipicamente presentes em discursos”, expressar-se é sempre um ato de responder e, ao mesmo tempo, de suscitar resposta; o terceiro refere-se à “base de uma forma de composição de enunciados/discursos, o diálogo”. Em outras palavras, não há discurso monológico puro. Por mais que alguém fale para si mesmo, no seu interior, aquilo que esse sujeito disser estará sempre constituído por outras vozes.

De tal maneira, o dialogismo aparece como princípio constitutivo da linguagem e designa o modo real de funcionamento da língua. Por ser de grande abrangência, esta noção ficará mais compreensível após a exposição dos conceitos a seguir, com os quais está relacionada.

3 | O SIGNO IDEOLÓGICO E O SUJEITO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a ideologia, o signo e o sujeito estão inter-relacionados, de forma que um depende dos outros para existir. Segundo Bakhtin/Volochínov (2009, p.31), “Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*”. Neste sentido, signo pode ser qualquer objeto material físico, a saber, imagens, sons, cores, e etc., desde que possua um conteúdo semiótico, isto é, que signifique, reflita e refrate outra realidade fora de si.

Assim, a ideologia constitui uma representação da realidade do mundo para o sujeito por meio de signos. Dentre os vários signos existentes, o signo linguístico merece destaque, por seu alto potencial de significar, de servir a diversas ideologias. Bakhtin/Volochínov (2009, p.36) afirma que “*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência*”. A palavra presta-se aos mais variados interesses dos diferentes grupos sociais, ela serve para mediar as relações sociais no processo de comunicação. Diferente dos demais

signos, ela não se prende a um domínio ideológico específico. Para o Círculo bakhtiniano, a palavra em si é neutra, o sentido dela surge quando o sujeito a toma a fim de comunicar-se em determinada situação concreta da vida.

Agora quanto ao sujeito humano, na sua inter-relação com a ideologia e com o signo, podemos afirmar que ele vai se constituindo na medida em que sua consciência vai se formando. O processo de formação da consciência se dá por meio de signos, conforme a psique do indivíduo impregna-se deles. É o que diz Bakhtin/Volochínov (2009, p.34): “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”.

Dessa forma, aquilo que o sujeito diz/faz ao expressar-se é uma construção sócio-ideológica. Mas não é totalmente determinado por fatores sociais e ideológicos, ele (o sujeito) também age individualmente na sociedade, responsabilizando-se por seus atos e segundo avaliações/valorações inerentes a suas ações. Por isso, o sujeito também é fundamental para a construção da sociedade. A propósito dessa questão, Sobral (2009, p.48) afirma:

A construção ideológica do mundo afeta o psiquismo, mas não pode existir sem ele; ela e o psiquismo estão inseridos no ambiente social e histórico, marcado por divisões de vários tipos, que é tanto seu contexto e condição de possibilidade como produto de sua ação: assim como dependem do ambiente social e histórico para existirem, a ideologia e o psiquismo constituem esse mesmo ambiente.

Considerando esta afirmação, compreendemos a identidade do sujeito como “relativamente fixada”, uma vez que sua consciência ou psiquismo está em constante formação num processo dialético de mutua constituição com a sociedade e com a história. Isso acontece gradativamente, na medida em que o sujeito “reconhece seu ser pelo outro”, e quando desloca-se “de suas posições individuais” em função das relações que estabelece com os outros. (SOBRAL, 2009)

A partir da identidade que o sujeito forma, estabelecendo individualmente uma relação com a sociedade e com singular assimilação dos signos, ele age segundo visões de mundo a que se identifica, considerando suas ações boas ou más, bonitas ou feias, morais ou imorais e etc. Essas visões de mundo geralmente pertencem à formação social a que o sujeito participa, mas ele sempre age responsivamente, respondendo ao outro e responsabilizando-se por isso.

4 | OS GÊNEROS DO DISCURSO

Para a perspectiva bakhtiniana, o uso da língua se dá sempre dentro de uma esfera da atividade humana por meio de enunciados concretos. Os diversos campos de atividade humana estão ligados a questões sociais e culturais, e implicam domínios discursivos, como por exemplo: o jornalístico, o artístico e literário, o religioso, e etc. Cada domínio

determina e organiza seus gêneros discursivos, que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p.262).

Tais enunciados são relativamente estáveis porque refletem as condições e interesses das esferas de atividade humana, as quais evoluem no decorrer da história e, por consequência, possibilitam transformações nos gêneros, assim como o desaparecimento de alguns e o surgimento de outros. Desta maneira, segundo Bakhtin (2011, p.262), esses tipos de enunciados constituem-se de três elementos relacionados indissociavelmente, qual seja, “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional”.

O conteúdo temático designa o domínio que abarca todos os assuntos possíveis aos enuncias de dado campo de comunicação humana. O estilo refere-se a escolha de determinadas formas linguísticas para a realização dos enunciados, como por exemplo, a escolha de certas palavras e etc. Já a construção composicional envolve a estruturação do enunciado (um artigo científico, por exemplo, compõe-se de título, nome do autor, resumo, introdução e etc.).

Além disso, a respeito da heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2011, p. 263) atenta para a existência de dois grandes grupos: “os primários (simples) e secundários (complexos)”. Os primários realizam-se geralmente em condições discursivas imediatas, privadas, informais, predominantemente na oralidade e tratam assuntos do cotidiano. Podemos citar a saudação, o diálogo oral entre duas ou mais pessoas, o bilhete, o torpedo e etc. Os secundários realizam-se em contextos formais, em ambientes culturais mais desenvolvidos. São geralmente públicos, predominantemente escritos e incorporam na sua estrutura diversos gêneros primários. Podemos citar o romance, uma reportagem, uma tese científica e etc.

Ainda a respeito dos gêneros, vale destacar que por decorrem das necessidades de comunicação nas esferas de atividade humana e por estas serem tão diversas, também os tipos de enunciados são extremamente diversificados.

5 | ENUNCIÇÃO E ENUNCIADO

Bakhtin/Volochínov (2009, p.113), contrapondo-se a duas orientações do pensamento filosófico linguístico, o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, postula que “A enunciação é de natureza social”. Isto implica que a organização mental do dizer do sujeito é de certa forma determinada pelo contexto social imediato e mais amplo, pela interação entre sujeitos.

A propósito da noção de enunciação presente em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), Brait e Melo (2012, p.68) dizem:

Um dos méritos dessa obra é justamente ter difundido a ideia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente

social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos.

Assim, a enunciação possui um caráter histórico, único (irrepetível), situado no tempo e no espaço. E desse modo, a enunciação constitui a natureza do enunciado, na medida em que a situação extra-verbal engendra o discurso verbal, exatamente quando as unidades da língua ganham sentido, ou seja, transformam-se em enunciado.

Neste sentido, para definir o enunciado, Bakhtin (2011) o opõe às unidades da língua (palavras, orações) que isoladas do contexto social, cultural e histórico, só possuem o potencial para significar quando forem tomadas no uso real de comunicação humana, na interação intersubjetiva. De tal maneira, o autor define o enunciado como sendo sempre uma resposta a outros enunciados precedentes e a posteriores, ao passo que também suscita resposta, pois procede de um sujeito e é direcionado para outro.

Seguindo este raciocínio, Bakhtin, (2011, p.275) diz que:

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos dos outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão).

Dessa forma, “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p.289) e assim, sendo uma resposta, designa um posicionamento valorativo/avaliativo de determinado sujeito em relação a um certo objeto ou situação a que se refere, suscitando por seu acabamento a compreensão responsiva de outro (os) sujeito (os). Considera-se um enunciado acabado quando ele possibilita uma resposta ativa e responsiva.

6 | O CONCEITO DE COMUNIDADE: ALGUMAS NOÇÕES

Como já foi dito, a palavra enquanto signo ideológico pode servir aos diversos interesses nas diferentes esferas da atividade humana. Aqui, a respeito do termo comunidade, apresentaremos algumas noções encontradas no campo científico, mais especificamente na antropologia e na sociologia.

Na antropologia, Wagley (1988, p. 44), na obra *Uma comunidade Amazônica: estudo do homem nos trópicos*, afirma:

Por toda parte as pessoas vivem em comunidade – em bandos, em aldeias, em núcleos agrícolas, nas pequenas e nas grandes cidades. Nas comunidades existem relações humanas de indivíduo para indivíduo, e nelas, todos os dias, as pessoas estão sujeitas aos preceitos de sua cultura. É nas suas

comunidades que os habitantes de uma região ganham a vida, educam os filhos, levam uma vida familiar, agrupam-se em associações, adoram seus deuses, têm suas superstições e seus tabus e são movidos pelos valores e incentivos de suas determinadas culturas. Na comunidade a economia, a religião, a política e outros aspectos de uma cultura parecem integrados e formam parte de um sistema geral de cultura, tal como o são na realidade.

Esta noção aparece muito ligada à cultura, de modo que a comunidade é vista como parte de um todo integrado (de uma região ou país, por exemplo), sendo que esta parte reflete traços culturais de um todo ao mesmo tempo em que ela possui suas particularidades. Já na sociologia, a comunidade concebida como um dos níveis de organização social pode ser definida tal como Maclver & Page (1973, p.112) dizem:

Onde quer que os membros de qualquer grupo, pequeno ou grande, vivam juntos de modo tal que partilhem, não deste ou daquele interesse, mas das condições básicas de uma vida comum, chamamos a esse grupo comunidade.

Assim, para estes autores, as condições básicas de vida comum referem-se ao fato de os indivíduos, membros de um grupo, partilharem uma localidade e um sentimento de comunidade. Isto é, neste sentido só existe comunidade em uma localidade, onde os indivíduos vivem unidos num sentimento comum, de pertencimento ou de identificação, o que confere ao grupo uma certa coesão social.

Diante dessas duas noções de comunidade, vale ressaltar que elas não são as únicas dentro de suas respectivas áreas de conhecimento. Na sociologia, por exemplo, podemos ainda fazer menção a outras noções: à de Weber (1973) que compreende comunidade a partir das relações sociais; também à noção de Bauman (2001, p.134), que, no mundo globalizado, só vê a possibilidade de uma comunidade existir se esta for “tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos”, uma vez que a antiga comunidade, entendida como um lugar seguro para se viver, só já existe em sonho.

7 | COMUNIDADE MACURANY: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A comunidade Macurany localiza-se no sul da ilha Tupinambarana, onde está situada a cidade de Parintins-AM. Fica numa distância de 8km da área urbana, com acesso por estrada e constitui atualmente uma área de expansão urbana. Cerca de 110 famílias possuem moradia fixa na localidade, sem contar com os moradores dos loteamentos e conjuntos habitacionais implantados recentemente na área da comunidade. Devido a proximidade com a cidade, a história da comunidade, em grande parte, confunde-se com a história da própria cidade de Parintins.

O município de Parintins está localizado na sub-região Baixo Amazonas (SILVA,

2009) e sua constituição histórica foi fortemente influenciada pela Igreja Católica, sem fugir à regra do processo histórico brasileiro. Na Amazônia brasileira, o catolicismo se estabeleceu a partir do século XVII e constituiu-se uma das faces do processo de colonização da região (OLIVEIRA, 2012). Em Parintins, os primeiros missionários jesuítas chegam 1660 (SILVA, 2009).

Segundo Bittencourt (1924), Parintins foi elevada à categoria de Vila e Município em 15 de outubro de 1852, com o nome de Villa Bela da Imperatriz e foi elevada à categoria de cidade em 30 de outubro de 1880, dessa vez com a denominação de Parintins. Outro fato que vale destacar é a criação da Prelazia de Parintins em 1955 e a ordenação do primeiro bispo, Dom Ancângelo Cerqua, em 1961. A partir desse momento, iniciou-se um trabalho intenso da Igreja Católica em Parintins e nos municípios vizinhos, principalmente com a atuação dos missionários do Pontifício Instituto das Missões Exteriores – PIME, que fundaram muitas comunidades eclesiais de base, tanto na área urbana quanto na rural (CERQUA, 1980).

Conforme pesquisa (SILVA, 2013), nesta época, na localidade Macurany festejavam-se São Domingos, Santa Luzia, São Sebastião e outros. Os missionários começaram aí um trabalho de catequese na casa dos moradores, o que culminou com a fundação da comunidade eclesial de base Santa Luzia do Macurany, em 1969. Este acontecimento influenciou diretamente a organização social dos moradores, pois foi instituída uma diretoria eclesial comunitária que além de cuidar das questões religiosas, tratava também de assuntos de interesse político e social, colocando em grande parte as formas de sociabilidade sob o controle da igreja, como por exemplo: o time de futebol Atlético Clube Macurany, antes sem vínculo com a religião, passou a chamar-se Atlético Clube Santa Luzia do Macurany e, a partir daí, para tornar-se membro da equipe era necessário frequentar a igreja.

Do ponto de vista sociológico, conforme as noções apresentadas na seção anterior, os moradores já viviam em comunidade antes da chegada da igreja, pois partilhavam a mesma localidade, os mesmos costumes e valores. Aí pode-se destacar o trabalho coletivo denominado puxirum, o time de futebol, a praticavam do catolicismo popular, a realização de festas dançante e etc. O aspecto econômico caracterizava-se pela pesca, agricultura e extrativismo. Deste modo, o que aconteceu com a chegada da igreja foi uma ressignificação dessas práticas a partir de uma perspectiva religiosa católica.

Concomitante a estas mudanças ocorre ainda, da década 1960 aos dias atuais, uma transformação no modo de vida dos moradores que transitam de um estilo de vida comunitário para outro de caráter mais individualista ou capitalista. Na última década, aumentou bastante a especulação imobiliária na localidade, devido principalmente ao crescimento urbano da cidade de Parintins, o que levou à implantação de loteamentos e conjuntos habitacionais na área da comunidade. Tais ações de cunho capitalista causaram vários danos ambientais, levando os moradores a fundarem em 2010 uma associação comunitária com o intuito de lutarem contra estas questões e por melhores condições de

vida (SILVA, 2013).

Atualmente, a comunidade caracteriza-se por seus membros serem predominantemente católicos, bem como pelos setores econômicos e sociais constituírem-se de atividades diversificadas. Os comunitários têm como fonte de renda a pesca, pequenas plantações e criações, o trabalho na construção civil, aposentadorias, pequenos comércios, alguns são funcionários públicos etc. A comunidade vive uma tensão social na iminência de tornar-se um bairro da cidade de Parintins.

8 | O DIALOGISMO NAS NARRATIVAS ORAIS DE MORADORES DA COMUNIDADE MACURANY

Como vimos na seção 3 deste trabalho, todo uso real da língua ou todo ato de comunicação humana se dá sempre por meio de um gênero discurso e em uma dada esfera de atividade humana. Por isso, ressaltamos, de início, que as narrativas aqui analisadas realizam-se no gênero discursivo entrevista, realizadas conforme a metodologia da História Oral (o uso das entrevistas aqui passou por avaliação ética e foi aprovado pelo CEP, conforme CAAE: 56586416.9.0000.5015 e número do parecer: 1.745.911, em 26/09/2016). Tais entrevistas foram realizadas em 2012 e 2013, a propósito da pesquisa (SILVA, 2013) que desenvolvemos sobre a história da comunidade Macurany. Por ser morador da comunidade, já conhecia os entrevistados, o que possibilitou uma relativa espontaneidade por parte deles ao responderem as perguntas. Para isto colaborou também o fato de as perguntas serem abertas. Assim, as entrevistas foram gravadas e depois transcritas.

Ainda sobre o gênero em questão, vale dizer que se trata de um gênero secundário, próprio do domínio científico. Caracteriza-se pelo diálogo face a face entre no mínimo duas pessoas, o entrevistador/pesquisador e o(s) entrevistado(s), na modalidade oral da língua. A relação de poder entre estes geralmente não é simétrica, uma vez que o entrevistador conduz a entrevista tendo em vista seus objetivos, o que não impede a utilização de estratégias da parte dos entrevistados para, por exemplo, omitir, silenciar, ou enfatizar, acrescentar informações também de acordo com suas valorizações (FREITAS, 2009).

Antes de apresentar como o conceito de comunidade é construído pelos entrevistados, precisamos dizer que, enquanto entrevistador/pesquisador, no momento da entrevista, o conceito de comunidade que nos orientava eram aqueles encontrados na antropologia e na sociologia, como foi apresentado na seção 6 deste trabalho. Desse modo, as perguntas buscavam na memória dos moradores entrevistados informações sobre o modo vida e fatos históricos da comunidade referentes ao recorte temporal compreendido entre a década de 1950 e o ano de 2013.

Em contraposição àquelas noções científicas do conceito de comunidade, apresentaremos agora a noção que um casal de moradores construiu no trecho da entrevista abaixo:

Entrevistador – Já chamavam isso aqui de comunidade do Macurany, nesse tempo [antes de 1969]?

Sujeito 1 (esposo) – Não, não existia comunidade aqui não.

Entrevistador – A partir de quando começou a existir comunidade?

Sujeito 1 – Olha, eu não tô lembrado.

Sujeito 2 (esposa) – Mas nós já era casado quando...

Sujeito 1 – Já, nós era casado. Mas só o problema que a comunidade aqui não existia, **quem mexeu pra formar uma comunidade aqui foi o finado Walter Viana, ele tinha promessa com Santa Luzia, e remexeu, o pessoal atacaram ele pra ele dá lá a terra, sabe. Só que ele disse que não podia dá lá porque a promessa era dele, mas lá existia muito herdeiro, né. Então ele não podia doar uma terra que não era só dele. Aí foi na época que o finado Chico Andrade comprou aqui do Zé Alixandrino, aí ele adoou essa área de terra lá pra ele, lá pra comunidade, pra fazer comunidade aí. Era também tudo capoeira, aí foi tirado no avião, no machado e no terçado, aí fundemos essa comunidade aí. Mas deu muito trabalho, mas também hoje em dia tá...**

Entrevistador – E antes de existir esse barracão que fizeram, onde que o pessoal estudava, dava catecismo, tinha missa?

Sujeito 1 – aqui não existia isso, **não existia comunidade**, não existia sala de aula, não existia nada. Aonde andou... se fazia, algumas, algumas na semana, que vinha professora, era lá na Vila Prado.

O tempo a que fazemos referência na primeira pergunta desse trecho de entrevista diz respeito aos fins da década 1950 e início da década de 1960. E como está explícito, para esses sujeitos ainda não existia comunidade nessa época, uma vez que eles dão um sentido religioso à comunidade, associando a existência desta a presença oficial da igreja nesta localidade. Ou seja, para eles a comunidade só passa a existir quando foi construído um barracão em um terreno doado à igreja, onde concentraram-se as atividades de catequese, missas, novenas e etc.

À luz da perspectiva dialógica da linguagem, observamos que a expressão “*não existia comunidade aqui não*” (antes de 1969, quando a igreja ainda não tinha sido instalada oficialmente na localidade) marca a diferença entre o sujeito que a enuncia (para quem a comunidade só passa a existir depois da instalação oficial da igreja na localidade) e o outro sujeito (correspondente ao entrevistador, ou a qualquer outro sujeito), para quem, num sentido antropológico ou sociológico, a comunidade já existia naquela mesma época. Percebemos também que este enunciado responde negativamente a qualquer sentido de comunidade que não seja o sentido cristão católico, não considerando como comunitário aquele modo de vida já vivenciado por eles (os moradores). Isto é, nega uma noção de comunidade que esteja para além da religião e é atravessado por uma voz de perspectiva

católica, como podemos ver no recorte a seguir, no qual, para o sujeito 1, a iniciativa de fundar a comunidade aparece associada a uma promessa a Santa Luzia: “*quem mexeu pra formar uma comunidade aqui foi o finado Walter Viana, ele tinha promessa com Santa Luzia*”.

Este mesmo sentido religioso de comunidade é percebido em duas outras entrevistas, conforme a seguir:

Entrevistador – *Quando a senhora chegou aqui, como era aqui o local?*

Sujeito 3 (feminino) – *Aqui, aqui, aqui?*

Entrevistador – *É, aqui no Macurany.*

Sujeito 3 – *No Macurany?*

Entrevistador – *É.*

Sujeito 3 – *Ah sim, Macurany era uma, uma... não tinha nem comunidade, é, não tinha comunidade; porque, olha, aula, tive aula lá na casa do Viana, do Viana vieram pra dona Luiza, da dona Luiza que fizeram aquele barracão, do barracão foi que fizeram aquela igreja.*

.....

Entrevistador – *Lá onde era a Vila Cândida, que diziam antes? Não tinha um [lugar] aí que chamavam Vila Cândida?*

Sujeito 4 (feminino) – *Tinha, mas eu não sei onde era. Eu sei que tinha uns morador aí que a gente se deu a conhecer com eles lá na cabeceira, mas tudo matão mesmo, a gente andava só pelo mato mesmo. E lá foi que começou. Como o padre Gino viu que era mais feio pra ir pra lá por causa das crianças que iam estudar o catecismo, de lá como já tinha o barracão nosso aqui, aí ele mudou pra cá, pra minha casa, pro meu barracão ele mudou o catecismo. E essa Raimundinha que veio dá o catecismo aí. Daí que começou nossa comunidade aqui agora que é da Santa Luzia.*

Nestes dois casos, as moradoras também se referem ao que para elas é considerada a fundação ou início da comunidade, demonstrando uma regularidade na construção do conceito de comunidade com sentido religioso nas três entrevistas. Os sujeitos 3 e 4, da mesma forma que o sujeito 1, só admitem a existência da comunidade após a implantação da igreja.

Diante dessa constatação e pensando nas condições de possibilidade do aparecimento desses enunciados e não de outros com sentido diferente, uma explicação possível para isto está no fato de que a enunciação é, segundo Bakhtin (2009), de natureza social e determinada pelo contexto imediato ou mais amplo. Neste caso, o sujeito ao enunciar é afetado pela ideologia que constitui a sua identidade relativamente fixada

(Sobral, 2009), estando este inserido numa memória e história. Assim, podemos dizer que os sujeitos que produziram esses enunciados foram afetados pela ideologia cristã católica, sendo que esta constitui suas identidades. Tais enunciados são frutos de um processo social, cultural e histórico, como bem descrevemos na seção 7 deste artigo.

Ainda na perspectiva do dialogismo, acrescentamos que pelo fato de o ser humano não ter “acesso direto à realidade, pois a relação com ela é sempre mediada pela linguagem” (FIORIN, 2006, p.167), um discurso nunca se relaciona direto com as coisas (no caso analisado, à comunidade real), mas sempre a outros discursos. Assim, o que se vê nos enunciados é o confronto de deferentes pontos de vista sociais. Sabemos que na formação ideológica católica, a própria igreja é concebida como “uma comunidade de fiéis cristãos em comunhão na fé e nos sacramentos” (Catecismo da Igreja Católica, 1999, p. 240). Portando, daí decorre o sentido da palavra “comunidade” que, enquanto signo ideológico e no uso concreto em que foi tomada nos enunciados, serve aos interesses específicos do catolicismo, em detrimento de outros sentidos possíveis.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tivemos como objetivo analisar à luz da perspectiva dialógica da linguagem o sentido de comunidade em narrativas orais de moradores da comunidade Macurany, procurando explicitar as vozes que as atravessam no processo de valoração e construção de tal sentido.

Para tanto, compreendemos o dialogismo, conforme proposto pelo Círculo de Bakhtin, como constitutivo da linguagem. Deste modo, o sentido foi apreendido do uso real da língua, em sua relação com a ideologia e em contexto sócio-histórico determinado. Assim, dado a forte influência da Igreja Católica na trajetória histórica da comunidade Macurany e na constituição da identidade dos sujeitos que produziram as narrativas analisadas, vimos nestes textos, enquanto superfícies discursivas, o sentido de comunidade decorrendo da formação ideológica cristã católica.

Nos recortes apresentados, os sujeitos não consideram como comunitário o modo de vida vivenciado por eles antes da presença oficial da igreja na localidade. Para eles, a comunidade só existe a partir da implantação oficial da Igreja Católica, em 1969, quando foi construído um barracão onde concentraram-se as atividades religiosas e sociais. Com este posicionamento/valoração, o sentido de comunidade aí construído nega qualquer outro que compreenda comunidade para além da religião.

Este resultado comprova que de fato a palavra é o signo ideológico por excelência, que ela pode servir a diversos interesses nos diferentes grupos sociais, no uso concreto da língua. Isto é observado aqui no uso da palavra comunidade, que neste caso específico adquire seu sentido a partir da perspectiva religiosa cristã católica.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. – 13ª ed. – São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra – 6º ed. São Paulo WMF Martins Fontes, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzen. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2003.
- BITTENCOURT, Antônio C. R. **Memória do Município de Parintins**. Manaós: Livraria Palam Roval, 1924.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 3ª ed. – São Paulo: Contexto, 2012.
- CATÓLICA, **Catecismo da Igreja**. São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 1999.
- CERQUA, Arcângelo. **Clarões de Fé no Médio Amazonas**. Manaus, AM. Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1980.
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. **Recorrências e rupturas no gênero discursivo entrevista: uma análise a partir do texto acadêmico**. V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul, RS, Brasil. ISSN 1808-7655. Agosto de 2009.
- MACIVER, M. R. & PAGE, Charles H (1955). “Comunidade e sociedade como níveis de organização da vida social”. In: FERNADES, Florestan. **Comunidade e sociedade**: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo. USP: 1973, Pp. 117-131.
- OLIVEIRA, Liliane Costa de. **Vida religiosa ribeirinha**: Um estudo sobre a Igreja Católica e Evangélica no Amazonas. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Amazonas, 2012.
- SILVA, Charlene Maria Muniz da. **Mocambo, Caburi, Vila Amazônia no município de Parintins**: Múltiplas faces do urbano e do rural. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade do Estado do Amazonas, 2009.
- SILVA, Almiro Lima da. **História da Comunidade do Macurany**: As problemáticas sociais decorrentes do crescimento da cidade de Parintins - AM. Programa de Apoio a Iniciação Científica-PAIC/CESP/UEA/FAPEAM. Parintins, AM: 2012/2013.
- SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- WAGLEY, Charles. **Uma comunidade Amazônica**: Estudo do homem nos trópicos; tradução de Clotilde da Silva Costa. – 3. ed. – Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WEBER, Max.- “Comunidade e Sociedade como estrutura de socialização” (1944). In: FERNANDES, Florestan. **Comunidade e sociedade**: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo. USP, 1973, pp.140-145.

CAPÍTULO 5

A CRISE DA LEGITIMIDADE: ANÁLISE DO DISCURSO DE PODERES LOCAIS

Data de aceite: 01/03/2021

Carolline Leal Ribas

(ESTÁCIO DE SÁ) – Belo Horizonte/MG
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4043066E1>

RESUMO: Na contemporaneidade, a democracia participativa é vista no Estado Democrático Brasileiro como forma de comportar espaço para as diversas visões da comunidade política, bem como de dar voz e participação a todos os membros da coletividade. Tal compreensão pressupõe a participação da sociedade no âmbito de controle e tomada de decisões do Poder Público, a fim de consagrar a legitimidade aos atos estatais. Contudo, sabe-se que, muitas vezes, a população não tem capacidade de efetivamente influenciar as decisões do Estado, e, mesmo os parlamentares, representantes do povo eleitos por meio do voto, não elaboram leis que condizem com a vontade geral. Nesse trâmite, no presente trabalho, será apresentada uma nova concepção de legitimidade propondo-se um modelo idealmente inclusivo que deveria ser adotado por Estados democráticos, o qual deriva da ideia de que existem direitos vigentes em sociabilidades alternativas, os quais não se originaram necessariamente de uma democracia, e que esses direitos podem ser legitimados pelo próprio fenômeno social e cultural. Para melhor compreensão desse fato, escolheu-se investigar normas locais vigentes

em favelas em Belo Horizonte. Uma vez que o líder que dita as normas locais não fora eleito democraticamente, pretende-se averiguar quais elementos sócio-jurídicos podem legitimar suas decisões, o que apenas é possível por meio da análise de discurso, com o intuito de se conhecer manifestações de membros residentes locais e suas visões em relação às normas impostas pelos donos da *boca de fumo*. Tal metodologia apresenta-se como meio adequado de percepção do que os cidadãos locais compreendem por direito imposto pelo Poder Legislativo e por direito imposto pelos líderes. A partir de uma heterogeneidade discursiva, apresenta-se uma nova tese em desfavor do discurso homogêneo do Estado, a qual sustenta que democracia é concretizada por meio de vários poderes locais que têm seus poderes legitimados pela própria sociedade.

PALAVRAS - CHAVE: Democracia. Legitimidade. Discurso. Direito dos de baixo.

THE LEGITIMACY CRISIS: ANALYSIS OF THE DISCOURSE OF LOCAL POWERS

ABSTRACT: Nowadays, participatory democracy is seen in the Brazilian Democratic State as a way to accommodate space for the diverse views of the political community, as well as to give voice and participation to all members of the community. Such understanding presupposes the participation of society in the scope of control and decision-making by the Public Power, in order to consecrate legitimacy to state acts. However, it is known that, often, the population does not have the capacity to effectively influence the decisions of the State, and even the parliamentarians,

representatives of the people elected through the vote, do not elaborate laws that are consistent with the general will. In this process, in the present work, a new conception of legitimacy will be presented, proposing an ideally inclusive model that should be adopted by democratic states, which derives from the idea that there are existing rights in alternative societies, which did not necessarily originate from democracy, and that these rights can be legitimized by the social and cultural phenomenon itself. For a better understanding of this fact, we chose to investigate local regulations in force in slums in Belo Horizonte. Since the leader who dictates local norms has not been democratically elected, it is intended to ascertain which socio-legal elements can legitimize their decisions, which is only possible through discourse analysis, in order to know the manifestations of members local residents and their views on the standards imposed by the owners of the smokehouse. Such methodology presents itself as an adequate means of perceiving what local citizens understand by law imposed by the Legislative Power and by law imposed by leaders. From a discursive heterogeneity, a new thesis is presented in disfavor of the homogeneous discourse of the State, which maintains that democracy is achieved through various local powers that have their powers legitimized by society itself.

KEYWORDS: Democracy. Legitimacy. Speech. Right from the bottom.

1 | LEGITIMIDADE E DEMOCRACIA NO BRASIL NO SÉCULO XXI

A evolução da democracia até a atual concepção de Estado Democrático de Direito possui correlação direta com a participação da população no processo de tomada de decisões do Poder Público ao longo da história. A primeira ideia de democracia remonta da Grécia Antiga, época em que o governo condicionava suas decisões ao que era decidido pela população de forma direta em praças públicas, de modo que todos os cidadãos poderiam intervir na esfera política deliberativa, concretizando um sistema em que o governo é exercido pelo povo.

A concepção de democracia ligada à vertente de governo do povo perdura até o Estado de Direito, contudo sob outro paradigma. A partir do século XVIII, democracia passou a se vincular à noção de governo representativo, de modo que este respondesse a um amplo eleitorado – contrapondo-se ao sistema monárquico até então vigente. Com efeito, passou-se a pressupor uma necessidade de representação, de modo que, apenas por meio dela, seria possível a promulgação de decisões legítimas (DAHL, p, 42).

Acontece que, na atualidade, muito vem questionando da legitimidade atribuída aos governantes e às alianças políticas no Brasil, o que causa vários impasses ao desenvolvimento na democracia, pois, embora o país ocupe um ranking positivo no cenário da democracia, traz-se em pauta até que ponto a democracia estaria se efetivando em consonância com os valores democráticos prezados no texto constitucional. Segundo Avritzer (2016, p.09), mencionado incômodo decorre de vários fatores, dentre eles a falta de credibilidade do presidencialismo de coalização, os limites da participação popular na política, paradoxos de combate à corrupção, aproximação da classe média das classes populares e o novo papel do Poder Judiciário na política.

Tais impasses, além de outros, demonstram uma crise de crescimento e de evolução da própria cultura democrática no Brasil. Ora, um país que constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, bem como pluralismo político (BRASIL, 1988), espera-se que as decisões políticas sejam cada vez mais próximas da população.

No caso brasileiro, o art. 1º da Constituição estabeleceu a regra da maioria ao expor que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente” (BRASIL, 1988). Acontece que, na medida em que se vive em uma sociedade pluralista organizada em torno de um Estado Moderno, a regra da maioria não pode ser a única admitida pelo ordenamento jurídico. Caso assim o fosse, as minorias, por ausência de força política suficiente para sua representação perante o Poder Público, seriam reféns permanentes da intolerância das massas.

Sob esse prisma, Canotilho (1993, p. 190, 456-457) explica que, embora o Brasil preze pelo princípio majoritário, não se pode desprezar a proteção às minorias. Pelo contrário. Deve-se respeitar o pensamento alternativo e garantir a sua coexistência, vigorando muito mais um relativismo pragmático que possa, inclusive, reconhecer que grupos que são minoritários hoje podem vir a se tornar majoritários em um futuro.

O Estado Democrático de Direito comporta espaço para diversas formas de pluralidade jurídica. É nesse ponto que não se pode descartar a possibilidade de coexistência de normas dentro de um mesmo lapso temporal. E, se há essa existência mútua, deve-se buscar a harmonia entre elas, de modo que se possa garantir justiça aos destinatários das normas.

Na contemporaneidade, democracia é vista como forma de comportar espaço para as diversas visões da comunidade política, bem como de dar voz e participação a todos os membros da coletividade. Tal compreensão pressupõe a participação da sociedade no âmbito de controle e tomada de decisões do Poder Público, a fim de consagrar a legitimidade aos atos estatais. Contudo, sabe-se que, muitas vezes, a população não tem aptidão para efetivamente influenciar as decisões do Estado, e, mesmo os parlamentares, representantes do povo eleitos por meio do voto, não elaboram leis que condizem com a vontade geral. Muito pelo contrário. Os cidadãos encontram-se acuados, privados de sua capacidade participativa e aceitam inúmeras leis criadas e impostas pelo Poder Legislativo, que, sob a égide constitucional, representam a sociedade.

Tal questão coloca em pauta a concepção tradicional de legitimidade, em que apenas se atribui ao Poder Público a competência para elaboração de leis sob o argumento de que os parlamentares foram votados pelo povo e, ao representá-los, suas decisões são as únicas legítimas. Se o modelo da democracia representativa não consegue assegurar que todos os grupos tenham conhecimento e resguardo de direitos, outra alternativa não restou aos grupos excluídos senão elaborar suas próprias normas.

Nesse contexto, desencadeia-se uma crise de representatividade que decorre da ideia de que os cidadãos comuns não têm capacidade de efetivamente influenciar as decisões que são tomadas pelo Estado, de modo que a democracia indireta não é suficiente para garantir que a sociedade influencie no processo de construção de uma norma formal. O que acontece é atualmente prepondera um discurso homogêneo do Estado que o coloca como o único emissor de normas legítimas, tendo em vista que as normas são elaboradas por parlamentares eleitos por meio do voto em uma sociedade.

A partir de uma nova compreensão de legitimidade e representatividade, passa-se a abarcar legitimidade não como um elemento que decorre necessariamente uma democracia. Em uma sociedade plural e desigual, poderes locais e sociabilidades alternativas podem ter seus direitos expressos em normas informais, normalmente criadas pela figura de um líder local. E essas normas retiram do Poder Público a centralidade de elaboração de regras, reconhecendo que, embora o líder local não tenha sido eleito democraticamente, há um processo de legitimação social na medida em que as normas são mais próximas de seus destinatários e dentro da realidade vivenciada.

Justamente por isso, esse trabalho pretende apresentar uma nova concepção de legitimidade e representatividade no contexto da democracia brasileira, na medida em que se pretende dar visibilidade a discursos existentes em sociabilidades alternativas que dão origem a direitos informais. Propõe-se um modelo idealmente inclusivo que deveria ser adotado por Estados democráticos, o qual deriva da ideia de que existem normas locais que não se originaram necessariamente de uma democracia, mas que podem ser legitimadas pelo próprio fenômeno social.

Ocorre que as normas locais, criadas em sociabilidades alternativas, não decorrem de um contexto democrático, o que não as legitima juridicamente. O que se propõe à reflexão é que essas normas passam por um processo de legitimação social, sejam porque essas normas são aceitas pela sociedade de forma passiva, seja porque a própria sociedade delega ao chefe local o poder de editar tais normas. Como meio de se demonstrar esse processo de legitimação social de normas informais em uma sociedade não democrática, recorre-se a técnica da análise do discurso, por se acreditar ser a melhor opção metodológica no presente caso.

2 | A ANÁLISE DO DISCURSO NAS CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS

Em conformidade com os objetivos expostos nesse projeto de pesquisa, recorreu-se à prática da análise do discurso, com o intuito de se apresentar uma abordagem crítica da realidade em que se inserem vários atores sociais, enfatizando o discurso como processo de interação em sociabilidades alternativas. Os discursos de membros residentes em locais, onde, muitas vezes, as normas elaboradas pelo Poder Legislativo não são sequer conhecidas, são relevantes a fim de se permitir a materialização das formas

de estratificação de poder, demonstrando os interesses e as formas de prevalência de interesses e dominação existentes.

Antes de se adentrar especificamente na análise de discurso a ser desenvolvida neste trabalho, cabe esclarecer uma breve retomada da utilização da técnica da análise do discurso nas ciências humanas sociais como meio de se obter pesquisas construtivas que relacionam o poder político com a sociedade de modo geral.

A análise de discurso é uma prática da linguística por meio da qual se permite o estudo interno (o que o texto diz) e externo de um texto (o porquê do que ele diz) (GREGOLIN, 1995, p. 17). Busca-se relacionar o sujeito com as suas ideologias e como esses fatores se expressam em seu discurso, que materializa e verbaliza a realidade em que ele se insere.

Um sujeito social sempre está carregado de seus pressupostos ideológicos, os quais, por sua vez, vão influenciar no momento de produção dos discursos. A visão de mundo que os atores carregam em si e a forma que eles se representam dentro da ordem social compõem um conjunto de valores ideológicos que, de forma inevitável, sustentam vários discursos que circulam na sociedade atual.

A “ideologia” é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade. Como existem várias classes, várias ideologias estão permanentemente em confronto na sociedade. A ideologia é, pois, a visão de mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a ordem social. Assim, a linguagem é determinada em última instância pela ideologia, pois não há uma relação direta entre as representações e a língua. (GREGOLIN, 1995, p. 17).

Essa representação ideológica dos sujeitos perante à sociedade “dificultaria aos indivíduos concretos reconhecerem a materialidade de sua relação com o real” (BARBOSA E SANTOS, 2016, p. 228), tendo em vista que, ao tratar da realidade por meio de discursos, na verdade, representa-se por meio de construções, práticas e concepções da própria sociedade.

Cabe mencionar que os sujeitos acreditam que verdadeiramente reproduzem a realidade. Contudo, ao se analisar um discurso, deve-se levar em consideração as situações fáticas em que fora produzido, tais como valores religiosos, políticos e culturais. Assim, o sujeito representa a realidade ideologicamente, carregado de elementos que o influencia naquele local e naquele lapso temporal.

Desse modo, a técnica da análise do discurso torna-se relevante no campo das ciências humanas justamente por permitir pesquisas os contornos instáveis que circulam disciplinas desse campo, como Sociologia, História, Filosofia, Direito, Psicologia etc., os sujeitos cujos discursos são analisados nessas áreas ocupam diversas posições sociais em diferentes contextos históricos, o que permite uma diversidade de discursos os quais devem ser interpretados e correlacionados para se alcançar uma análise efetiva e próxima do real. Ao se interpretar os elementos formadores do discurso, um dos resultados

mais esperados consiste na identificação da ideologia, a qual é carregada dos valores e representações de classes dominantes em uma determinada sociedade. (BARBOSA E SANTOS, 2016, p. 227).

Com intuito de se debater acerca da situação jurídica das favelas, quem é o líder local, como se dá seu processo de legitimação, optou-se na presente pesquisa em se trabalhar com discurso de membros da comunidade acerca da aceitação de regras informais de forma arbitrária ou pacífica, e se isso interfere ou não na legitimação de suas normas.

Este trabalho encontra-se em processo de pesquisa, em que se almeja utilizar uma metodologia pesquisa de campo/observação participante em quatro favelas de Belo Horizonte poderá ser possível conhecer discursos de membros residentes locais e suas visões em relação às normas impostas pelos donos da *boca de fumo*. A observação participante apresenta-se como meio adequado de percepção do que os cidadãos que vivem no local compreendem de um direito imposto pelo Poder Legislativo formal e de um direito imposto pelos líderes locais.

Pretende-se trabalhar com a metodologia de entrevistas em profundidade, com um roteiro semiestruturado de questões/temas e uso do gravador. Conforme França e Vasconcelos (2013), esse formato de entrevista pode ser dirigido conforme os pontos de interesse do entrevistador, que poderá explorá-los ao longo de seu curso. Além disso, essa técnica pode ser aplicada a quase todos os segmentos da população, inclusive a pessoas analfabetas ou com diferentes níveis de escolarização.

Com relação à definição da amostragem para realização de entrevistas, a amostra será intencional, conceituada por Rojas (2004) como composta por elementos da população selecionados intencionalmente pelo pesquisador, por considerar que esses elementos possuem características representativas da população sobre a qual recai o interesse da investigação. Caso haja necessidade (indicação de algum novo entrevistado, por exemplo), serão realizadas mais entrevistas. Tais entrevistas terão os conteúdos transcritos, categorizados, e posteriormente analisados.

A escolha do número de quatro favelas - Morro das Pedras, Aglomerado da Serra, Morro do Papagaio e Pedreira Prado Lopes - justifica-se para se demonstrar, de um lado, duas favelas em que há maior aceitação do direito imposto pelo Estado, não obstante a existência de direitos informais; e, de outro, duas favelas em que há grande preponderância dos direitos informais em detrimento aos direitos formais.

A escolha dessas favelas deu-se por já se ter, anteriormente, estabelecido contatos afetivos com alguns habitantes delas, uma vez que parentes e colegas residem ou já residiram nas comunidades. Tal fato, como consequência, pode facilitar o ingresso nas localidades, bem como propiciar maior aceitação por parte dos moradores. Além disso, o posicionamento geográfico dessas favelas facilitam o trabalho de campo, uma vez que se tratam de locais de fácil acesso, situadas perto da região central da capital e situadas a margem das principais linhas rodoviárias.

A amostra intencional será composta, em princípio, por vinte (20) entrevistas, sendo quatro (04) membros de cada uma das quatro favelas, totalizando dezesseis (16) cidadãos residentes nas comunidades locais, bem como entrevista com cada um dos líderes representantes de cada uma das quatro favelas escolhidas.

Por fim, optou-se por trabalhar com metodologia de análise de discursos, com a intenção de se estabelecer um cotejamento entre os discursos dos cidadãos submetidos aos direitos informais, se eles contribuem para o processo de legitimação social de normas locais, a fim de se verificar se as normas locais são bem aceitas por eles ou se são rejeitadas e impostas pelos poderes locais.

Todavia, para fins de elaboração e embasamento teórico deste artigo, até que sejam finalizadas as entrevistas especificamente nas favelas de Belo Horizonte/MG, recorreu-se a discursos produzidos pela doutrina brasileira que discorre sobre as favelas no Brasil, de forma generalizada.

3 | A CRISE DA LEGITIMIDADE: ANÁLISE DO DISCURSO DE PODERES LOCAIS

A relação de novas práticas sociais e poderes configuram o reconhecimento de novos sujeitos de direitos, os quais expressam suas subjetividades e configuram novas relações sociais que trazem um novo olhar sob as relações sociais e jurídicas humanas. Portanto, este estudo identifica as conformidades dinâmicas das relações de poder existentes nas favelas, vistas como uma forma espontânea e não-institucionalizada de poder e de resistência.

O processo de “empoderamento” de sujeitos sociais em disputa pelo reconhecimento e direitos dá-se justamente pela criação de novos direitos, vistos como “informais”, por terem sido criados por cidadãos diferentes do Poder Legislativo. A legitimidade das normas, para fins deste artigo acadêmico, será analisada por meio da análise crítica da produção de relatos coletados por diferentes doutrinadores.

Na atualidade, os estudos jurídicos não aprofundam rigorosamente em pesquisas envolvendo instituições sociais informais que são regidas por regras diferentes das do direito posto brasileiro. Tal fato pode decorrer de a hermenêutica forense, muitas vezes, considerar apenas as leis formais elaboradas pelo Poder Público como instituições reais e, portanto, merecedoras de uma análise rigorosa. Segundo Silva (2012, p. 16), “os discursos produzidos no (e pelo) direito estatal são, em sua maioria, de ordem exclusivista e de negação de toda e qualquer prática que vise estabelecer outra ordem, que não aquela ditada pelos representantes estatais”.

Ocorre que os direitos informais são uma realidade no cenário brasileiro, e, na verdade, a disseminação de favelas e políticas de reurbanização são problemas que o campo teórico e empírico jurídico não pode fechar os olhos.

Este é o Brasil do morro, que também pode ser plano ou pantanoso e que, independentemente do formato, está presente em qualquer grande cidade. Prevalece aqui o contraste, a dor, a alegria e, sobretudo, a sensação de que nada vai permanecer igual por muito tempo. Sobre cada favela, o tempo todo vai subindo outra e não há nada que a detenha (MEIRELLES E ATHAYDE, 2014, p. 167).

O estudo do direito das favelas é relevante uma vez que pode expressar a sociedade contemporânea juridicamente plural, a qual permite a coexistência de normas estatais e não estatais, reiterando (e questionando) os valores impostos pela democracia participativa. Estas últimas normas são vigentes apenas no espaço territorial das favelas e, muitas vezes, podem ser contrárias às normas positivadas, aquelas elaboradas pelos representantes legais e legitimamente eleitos por meio do voto direto, secreto e universal. Nesse sentido, Santos (1988, p. 14) define o direito de favela como:

[...] um direito paralelo não oficial cobrindo uma interação jurídica muito intensa, à margem do sistema jurídico estatal (o direito do asfalto, como lhe chamam os moradores das favelas, por ser o direito que vigora apenas nas zonas urbanizadas e, portanto, com pavimentos asfaltados).

A identidade de comportamentos, sentimentos de tolerância, graus de aderência a tipos de ações políticas, bem como modos como reagem a conflitos, dentre outras características, formam, no caso do presente trabalho, a cultura política das minorias, a qual inclui aquelas coletividades que tradicionalmente são estigmatizadas e discriminadas ao longo de processos históricos que levam à desigualdade e, em alguns casos à resistência e à luta por direitos como forma de minimizar ou superar as desvantagens sociais.

A escolha do tema de pesquisa surgiu de uma inquietação acerca da legitimidade de direitos vigentes em aglomerados urbanos. Ora, se todos os cidadãos votam democraticamente em membros do Poder Legislativo para elaborar suas leis e em membros do Poder Executivo para poder aplicá-las, como poderia haver democracia em favelas se nestas tais leis e políticas públicas não são aplicadas? Outrossim, questiona-se se o poder atribuído aos líderes locais decorre do uso da força ou se os próprios cidadãos que reconhecem e confiam a eles a incumbência de resolver conflitos existentes em certa comunidade.

Os discursos a serem analisados foram extraídos da obra de Weber (2012), que em sua obra Transmissão de patrimônio habitacional das favelas apresenta um estudo sobre a transmissão de bens materiais ao longo de gerações, por meio de normas locais, realizando um trabalho de campo em favelas no município do Rio de Janeiro. Ademais, também se recorreu a discursos retirados da obra Um país chamado favela, de Meirelles e Athayde (2014), em que se analisam dados estatísticos de favelas no Brasil, especialmente as localizadas no Rio de Janeiro/RJ.

Inicialmente, nota-se uma série de discursos de sujeitos residentes em favelas que entendem que as relações locais se baseiam em entendimentos comunitários, associações

de moradores e no próprio comando do tráfico de drogas. O descumprimento dessas normas, como consequência, não permite que os cidadãos recorram ao Poder Judiciário para obter o suposto direito. No que tange à aquisição de imóveis, foram coletados vários dados na pesquisa de Weber (2012), demonstrando que os moradores das favelas do Rio de Janeiro de posicionam de forma ambígua com relação à intervenção estatal ou não. Se, por um lado, há uma demanda pelo endereçamento, registro formal de propriedade e consequente intervenção do Estado; por outro, muitos sujeitos demonstram que a regra da posse existente nas favelas é efetiva, não havendo necessidade de um controle direito por parte do Poder Público.

Com efeito, há aqueles que sentem falta de documentos comprobatórios para de moradia, justificando essa necessidade até mesmo para poderem falar seu endereço quando lhes for solicitado, receber correspondências, ou alugar seu imóvel sem receio de este se tornar propriedade do locatário pela regra da posse. Nesse sentido, destacam-se os seguintes relatos:

O que poderia melhor aqui era os esgotos. Essas energia daqui tudo é "gato". Eu também sinto falta de endereço, porque o endereço que a gente leva é o do telefone. Quando eles pedem conta, a gente leva a de telefone. Eles pedem conta de luz, mas como não paga luz, aí leva a de telefone (Irene, paraibana)

É, para mim mesmo, aqui só é a falta do endereço e a altura que aqui tudo é cansativo, você, para subir com uma coisa aqui é..., com compras é difícil, que é muito cansado é...(Fátima, paraibama).

Eu to, eu fico com pena, porque o meu irmão, eu falei com ele vir pra cá, porque essa casa vai ficar fechada, não posso alugar pra ninguém, porque se eu alugo e a pessoa mora dois anos, é dona da casa, não vai sair mais, entendeu (Graça, fluminense). (WEBER, 2012, p. 98, 117).

Lado outro, há sujeitos que relativizam a importância de documentação e registro formal de propriedade, ressaltando a importância das relações de confiança existentes da favela. Vejam-se alguns relatos:

Ah, isso daí eu até que não me preocupo tanto, né? Primeiro, a gente tem um vizinho aqui "em baixo", que é pertinho, ele pega a nossa correspondência. A não ser que ele fosse uma pessoa estranha, né? (Maria do Carmo, paraibana)

Não pago luz, para que mentir, não pago luz, nem água. O dia que chegar o negócio de marcador vou me ferrar. Mas se colocar vou ter que pagar, não é mesmo? (Aparecida, fluminense).

Água e luz nós temos por ligação mesmo externa né. É ligação assim: Ponto, você puxou, puxa do poste e a água, há muito tempo a gente esperava que a Cedae ligasse né. Como a maioria das casas aqui são apropriações,

entendeu? Não tem nenhum... registro na prefeitura, não tem nada. Quer dizer, algumas têm Light né. Que veio e começou um trabalho de legalização. E colocar registros de luz nas casas. Aí com o tempo se parou. (Ronaldo, paraibano) (WEBER, 2012, p. 98, 112).

Infere-se desses discursos, pois, que as normas locais relativas à concessão e a ocupação de imóveis são muito mais costumeiras do que impostas pela figura de um líder local. Trata-se, em geral, de regras aceitas, e, não obstante muitos discursos coletados tenham sido a favor da legalização, percebe-se que a regra da legitimidade da posse é bem aceita pelos cidadãos residentes nas favelas, dispensando as intervenções reguladoras estatais.

Caracterizado pela informalidade, esse universo social é regulado por uma normatividade extralegal, ela mesma amálgama entre as apropriações convenientemente feitas do Direito Oficial e um conjunto de normas costumeiras elaboradas à medida das necessidades e das redes de relações sociais estabelecidas (WEBER, 2012, p. 112).

Nesse intuito, no que diz respeito às regras habitacionais, percebe-se grande influência dos valores costumeiros e locais, sendo que os residentes compartilham das mesmas ideias, valores e crenças, construindo uma identidade local que em persiste a regra da posse para aquisição e transmissão de imóveis.

Já para Meirelles e Athaide (2014), destaca em sua pesquisa o sentimento de orgulho dos moradores locais. Segundo os autores, 62% dos entrevistados, em todo Brasil, narraram possuir um sentimento de orgulho do local onde vivem, pois se trata de uma comunidade em que vigoram regras de reciprocidade, tendo em vista o forte laço entre as pessoas (MEIRELLES E ATHAIDE, 2014, 31).

Em sua pesquisa, os autores destacam que o processo de pacificação de favelas trouxe elementos contraditórios. No campo econômico, os imóveis tornaram-se mais valiosos, o que aumentou o preço no mercado. Por esse fator, vários moradores optaram por transferir-se de comunidade para uma mais barata e não pacificada. Ainda, a intervenção estatal no sentido de controlar o tráfico implicou atrofia do comércio de várias atividades que eram movidas pelo poder local, como botecos e pequenos mercados. (MEIRELLES E ATHAIDE, 2014, 142).

Por essas razões, muitas vezes o Poder Público era visto como inimigo da favela. Em muitos casos a política é a única forma de representação do Estado, e, por querer substituir o poder do tráfico, assumindo funções dos poderes legislativo, executivo e judiciário, acaba sendo vista como tirânica. (MEIRELLES E ATHAIDE, 2014, p. 141).

Com efeito, nota-se que quando as regras locais são voltadas à propensão do bem estar sociedade e da harmonia entre os residentes das favelas, criadas culturalmente ou por um líder local, elas são mais aceitas do que as regras positivadas levadas de forma incondicionada a esses locais.

Com efeito, ganha-se destaque um Direito criado por um líder local, sendo que este

não fora eleito pelos cidadãos moradores das favelas por meio de eleições e voto direito. Trata-se de um líder, normalmente o dono da boca de fumo, que impõe regras costumeiras dando origem a um “direito informal”, o que impede que as regras do Estado realmente se instalem de fato ou, até mesmo, justifica o descumprimento de uma legislação vigente.

Segundo Magalhães (2010, p. 114), o dono da *boca de fumo* é aquele que detém o poder de polícia, no sentido de produzir e distribuir justiça ao criar normas locais que possam solucionar litígios entre membros da comunidade. Desse modo, criam-se regras que regem questões de natureza penal, civil e até familiar, padronizando a resolução de conflitos com sanções que vão desde o impedimento de circular em determinada área até expulsão do local.

Tais normas passam a funcionar como verdadeiro “direito local”, o qual coexiste e dialoga com a própria ordem jurídico-normativa oficial (MAGALHÃES, 2010, p. 24). Embora os líderes locais não tenham sido eleitos democraticamente, percebe-se que, em grande parte dos casos, as normas relativas às relações sociais, que deveriam ser regulamentadas pelo direito civil, são acordadas e aceitas pela própria comunidade local.

Nessa perspectiva, nota-se que a legitimação do “direito informal” decorre da própria aceitação dos moradores locais. E, se essas normas são legítimas, o Estado não pode simplesmente negá-las ou reprimi-las sem considerar os aspectos culturais e as peculiaridades locais, sob pena de colocar em risco a própria democracia.

Com efeito, a democracia abre espaço para o diferente, motivo pelo qual se considera possível a existência de um pluralismo jurídico, em oposição ao monismo, em que o Estado era visto como único detentor de poder e do monopólio da produção de normas jurídicas. O pluralismo jurídico pode ser definido como a multiplicidade de práticas jurídicas existentes em um mesmo espaço sociopolítico, interagidas por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo sua razão de ser nas necessidades existenciais e culturais.

O pluralismo surge da necessidade de se constituir direitos que não conseguem se efetivar pelos direitos positivados, tais como o direito à moradia. No caso de uma negligência do Estado, as regras que passam a predominar são aquelas que condizem com a realidade local, tal como a regra da legitimação na posse no caso de imóveis em aglomerados urbanos ao invés do registro formal de propriedade em cartórios. Tal fato, por si só, já dá espaço ao pluralismo, definido como:

[...] fruto da coexistência de várias ordens jurídicas no mesmo espaço geopolítico e surgiu da necessidade de uma abordagem crítica, inovadora, em relação a um direito que não atende mais, como deveria, a uma tão complexa demanda social, é um novo referencial teórico que busca, através de práticas plurais, atender às necessidades sociais (BARROS, 2004, p. 186).

Segundo Wolkmer (2004, p. 90), esses direitos informais provêm de um processo de lutas e conquistas das identidades coletivas para o reconhecimento pelo Estado, reafirmando as necessidades individuais ou coletivas que emergem informalmente na

comunidade, não estando necessariamente previstas ou contidas na legislação estatal.

Desse modo, sustenta-se a vertente que se opõe ao discurso homogêneo do Estado, em que este é o único sujeito legítimo para produzir normas que regem a vida social na coletividade. Os relatos dos próprios cidadãos colhidos em pesquisas anteriores demonstram que as normas informais são uma realidade que o Poder Público não pode ignorar, sob pena de se ofender os preceitos do próprio Estado Democrático de Direito. Logo, os direitos vigentes em sociabilidades paralelas apenas se justificaram e persistem porque os direitos formais não têm eficácia em certos locais. E, embora as normas informais não tenham decorrido de um processo democrático em sua elaboração, elas são legitimadas pelo próprio fenômeno social, pois os cidadãos cumprem a regra que mais se aproxima de sua realidade e é mais eficaz à resolução de seus problemas.

4 | CONCLUSÃO

A visão monista, ainda preponderante no Estado de Direito, entende que o Estado é o único legitimado a elaborar normas jurídicas tendo em vista que a sociedade que elegeu por meio do voto direito seus representantes, consolidando os princípios de uma democracia representativa.

Apesar de esforços por parte do Poder Público em efetivar os preceitos democráticos expressos na Constituição Federal de 1988 e em legislações específicas, são frequentes as formas alternativas de Direito em aglomerados urbanos. Tais normas paralelas são cumpridas devidamente, caracterizando um pluralismo jurídico, em que o Estado não é o único legitimado a elaborar normas que regem a vida social. O pluralismo surge da necessidade da população paralela que não tem seus direitos efetivados pelo Poder Público, de modo que os costumes e as culturas locais levam a elaboração de normas locais, podendo estas ser dirigidas ou não por um líder local, que condizem muito mais com a realidade local.

Quando o Estado, no entanto, tenta intervir para implementar políticas públicas, ações inovadoras que possam garantir o direito positivado no ordenamento jurídico, não pode, simplesmente, agir de modo arbitrário sob o argumento de que no Brasil deve reger as normas estatais, pois isso fere os próprios mandamentos de uma democracia pluralística. Se as ações pacificadoras, em prol da implantação de um direito positivo, não levarem em consideração os problemas locais, os processos de inclusão social e econômica, bem como a qualidade dos serviços públicos a serem implementados, estarão fadadas ao insucesso.

Desse modo, verifica-se que a construção de direitos informais é uma forma que possibilita o subalterno de falar, mesmo que, em alguns casos, seja por meio de um líder local, o que induz uma reflexão de até que ponto a democracia representativa, por meio do voto, realmente é efetiva na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, Leonardo. **Impasses da democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BARBOSA, Marco Antônio, SANTOS, Marco Aurelio Moura dos. A Análise do Discurso Ideológico do Direito e a Teoria do Agendamento Midiático. **Direito, Estado e Sociedade** n. 48 p. 224 a 246 jan/jun 2016

BARROS, Daniela Madruga Rego. Pluralismo Jurídico: uma questão de fato ou de direito? In **Revista da Esmape**, vol. 9, nº. 20, julho/dezembro de 2004, p. 185 à 222.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional**. Coimbra: Almedina, 1993.

DAHL, Robert. **A democracia e seus críticos**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996

FRANÇA, Junia L., VASCONCELLOS, Ana Cristina. **Manual para Normalização de Trabalhos Técnicos Científicos**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **A Análise do Discurso**: conceitos e aplicações. Alfa, São Paulo, v. 39, pp. 13-21, 1995

MAGALHÃES, Alex Ferreira. **Movimento Popular nas favelas cariocas, espaço público e serviço público**. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina História da Urbanização do Rio de Janeiro, Curso de Especialização em Sociologia Urbana, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, abr., 1994.

MEIRELLES, Renato, ATHAYDE, Celso. **Um país chamado favela**. A maior pesquisa já feita sobre a favela brasileira. São Paulo: Ed Gente, 2014.

ROJAS, Soriano R. **Manual da pesquisa social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

SILVA, Luana Natiele Basílio e. **Direito dos “de baixo”**: uma análise cultural do direito. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa . **O discurso e o poder: ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1988a.

WEBER, Alexandre de Vasconcelos. **A transmissão de patrimônio habitacional em favela**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2012.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura do direito. São Paulo: Alfa Ômega, 2001.

_____ As necessidades humanas como fonte insurgente de direitos fundamentais. In **Veredas do Direito**, Vol. I, nº 3 – Jul./Dez. de 2004, p. 85 à 92

CAPÍTULO 6

UMA LEITURA DA VIRGINDADE FEMININA NO ORDENAMENTO JURÍDICO CÍVIL BRASILEIRO: A (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 21/12/2020

Claudia Maris Tullio

(UNICENTRO)

Guarapuava, Paraná

<http://lattes.cnpq.br/9417865332945400>

Cindy Mery Gavioli-Prestes

(UNICENTRO)

Guarapuava, Paraná

<http://lattes.cnpq.br/4360274523411118>

RESUMO: Este trabalho tem como ponto de partida, para uma reflexão a respeito dos discursos em torno da virgindade feminina, os dispositivos legais previstos no Código Civil Brasileiro de 1916 e de 2002 e na Constituição Federal de 1988. Pretende-se, dessa forma, verificar como a virgindade é tratada nos textos que prescrevem o ordenamento jurídico e quais as repercussões de sua inclusão ou não no meio social. Para tanto, utilizar-se-á os conceitos de condições de produção, interdiscurso, sujeito e formação discursiva da Análise de Discurso, linha francesa.

PALAVRAS - CHAVE: Análise de Discurso, ordenamento jurídico civil Brasileiro, virgindade.

A READING OF WOMEN'S VIRGINITY IN THE BRAZILIAN CIVIL LEGAL SYSTEM: THE (RE)CONSTRUCTION OF AN IDENTITY

ABSTRACT: This work has as starting point, for a reflection regarding the speeches around the feminine virginity, the legal devices in the Brazilian Civil Code of 1916 and 2002 and in the Federal Constitution of 1988. It is intended, through it; to verify how the virginity is treated in the texts that prescribe the legal system and which are the repercussions of its inclusion or not in the social environment. To do so, the concepts of production conditions, inter-discourse, discursive memory, subject and discursive formation from the Speech Analysis, French line, will be used..

KEYWORDS: Speech Analysis, Brazilian legal system, virginity.

1 | INTRODUÇÃO

“Não podemos apagar a existência da diferença sexual, podemos apenas lutar contra o arbítrio da interpretação social quando esta conduz a uma privação de direitos e de liberdade”.

Collete Chiland

Alguns homens ainda guardam em suas fantasias ser o primeiro na vida de uma mulher por uma questão cultural marcada na memória afetiva. Perder ou não a virgindade depende dos valores familiares e até mesmo da tradição

regional.

De forma ampla, virgem é a pessoa que não teve experiências sexuais.

(vir.gin.da.de) sf.

1. Condição ou estado de quem ou do que é virgem.
2. Condição de quem nunca teve relações sexuais.
3. Qualidade de quem é puro, casto.
4. Estado do que se encontra intocado, intacto.

[F.: Do lat. *virginitas,atis*] (AULETE, 2020)

Assim, o conceito de virgindade é construído pela e na sociedade, a partir de critérios biológicos (ruptura do hímen) e sócio culturais (representação desse fato na cultura de um povo, ou seja, qual o papel da mulher na estrutura social), sendo muito valorizado em determinados meios sociais e religiosos, principalmente no tocante à manutenção da virgindade antes do casamento.

Ademais,

A sexualidade, como uma das identidades sociais que marcam subjetividades, é vista como fruto de um conjunto complexo de processos sociais, culturais e históricos, fruto esse que é oscilatório inter e intra culturalmente, que é constantemente (re)interpretado ao longo do tempo e que tem significados diferentes para pessoas diferentes (Sedgwick 1990), em momentos históricos diferentes, assim como outras identidades, como, por exemplo, raça, religião, etc. (Roland in LOPES, 2003, p.115)

Para fins deste trabalho, analisar-se-á a virgindade feminina no ordenamento jurídico Civil Brasileiro, em especial o previsto no Código Civil de 1916 e no de 2002, além da Constituição Federal de 1988. Dessa forma, pretende-se verificar qual é a situação jurídica civil da mulher brasileira: submissão ou autonomia? Para tanto, utilizar-se-á os conceitos de condições de produção, interdiscurso, memória discursiva, sujeito e formação discursiva da Análise de Discurso, linha francesa.

2 | A MULHER E SEU ESPAÇO JURÍDICO-SOCIAL

“Não quero um marido que me honre como rainha, se ele não me amar como mulher”.

Elizabeth I - Rainha da Inglaterra

Em tempos remotos, a mulher desempenhava uma função social igual a do homem, pois enquanto este pescava e caçava, aquela deveria cuidar das tarefas domésticas e da agricultura.

No entanto, alguns fatos corroboraram para uma desigualdade social-jurídica entre

mulheres e homens, tais como o fim ou diminuição do direito materno e a monopolização da política pelo sexo masculino. Tanto que a submissão feminina passa a ser explicada pela biologia, isto é, por possuir um corpo mais fraco do que o do homem, deveria render-se ao designado por este.

A mulher por muito tempo foi educada para servir, ao contrário do homem que era educado para ser “o senhor”. A mulher solteira “servia” o pai ou o irmão mais velho e a mulher casada “servia” o marido. O papel social da mesma era de objeto, especificamente objeto do homem, em qualquer circunstância.

No decorrer da história, segundo o Papa João Paulo II, em Carta às mulheres,

a mulher muitas vezes foi ignorada na sua dignidade, deturpada nas suas prerrogativas, marginalizada e mesmo reduzida à escravidão. O tema da libertação das mulheres tem uma mensagem atual permanente que brota da atitude mesma de Cristo. Diz que há necessidade de conseguir uma igualdade social e jurídica efetiva de direitos e de tudo quanto diz respeito aos direitos e deveres de cidadania num regime democrático. Considera que neste campo a presença social da mulher determinará uma maior humanização dos sistemas com vistas à civilização do amor. (IV Conferência Mundial sobre a Mulher em Pequim, em 29 de junho de 1995)

Durante muito tempo a mulher “foi ignorada na sua dignidade” ao ser reduzida a mero objeto pessoal, social e sexual; “deturpada nas suas prerrogativas” ao não poder opinar na escolha do marido, ao precisar casar para não ser estigmatizada, ao precisar manter a virgindade até o casamento, ao ser submissa ao pai, ao marido e não poder gerir seus bens; “marginalizada” ao ser considerada ‘fácil’ e/ou ‘prostituta’ por extravasar seus desejos, ao ser responsável pelas atitudes do homem, afinal não se questionava o comportamento deste, mas sim como a mulher deixava determinadas situações acontecerem; “reduzida à escravidão” ao ser escrava sexual, doméstica e, em alguns casos, profissionalmente haja vista o trabalho escravo.

Também a mulher não tinha uma identidade, pois ou era a filha de Fulano, ou a irmã de Beltrano ou ainda a esposa de Siclano. As condições de produção, em sentido amplo, dizem respeito especificamente à estrutura social e familiar predominante cuja ideologia é patriarcal, com valores machistas.

A fim de verificar se a ideologia patriarcal “machista” ainda permeia a estrutura social e familiar brasileira, e por conseguinte o papel social da mulher, neste texto buscou-se as marcas deixadas na ordem jurídica. Pois no dizer de Pereira

Não pode o jurista esquecer que o material com que trabalha há de ser colhido em plena vida. Cada época vive um complexo de regras que lhe são próprias. Não desprezam o passado, não rompem com as tradições, mas modelam ou disciplinam os fatos humanos segundo as injunções do seu momento histórico. Se a sociedade fosse estática, o Direito seria estático. Se o Direito fosse estático, imporia à vida social um imobilismo incompatível com o senso evolutivo da civilização. Contingente como a vida, o Direito é

igualmente mutável. (PEREIRA, 1997, p.1)

Procura-se de se observar como se estabelece a condição jurídica da mulher no Direito brasileiro. Segundo Silva

Com a implantação do regime republicano brasileiro veio o Decreto nº 181, de 24 de janeiro de 1890, que manteve o domínio patriarcal, no entanto, de forma mais suave quando dispôs sobre o casamento civil e retirou do marido o direito de impor castigo corpóreo a mulher e os filhos. O Código Civil de 1916 sustentou os princípios conservadores mantendo o homem como chefe da sociedade conjugal limitando a capacidade da mulher à determinados atos como por exemplo a emancipação que será concedida pelo pai, ou, pela mãe apenas no caso do pai estar morto. Vai mais além o Código Civil quando prevê, no artigo 186, que em havendo discordância entre os cônjuges prevalecerá a vontade paterna. Ainda, o artigo 380 do mesmo código dá ao homem o exercício do pátrio poder permitindo tal exercício a mulher apenas na falta ou impedimento do marido. Segue as discriminações do diploma no artigo 385 que dá ao pai a administração dos bens do filho e à mãe, somente na falta do cônjuge varão. Quer nos parecer que a discriminação do código culminou com o artigo 240 que definitivamente colocou a mulher em situação hierárquica completamente inferior ao homem quando dizia: A mulher assume, pelo casamento, com os apelidos do marido, a condição de sua companheira, consorte e auxiliar nos encargos da família. (2006, p.12)

O sintagma ‘a mulher’ é acompanhado do modificador ‘casada’ ou do ‘filha de’ o que leva a interpelação do discurso dominante naquele momento: a mulher recebe tratamento jurídico numa relação direta de subverniência ou ao pai ou ao marido. O Código Civil de 1916 ainda proclamava a incapacidade relativa da mulher, em especial da mulher casada. Pereira (1997, p.2) afirma ser “certo que nos lares bem formados, o clima dominante era o da igualdade. O ambiente de harmonia. As relações de cooperação. Mas, na hora de proceder na vida civil e na vida doméstica, a mulher aparecia inferiorizada”.

Logo, duas instituições são essenciais: a família e o casamento. O homem ao nascer, de acordo com o autor supra citado, torna-se membro de uma entidade natural, a família. “A família, conforme o entender de Cícero que a chamava de *Seminarium reipublicae*, é o núcleo, a base fundamental do Estado. Se a família é fortalecida, o Estado prospera; se, ao contrário, é fragilizada, ocorre a decadência”. (PEREIRA, 1997, p. 33)

Desse modo, privilegiar a família é privilegiar o próprio Estado; prover condições de manutenção daquela é garantir este.

Silva assim se manifesta

A família subjugada, sem direito a idéias e vontades próprias, era a forma de manter o equilíbrio social da época que era voltado para a manutenção do patrimônio e a permanência desta no núcleo familiar formando cidadãos cuja consciência era atrelada aos mesmos valores de seus ancestrais. O pai, senhor supremo, encarregava-se de manter a família dentro dos padrões sociais. A ele competia julgar o certo e o errado, o futuro e o destino de seus filhos, sempre levando em conta as necessidades da família e nunca do

indivíduo. Às filhas era reservado o mesmo destino das mães quando não lhes restava o celibato ou a vida religiosa. Todos os passos familiares eram dados de forma minuciosamente pensada e elaborada de forma a preservar e se possível aumentar o patrimônio da família, fosse esse material ou moral. Toda essa repressão a personalidade própria do indivíduo trouxe a tona, paulatinamente, o desejo de liberdade, o desejo de amar e ser amado, o desejo de realização fosse pessoal ou profissional, desejos esses que sempre existiram, se não abertamente ao menos no íntimo do indivíduo. Desejos que eram compartilhados tão somente via pensamento ou escritos secretos pois outra forma não era permitida e sequer ousada pelos participantes. Quando num rompante de coragem o indivíduo se rebelava contra as convicções paternas, certamente a pena era o exílio da entidade familiar. (SILVA, 2006, p. 25)

Neste interim, mister se faz lembrar que as sociedades primitivas tinham a preocupação básica de satisfazer as necessidades primárias, e para isso homem e mulher dividiam as tarefas.

Venosa (2005) afirma ser justamente por isso que o indivíduo solteiro era uma calamidade para a sociedade dessa época. Para os povos primitivos, o solteiro é uma raridade. Aponta Engels (1984), em sua obra sobre a origem da família, que nas sociedades primitivas não existe propriamente uma relação conjugal individualizada, mas relações familiares grupais promíscuas. Para Venosa, “a família é entidade sociológica que independe do tempo e do espaço”. (2005, p.41)

Porém em nosso direito daquela época, apenas um tipo de família seria amparado legalmente mediante o casamento. Com este forma-se a família legítima, a qual não possui personalidade jurídica e é composta pelos cônjuges e pela prole. A família ilegítima, por sua vez, não decorre do casamento, mas da união livre entre pessoas que permanecendo juntas buscam o mesmo objetivo do casamento.

Se a mulher casada possuía incapacidade relativa, ou seja, não podia tomar certas decisões nem gerir os bens da família, a concubina, no entanto, não era sequer mencionada. A mulher era ferida em sua dignidade, inferiorizada tanto na posição de esposa (servir o marido, muitas vezes escolhido pela família) quanto como concubina, a qual feria os bons costumes e a moralidade da sociedade da época.

O casamento para Clóvis Beviláqua apud Pereira, eminente jurista e redator do Código de 1916, é

o contrato bilateral e solene, pelo qual um homem e uma mulher se unem indissolúvelmente, legalizando por ele suas relações sexuais, estabelecendo a mais estreita comunhão de vida e de interesses, e comprometendo-se a criar e educar a prole que de ambos nascer. (PEREIRA, 1997, p. 34)

Venosa (2005, p.43) cita o casamento “ser a união do homem e da mulher para o estabelecimento de uma plena comunidade de vida”. O casamento além de ser visto como o eixo central do direito de família tinha como objetivo precípua a constituição da família.

Na sociedade conjugal, o marido era o chefe justamente por ser a pessoa capaz nesta instituição. Ele era também o provedor do lar, enquanto a mulher, submissa ao regime patriarcal, tem por obrigação os trabalhos domésticos. A mulher é, assim, sinônimo de submissão e o marido representa a voz ativa.

Portanto, é notória a influência da ideologia machista em um sistema patriarcal, onde a mulher é ser relativamente incapaz, não tendo direito nem a dispor do seu próprio corpo. A virgindade é condição *sine qua non* para atestar a honra e boa fama da mulher, assegurando ao marido que caso descobrisse não ser a esposa virgem por ocasião do casamento, o mesmo poderia solicitar a anulação do casamento. Ressalte-se não ser objetivo deste trabalho discutir os efeitos da anulação do casamento.

Diniz (2005, p. 1526) expõe que para “Washington de Barros Monteiro a honra é a dignidade da pessoa que vive honestamente, que pauta seu proceder pelos ditames da moral... Boa fama é a estima social de que a pessoa goza, visto conduzir-se segundo os bons costumes”.

Art. 219 - Considera-se erro essencial sobre a pessoa do outro cônjuge:

I - o que diz respeito à identidade do outro cônjuge, sua honra e boa fama, sendo esse erro tal, que o seu conhecimento ulterior torne insuportável a vida em comum ao cônjuge enganado;

II - a ignorância de crime inafiançável, anterior ao casamento e definitivamente julgado por sentença condenatória;

III - a ignorância, anterior ao casamento, de defeito físico irremediável ou de moléstia grave e transmissível, por contágio ou herança, capaz de por em risco a saúde do outro cônjuge ou de sua descendência;

IV - o defloramento da mulher, ignorado pelo marido. (Código Civil de 1916) grifo nosso

O legislador da época entendia que bastava o fato da mulher não ser virgem e o marido ser desconhecedor deste fato para tornar anulável o casamento. Cabe mencionar que a questão não era o desvirginamento em si, mas o ‘mau comportamento’ anterior da mulher. Era suficiente provar que houvera defloramento anterior, mesmo decorrente de estupro, e o desconhecimento por parte do marido para que se configurasse o disposto no Código Civil. A mulher não podia opinar, nem tentar se justificar.

A prova cabal era a pericial, mesmo observado o conjunto probatório. Na ação de anulação, não vai se cogitar nenhuma culpa ou participação da mulher. Isto será irrelevante.

Delgado apud Silva salienta que

Quando da elaboração do Código Civil, a família brasileira tinha base econômica de natureza agrária. Imperava um privatismo exagerado, ainda hoje sentido em nossa vida política, que recebia o comando despótico do cabeça-de-casal, atuando com autoridade quase ilimitada sobre o agrupamento familiar, dando lugar à valorização do patriarcado. A influência do individualismo patriarcal se fez presente em várias passagens do Código Civil, como, p. ex.: a) no antigo art. 6º, II, que considerava a mulher na classe dos relativamente incapazes; b) no dispositivo que outorgava ao pai o poder sobre o filho ilegítimo reconhecido, enquanto menor (art. 360); c) na competência dada ao pai para nomear tutor; d) no exercício exclusivo da chefia da sociedade conjugal pelo marido; e) na necessidade de a mulher conseguir autorização do marido para que pudesse exercer, fora do lar conjugal, qualquer profissão (art. 233); f) na proibição de a mulher casada aceitar tutela, curatela ou qualquer outro múnus público, herança, legado e mandato sem autorização do cônjuge varão (art. 242); g) na prevalência da vontade paterna no caso de discordância entre o pai e a mãe quanto ao consentimento para o filho menor casar (art. 186); h) no exercício exclusivo do pátrio poder pelo marido, enquanto perdurasse a sociedade conjugal (art. 380). (SILVA, 2006, p. 80)

Pêcheux busca enfatizar o papel fundamental que a ideologia representa no processo de interdição dos sentidos. Ao propor o conceito de “condições de produção”, o citado autor demonstra que o discurso é efeito de sentidos entre os interlocutores. Logo, o indivíduo não é, nem está livre para escolher aleatoriamente, numa determinada situação ou momento, o que dizer, haja vista estar o seu dizer afetado por este “já lá”, denominado por Pêcheux de interdiscurso ou “o todo complexo com dominante das formações discursivas” (1988, p.162).

Pelo famoso “já-lá”, pode-se entender serem os sentidos os quais foram se construindo historicamente sempre partindo das relações de poder. Os tais sentidos podem ou não ser assumidos pelo sujeito, observadas as posições discursivas que ele ocupa (ocupará) ou não em função do funcionamento da ideologia.

O legislador da época assume o interdiscurso da Igreja Católica, predominante naquele momento sócio histórico, ao ditar ser possível ao marido anular o casamento por defloramento anterior da esposa haja vista a Igreja assumir o sexo como pecado e a mulher dever ser submissa ao homem.

Também são nítidos os interdiscursos da economia, predominantemente patriarcal, e da política em que a mulher não era sequer mencionada. Lembre-se ter sido a partir de 1932 que a mulher conquista o direito de voto.

Para Pêcheux o caráter material do sentido, ou dos sentidos, somente é possível porque “a materialidade concreta da instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas, que, ao mesmo tempo, possuem um caráter ‘regional’ e comportam posições de classe”. (1988, p. 146)

É importante salientar que a materialidade ideológica, para Pêcheux, só é possível de ser apreendida a partir da materialidade linguística, a qual vislumbra-se nas formações

discursivas.

Assim, quando o Código Civil de 1916 preceitua ser passível de anulação o casamento devido ao desconhecimento do marido quanto ao defloramento anterior da mulher, esta materialidade linguística reflete a materialidade ideológica do momento.

Tfouni e Pantoni¹ preconizam que para Pêcheux

a modalidade particular do funcionamento da instância ideológica consiste justamente nesse assujeitamento ideológico que conduz cada pessoa a acreditar que, a partir de sua livre vontade, pode se colocar, sob a forma discursiva, no lugar de uma ou outra classe social, antagonistas no modo de produção. Como coloca Pêcheux, essa interpelação do sujeito em sujeito ideológico, ou sujeito do discurso: “se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito apoia-se no fato de que elementos do interdiscurso (...), são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Dessa maneira, o sujeito ‘homem’, o sujeito legislador de 1916 identificava-se com a formação discursiva que o dominava (na qual se constituía com sujeito), isto é, machista e patriarcal.

Não há discurso neutro. O homem é constituído por vários discursos, os quais podem ou não serem totalmente assumidos pelo mesmo. Porém, fica evidente o fato de que não é dono do seu dizer, afinal, este é um já-dito por outras pessoas, em determinadas formações discursivas.

Orlandi (2005, p.43) define formação discursiva como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.

Assim, os sujeitos, supra mencionados, pelos seus discursos evidenciavam uma identificação com a ideologia da classe dominante: A ideologia machista.

A referida autora também esclarece o que vem a ser ideologia

ideologia não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa; sendo necessidade da interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique. (2005, p.48).

Entre os fins das décadas de 30 e de 40, as uniões acontecem com a participação mais ativa dos casais, ao contrário das épocas anteriores em que os casamentos eram arranjados pela família.

Sacramento² comenta que

1 Sobre a Ideologia e o efeito de evidência na teoria da análise do discurso francesa, por Leda Verdiani Tfouni e Rosa Virginia Pantoni, in Trabalho apresentado na II Conferência Internacional “La Obra de Carlos Marx y los desafios del siglo XXI”, realizada em Havana, Cuba, maio de 2004

2 SACRAMENTO, S. O amor em terras brasileiras: história do amor no Brasil. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, janeiro 2006.

Em meados do século XX, apesar de todos os avanços, o melhor lugar para a mulher ainda era o lar, segundo a historiadora Carla Bassaneri, que estudou as relações entre homens e mulheres em revistas femininas da época. A revista *O Cruzeiro*, em sua seção feminina, recomendava às moças que se mantivessem virgens até o altar, para que não estragassem a felicidade do casal, como uma maneira de coibir as formas licenciosas presentes nos filmes de Hollywood. [...] Ela deveria estar à disposição de seu marido e da família a qualquer momento. Deveria ser prendada, recatada, mas, ao mesmo tempo, esmerada em sua aparência, para que o homem não se sentisse atraído pelas mulheres da rua. Vejamos o que recomenda *O Jornal das Moças* em outubro de 1955: 'A mulher tem uma missão a cumprir no mundo: a de completar o homem. Ele é o empreendedor, o forte, o imaginoso. Mas precisa de uma fonte de energia [...] a mulher o inspira, o anima, o conforta [...] a arte de ser mulher exige muita perspicácia, muita bondade. Um permanente sentido de prontidão e alerta para satisfazer às necessidades dos entes queridos'. Isso mostra, evidentemente, a assimetria no relacionamento entre homem e mulher. (2006, p. 150)

Nos anos 60 e 70 ocorre a chamada “Revolução sexual” motivada inclusive pela descoberta da pílula anticoncepcional. Desvinculou-se a mulher do sexo ligado à procriação, possibilitando uniões fortuitas. Estas não eram nem reconhecidas pelo direito, nem pela Igreja (instituição que exercia também um papel coercitivo em relação à função da mulher na sociedade).

Porém,

Construção simbólica e social, as identidades femininas desembocam na questão da mulher, que deve (ou não) ser respeitada por conduta moral. A exigência, no comportamento sexual masculino, não tem equivalência. Heilborn aborda a questão: A sexualidade não tem o mesmo grau de importância para todos os sujeitos. Mais do que um recurso explicativo baseado em diferenças psicológicas, essa variação é efeito de processos sociais que se originam no valor que a sexualidade ocupa em determinados nichos sociais e nos roteiros específicos de socialização com que as pessoas se deparam. A cultura (em sentido lato) é a responsável pela transformação dos corpos em entidades sexuadas e socializadas, por intermédio de redes de significados que abarcam categorizações de gênero, do orientação sexual de escolha de parceiros. Valores e práticas sexuais modelam, orientam e esculpem desejos e modos de viver a sexualidade, dando origem a carreiras sexuais/amorosas. (...) O regime das relações de gênero, prescrevendo condutas adequadas para homens e mulheres, intervém de maneira inequívoca nesse cenário (...), modelando a percepção de si a partir do julgamento dos pares. (...) as categorias de classificação do feminino opõem as mulheres “fáceis”, que “dão mole”, as “piranhazinhas”, e as mulheres “para casar”. Esse parâmetro ordena o modo como os homens se aproximam das figuras femininas. (Flausino, 2002, p. 10)

Diante dessas afirmações, qual seria a identidade da mulher naquele momento sócio histórico? Apesar da dita revolução sexual, ainda é vista como “Objeto”. Objeto de desejo, sexual, de deleite, e mero enfeite.

O conceito de identidade encontra eco em Hall apud CORACINI, para quem

A identidade passa a ser definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu”coerente. [...] Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (Hall In CORACINI, 2003, p. 307)

A mulher de/ em 1916, pelas condições de produção da época, situada sócio historicamente, assume uma identidade submissa, subalterna.

Segundo (Coracini, 2003, p. 115) “a identidade masculina está associada ao fato de possuir, tomar, penetrar, dominar e se afirmar, se necessário pela força. A identidade feminina, ao fato de ser possuída, dócil, passiva, submissa”.

Em 1962, com a Lei nº 4.121 ou como é conhecida “Estatuto da mulher casada” mantém no marido a chefia, porém, “acrescenta que esta é uma função exercida com a colaboração da mulher, no interesse comum do casal e dos filhos”. (Pereira 1997, p. 7). Com esta Lei, a mulher para de ser vista como ser relativamente incapaz estabelece-se um tratamento paritário entre os cônjuges no que se refere aos efeitos jurídicos do casamento.

Percebe-se uma tênue alteração no tocante à identidade feminina. Mesmo que paulatinamente passa de objeto a sujeito.

A Constituição de 1988 prescreve

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; (grifo nosso)

A constituição acima citada promoveu mudanças extremamente importantes na superação do tratamento desigual fundado no sexo. Numa sociedade tradicionalmente dominada pelos homens, as mulheres conquistaram paulatinamente condições de igualdade, contra discriminações das mais variadas ordens.

Em específico, a discriminação sexual. Venosa comenta

No limiar do século XXI, são absolutamente bem colocadas as palavras de Arnaldo Rizzardo, acerca do error virginitatis: diante das inúmeras reformas procedidas em vários institutos do Código Civil, não poderia o legislador ter olvidado esta vetusta disposição, que retira da mulher a própria condição de pessoa, para colocá-la em situação de inferioridade, como que devendo ficar preservada sua liberdade pessoal ao futuro marido. Evidencia-se uma chocante violação do princípio jurídico básico da dignidade do ser humano. Mas, diante da igualdade jurídica entre o homem e a mulher que a atual Constituição impõe, incluindo o mesmo tratamento quanto aos direitos e deveres – arts. 5º, inciso 1, e 226, § 5º, não mais pode preponderar esta

aberração, porquanto não se dispôs restrição à liberdade sexual do homem. (2005, p. 142-143)

O sujeito legislador de 1988, atento às manifestações sociais, ao crescente papel da mulher na economia e às mudanças no seio familiar (muitas famílias passam a girar em torno da figura feminina) busca a igualdade entre homem e mulher. A ideologia machista e o sistema patriarcal perdem espaço. A mulher deixa de ser objeto e passa a ocupar o papel de sujeito. Um sujeito que pensa, age, deseja, portanto responsável pelo seu corpo, no caso em questão.

Tanto em 1916, quanto em 1988 e posteriormente em 2002, com o novo Código Civil Brasileiro, é perceptível o interdiscurso, tomado este na acepção de Orlandi

este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pre-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2005, p. 31)

Tudo o que já havia dito no tocante à mulher, à virgindade têm um efeito sobre o que se disse nos discursos de 1916, de 1988 e de 2002. Orlandi ainda enfatiza que

as palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2005, p. 32)

Ou seja, quando em 1916 o legislador coloca a mulher como relativamente incapaz ou ainda enfatiza o defloramento anterior ao casamento deixa perpassar pelas suas palavras a ideologia dominante, a formação discursiva a que se filia entre outras questões.

Enquanto o Código Civil de 1916 faz referência ao ‘homem’, o novo código de 2002 emprega a palavra ‘pessoa’, conforme o disposto na Constituição de 1988. Reflete, portanto, o espírito de igualdade entre os sexos que permeia a sociedade atual.

Também, a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil) estabelece que o casamento é a comunhão plena de vida, com direitos iguais para os cônjuges, obedecendo à regra constitucional segundo a qual “os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher”.

E, quanto à virgindade, acaba com o direito do homem de mover ação para anular o casamento se descobrir que a mulher não era virgem.

Portanto, pode-se afirmar uma mudança de paradigma na construção da identidade feminina a partir do viés da virgindade no ordenamento jurídico. Até mesmo porque segundo Lopes

A identidade, diz a radical feminista lésbica Jill Johnson (1973), é o que você pode dizer que você é de acordo com o que eles dizem que você pode ser (Kitzinger 1989, p. 82) Os discursos não só refletem ou representam as entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem. (Fairclough 1992, p.4)(LOPES, 2003 p.22)

Hoje, os valores e princípios sociais permitem, de modo geral, à mulher ser responsável pelos seus atos, dona de seus desejos e de seu corpo. Saliente-se o fato de que muitos homens ainda têm enrustido uma postura machista como aquele que pode definir a condição feminina (a mulher para casar e para se aventurar).

Dessa forma, pode-se afirmar que a identidade feminina constrói-se a partir da identidade masculina. E se atualmente constata-se modificações quanto ao lugar da mulher na sociedade, e conseqüentemente no ordenamento jurídico, vislumbra-se uma alteração nas relações homem e mulher.

São as mudanças na constituição da família, assim como os papéis representados no seio desta, a crescente participação da mulher nas esferas públicas e políticas, os direitos conquistados e outras questões, as quais levam a um novo olhar no tocante à identidade feminina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de muitos homens ainda preferirem mulheres sem experiências sexuais, a sociedade já está conscientizada dessa atual condição feminina, cobrada apenas quando seu comportamento se torna vulgar. Virgindade não é sinônimo de caráter, pois este é a forma de agir corretamente, sem cometer nenhum deslize que possa denegrir sua imagem.

Neste sentido, a castidade é uma etapa na vida da mulher saudável, onde o sexo não é o primordial, mas sim a consequência. Hoje, a mulher tem papel ativo na economia, no lar, na política, enfim, em várias esferas sociais, reiterando o fato de que viver a sexualidade importa a liberdade, a autonomia, enfim, o conjunto de direitos de cidadania.

Soares (1978, p.25) ensina que “enquanto a submissão garante certa segurança, a emancipação e a liberdade, quanto mais amplas, exigem maiores riscos e responsabilidades.”

Não há espaço para a submissão, pois a evolução jurídica, como evolução social que é, não admite retrocessos. Há um preço cobrado para a emancipação e a liberdade: dupla ou tripla jornada de trabalho, disputa no mercado profissional entre outros. Porém, a mulher é responsável pelo seu corpo, podendo dele dispor conforme desejar. Não mais é tachada de desonesta por não se manter virgem. Um grande avanço.

O mesmo autor ainda enfatiza que “com efeito, os fracos não lutam, tombam facilmente, por isso não conseguem manter-se erguidos, e a roda da vida passa inexoravelmente sobre seus corpos caídos ao longo da estrada, esmagando-os”. (SOARES, 1978, p.27)

E a mulher não é fraca, não é o sexo frágil como se acreditava. Ela luta, grita, marcha, reivindica seus direitos. É filha, esposa, mãe.... mas, primordialmente, é Mulher.

REFERÊNCIAS

CORACINI, M. J. (org.) **Identidade & Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

DINIZ, M. H. **Código Civil anotado**. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Trad. Leandro Konder. 9. ed. Civilização Brasileira : Rio de Janeiro, 1984

FLAUSINO, M. C. **Mídia, Sexualidade e Identidade de Gênero**. XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

BRASIL. Lei nº 3071/16 **Código Civil**.

BRASIL. Lei nº 4.121 de 27 de agosto de 1962. **Estatuto da mulher**

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Novo Código Civil**.

LOPES, L. P. Da M. (org.) **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003;

ORLANDI, E.P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Fontes, 2005.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis , RJ, Vozes Editora. 2ª edição. 1988.

PECHÊUX, M. e FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Mariani [et. al.] São Paulo: Editora Unicamp, 1993

_____. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP. Editora da UNICAMP. 1988

PEREIRA, C.M. da S. **Instituições de Direito Civil**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

SILVA, R.M. da. **Evolução histórica da mulher na legislação civil**. São Paulo: Gragoatá, maio-2006.

SOARES, O. **A Evolução do STATUS Jurídico-Social da Mulher**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1978.

VENOSA, S. De S. **Direito Civil**: direito de família.5 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VIRGINDADE. In: DICIONÁRIO on line Aulete Caldas. Brasil. Disponível em: <http://www.aulete.com.br> . Acesso em: 20 de novembro de 2020.

TEMPO E ESPAÇO EM CARTAS ESCRITAS POR MULHERES EM SITUAÇÃO DE CÂRCERE

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 08/12/2020

Bárbara Luísa Teixeira Diniz da Fonseca Fulton

Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/5097856071568649>

Maria Eduarda Faria de Souza

Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/1352330510896549>

Cristiane Carneiro Capristano

Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6835309498916030>

RESUMO: Neste trabalho, foram analisadas doze cartas escritas por mulheres em situação de cárcere na Penitenciária Feminina do Distrito Federal (DF). Os objetivos foram identificar quais recursos emergiam na produção escrita dessas mulheres no registro de relações espaço-temporais e, a partir dessa identificação, discutir em que medida esses recursos rerepresentavam sentidos que poderiam refletir e refratar a relação eu-outro, conforme Bakhtin (2014 [1979]). Para tanto, a pesquisa inspirou-se, metodologicamente, no Paradigma Indiciário, como formulado por Ginzburg (1989). A teoria bakhtiniana do cronotopo (2014 [1979]); as noções de enunciação, tempo e espaço, de acordo com Benveniste (1989); e a concepção

de escrita, segundo Corrêa (1997), formaram a base teórica do trabalho. Observou-se que foi na tentativa de alcançar uma escrita mais formal, a partir da imagem feita pelas mulheres encarceradas do juiz (destinatário das cartas), que se mostrou o modo como essas mulheres são afetadas pela (sua) relação com o outro e como, com base nessa relação, registravam relações espaço-temporais.

PALAVRAS - CHAVE: Cronotopo, outro, mulheres, escrita, carta.

TIME AND SPACE IN LETTERS WRITTEN BY IMPRISONED WOMEN

ABSTRACT: In this paper, we analyzed twelve letters written by imprisoned women in the *Penitenciária Feminina do Distrito Federal (DF)*. The objectives were to identify which resources emerged from the written productions of these women in the space-time relations register, and, from that identification, discuss in what way those resources reintroduced meaning that could reflect and refract the self/other relation, according to Bakhtin (2014 [1979]). To achieve that goal, the research made methodological use of the Indiciary Paradigm, as postulated by Ginzburg (1989). The theoretical basis of this work is formed by the Bakhtinian theory of the Chronotopo (2014 [1979]); the notions of enunciation, time and space, according to Benveniste (1989); and the concept of writing conforming to Corrêa (1997). We observed that in the attempt of reaching a more formal kind of writing based on the image these imprisoned women formed from the judge (the letters addressee), it became apparent the way these women are affected by (their) relation

with the other, and how, based on that, they registered space-time relations.

KEYWORDS: Chronotopo, other, women, writing, letters.

1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho, nosso propósito é apresentar alguns resultados de pesquisa¹ na qual investigamos a produção escrita de mulheres em situação de cárcere. Examinamos, especificamente, cartas enviadas por mulheres encarceradas ao sistema judiciário, nas quais, em geral, essas mulheres solicitavam a redução ou a revisão de suas condenações.

Sabemos que foi somente no século XIX que a estrutura prisional que temos atualmente foi pensada. Essa estrutura tem como uma de suas características a divisão entre presídios femininos e masculinos. Dentre os países latino-americanos, o Brasil criou presídios femininos apenas por volta da década de 40, depois da Argentina, Chile, Peru e Uruguai. Em 1937, o Rio Grande do Sul criou o “Instituto Feminino de Readaptação Social” e, em 1941, São Paulo criou o “Presídio de Mulheres” (ANDRADE, 2011). Segundo Oliveira (2008), Lemos de Brito, principal idealizador das penitenciárias femininas, foi o responsável, no Brasil, por pensar em separar a população carcerária por gênero, porém, suas intenções eram somente evitar confusão interna, pois, segundo Brito, os homens ficavam agitados com a presença feminina.

Nos dias de hoje, segundo dados do Infopen Mulheres² (2018), no Brasil, houve um aumento de 455% no número de mulheres em situação de cárcere entre os anos de 2000 a 2016, o que nos coloca em 4º lugar no ranking de países com a maior população carcerária feminina, com 42,3 mil mulheres. Com esses números, ficamos atrás apenas dos Estados Unidos, China e Rússia.

Pela gravidade dos números apresentados, o encarceramento feminino no Brasil mostra-se como um problema social e político importante que merece debate e reflexão científicos. Essas 42,3 mil mulheres encontram-se, muitas vezes, em uma situação de morte social: são esquecidas e invisibilizadas no interior das prisões, ausentes, ainda que temporariamente, do mundo ao redor da prisão.

Conforme Pontarolli (2004), esses números, acrescido dos aprisionamentos masculinos, geram, também, uma enorme quantidade de cartas encaminhadas aos órgãos judiciários. A escrita, dentro do cárcere, acaba sendo um dos únicos instrumentos legais que esses sujeitos encontram para suprimir as ausências deixadas pela privação da liberdade. Esquecidos atrás dos muros da prisão, esses sujeitos encontram, na escrita de cartas, um meio para apagar as ausências usurpadas pela privação da liberdade e uma forma de se fazer presente novamente. Dessa forma, o ato de escrever dentro de uma penitenciária é

1 Trata-se de pesquisa de Iniciação Científica, desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá (UEM), no período de 01/02/2019 à 31/01/2020, intitulada “Tempo e espaço em cartas escritas por mulheres encarceradas”.

2 Levantamento nacional de informações penitenciárias INFOPEN Mulheres – 2ª edição. Disponível em: https://www.conectas.org/wp/wp-content/uploads/2018/05/infopenmulheres_arte_07-03-18-1.pdf

uma tentativa de eliminar a separação estabelecida pelo encarceramento (PONTAROLLI, 2004).

Não se pode esquecer também que, ao falarmos de escrita feminina, é necessário lembrar das desigualdades étnicas e de gênero. Tanto no cenário literário quanto não literário, a escrita feminina é pouco reconhecida, devido ao ofuscamento causado pela estrutura patriarcal, na qual, no topo da hierarquia, está a masculina. Consideramos como sendo de extrema importância tornar a escrita feminina e a vida dessas mulheres encarceradas visíveis, por meio de suas produções escritas. Reconhecê-las como sujeitos inseridos e afetados por um contexto sócio-histórico-cultural é, também, reconhecê-los, uma vez que é fundamental sermos atuantes nas mudanças sociais de desigualdade de gêneros em todas as circunstâncias em que as mulheres são apagadas. Vivemos em uma sociedade com profundas construções históricas e culturais de machismo e silenciamento de nossas vozes, que merecem e devem ser ouvidas.

Neste trabalho, como antecipamos, nosso propósito é apresentar alguns resultados de pesquisa na qual investigamos a produção escrita de mulheres em situação de cárcere, especificamente, doze cartas escritas por mulheres da Penitenciária Feminina do Distrito Federal (DF). Nessa investigação, nosso objetivo foi identificar quais recursos emergiam na produção escrita dessas mulheres no registro de relações espaço-temporais e, a partir dessa identificação, discutir em que medida esses recursos reapresentavam sentidos que poderiam refletir e refratar a relação eu-outro, conforme Bakhtin (2014 [1979]).

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: na seção subsequente, apresentamos resumidamente a *Fundamentação teórica* que permitiu o desenvolvimento da pesquisa. Na seção seguinte, intitulada *Material e metodologia*, apresentamos a base teórico-metodológica da pesquisa, descrevendo o material de análise e os procedimentos empregados. Na seção intitulada *Análise*, são mostrados os principais resultados. O trabalho ainda conta com *Considerações finais*, nas quais ponderamos sobre os resultados obtidos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, falamos sobre a noção de *cronotopo*, assim como apresentada em Bakhtin (2014[1979]), depois tratamos das concepções de *enunciação*, *tempo* e *espaço*, segundo Benveniste (1989), da noção de escrita, como descrita por Corrêa (1997) e, por fim, falamos sobre alteridade, também conforme Bakhtin (2014[1979]). Essas noções formam a base na qual nos fundamentamos para discutir a relação eu-outro a partir do exame de como emergem, na produção escrita de mulheres encarceradas, índices de relações espaço-temporais.

O termo *cronotopo*, que Bakhtin toma emprestado, foi empregado primeiramente na filosofia de Immanuel Kant e, também, na teoria da relatividade de Albert Einstein

(BEMONG; BOGHART, 2015). Bakhtin reformulou o conceito para designar a relação indissolúvel entre o tempo e o espaço nos textos literários (AMORIM, 2006). Segundo Bakhtin (2014), o espaço adentra-se no tempo e este no espaço para que tenha significado, uma vez que o tempo é o fio condutor do texto.

Prioritariamente empregada no contexto dos estudos literários, a noção de cronotopo “é uma categoria da forma e do conteúdo que realiza a fusão dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto” (AMORIM, 2006, p. 102). Para Machado (2006), são as situações cronotópicas que constituem os diversos tipos de gêneros, sendo essas situações cronotópicas características e frequentes e, portanto, tão remotas quanto as organizações sociais. Compreender o cronotopo é compreender as relações espaço-temporais que se manifestam nos gêneros literários historicamente constituídos.

Neste trabalho, parte-se do pressuposto que essa noção também pode ser útil para pensar a fusão dos índices espaciais e temporais em gêneros não literários, especificamente, em cartas de mulheres em situação de cárcere. Entendemos que essas cartas constituem produções discursivas nas quais emergiria um espaço-temporalidade singular, que poderia ser captado pelo exame das marcas linguísticas indicadoras de como se mostra, para essas mulheres, o tempo, o espaço e a relação eu-outro no cárcere.

Optamos por entender a noção de *cronotopo* também amparados nas noções de *tempo*, *espaço* e *enunciação* como formuladas em Benveniste (1989). A enunciação, para Benveniste (1989), é um conceito usado com a finalidade de descrever o ato particular de utilizar a língua para enunciar. Para o autor, a enunciação se refere ao momento em que duas pessoas colocam a língua em funcionamento. No momento da enunciação, cria-se um sujeito enunciador, que marcará sua posição ao determinar índices, como, por exemplo, identificar-se como *eu*, e, conseqüentemente, delimitar o outro, que será o *tu* (ROMUALDO; SANTOS, 2012).

Quando o sujeito enuncia, organiza seu enunciado referenciando quem fala, onde fala e quando fala, por isso, todo dizer acontece dentro de um espaço-tempo determinado, isto é, *aqui* é onde o locutor se encontra e *agora* é o tempo da enunciação. Com base nessa noção de enunciação, Benveniste distingue três tipos de tempo, a saber, o tempo *físico*, o tempo *crônico* e o tempo *linguístico* (BENVENISTE, 1989).

O tempo *físico* é a percepção que cada indivíduo tem da continuidade do tempo, ele é subjetivo, linear e infinito; é mensurado pela intensidade das emoções e pelo andamento da vida pessoal. Ao contrário, o tempo *crônico* é o tempo dos acontecimentos e, por isso, é uma linha que não tem fim, nem retorno. O último tempo descrito por Benveniste (1989) é o tempo *linguístico* que é delimitado e iniciado no momento do dizer e tem como ponto axial o presente daquele que fala, ou seja, todos os momentos nos quais o locutor enuncia e usa o presente gramatical, instaurando o acontecimento como contemporâneo ao momento da fala (BENVENISTE, 1989).

Após termos entendido a noção de *cronotopo* para Bakhtin e como Benveniste trata

a *enunciação*, o *tempo* e o *espaço*, nas próximas linhas, trataremos da noção de *escrita* proposta por Corrêa (1997, 2001, 2004, 2007a, 2007b, 2011, 2013, dentre outros), na qual nós nos sustentamos ao analisarmos o processo de escrita das cartas.

De acordo com Corrêa (1997), é a partir da relação com o mundo e com o falado e a interligação sujeito/linguagem que se dá o processo de produção escrita. A fala e a escrita são, para o autor, modos de enunciação que estão ligados às práticas de oralidade e de letramento³. Nesse sentido, a escrita (ou a produção escrita), por ser uma prática sócio-histórica, acontece no instante particular e sempre diferente em que um sujeito enuncia e, ao fazer isso, (re)estabelece relações com o *outro*, que lhe é constitutivo.

O outro tem, então, um papel importante na enunciação escrita, tal como entendida aqui. A fim de entender esse papel, amparamo-nos na noção de alteridade, conforme desenhada em Bakhtin (2014 [1979]): para o autor, todo ato de enunciação concreto produzido está indissolúvelmente relacionado a um destinatário. Ou seja, quando pensamos em um enunciado, sua constituição e seu estilo, observamos que estão constitutivamente relacionados à forma como o falante/escrevente imagina seu(s) destinatário(s). A imagem de um ou mais destinatários é o que guia as escolhas linguísticas dos escreventes nos diferentes gêneros discursivos.

Assim, na constituição do enunciado e/ou da enunciação, sempre se estabelece uma relação com o(s) destinatário(s) que pode(m) ser, segundo Bakhtin, o outro *imediate* (o interlocutor direto do enunciado), um outro presumido (indeterminado, mas pressuposto no enunciado) e um sobredestinatário (uma instância social ou, ainda, uma voz social, como a Igreja, a escola, a ciência etc.).

3 | MATERIAL E METODOLOGIA

Como antecipado, o material da pesquisa compõe-se de doze cartas escritas na Penitenciária Feminina do Distrito Federal (DF) por mulheres em situação de cárcere. Essas cartas foram encaminhadas à Defensoria Pública do DF da Vara de Execuções Penais também do DF, nos anos de 2014 e 2015. A publicação original dessas doze cartas foi feita na dissertação de mestrado intitulada “Vozes silenciadas: percepções sobre o acesso à justiça em cartas das presas” (CARVALHO, 2017). As cartas encontram-se anexadas a dissertação que está disponível no endereço eletrônico do Repositório Institucional da Universidade de Brasília (Unb): <http://repositorio.unb.br/handle/10482/24856>.

Na dissertação, Carvalho (2017) disponibiliza vinte cartas, entretanto, para a realização da nossa pesquisa, foram analisadas apenas doze, pois seis cartas não estavam legíveis, uma foi escrita por uma estrangeira e outra não foi produzida pela encarcerada,

3 É necessário destacar que a noção de enunciação que pode ser depreendida na proposta de Corrêa fundamenta-se numa expansão e numa reinterpretção da noção de enunciação em Benveniste, que não serão aqui exploradas, dados os limites do artigo. Tanto a expansão quanto a reinterpretção sustentam-se em contribuições do Círculo de Bakhtin e de Estudos no campo da Análise do Discurso francesa.

mas, sim, ditada para uma escriba. Como em Carvalho (2017), os nomes das mulheres foram preservados e substituídos por nomes de pedra preciosas.

As cartas foram analisadas qualitativamente. Para essa análise qualitativa, inspiramo-nos em procedimentos teórico-metodológicos delimitados pelo Paradigma Indiciário, como apresentado em Ginzburg (1989). De acordo com Suassuna (2008), pesquisas inspiradas no Paradigma Indiciário são pesquisas de natureza qualitativa, apoiadas na ideia de que, “sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam ‘decifrá-la’, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais” (SUASSUNA, 2008, p. 364). Ainda segundo a autora, o que importa nessa visão, por exemplo, são as interpretações das ocorrências em suas especificidades que são pertinentes ao que se busca compreender. Nessa perspectiva, convém ao pesquisador realizar a análise qualitativa simultânea à observação, optando por quais ocorrências devem ser consideradas e abandonadas (SUASSUNA, 2008).

A análise do material foi feita a partir de uma primeira leitura das 20 cartas e da identificação daquelas que poderiam ser analisadas efetivamente. Como adiantado, decidimos analisar 12 cartas. Em uma segunda leitura analítica das doze cartas que compõem o nosso material de análise, identificamos os recursos linguísticos (enunciativos-discursivos) que se mostravam relevantes para o entendimento da organização cronotópica dessas cartas e dos vínculos dessa organização com a relação das escreventes com o outro imediato, outro presumido ou o sobredestinatário. Essa identificação foi feita nas dozes cartas. Em razão dos limites deste artigo, escolhemos apresentar apenas a análise de uma carta, que, a nosso ver, contém elementos que se repetem nas demais cartas.

Na seção seguinte, analisamos, então, uma das cartas, fazendo, primeiro, uma apresentação analítica da carta, considerando seu conteúdo e a caracterização que esse conteúdo nos permite fazer da escrevente. Depois, analisamos alguns aspectos da organização cronotópica da carta que se mostraram, para nós, como mais significativos. Convém destacar que essa análise não foi exaustiva, ou seja, não esgotamos a análise de todos os elementos que, na carta, apontavam para a sua organização cronotópica e se mostraram como significativos. Em razão do número e variedade de elementos que poderiam ser destacados, optamos por analisar aqueles que se mostraram como mais singulares.

4 | ANÁLISE

Pelo exposto na carta de Esmeralda (Imagem 01), ela é uma mãe jovem, com apenas 22 anos. Ela tem dois filhos e cuida deles sem apoio paterno. Esmeralda descreve, na carta, que tem dúvidas a respeito de sua sentença e pede esclarecimentos ao seu destinatário. A observação da composição dessa carta (sua estrutura composicional, seu estilo e seu conteúdo) permite afirmar que essa mulher possui alguma escolaridade, como

demostra a carta que reproduzimos a seguir:

[ilegível], 22 de junho de 2015

Sr^o juiz(a),

Peço que me ajude, por favor, pois estou muito desesperada à respeito do meu processo.

Em 2013, fui presa no art. 33(40), no tráfico diária e aría restrita, pois neste acontecido fiquei presa 3 meses e 11 dias, pois, até então sai de alvará no dia da minha audiência com Liberdade Provisória. Pois ao sair, fiquei acompanhando meu processo pela à internet, não me mandaram respostas, um ano depois soltaram um mandato, aonde hoje me encontro presa novamente, pois tenho dúvidas, se irei pegar um castigo do juiz, ou se irei responder o resto da minha sentença, queria muito um esclarecimento á respeito do acontecido.

Sr^a, gostaria de saber quanto tempo irei ficar aqui ainda, gostaria também de saber qual será a minha pendência, se irei de P.D. ou Serviço externo? Por favor, me mande respostas. Pois tenho 22 anos, e sou mãe de duas crianças, uma tem 5 anos e o outro 6 meses, queria muito uma oportunidade de ir de P.D.

Pois no decorrer da vida, sei que fiz algo que me prejudicou, hoje reconheço o delito que cometi, pois venho lhe pedir perdão, pelo o meu ato. Hoje reconheço que cometi um grave erro, pois, por isso me encontro aqui (presa), para pagar o que devo. Pois queria muito uma oportunidade para estar do lado dos meus filhos, para preencher o tempo perdido que perdi neste lugar. Olha, pois pode ter certeza, que aprendi, porque errar é humano, permanecer no erro é burrice, hoje me tornei uma nova mulher com esse aprendizado, porque essa experiência que tive me fez aprender que nada é mais importante do que a Liberdade e de estar ao lado de minha Família. Enquanto aqui no Sistema, tento me entrosar ao meu máximo, sem ocorrência alguma, pois estou tentando estudar, só que é muito concorrido, são poucas vagas, para muitas mulheres. Pois desde já, agradeço pela atenção e peço que me dê uma única oportunidade. Obrigada...
Ass:...

Imagem 014

Fonte: Dados da pesquisa

Esmeralda inicia sua carta marcando a data da forma esperada para o gênero (indicando *cidade, dia, mês e ano* e destacando graficamente essa indicação). A escrevente também usa da forma esperada para o gênero *carta* um vocativo, embora ele possa não ser considerado o mais adequado para as comunicações oficiais: “Sr (a) juiz (a)”. No uso desse vocativo, a escrevente constrói uma ponte interativa com um *outro presumido* e com uma organização cronotópica que supõe um interlocutor e uma circunstância de enunciação marcadas pela formalidade e pelo distanciamento de posições entre a escrevente e o seu leitor, bem como pelo distanciamento espaço-temporal. Observar que a inserção da indicação de uma eventual alternância de gênero, mostrada pelo uso de “(a)”, indicia que a escrevente interage, nesse momento, com um *outro presumido* (homem ou mulher) desconhecido, distante e impreciso que, ocupando a posição de juiz/juíza, poderá oferecer “esclarecimentos” sobre suas dúvidas. Esse mesmo recurso é usado em outros momentos da carta, instaurando o mesmo tipo de cronotopo.

Essa organização cronotópica é suspensa em outros momentos, como, por exemplo,

4 Para uma melhor leitura da carta, ela foi digitada, mantendo todas as características possível da escrita da própria escrevente. A carta original está no *Anexo*.

no primeiro parágrafo da carta, com a introdução de uma descrição das súplicas “peço que me ajude”, “estou muito desesperada” e pela utilização da expressão “por favor”. É possível supor, pelo uso desses recursos enunciativo-discursivos, a instauração de uma expressividade característica de enunciados falados, ou seja, a recuperação de uma enunciação falada, transportando seu leitor para um estilo muito próximo de um diálogo face-a-face. Na base da emergência desses recursos, parece existir uma pressuposição do compartilhamento de um mesmo momento de enunciação e a interação parece se dar não mais com um outro distante temporal e espacialmente, mas um outro próximo, um *outro imediato*.

Por “expressividade da fala” entendemos o uso de “elementos segmentais (vogais e consoantes) e prosódicos (ritmo, entoação, qualidade de voz, taxa de elocução, pausas e padrões de acento)” para a constituição de enunciados falados (MARQUEZIN et al., 2015, p. 161). Esses elementos segmentais e prosódicos atuam em conjunto na constituição dos sentidos dos enunciados falados. A dimensão prosódica dos enunciados falados molda a enunciação, imprimindo ao que se fala um “modo de falar”, direcionado intencionalmente ou não a um interlocutor. Quando falamos em expressividade, podemos pensar, também, que nossos enunciados expressam (novamente: por meio da atuação conjunta elementos segmentais e prosódicos) tristeza, alegria, raiva, nossa identidade como falantes (gênero, origem social e dialetal) (MARQUEZIN et al., 2015).

No segundo parágrafo da carta, a escrevente retorna à organização cronotópica anterior, com a descrição de seu “processo”. Nessa descrição, com a utilização de datas específicas, com a indicação de artigos do código penal, bem como de seu tempo anterior de encarceramento, a escrevente supõe novamente um interlocutor e uma circunstância de enunciação marcadas pela formalidade e pelo distanciamento de posições entre a escrevente e o seu leitor, bem como pelo distanciamento espaço-temporal. Supõe, também, um conhecimento partilhado, mas não simétrico, com esse leitor qualificado: sendo juiz/juíza, esse leitor sabe o que significa judicialmente a abreviação “art.33(40)”, bem como a expressão “tráfico diário” e “área restrita”. Essa mesma organização cronotópica aparece em outros momentos da carta, quando a escrevente se refere à PD e à Serviço Externo, sem maiores explicações.

Ainda no segundo parágrafo, vemos uma oscilação na partilha de conhecimentos no uso de “castigo” e “responder o resto da minha sentença”. Em “castigo”, a escolha desse substantivo mostra o ponto de vista da escrevente (estar presa não é, para ela, o cumprimento de uma *sentença*, uma forma de fazer valer a justiça, mas uma *punição*, um *castigo*), numa relação de distanciamento com seu leitor. Dito de outro modo, esse uso indicia uma disjunção entre os tempos e espaços da escrevente e os tempos e espaços que a escrevente projeta como sendo de seu leitor. Em contrapartida, em “responder o resto da minha sentença”, a escrevente volta a manter uma relação de proximidade, supondo um conhecimento partilhado com seu leitor no registro de “responder o resto da minha

sentença”, excerto no qual está pressuposto o complemento “em liberdade”. A elipse de “em liberdade” sugere que leitor e escrevente compartilham um mesmo tempo-espaço.

A oscilação entre essas duas organizações cronotópicas, marcadas pela maior ou menor formalidade e pelo maior ou menor distanciamento temporal/espacial entre a escrevente e seu outro também se mostra no uso que a escrevente faz do acento indicativo de crase. Como sabemos, a utilização correta da crase é muito frequentemente uma dificuldade dos escreventes durante e após o período de escolarização. Além disso, no geral, sua utilização correta indica uma circulação convencional pela escrita esperada em situações de alto grau de formalidade e retidão – como talvez poderia ser esperado para uma carta de esclarecimento redigida para um juiz ou uma juíza.

Na carta de Esmeralda, o uso do acento de crase parece ter como finalidade alcançar esses requisitos interativos (formalidade e retidão). Nessa investida, ela recorre à crase mais de uma vez e essa recorrência promove flutuações. Ela usa a crase de forma não convencional na expressão “à respeito” duas vezes: na primeira, com o acento indicativo de crase e, na segunda, com o acento agudo. Ela também usa de forma não convencional o acento indicativo de crase no trecho “acompanhando meus processos pela à internet”. A presença da crase em contraponto com o uso não convencional desse sinal mostra a tentativa da escrevente de alçar-se a uma escrita formal e legítima, prevista na interação com o *outro presumido* (juiz ou juíza) e também com o *sobredestinatário* (a Supremo Tribunal Federal de Justiça, com suas regras e normas, incluídas aí a normas do “bem” escrever), tentativa que não tem o efeito pretendido, já que o uso é feito de oscilante (ora convencional, ora não convencional).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa, apenas resumidamente apresentada aqui, se propôs observar quais recursos linguísticos mais se sobressaíram nos enunciados escritos de mulheres em situação de cárcere, assim como demonstrar o modo como essas escreventes eram afetadas pela (sua) relação com o *outro* – *outro imediato*, *presumido* e *sobredestinatário*. Foi, em geral, na oscilação observada nas tentativas que as mulheres faziam de alcançar uma escrita mais formal, a partir da(s) imagem(s) que elas construam de seu(s) destinatário(s), que conseguimos observar uma organização cronotópica (espaço-tempo) singular.

A partir de várias releituras de nosso material, reconhecemos, também, a existência de uma regularidade no conteúdo das cartas que sinaliza para uma organização cronotópica (espaço-tempo) singular: a descrição e/ou apresentação da convivência familiar e, também, das particularidades dessas famílias. Foi a partir desses conteúdos que nós observamos a construção das identidades que essas mulheres privadas de liberdade fazem de si mesmas. Ainda hoje, o contexto sócio-histórico em que vivemos idealiza uma imagem feminina, direcionada fundamentalmente na figura de *donas de casa*, *submissas* e *limitadas*. Essa

imagem distorcida é um reflexo direto do sistema proveniente de uma cultura religiosa, de uma sociedade majoritariamente cristã e patriarcal. As mulheres, segundo esse sistema, têm apenas um destino: constituir família para ter seu caráter aprovado.

A presença do *sobredestinatário*, na maioria das cartas, um *sobredestinatário* cristão/patriarcal, parece facultar a emergência, nas cartas, de uma imagem de mulher como cidadã de bem. Para as mulheres em situação de cárcere, transparecer essa imagem de “cidadã de bem” é importante, como se essa imagem influenciasse no seu destino sentencial. As escolhas lexicais com marcação religiosa, construções afetivas e citações bíblicas nos mostram a influência desse *sobredestinatário* e resquícios do inconsciente dessa cultura cristã, bem como indiciam a organização cronotópica particular dessas cartas.

Por fim, mas não menos importante, gostaríamos de salientar que o lócus desta pesquisa é de extrema relevância para dar visibilidade às produções escritas desse público feminino em situação de cárcere. Analisamos essas cartas/esse público para dar voz a essas mulheres, para expor sua condição de cidadãs na sociedade e apurar a relação que a produção escrita dessas mulheres mantém com as práticas sociais de escrita (como entendidas em CORRÊA, 1997) e com o mundo “externo”, que as constituem. Nossa intenção foi exatamente não permitir a morte social (PONTAROLLI, 2004) dessas mulheres e de suas produções escritas e, dessa forma, evidenciar que as cartas redigidas por elas são registros de uma forma de existir e resistir.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*/Beth Brait. (org.) São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.
- ANDRADE, B. S. A. B. *Entre as leis da ciência, do estado e de Deus*. O surgimento dos presídios femininos no Brasil. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, 2011.
- BAKHTIN, M. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Hucitec, 2014, p. 211-362.
- BEMONG, N.; BORGHART, P. *Bakhtin e o Cronotopo*. Reflexões, Aplicações, Perspectivas. São Paulo: Parábola, 2015.
- BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.
- CARVALHO, N. G. O. *Vozes silenciadas: percepções sobre o acesso à justiça em cartas de presas*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília, 2017.
- CORRÊA, M. L. G. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. *Cadernos da F.F.C.*, v. 6, n. 2, p. 165-186, 1997.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

INFOPEN Mulheres. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**. 2ª edição. SANTOS, T. (org.). ROSA, M. I. et al. (col.). Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2018.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARQUEZIN, D. M. S. S. et al. Expressividade da fala de executivos: análise de aspectos perceptivos e acústicos da dinâmica vocal. **CoDAS**, v. 27, n.2, São Paulo, 2015. [versão online]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2317-17822015000200160&script=sci_arttext&tlng=pt.

OLIVEIRA, E. P. T. **Mulheres em conflito com a lei**: representações sociais, identidades de gênero e letramento. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Maringá, 2008.

PONTAROLLI, B. S. N. **Por estas mal (bem) traçadas linhas**: leitura da carta do encarcerado AJS sob a perspectiva Foucaultiana de análise de discurso. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

ROMUALDO, E. C.; SANTOS, E. M. A pessoa, o número e o tempo. In: ROMUALDO, E. C.; BIONDO, F. P. (orgs.). **Categorias Gramaticais**. Maringá: Eduem, 2012.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan.\jun., 2008.

março de junho de 2015
 Sr. fug(a),
 Para que me ajude, por favor, com uma
 análise adequada à situação do meu
 processo.
 Em 2013, fui preso no sul do Rio de Janeiro,
 na época eu estava em uma situação, por não
 comparecer àquela prisão por 3 meses e 11 dias,
 pois, não tinha mais de dinheiro no dia da
 minha audiência com Juiz de Direito. Porém,
 após de voltar, fiquei acompanhando meu pro-
 cessos pelo sistema, não me mandaram
 suspender um ano depois retornar um mes-
 adas, onde não me incentive para nem
 ir, pois tenho dívidas, se eu não pagar um
 castigo de que eu não suspender o curso
 da minha suspensão, queria muito um intere-
 ssamente o suspenso de comparecimento.
 Sr. gostaria de saber quanto tempo eu
 fico aqui ainda, gostaria também de saber
 qual seria a minha audiência, se eu de P.D
 ou terço externo? Por favor, me mande suspenso.
 Pois tenho 22 anos, e sou mãe de duas crianças,
 um tem 5 anos e o outro 6 meses, queria muito
 uma oportunidade de ir de P.D.
 Por não ocorrer da vida, foi que fiz algo
 que me prejudicou, foi reconhecer o delito
 que cometi, pois tenho que pagar multa,

Este é meu avô. Hoje reconheço que sou o
um filho mais, pois por isso me sinto
aquela pessoa, para pagar o que deve.
Pois queria muito uma oportunidade para
estar ao lado dos meus filhos, para passar
com o tempo perdido que perdi neste lugar.
Uma, pois, pois ter certeza que aprendi,
porque um ser humano, por isso mesmo, não me
destrói, hoje me sinto uma nova mulher
com uma aprendizagem, porque esta experiên-
cia que tive me fez aprender que nada é
mais importante do que a liberdade e de
estar ao lado de minha família.
Quando aqui no sistema, este me obrigou
de meu máximo, sem experiência alguma,
pois estou tentando estudar, só que é mu-
lto complicado, são poucos alunos, para mu-
lta mulher.
Pois desde já, agradeço pela atenção e
pelo que me dá uma única oportunidade.
Obrigado...

Avô: [REDACTED]

CAPÍTULO 8

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM NAS ATIVIDADES DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DESTINADO AO 9º ANO

Data de aceite: 01/03/2021

Data da submissão: 28/11/2020

Jeniffer Streb da Silva

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria - RS

<http://lattes.cnpq.br/0430008370417692>

RESUMO: Diferentes concepções de linguagem ancoram diferentes metodologias de ensino e aprendizagem da língua portuguesa (NUNES; SILVEIRA, 2015). Os livros didáticos são ferramentas ainda muito utilizadas no trabalho educacional, assim, faz-se necessário questionar se eles cumprem a função de possibilitar aos estudantes um desenvolvimento consciente do papel social da linguagem (DIAS et al., 2017). Nesta pesquisa, então, focalizei três perspectivas de aprendizagem que são bastante estudadas no contexto educacional: Behaviorista, Cognitivista e Sociocultural. O objetivo deste estudo, portanto, é analisar atividades do Capítulo 1 do Caderno de Leitura e Produção do livro didático Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem - 9º ano, a fim de identificar a(s) concepção(ões) de aprendizagem sob as quais tais exercícios estão baseados. As perspectivas Cognitivista e Sociocultural, de acordo com esta investigação, foram as concepções teóricas e metodológicas que embasaram as atividades, evidenciando que tal livro didático tem a preocupação, em linhas gerais, de desenvolver as competências dos alunos de forma contextualizada.

PALAVRAS - CHAVE: Concepções de aprendizagem. Livro didático. Língua Portuguesa.

LEARNING CONCEPTIONS IN THE PORTUGUESE TEXTBOOK'S ACTIVITIES FOR THE 9TH GRADE

ABSTRACT: Different language concepts anchor different teaching and learning methodologies of the Portuguese (NUNES; SILVEIRA, 2015). Textbooks are tools still widely used in educational work. Therefore, it is necessary to question whether they fulfill the function of enabling students to consciously develop the social role of language (DIAS et al., 2017). In this research, I focused on three learning perspectives that are extensively studied in the educational context: Behaviorist, Cognitivist and Sociocultural. The objective of this study, therefore, is to analyze activities in Chapter 1 of the Reading and Production Notebook of the Singular & Plural textbook: reading, production and language studies - 9th grade, in order to identify the conception (s) of on which these exercises are based. The Cognitivist and Sociocultural perspectives, according to this investigation, were the theoretical and methodological conceptions that supported the activities, showing that such textbook is concerned, in general, with developing students' skills in a contextualized way.

KEYWORDS: Learning Conceptions. Textbook. Portuguese.

1 | INTRODUÇÃO

Em relação às disciplinas escolares, a mais importante, em consonância com Jesus et

al. (2019), é a de língua portuguesa, uma vez que em todas as esferas sociais fazemos o uso da linguagem. Contudo, ao avançar nos anos escolares, o aluno, muitas vezes, não percebe a relevância dessa disciplina, pois não se vê como um usuário da língua portuguesa (JESUS et al., 2019), isto é, não tem consciência de falante e ouvinte do português. Por conta disso, muitos estudos têm buscado investigar as causas do fracasso do ensino de nossa língua materna, com o intuito de refletir, propor soluções e colaborar teórica e metodologicamente nessa prática pedagógica (FERNANDES, 2004).

Uma pesquisa mais detalhada de Jesus et al. (2019, p. 8) revelou que muitas práticas pedagógicas “mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”, o que acaba por limitar o conhecimento dos alunos acerca do real objetivo de um estudo sobre a linguagem: compreender que “uma linguagem só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente”. Além disso, o modo como autoridades da área da educação, professores e materiais didáticos, por exemplo, concebem a linguagem influencia diretamente na estrutura da disciplina de língua portuguesa. Isso quer dizer que, enquanto professores de língua materna, o nosso ponto de vista acerca de como ocorre a aquisição da linguagem determina teórica e metodologicamente nossa prática docente. Nesse sentido, pesquisas acerca das perspectivas de aprendizagem que subsidiam materiais didáticos têm sido realizadas (CARGNIN; ROSSI; TICKS, 2018; BOCHETT; FREITAS; BRUM, 2018), uma vez que a maneira como trabalhamos a língua portuguesa em sala de aula interfere na nossa concepção de linguagem e de mundo. Como professores, precisamos refletir sobre as questões aqui levantadas, pois tudo acaba por influenciar na noção de linguagem e aprendizagem que nossos próprios alunos terão.

As análises sobre as concepções de aprendizagem têm sido fundamentais para compreendermos de que forma a espécie humana desenvolve, processa e assimila o conhecimento. Tais reflexões constroem as bases do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa e propiciam um arcabouço teórico essencial para inúmeros estudos no âmbito educacional.

Além disso, os livros didáticos são ferramentas ainda muito utilizadas no trabalho educacional e também se configuram em recursos pedagógicos que retratam princípios teóricos e metodológicos. Tais instrumentos didáticos resistem em sala de aula, independentemente das outras variedades de materiais atualmente disponíveis, porque, “provavelmente [...], as propostas de atividades, a coletânea textual, as sugestões de projetos didáticos, os textos expositivos e os demais recursos que o constituem podem facilitar o trabalho docente” (CAVALCANTI; SILVA, 2019, p. 52).

Nessa perspectiva, ao entendermos que “a educação escolar é um ato com função social e política” (DIAS et al., 2017), faz-se necessário questionar se os livros didáticos cumprem a função de desenvolver estudantes conscientes do papel social da linguagem, levando em consideração a perspectiva de aprendizagem que ele evidencia. Dessa forma, é necessário compreender as concepções de aprendizagem, bem como reconhecê-las nos

livros didáticos, com o intuito de realizar um trabalho docente que oportunize ao aluno desenvolver conhecimentos linguísticos, os quais o possibilitará refletir e agir em sociedade.

Nesta pesquisa, então, focalizei três perspectivas de aprendizagem que são bastante estudadas no contexto educacional: Behaviorista, Cognitivista e Sociocultural (NUNES; SILVEIRA, 2015). Considerando tais enfoques, tenho, neste estudo, a intenção de investigar a(s) concepção(ões) de aprendizagem subjacente(s) a um livro didático de língua portuguesa destinado ao Ensino Fundamental. O objetivo deste estudo, portanto, é analisar atividades do Capítulo 1 do Caderno de Leitura e Produção do livro didático Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem - 9º ano, a fim de identificar a(s) concepção(ões) de aprendizagem sob as quais tais exercícios estão baseados.

Visando, portanto, melhorias na área da educação, especialmente no que diz respeito ao estudo de língua portuguesa, precisamos refletir e realizar pesquisas sobre as concepções de aprendizagem, especialmente aquelas que estão vinculadas aos livros didáticos, uma vez que essas determinam nossa prática pedagógica, ou seja, os modos nos quais tratamos nossa língua materna. Tenho, então, a preocupação em utilizar e/ou desenvolver materiais pedagógicos que melhor desenvolvam as competências dos estudantes, especialmente ao que corresponde à disciplina de língua portuguesa e, assim, rever e reorientar nosso trabalho que não é só escolar, mas, principalmente, social.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem estão fundamentados perante um constructo teórico que nos possibilita compreender os mecanismos que levam a internalização do conhecimento. As concepções de aprendizagem buscam estabelecer as bases essenciais que propiciam os estudos científicos sobre aquisição da linguagem humana e seu desenvolvimento.

Desse modo, as investigações sobre a aquisição da linguagem, desde seus primórdios, buscam compreender de que forma o homem assimila seu conhecimento. Nesse sentido, psicólogos, filósofos e estudiosos da educação procuram analisar os mecanismos desenvolvidos cognitivamente que propiciam tal processo (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Entretanto, definir como se processa a aprendizagem não é tarefa simples. Conforme Nunes e Silveira (2015, p.12) apontam, “há diferentes concepções de conhecimento que têm abordado a aprendizagem de forma variada, centrando no aspecto externo, no aspecto interno ou na interação sujeito e meio.” Sendo assim, com base nos estudos de aquisição da linguagem (STAATS, 1980; MUNARI, 2010; NEWMAN; HOLZMAN, 1993; VYGOTSKY, 2001), destacamos três grandes vertentes que contribuíram para o avanço científico dos processos de aprendizagem: a Behaviorista, a Cognitivista e a Sociocultural. A seguir, apresento a sumarização dessas três diferentes vertentes, respectivamente.

2.1 A Perspectiva Behaviorista

O Behaviorismo foi uma abordagem psicológica que teve origem na filosofia empirista, formulada em 1913 por John B. Watson. Conforme Terra (2010), Watson concentrou seus estudos “na busca de uma psicologia livre de conceitos mentalistas e de métodos subjetivos”. Nesse sentido, o Behaviorismo de Watson compreendia que “o comportamento deve ser estudado como função de certas variáveis do meio”, justificado “sob o argumento de que certos estímulos levam o organismo a dar determinadas respostas” (TERRA, 2010, p.5).

Segundo Furtado (2001, p. 58), “o Behaviorismo dedica-se ao estudo das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre as ações do indivíduo (suas respostas) e o ambiente (as estimulações)”. Desse modo, os behavioristas compreendiam que o comportamento humano era condicionado pelo estímulo-resposta, o que implicava diretamente no seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar que Watson limitou-se ao estudo objetivo do comportamento, por meio de uma investigação metodológica rígida que compreendiam testes, relatos verbais e reflexos condicionados, todos com o intuito de construir uma ciência naturalmente experimental (NOGUEIRA, 2015). Nesse sentido, posterior ao estudo de Watson, nas décadas de 30 e 60, outros estudiosos avançaram nas pesquisas sobre o pensamento comportamental, apresentando novos conceitos sobre os estudos da aprendizagem. Destacam-se, nesses estudos, os postulados do americano Burrhus Frederic Skinner, que introduziu o Behaviorismo conhecido como Radical ou Filosofia da Ciência do Comportamento Humano.

Sob essa perspectiva, “o homem começa a ser estudado a partir de sua interação com o ambiente”, conseqüentemente, “sendo tomado como produto e produtor dessas interações”. O Behaviorismo Radical procurou “romper com o dualismo mundo objetivo-mundo subjetivo” defendendo uma análise experimental do comportamento (FURTADO, 2001, p. 58).

Segundo Staats, o Behaviorismo Radical “está ainda em conflito com o mentalismo, a introspecção, a intenção”. Ainda, refere o autor “significa, na prática, que qualquer outra coisa que não seja o condicionamento operante ou que não possa ser explicada como tal, incluindo muito do próprio Behaviorismo, é rejeitada” (STAATS, 1980, p.101).

Cabe, aqui, salientar que as teorias de Skinner negam “os conceitos geralmente aceitos de que o homem pode se autodirigir, é dotado de espontaneidade, comportamento intencional, criatividade” (STAATS, 1980, p.101). As teorias comportamentais de Skinner tiveram significativas influências na educação e seus conceitos foram adequados aos processos de ensino e de aprendizagem.

A aprendizagem, para a teoria behaviorista, se dá na “mudança de comportamentos observáveis, causada por fatores externos, estímulos ambientais ou reforços (punição ou

recompensa)”. Nesse ponto de vista, o objeto de estudo é o comportamento, o qual é possível de ser prognosticado ou alterado caso seja necessário (LAKOMY, 2014, p. 14).

Diante do que foi exposto, compreendemos que, no que diz respeito à aprendizagem, essa concepção alega que ela só ocorrerá sob influência do ambiente. Nessa visão, a aprendizagem se dá através de estímulos que reforçam ou punem determinados comportamentos. Assim, pensando no contexto escolar, cabe ao professor propiciar um ambiente de ensino que induzirá o aluno a responder apropriadamente a um estímulo, que pode ser através de reforços positivos ou negativos, memorizações e repetições, por exemplo.

2.2 A Perspectiva Cognitivista

A perspectiva cognitivista tem como um de seus expoentes o psicólogo e educador suíço Jean Piaget, o qual, em seus estudos, procurou compreender como surge e se desenvolve o conhecimento humano. Por sua formação inicial em biologia, Jean Piaget concebeu uma epistemologia genética do conhecimento, isto é, o indivíduo em seu processo de construção do saber.

Conforme Nunes e Silveira (2015, p. 42),

Piaget questionava tanto as teses que afirmavam ser o conhecimento de origem inata quanto aquelas que acreditavam ser fruto de estimulações provenientes do mundo externo, como se o conhecimento fosse uma cópia direta da realidade. Para ele, só podemos conhecer algo por meio de interações no ambiente, num intercâmbio de trocas recíprocas sujeito-meio.

Ainda, segundo as autoras “a questão central das investigações de Piaget era como seria possível alcançar o conhecimento, ou seja, como se passaria de um menor conhecimento para um mais avançado (NUNES; SILVEIRA, 2015, p. 42). Sob essa perspectiva, Piaget concentrou seus estudos nos processos de construção do conhecimento na infância, procurando descrever as diferentes etapas e os fatores que influenciam no desenvolvimento desse conhecimento.

De acordo com Furtado (2001, p. 129), “estudos e pesquisas de Piaget demonstraram que existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo próprio de cada faixa etária”. A autora ainda completa que “existe uma assimilação progressiva do meio ambiente, que implica uma acomodação das estruturas mentais a este novo dado do mundo exterior”.

Desse modo, Piaget dividiu seus estudos em etapas do desenvolvimento denominados estágios. Para tanto, o pesquisador conceituou tais estágios respectivamente como: 1) estágio sensório-motor; 2) pré-operatório; 3) operatório (concreto e formal). Cabe ressaltar que esses estágios em cada fase da infância constituíram-se apenas como parâmetro, pois Piaget compreendia que o conhecimento poderia variar e que outros fatores influenciavam na sua aquisição, tais como a maturação fisiológica, a genética e as influências do meio (NOGUEIRA, 2015).

Nesse sentido, a aprendizagem, para Piaget, tem caráter construtivista e nasce do desequilíbrio entre o conhecimento adquirido e a nova informação. Para entender esse desequilíbrio, três conceitos formulados por Piaget são fundamentais: 1) a assimilação, que é a incorporação do novo pelo sujeito às ideias já pré existentes; 2) a acomodação, que são os esquemas que o sujeito estabelece para lidar com essa nova informação e modificá-la; e 3) a equilíbrio como resultado desses processos que permitirá às interações do sujeito com o meio (NUNES; SILVEIRA, 2015, p. 45).

As contribuições de Piaget para educação e para os estudos acerca dos processos de ensino e de aprendizagem corroboram as ideias de que “o ser humano constrói ativamente seu conhecimento acerca da realidade externa e de que as interações entre os sujeitos são um fator primordial para o seu desenvolvimento intelectual e afetivo” (NUNES; SILVEIRA, 2015, p. 46). Transportando tais ideias ao sistema educacional “significa dizer que existe uma ênfase no aluno, em suas ações, em seus modos de raciocínio, de como interpreta e soluciona situações-problema” (NUNES; SILVEIRA, 2015, p. 46).

Nesse sentido, a aprendizagem baseada nas concepções do construtivismo de Piaget, demanda um sujeito em interação, resignificando seus conhecimentos, a partir de um protagonismo ativo e criativo. Assim, “o processo de aquisição do conhecimento é a aprendizagem em si”, pois, ao contrário da teoria behaviorista, aqui, os estudantes configuram-se em “agentes ativos que interagem constantemente com o ambiente interno e externo, utilizam suas experiências anteriores, buscam e reorganizam informações, refletem e tomam decisões”, a fim de obterem conhecimentos (LAKOMY, 2014, p. 14).

Entre as contribuições para o ensino, destaco a pesquisa de Rojo (2004) acerca do ato de ler. A autora destacou que essa prática inclui algumas capacidades, as quais vão da decodificação, à compreensão do texto e à interação entre o autor e o leitor. Em relação à capacidade de compreensão textual, a autora salientou que é um ato cognitivo “que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas” (ROJO, 2004, p. 03). Assim, as práticas de leitura baseadas nos aspectos cognitivos “foram didatizadas e, portanto, incorporadas por práticas de ensino e de aprendizagem da linguagem” (CARGNIN; ROSSI; TICKS, 2018, p. 559). Desse modo, temos como práticas cognitivas de leitura, por exemplo, a ativação dos conhecimentos de mundo, o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo, a localização de informações, a síntese resultante da leitura e a produção de inferências.

2.3 A Perspectiva Sociocultural

Contemporâneo de Piaget, Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896 na Bielorrússia e morreu em 1934. Graduiu-se na Universidade de Moscou, com aprofundamento em Literatura. Realizou estudos, também, nas áreas da Medicina e do Direito. Iniciou seu percurso na Psicologia após a revolução russa (1917), desenvolvendo trabalhos na área de aprendizagem escolar, infância, educação especial.

Conforme Nunes e Silveira (2015, p. 49) “a psicologia de Vygotsky tem como base epistemológica o materialismo dialético de Karl Marx”. Ainda, segundo as autoras, a teoria vygotskyana investiga “os processos psicológicos humanos, com relevo em sua dimensão histórica e não natural”. Nesse sentido, a grande questão que Vygotsky buscava responder era como a linguagem e a comunicação influenciavam na evolução cognitiva das crianças, sempre levando em consideração o contexto histórico no qual ela pertencia (LAKOMY, 2014).

De acordo com Ivic (2010, p.15), a teoria vygotskyana é uma “teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores”, caracterizada pela concepção de que o “ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária”. Assim, para Vygotsky, a linguagem apresenta como função primordial o intercâmbio social, isto é, “é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem”; é a “necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem” (OLIVEIRA, 1995 *apud* FOSSILE, 2010).

Em consonância com Lakomy (2014, p. 30), o avanço cognitivo da criança, para a teoria vygotskyana, é “um processo de assimilação ativa do conhecimento histórico-social existente na sociedade” na qual ela vive. Esse conhecimento, então, “é internalizado e transformado pela criança por meio da interação com as pessoas que a rodeiam” (LAKOMY, 2014, p. 30). Contudo, a linguagem tem papel essencial à interação no que diz respeito à produção e “organização de um pensamento gradativamente mais complexo e abstrato” (LAKOMY, 2014, p. 31). Diante disso, o professor é indispensável para a mediação entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente que fica à disposição dele como um instrumento eficiente para o aprendizado.

Desse modo, as condições sociais e históricas são primordiais para que haja a interação, logo, para que haja ensino e aprendizagem. Essa abordagem de aprendizagem como meio de interação, no contexto escolar, auxilia para que o professor considere as experiências sociais, conhecimentos prévios, visão do mundo do aluno com o intuito de qualificar o ambiente de sala de aula. Além disso, ao levar em consideração esses fatores, o professor poderá compreender as necessidades de seus alunos por meio da observação do contexto de sua turma, uma vez que cada sujeito recebe uma informação de forma diferente, logo, é primordial reconhecer o outro em toda a sua complexidade (sociais, culturais, linguísticos, afetivos, etc.).

A perspectiva sociocultural, portanto, leva em consideração as interações das crianças com o meio social para o desenvolvimento da aprendizagem (LEGENDRE, 2010). Nesse sentido, essa teoria

postula que as mentes das crianças desenvolvem-se como resultado de interações constantes com o mundo social – o mundo das pessoas que fazem coisas com e para o outro, que aprendem uns com os outros e usam as experiências de gerações anteriores para enfrentar com sucesso as

Diante do exposto, compreende-se que os conhecimentos são situados, isto é, são conectados às culturas nas quais eles estão vinculados. Assim, o professor tem o papel fundamental de contextualizar o ensino, a fim de que o aluno seja agente na aquisição dos seus conhecimentos. Essa contextualização pode ser realizada através das práticas de leitura cujo foco é a interação leitor e texto. Dessa forma, o aluno tem a possibilidade de refletir sobre o contexto de produção do texto, a finalidade de determinada leitura, a intertextualidade, a interdiscursividade, a utilização de diferentes recursos semióticos e o seu próprio posicionamento ético ou político frente ao texto (ROJO, 2004, p. 6).

3 | METODOLOGIA

3.1 Universo de Análise

A presente pesquisa tem como universo de análise um livro didático (Quadro 1) aprovado pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o qual está intitulado Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem. Tal material refere-se à edição para alunos e está destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Em relação à sua estrutura, o livro possui três subdivisões: 1) Caderno de Leitura e Produção, que foca na leitura e na produção de textos; 2) Caderno de Práticas de Literatura, o qual concentra-se nos estudos de textos literários; 3) Caderno de Estudos de Língua e Linguagem, que atenta-se aos estudos gramaticais. Contudo, para este estudo, optou-se em produzir uma análise do Capítulo 1 do Caderno de Leitura e Produção.

A escolha por esse livro didático se deu porque tenho, também, pesquisado sobre práticas de leitura e produção textual no contexto escolar público, e a escola na qual será realizada uma pesquisa de campo faz uso desse livro. Este trabalho, portanto, servirá, também, para a contextualização da escola de uma futura pesquisa de mestrado.

Livro didático	Autoras	Editora	Ano escolar	Ano de publicação	Objeto de análise
Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem	Laura de Figueiredo; Marisa Balthasar; Shirley Goulart	Moderna	9º ano	2015	1) Caderno de Leitura e Produção: Capítulo 1

Quadro 1 - Dados sobre o livro didático e objeto de análise.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 Procedimentos de Análise

Esta pesquisa possui procedimentos de cunho qualitativo. Assim, para análise da(s) concepção(ões) de aprendizagem do livro didático Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem - 9º ano, proponho-me a: (i) Identificar a estrutura retórica do Capítulo 1; (ii) Analisar a concepção de aprendizagem que cada atividade evidencia; (iii) Discutir os resultados através dos postulados teóricos apresentados neste estudo.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O livro didático que analisei está dividido em três grandes seções: Caderno de Leitura e Produção; Caderno de Práticas de Literatura; Caderno de estudos de Língua e Linguagem. Para esta pesquisa, como mencionado anteriormente, focalizei o Capítulo 1 do primeiro caderno.

A partir dessa constatação, percebi que os conteúdos de cada caderno não possuem conexões entre si e que os conhecimentos estão organizados em “caixas”. Nesse sentido, compreendo que a organização geral do livro remete às formas tradicionais de ensino e de aprendizagem, como se a gramática não fizesse parte da leitura e da produção textual, por exemplo. Assim, nesse caso, a organização geral dos capítulos parece estar assentada em uma perspectiva Behaviorista de aprendizagem, nos quais os conhecimentos são aprendidos isoladamente.

Em uma análise geral, verifiquei que o capítulo que focalizei possui uma introdução. Essa seção tem a intenção de contextualizar o capítulo e serve como uma atividade de pré-leitura, na medida em que apresenta perguntas norteadoras aos leitores do livro. De acordo com Wallace (1992), o objetivo da pré-leitura é anteceder o texto, a fim de ativar os conhecimentos que os estudantes já possuem acerca da temática que será discutida. A introdução, então, apresenta um texto imagético, seguido de atividades com perguntas orientadoras para reflexão do tema proposto. Compreendo que essa estrutura corresponde à concepção tradicional de leitura, isto é, Behaviorista, uma vez que perguntas são feitas após a exposição de um texto. As perguntas, por sua vez, baseiam-se na concepção Cognitivista, na medida em que possibilita ao aluno relacionar o seu conhecimento prévio sobre o tema.

Na sequência, inicia-se o Capítulo 1, de fato, o qual é intitulado “Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência”. Há, aqui, a mesma estrutura anterior: exposição do texto imagético e perguntas. Essas perguntas, por sua vez, apresentam tanto concepção Cognitivista, quando pede para o aluno localizar informações e produzir inferências globais, quanto Sociocultural, na medida em que há percepção da linguagem imagética e de interdiscursividade. Essas perguntas, então, buscam relacionar o tema ao que aluno já conhece e ao que ele pensa sobre tal assunto.

▼ Observe as imagens.

Converse com a turma

1. Na imagem da esquerda, o que a mãe tem nas mãos? E na imagem ao lado, o que a garota está segurando? O que esses objetos podem representar?
2. Já imaginou você ou sua namorada passando pelas situações representadas nas imagens? Como reagiriam?
3. Como você imagina que sua família e amigos reagiriam?

Figura 1 - Perguntas subsidiadas pelas concepções Cognitivista e Sociocultural

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015).

Logo depois, um ponto de vista sobre a gravidez na adolescência é lançado e perguntas norteadoras possibilitam ao aluno defender a sua opinião, enfatizando a concepção Cognitivista (Figura 2). Depois que o aluno tem a oportunidade de se expressar, o livro apresenta um trecho de uma reportagem sobre o tema.

Converse com a turma

Muitos acreditam que a gravidez na adolescência acontece por falta de informação dos jovens sobre o uso de anticoncepcionais e sobre sexo. A reportagem a seguir aponta pelo menos outros quatro motivos que levam as adolescentes a engravidar.

- Na sua opinião, que motivos seriam esses?
- Na sua opinião, que tipo de ações o governo, as escolas e os pais deveriam tomar para evitar a gravidez na adolescência?

Leia a reportagem e veja o que se diz sobre esses assuntos.

Figura 2 - Perguntas subsidiadas pela concepção Sociocultural

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015).

Após a leitura dessa reportagem, dez questões são apresentadas. De um modo

geral, as perguntas abrangem o Cognitivismo e a teoria Sociocultural, pois existem propostas de localização de informações, comparação de informações, generalizações, produção de inferências, relação intertextual e interdiscursiva, e elaboração de apreciações éticas e políticas, como mostra a Figura 3.

2. Além dos três motivos mencionados anteriormente, o texto é iniciado com a citação de outra justificativa. Qual?

3. De que forma a médica entrevistada nessa reportagem chegou às conclusões apresentadas no texto?

4. Você acha que essas informações levantadas na cidade de Sorocaba podem valer para o resto do país? Por quê?

5. Os motivos apresentados correspondem àqueles que você e seus colegas imaginaram antes de ler o texto?

6. Leia a afirmação de outro médico pesquisador sobre os motivos que levam as adolescentes a engravidar.

Acredito que isso aconteça [...] pelo que chamamos de pensamento mágico das adolescentes. A dimensão temporal, a atitude, não são racionalizadas. Fica uma coisa meio mágica. Isso não vai acontecer comigo. Eu sou muito novinha...

Quando ela fala isso (muito novinha), está dizendo que para ela esse tipo de coisa de ficar grávida numa relação só acontece com mulheres adultas. E ela não se considera como tal.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/equlibrio/gravidez_precoce-entrevista.shtml>. Acesso em: 28 maio 2015. (Fragmento).

a) Segundo o médico, o que seria esse “pensamento mágico” das adolescentes?

b) Você concorda que esse pode ser outro motivo que leva algumas adolescentes a engravidar? Por quê?

7. E os garotos? Por que você acha que eles também não se previnem contra uma gravidez indesejada?


8. Segundo a médica entrevistada pela reportagem, por que se deve evitar a gravidez na adolescência?

- Você concorda com ela? Por quê?

9. Observe novamente o gráfico apresentado na reportagem.

a) Por que o título é “Números positivos”?

b) Os dados relativos às grávidas entre 15 e 19 anos em 2006 são tão positivos quanto os dos anos anteriores? Por quê?



EUGENIA NEBUTI

Figura 3 - Exemplos de atividades embasadas nas concepções Cognitivista e Sociocultural

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015).

Na sequência, mais perguntas são lançadas, contudo, essas requerem apenas capacidades de compreensão textual: localização e comparação de informações, generalizações e produção de inferências. Logo mais, antes de apresentar uma nova reportagem, o livro faz uma pergunta que visa a antecipação do conteúdo do texto, evidenciando a perspectiva Cognitivista.

Converse com a turma

Você leu uma reportagem de jornal que trata das possíveis razões que levam adolescentes a engravidar. Agora vai ler o trecho de uma reportagem de revista voltada para adolescentes que trata do mesmo assunto, porém abordando outros aspectos da questão.

- Que tipo de informação você acha que o texto trará?

Figura 4 - Pergunta que evidencia a concepção Cognitivista

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015).

Novas questões são expostas no livro. Essas, por sua vez, requerem localização de informações, bem como exposição do ponto de vista do aluno sobre a temática, revelando aspectos Cognitivistas, como mostra a figura 5. As atividades, nessa parte, também parecem seguir uma concepção Sociocultural, uma vez que elas situam os alunos no contexto de consumo do texto ao fazer referência ao público-alvo, por exemplo (Figura 6).

Leitura e produção

Primeiras impressões

1. De acordo com o texto, o que acontece com as meninas depois que engravidam, em relação a:
 - a) Escola.
 - b) Amizades.
 - c) Família.

Figura 5 - Exemplo de atividade subsidiada pela concepção Cognitivista

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015).

2. Para quem esse texto pode ter sido escrito, ou seja, quem pode ser o público-alvo da reportagem? Justifique citando partes do texto.
3. No texto, há palavras como *baladas, galera, paquerar, transe, camisinha e rolando*. Elas sugerem que a linguagem empregada no texto é mais formal ou informal? Por quê?
 - Relacione o uso dessa linguagem ao público-alvo da revista.
4. O tema gravidez na adolescência poderia ser assunto de um texto para outro tipo de leitor? Qual?
 - a) Nesse caso, o texto traria as mesmas informações? Por quê?
 - b) A linguagem do texto também seria informal? Por quê?

Figura 6 - Exemplos de atividades subsidiadas pela concepção Sociocultural

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015).

Após essa sequência de perguntas, outras questões são apresentadas, as quais manifestam tanto a perspectiva Sociocultural, ao recuperar o contexto de produção do texto, o seu público-alvo e aspectos linguísticos, quanto Cognitivista, ao sugerir localização e/ou cópia de informações. A seguir, ao iniciar a parte destinada à produção de textos, o capítulo apresenta dois artigos de opinião completos que tratam sobre o tema.

Em relação ao primeiro texto dessa parte, as perguntas que o seguem são, novamente, subsidiadas pelas concepções Sociocultural e Cognitivista. Nesse caso, o aluno é questionado acerca da importância do tema, dos aspectos situacionais do texto (produtor, público-alvo, local de publicação, ideologia), da finalidade e meta do artigo de opinião, do seu ponto de vista enquanto leitor, bem como ativação dos seus conhecimentos de mundo.

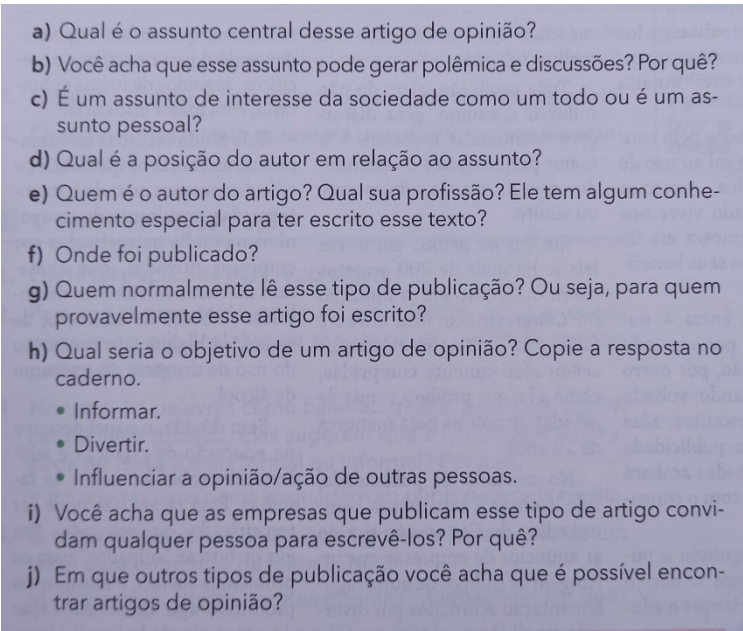
- 
- a) Qual é o assunto central desse artigo de opinião?
 - b) Você acha que esse assunto pode gerar polêmica e discussões? Por quê?
 - c) É um assunto de interesse da sociedade como um todo ou é um assunto pessoal?
 - d) Qual é a posição do autor em relação ao assunto?
 - e) Quem é o autor do artigo? Qual sua profissão? Ele tem algum conhecimento especial para ter escrito esse texto?
 - f) Onde foi publicado?
 - g) Quem normalmente lê esse tipo de publicação? Ou seja, para quem provavelmente esse artigo foi escrito?
 - h) Qual seria o objetivo de um artigo de opinião? Copie a resposta no caderno.
 - Informar.
 - Divertir.
 - Influenciar a opinião/ação de outras pessoas.
 - i) Você acha que as empresas que publicam esse tipo de artigo convidam qualquer pessoa para escrevê-los? Por quê?
 - j) Em que outros tipos de publicação você acha que é possível encontrar artigos de opinião?

Figura 7 - Exemplos de atividades que focalizam as perspectivas Cognitivista e Sociocultural

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015).


Depois disso, as autoras do livro didático decidiram expor algumas definições acerca do gênero artigo de opinião e, logo em seguida, um exercício que, aparentemente, foi formulado com um aspecto Behaviorista, já que há a solicitação de uma repetição, isto é, o aluno precisa copiar as questões que ele julga ter um tema interessante para a produção de um artigo de opinião. Assim, essa atividade não evidencia uma concepção Cognitivista, muito menos a Sociocultural.

- 2.** Em dupla, leiam as questões a seguir e escrevam no caderno quais delas poderiam ser tema de artigos de opinião. Justifiquem a resposta.
- a) Deve-se proibir ou não o uso de sacolinhas plásticas para carregar compras?
 - b) Todas as crianças devem frequentar a escola?
 - c) O uso de animais para pesquisa em laboratório deve ser proibido?
 - d) A melhor sobremesa: pudim de chocolate ou sorvete?
 - e) Qual festa é melhor: Carnaval ou São João?
 - f) É saudável comer frutas?

Figura 8 - Atividade subsidiada pela concepção Behaviorista

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015).

Logo após, antes mesmo de exibir outro artigo de opinião, o livro apresenta perguntas cujo foco é a pré-leitura. Dessa forma, as autoras não seguiram o aspecto tradicional de leitura, o qual apresenta o texto em primeiro lugar e depois acrescenta atividades. Essas perguntas, então, foram elaboradas pensando em uma conversa com toda turma, permitindo que cada estudante expresse seu ponto de vista acerca do tema, o qual ainda é a gravidez na adolescência.



Converse com a turma

Antes de ler o texto, converse com seus amigos a respeito dos três itens a seguir, cujos assuntos serão explorados pelo autor em seu artigo. Depois, veja se suas respostas têm semelhança com o que é dito no texto.

1. Sabe-se que muitas adolescentes engravidam, embora essa não seja a fase adequada para passar por esse processo. Com qual idade você acha que há mais adolescentes engravidando?
2. Você acredita que exista algum risco para a saúde da adolescente caso ela engravide? Qual?
3. Em sua opinião, até que ponto a vida da garota grávida e de seu namorado muda por causa de uma gravidez acidental?

Figura 9 - Atividade de pré-leitura

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015).

Depois de finalmente apresentar o segundo artigo de opinião, o livro aborda atividades de compreensão textual quase idênticas às do primeiro artigo e que, portanto, também estão subsidiadas pelas concepções Sociocultural e Cognitivista. Na continuação do material didático, as autoras propõem uma prática de produção de um artigo de opinião. Para isso, as atividades que se sucedem são estruturadas em forma de comandos.

A primeira atividade pede para que o aluno copie uma tabela no seu caderno para que ele possa preenchê-la. Por mais que o primeiro comando seja realizar uma cópia, o objetivo do exercício é produzir argumentos, o que é sustentado pela concepção Sociocultural, uma vez que lava em consideração a cultura dos alunos, como mostra a Figura 10.

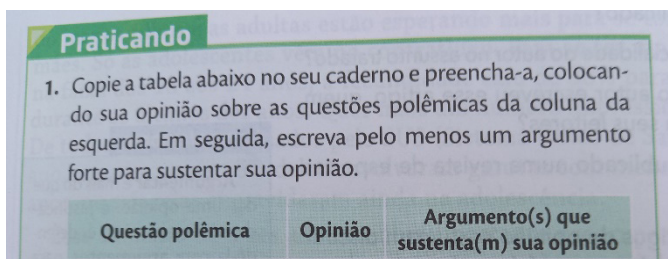


Figura 10 - Atividade embasada pela concepção Sociocultural

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015).

A segunda atividade pede para o estudante comparar a sua opinião com a dos seus colegas através de perguntas norteadoras. Acredito que pelo fato dessas perguntas servirem como fonte de obtenção de outras opiniões fundamentadas, as concepções Cognitivista e Sociocultural as subsidiam.

A terceira atividade pede para que o aluno preencha outra tabela ao identificar diferentes tipos de argumentos. Entendo que para esse exercício o aluno localiza informações, que é uma prática baseada no Cognitivismo.

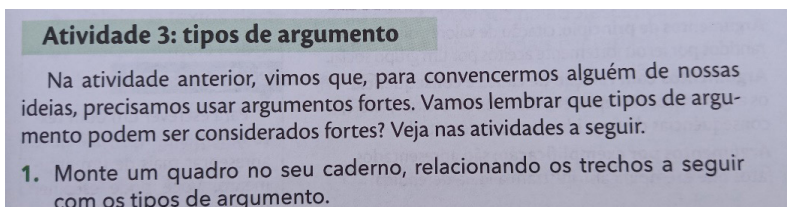


Figura 11 - Atividade embasada a perspectiva Cognitivista

Fonte: Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015).

Depois dessas três atividades, o livro mostra como iniciar um artigo, permitindo que o aluno escolha um dos títulos já determinados e solicitando que ele se aproprie mais acerca do tema para poder argumentar e ao salientar o cuidado que ele deve em relação à formalidade da língua. O que as autoras do livro didático decidiram considerar ao término do Capítulo 1 do Caderno de Leitura e Produção foi uma ficha de avaliação. Assim, compreendo que a última atividade analisada neste estudo é subsidiada pela perspectiva Sociocultural, na medida em que propicia ao estudante reler seu texto, ler o texto do colega, bem como reescrever seu artigo de opinião com base na avaliação que outro aluno fez.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes perspectivas de aprendizagem que foram abordadas nesta pesquisa fazem referência a um conjunto de enfoques teóricos e metodológicos que objetivam subsidiar e explicar os complexos processos de ensino e de aprendizagem. Por conta desses estudos, somos capazes de refletir nossa prática docente e de reconhecer as teorias de aquisição de conhecimento que julgamos serem as mais adequadas para incitar o desenvolvimento dos nossos alunos. Cabe ressaltar, também que é compreendido que o professor em seu exercício docente deve optar pela abordagem que melhor se adapte a seus contextos de ensino, possibilitando ao seu aluno a melhor forma de construção do seu saber.

Neste estudo, foram analisadas as atividades do primeiro capítulo do livro didático *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem - 9º ano*, e identificadas as concepções de aprendizagem que subsidiam essa parte do material. As perspectivas Cognitiva e Sociocultural, de acordo com esta investigação, foram os aportes teóricos e metodológicos que embasaram os exercícios, evidenciando que o livro tem a preocupação, em linhas gerais, em desenvolver as competências dos alunos de forma contextualizada.

Esse material didático apresenta, então, a perspectiva Cognitivista de aprendizagem na medida em que encaminha o aluno em sua construção de conceitos (LAKOMY, 2014). Enquanto isso, as atividades subsidiadas pela perspectiva Sociocultural induzem o aluno à reflexão das práticas sociais, que são mediadas por textos (IVIC, 2010). Nesse sentido, entendo que cada concepção possui uma relevância e um objetivo em relação ao processo de aquisição de conhecimentos dos estudantes e, por isso, cada uma atua à sua maneira no sentido de desenvolver esse processo. Entretanto, saliento que a concepção Sociocultural deveria embasar as aulas de língua portuguesa, a fim de que o aluno fortaleça seu pensamento crítico e reflexivo (ROJO, 2004).

REFERÊNCIAS

BOCHETT, A. C.; FREITAS, J. C.; BRUM, M. H. Livro didático Novas Palavras: uma análise das concepções de aprendizagem. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 31, 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/34145>>. Acesso em: 20 Jun. 2020.

CARGNIN, E.; ROSSI, A. M.; TICKS, L. K. Concepções de ensino e aprendizagem subjacentes às atividades do livro didático português: Projeto Teláris. **Dominios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/38532>>. Acesso em: 25 Jun. 2019.

CAVALCANTI, T. F. S.; SILVA, A. Usos do livro didático de língua portuguesa: as maneiras de fazer de uma professora. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 1, p. 51-68, jan./mar., 2019. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11096/6347>>. Acesso em: 20 Jun. 2019.

DIAS, W. P. S. et al. Repensando as aulas de português: uma análise de um livro didático. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, João Pessoa, PB. **Anais... IV CONEDU**, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA15_ID8174_28092017115519.pdf>. Acesso em: 19 Jun. 2019.

FERNANDES, N. M. Concepções de Linguagem e o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. **Interletras Dourados**, Unigran, 2004. Disponível em: <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html>. Acesso em: 20 Jun. 2019.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem - 9º ano. São Paulo: Moderna, 2015.

FURTADO, O.; BOCK, A. M. B.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

GOMES, R. **As concepções de linguagem e o ensino de língua materna**: um percurso. Letras Escreve. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/534/pdf_225>. Acesso em: 25 de junho de 2019.

IVIC, I. **Lev Semionovic Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JESUS, F. R. S. et al. Língua portuguesa: por que não se “aprende” português? **Repositório Institucional Tiradentes**, Grupo Tiradentes, 2019. Disponível em: <<https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/2326>>. Acesso em: 19 Jun. 2019.

LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LEGENDRE, M. F. Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NOGUEIRA, M. O. G. **Teorias da Aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosóficos, pedagógico e psicológico. Curitiba, 2015.

NUNES, A. I. B.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da Aprendizagem**. Ceará: Editora EdUECE, 2015.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. In: Anais do SEE: CENP, São Paulo, 2004. Disponível em: <[https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=rojo+\(r\).+letramento+e+capacidades+de+leitura+para+a+cidadania+referencia](https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=rojo+(r).+letramento+e+capacidades+de+leitura+para+a+cidadania+referencia)>. Acesso em: 22 Jun. 2019.

STETSENKO, A.; ARIEVITCHL, I. **Teaching, Learning and development: a post-vygotskian perspective**. 2013. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/StetsenkoArievitchPost-VygPerspect.pdf>. Acesso em: 25 Jun. 2019.

WALLACE, C. **Reading**. Oxford, O.U.P, 1992.

O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DETERMINAÇÕES E REPERCUSSÕES DO PARECER CNE/CEB Nº 15/2000

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 05/12/2020

Nathalee Paloma Souza Vieira

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Teresina-Piauí
<http://lattes.cnpq.br/5447379701914971>

Shirlei Marly Alves

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Teresina-Piauí
<http://lattes.cnpq.br/7828918779492971>

RESUMO: A inserção de anúncios publicitários comerciais em materiais didáticos é vetada pelo Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que proíbe a veiculação de propaganda nesse material, no entanto observa-se que tal determinação acabou por influenciar também a abordagem didática desse gênero textual, como verificamos em uma análise empreendida em cinco coleções de livros didáticos destinadas ao Ensino Fundamental com maior nível de aprovação no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD - 2020). Nesses livros, constatamos a quase escassez de anúncios de venda, o que levou à hipótese de que tal situação deriva de alguns equívocos por parte dos autores dos livros didáticos quanto ao Parecer CNE/CEB nº 15/2000. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo analisar essa regulamentação no que diz respeito à presença do texto publicitário em livros didáticos e apontar como repercutiu na abordagem pedagógica desse gênero. Fundamentamo-nos teoricamente nos estudos de

Bakhtin (1997), Carvalho (1998), Gomes (2000) e Laurindo (2007). Em termos metodológicos, desenvolvemos um estudo quanti-qualitativo, descritivo e documental, com levantamento de dados no Parecer CNE/CEB nº 15/2000 e em livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental. Os resultados evidenciam que os anúncios de vendas de serviços ou produtos estão ausentes nas coleções supracitadas, em uma visão equivocada da regulamentação, privando os alunos de uma orientação sistematizada sobre como lidar com as injunções da publicidade nas práticas sociais.

PALAVRAS - CHAVE: Livros didáticos. Anúncios publicitários. Parecer CNE/CEB nº 15/2000.

THE ADVERTISING IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS: DETERMINATIONS AND REPERCUSSIONS OF OPINION CNE / CEB Nº 15/2000

ABSTRACT: The insertion of commercial advertisements in teaching materials is prohibited by Opinion CNE / CEB nº 15/2000, which prohibits the placement of advertising in this material, however it is observed that such determination ended up also influencing the didactic approach of this textual genre, as we verified in an analysis carried out in five collections of didactic books destined to Elementary Education with a higher level of approval in the National Program of Books and Didactic Material (PNLD - 2020). In these books, we found the almost scarcity of sales advertisements, which led to the hypothesis that this situation derives from some mistakes on the part of the textbook authors regarding Opinion CNE / CEB nº 15/2000. Thus, this work aims to

analyze this regulation with regard to the presence of the advertising text in textbooks and to point out how it affected the pedagogical approach of this genre. We are theoretically based on the studies of Bakhtin (1997), Carvalho (1998), Gomes (2000) and Laurindo (2007). In methodological terms, we developed a quantitative-qualitative, descriptive and documentary study, with data collection in Opinion CNE / CEB nº 15/2000 and in textbooks for Elementary Education. The results show that advertisements for sales of services or products are absent from the aforementioned collections, in a mistaken view of regulation, depriving students of systematic guidance on how to deal with advertising injunctions in social practices.

KEYWORDS: Textbooks. Advertising. CNE / CEB Opinion No. 15/2000.

1 | INTRODUÇÃO

O consumismo, um fenômeno da sociedade industrial, é incentivado e valorizado das mais diversas formas, visto que a circulação e o consumo de mercadores é mola propulsora da atividade industrial e comercial. Nesse contexto, tem grande destaque a atividade publicitária, que, no dia a dia, através de diferentes veículos (outdoors, faixas, banners, panfletos, jornal, TV, sites e outros), promove não apenas produtos e serviços, mas também ideias e comportamentos. As peças publicitárias são criadas e divulgadas com a intenção de despertar os desejos ou os sonhos do consumidor, que, muitas vezes, se encanta com enunciados, cores, imagens, personagens, o que pode impedi-lo de verificar se as informações são verdadeiras e se o que está sendo anunciado, de fato, corresponde a uma real necessidade.

Em função da frequência com a qual nos deparamos com anúncios publicitários, hoje até mais invasivos, como se vê na mídia digital, torna-se ainda mais relevante que, no campo da educação, as práticas de leitura privilegiem a abordagem desse gênero, visto que a criança e o adolescente, em seu desenvolvimento sociocognitivo, devem ser orientados, inclusive na escola, a não se deixar enganar por publicidade enganosa e abusiva. Metodologicamente, é pertinente ensiná-los a analisar anúncios publicitários e a pensar no modo como se elaboram para divulgar ideias e produtos a fim de persuadir o público consumidor.

Neste trabalho, nossa atenção se volta para uma ocorrência que não colabora para que essa educação para o consumismo aconteça: a quase escassez de anúncios de venda de produtos nos livros didáticos e, mais especificamente, naqueles com maior nível de aprovação no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2020). Tal constatação nos levou a indagar: como a formação do leitor/consumidor crítico pode acontecer sem o contato pedagogicamente planejado com os anúncios de venda de produtos no dia a dia da escola? Em face da forte e intensa presença dos livros didáticos no contexto da escola brasileira, a ausência de anúncios de venda de produtos nesses materiais não estaria contribuindo para manter os alunos submetidos, acriticamente, às manobras típicas da atividade publicitária?

Levantamos a hipótese de que tal situação deriva de uma incompreensão dos autores dos livros didáticos sobre o que regulamente o Parecer CNE/CEB nº 15/2000 acerca da pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos. Dessa forma, neste trabalho, objetivamos analisar as determinações desse documento e apontar as repercussões de uma compreensão equivocada no trabalho escolar com o gênero no sentido da formação de leitores/consumidores críticos.

Consideramos de grande relevância social, no âmbito do ensino, o aluno ter o contato com o gênero anúncio publicitário em sua diversidade, de modo a ser capaz de discernir as estratégias persuasivas que tentam conduzi-lo ao consumo, para fazer escolhas conscientes. Para tanto, postulamos que os livros didáticos devem contemplar os anúncios de vendas de produtos e serviços, numa abordagem orientada para se desenvolver no aluno uma visão crítica e uma atitude responsável.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Todo texto pertence a um gênero do discurso, em função da recorrência das situações sociais, em que reiteradamente nos comunicamos. Bakhtin (1997) mostra que a riqueza e variedade dos gêneros do discurso (presente na comunicação do dia a dia, desde a fatos íntimos, pedidos, reclamações, declarações) são infinitos, além disso, se ampliam à medida que a esfera de atividade se desenvolve. Dessa forma, as mais diversas relações sociais, sejam pessoais, econômicas, políticas, religiosas são determinantes na produção dos enunciados, uma vez que a língua apresenta caráter social e se constitui, constituindo, a interação entre os sujeitos. Como as situações sociais são diversas, diversificam-se os enunciados, que concretizam propósitos e intenções comunicativos em diferentes contextos. Assim, gênero textual é o enunciado que ganha formas e funções de acordo com a esfera de atividade humana na qual se insere.

Na esfera publicitária, tem-se o anúncio, presente nas mais diferentes situações sociais, difundindo produtos, serviços, ideias, visando atingir um público amplo ou segmentado, com vistas a cooptá-lo e convencê-lo. Uma estratégia bastante comum é perpetuar padrões estabelecidos pela própria sociedade a fim de se aproximar do público visado, criando assim um vínculo amistoso para atingir os objetivos de convencimento.

Os textos publicitários chegam ao leitor através de diferentes meios e suportes: jornais, revistas, cartazes, muros, faixas, tela de computador, placas e tantos outros, comprovando como este gênero está onipresente na sociedade atual, promovendo um produto ou ideia para o público, a fim de convencê-lo de que o que está sendo veiculado é importante e necessário.

O texto publicitário é elaborado com o intuito de conseguir o maior número de consumidores possíveis e para tanto recria o universo de desejos e anseios das diversas esferas sociais por meio de imagens e textos de forte apelo, idealizando e romantizando os

diferentes estilos de vida de uma sociedade, por isso a importância para que o aluno tenha o contato com esse gênero na escola, para que possa perceber essas intencionalidades, assumindo a posição de um leitor não maleável ao direcionamento de felicidade efêmera ao ato de comprar.

É relevante também considerar a plasticidade desse gênero, que se transforma continuamente a depender de suas condições de produção. Nesse sentido, Laurindo (2007) discute até que ponto o anúncio publicitário é um gênero estável, ou seja, obedece, em seu projeto de dizer, a um modelo canônico, um protótipo de estrutura fixa, não sujeita a alterações. Percebe-se que essa forma arbitrária de conceber e fixar um padrão imutável ao gênero anúncio publicitário é esquecer como ele se inscreve em diferentes instâncias da vida social. Se a rede de relações muda, bem como as suas intenções comunicativas, o gênero anúncio publicitário, assim como outros, também se modifica, sofrendo alterações funcionais. A respeito do assunto comenta Laurindo (2007, p. 70):

Uma leitura acidental de jornais e revistas, desvinculada de qualquer pretensão científica, vai nos expor anúncios que fogem dos paradigmas [...]: nem sempre apresentam título, nem sempre apresentam texto, às vezes trazem apenas a logomarca acompanhando uma imagem etc. Prevalece um esforço de padronização do anúncio, o qual parece ser concebido, idealmente, como um gênero homogêneo, quase imune a variações.

A autora, assim, aponta a instabilidade do gênero anúncio publicitário, o qual pode ser definido mais pelas suas características funcionais e discursivas do que por sua estrutura. Embasada em Bakhtin (1997), mostra como os gêneros são relativamente estáveis, sujeitos a transformações contínuas, pois, ao tempo em que as relações sociais se desenvolvem ou sofrem alterações, um gênero também se modifica, renovando-se. Salienta Laurindo (2007) que o gênero anúncio publicitário tem como característica intrínseca se renovar constantemente, o que o leva a, muitas vezes, absorver, tomar como empréstimo as características de outros gêneros, a fim de velar intenções, causar humor, intensificar a proximidade com o leitor. Dessa maneira, a estrutura canônica do anúncio publicitário é modificada no diálogo com outros gêneros¹, quando há influência do suporte na constituição do anúncio e, como bem defende a autora, quando os aspectos funcionais e discursivos prevalecem a fim de instaurar efeitos de sentidos no discurso do texto publicitário.

Uma vez que esse gênero textual está presente intensamente no contexto social do aluno/leitor: nas ruas, na internet, no rádio, nos jornais, na televisão, nos estabelecimentos comerciais, fica evidente a necessidade de torná-lo objeto de estudo a fim de se promover a construção de um leitor/consumidor crítico. Para isso, o aluno/leitor precisa perceber que esses textos circulam, muitas vezes, como forma de regulação social e/ou espelho das práticas e dos valores culturais em vigência. (GOMES, 2000). Nesse sentido, o

¹ Com relação à plasticidade e dinamicidade dos gêneros, bem como do predomínio da função sobre a forma, Marcuschi (2008) nos apresenta o conceito de intergenericidade como sendo a apresentação de um gênero com a função de outro gênero. Ainda segundo o autor, a *publicidade* é marcada pela intergenericidade, uma vez que se utiliza desse recurso para chamar a atenção sobre um produto.

público é levado a ter hábitos frequentes de consumo ou, até mesmo, induzido a mudar o comportamento, influenciado por anúncios que utilizam a comunicação

para influenciar, persuadir, convencer, iludir e informar a sua audiência; já que, acima de tudo, a comunicação publicitária é uma encenação, uma ficção que tem como finalidade tornar o objeto/produto mais atrativo e crível para o seu público-alvo, através das reconstituições de cenas da realidade. (GOMES, 2000, p. 210).

Ver-se vestido em uma roupa de grife, utilizando acessórios, cosméticos ou imaginar-se dirigindo um veículo ou usufruindo de todos os bens materiais que empresas e instituições comerciais podem proporcionar são cenas que induzem o indivíduo a querer adquirir um produto de forma imediata, associando-o a uma imediata mudança na sua condição de vida. O texto publicitário, assim, manipula e influencia o consumidor a se preencher da felicidade momentânea de comprar e conseqüentemente consumir e o faz acreditar que suas necessidades básicas de aquisição material, se satisfeitas, gerarão conforto e bem-estar. Por isso, torna-se importante reconhecer essa manipulação e adotar uma ação consciente diante dos anúncios que incitam a consumir. Essa orientação é compatível com a missão prevista para a escola, ambiente em que, segundo Gomes (2000, p. 211), é importante

levar o aluno/leitor/consumidor a perceber a atitude/intenção da instância de produção frente ao produto veiculado; mostrar ao aluno que existe um contexto de produção, além de uma relação de ancoragem ou redundância entre a enunciação icônica e a enunciação verbal, que auxiliam na construção da imagem do produto; e, finalmente, levar o aluno a perceber as marcas linguístico discursivas que fazem do texto publicitário um discurso manipulador.

Tendo em conta que o livro didático é um material de intensa presença no ambiente escolar, a abordagem do gênero anúncio publicitário nesse material e, inerentemente, em aulas de língua portuguesa deve considerar os aspectos citados, uma vez que os anúncios estão presentes em múltiplas esferas sociais, constituindo-se para além de um protótipo.

Carvalho (2014) destaca que se trata de um texto elaborado para agradar o público leitor e para isso focaliza relações sociais comuns ao cotidiano do consumidor, como a família, o trabalho, as amizades, entre outras. Acrescenta a autora que os textos publicitários apresentam elementos de artisticidade a serviço da promoção de toda uma estrutura social, conseqüentemente, são voltados à manutenção de uma relação de dominação, que simula um falso igualitarismo, apagando e, por vezes, amenizando os abismos de desigualdade, os discursos de autoridade, criando um mundo natural de perfeição, a fim de persuadir.

Para a autora, a publicidade funciona como elemento colonizador, que capitaliza a vida cotidiana, as relações familiares e afetivas, incutindo na mente do leitor/consumidor que, para alcançar a felicidade, é preciso ter o que se divulga ou que, para se inserir numa comunidade, é preciso adquirir bens que todos possuem.

Diante desse quadro, a responsabilidade da escola se amplia, visto que é também responsável por formar seres pensantes e críticos, capazes de avaliar as injunções a que estão expostos, fazendo escolhas conscientes. Para isso, não basta discutir questões relacionadas ao consumismo *in abstractum*, mas, sobretudo, analisar os gêneros de texto que apresentam esses apelos, a fim de, conhecendo suas estratégias, poder lidar com eles de modo crítico.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de cunho descritivo quanto aos objetivos e documental quanto à fonte dos dados, apresenta uma análise do Parecer CNE/CEB nº 15/2000 em cotejo com a análise de seções de livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental (PNLD/2020) as quais trazem uma abordagem de anúncios publicitários.

As coleções de livros analisadas são aquelas com maior nível de aprovação no PNLD 2020 (triênio 2020/2021/2022), às quais foram atribuídos códigos de identificação, como segue: *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*, de Marisa Balthasar e Shirley Goulart (LD₁); *Apoema: português*, de Lucia Teixeira, Sílvia Maria de Sousa, Karla Faria e Nadja Pattresi (LD₂); *Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (LD₃); *Português: conexão e uso*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho (LD₄); *Tecendo linguagens: língua portuguesa*, de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araujo (LD₅).

Este estudo também se caracteriza como quantitativo-qualitativo, uma vez que realizamos a quantificação de unidades e de questões que abordam o gênero anúncio publicitário nos livros didáticos, com análise interpretativa do que esses dados revelam na formação do leitor.

4 | ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

O Parecer CNE/CEB 15/2000², que trata da pertinência do uso de imagens comerciais em livros didáticos, cita os casos previstos por lei em que é proibido o uso desses anúncios, reportando-se literalmente ao código de defesa do consumidor – Lei 8.078, de 11 de setembro de 1990, em seu artigo 37:

Art. 37. É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva. § 1º É enganosa qualquer modalidade de informação ou comunicação de caráter publicitário, inteira ou parcialmente falsa, ou, por qualquer outro modo, mesmo por omissão, capaz de induzir em erro o consumidor a respeito da natureza, características, qualidade, quantidade, propriedades, origem, preço e quaisquer outros dados sobre produtos e serviços. § 2º É abusiva, dentre outras a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, **se aproveite da deficiência de**

² Parecer completo disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=do_wnload&alias=14453-pceb015-00&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192

juízo e experiência da criança, desrespeita valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança. § 3º Para os efeitos deste código, a publicidade é enganosa por omissão quando deixar de informar sobre dado essencial do produto ou serviço. § 4º (Vetado). (grifo nosso).

Em relação à presença da publicidade em livros didáticos, consta o seguinte no Parecer: “o objeto de eventual presença de uma ou outra publicidade de produto ou marca identificados, em livros didáticos, deve visar a outros objetivos que não os comerciais e os lucrativos.” (CNE/CEB nº15/2000, p. 7).

Complementa o Parecer:

o uso didático de imagens comerciais identificadas **pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade**, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado.” (CNE/CEB nº15/2000, p. 17, grifo nosso)

Os trechos supracitados apontam que o documento orienta para se trabalhar com o texto publicitário na escola, desde que se tenha em vista a “apropriação crítica das múltiplas linguagens presentes em nossa sociedade”, ou seja, tem-se aí a figura do leitor crítico. Percebemos, dessa forma, que o Parecer não proíbe o trabalho com o texto publicitário nos livros didáticos, pelo contrário, admite a pertinência do texto publicitário em um contexto pedagógico mais amplo, com reflexão crítica diante da análise desse gênero, que conduza o aluno à apropriação crítica das múltiplas semioses da sociedade contemporânea, marcada pela presença de textos multimodais.

Diante do exposto, nos inquietamos ao perceber, nos livros didáticos estudados, a quase escassez do gênero anúncio publicitário de venda de produtos, sendo que, na abertura das unidades e capítulos dos LDs, os títulos sugerem o trabalho com esses anúncios. No LD₂ (6º ano), no qual a abertura da unidade 8, intitulada *Propaganda e cidadania*, se sugere o trabalho com o gênero publicitário por meio da imagem de letrados, constando orientações ao professor para levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre anúncios de produtos e serviços, no entanto, nessa obra encontramos apenas anúncios institucionais e nenhum anúncio de produtos.

Da mesma forma, o LD₃ (6º ano) apresenta, no capítulo 6 (seis), o título *Anúncio e outros gêneros publicitários: a venda de produtos e de ideias*, porém, apesar de sugerir o trabalho com anúncio de venda, consta apenas um informe publicitário e somente uma questão sobre ele, sendo propostos para estudo os anúncios de caráter institucional, que promovem uma ideia ou uma atitude, com apelos para a conscientização ou mudança de comportamento do leitor.

A ausência de anúncios de venda também acontece no LD₄ (7º ano), no qual a unidade 8 (*Propaganda: informação e persuasão*) e as orientações destinadas ao professor

sugerem o trabalho com anúncios publicitários de vendas de produtos e serviços, todavia a unidade apresenta apenas anúncios institucionais. As autoras, inclusive, indicam ao professor: “Para o trabalho com os gêneros anúncio e outdoor, sugerimos a leitura do livro *Publicidade: a linguagem da sedução*, de Nelly de Carvalho” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 285).

Tais dados derivam, a nosso ver, de certa incompreensão dos autores dos livros didáticos sobre o que prescreve o Parecer CNE/CEB 15/2000, uma vez que, para justificar a ausência de anúncios publicitários de venda de produtos e serviços, esses autores introduzem a temática do consumo e explicam, em nota para o professor, que os anúncios presentes nos livros didáticos estão consoantes com esse parecer, como se constata no LD₃ (6º ano):

A presença de aparente propaganda na seção se justifica de acordo com o Parecer CNE/CEB nº15/2000, que diz que o “uso didáticos de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.176)

Diante do exposto, os autores dos livros didáticos apesar de se reportarem à presença de imagens comerciais como pertinentes em um contexto pedagógico mais amplo, não as inserem no LD que produziram. Dessa forma, não é oportunizada ao aluno a apropriação crítica do texto publicitário.

De nossa parte, ressaltamos que um olhar atento ao que orienta o Parecer CNE/CEB 15/2000 evidencia não haver uma proibição de se trabalhar com anúncios publicitários de venda em sala de aula de forma contextualizada e crítica. Entendemos que o documento, no sentido de proteger crianças e adolescentes, proíbe é a propaganda de marcas e produtos na escola, ou seja, de se utilizar o livro didático como suporte para divulgação de bens com intento lucrativo, coibindo ainda propaganda abusiva ou enganosa, como já explicitado. Veta ainda se colocar a publicidade em sala de aula a serviço de produtos e práticas que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente, bem como formas de publicidade que induzam ao consumo de cigarro, bebidas alcoólicas, agrotóxicos, medicamentos e terapias. Tais práticas, aliás, não devem estar presentes em sala de aula nas manifestações de qualquer gênero, seja o anúncio publicitário ou outros.

Entendemos como essencial que o aluno, em processo de desenvolvimento do intelecto, saiba ler, processar e julgar os diversos textos que circulam socialmente, como afirmado em documentos orientadores do processo de ensino aprendizagem, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Consta nos PCN que devido à grande diversidade de gêneros, a escola, muitas

vezes, não consegue alcançar um efetivo trabalho com os gêneros textuais, por isso o documento esclarece ser necessário privilegiar, para a prática de escuta e leitura, os gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica. O critério de prioridade se inscreve nos gêneros “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social.” (BRASIL, 1998, p. 53), o que inclui os anúncios publicitários, que devem ser priorizados no trabalho escolar como forma de desenvolver a inserção cidadã e a criticidade social.

Do mesmo modo, a BNCC na seção *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades* expõe que

além dos gêneros jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias. Análise dos mecanismos e persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente. (BNCC, p. 137)

Nesse sentido, para poder lidar criticamente com as injunções persuasivas dos anúncios, é necessário o aluno ter o contato planejado e orientado com esse gênero, conforme disposto pelas diretrizes educacionais.

Digno de nota é que o Parecer CNE/CEB 15/2000 expõe a importância da formação do leitor crítico, quando diz

A escola, ao se apoderar da publicidade comercial, eventualmente presente em livros didáticos, de seus mecanismos e tecnologias, pode tornar-se lugar de uma leitura diferenciada, propiciando discernimento, contextualização, análise de níveis e crítica de valores. O “primitivo” receptor torna-se um autor crítico e criativo. (CNE/CEB 15/2000, p.15)

Percebe-se nesse trecho a consideração da escola como lugar privilegiado para construir e formar leitores críticos, que percebam os implícitos do texto, tornando-se capazes de cultivar um pensamento independente diante dos apelos publicitários.

Obviamente, o livro didático não pode ser um objeto de divulgação de mercadorias com objetivos comerciais, mas é necessário colocar esses leitores em formação em contato planejado (intencionalidade pedagógica) com anúncios publicitários, conforme disposto em lei, para que possam vir a se tornar leitores críticos diante dos apelos com as quais se deparam no cotidiano. Se o aluno não aprender a ler esses textos na escola conduzido por um trabalho planejado de um professor, por qual outro meio será realizada essa leitura e contato? Ficará, provavelmente, à mercê de textos eivados de autoritarismos, sem consciência de tal situação, presa fácil do consumismo exacerbado.

De nossa compreensão sobre o parecer CNE/CEB nº 15/2000, destacamos dois de seus itens sobre a pertinência do uso de imagens comerciais, bem como de anúncios publicitários em livros didáticos. As orientações são:

3. A obrigatoriedade das diretrizes curriculares nacionais da educação básica como referências significativas para o uso pedagógico e contextualizado destas imagens tanto para autores e editores, quanto para professores; [...]
6. O uso reflexivo de imagens comerciais, voltado para o leitor crítico, que não se prenda a uma única marca ou empresa, evitando-se incluir exemplos desnecessários e relacionados à ostentação. (CNE/CEB nº15/2000, p. 17-18)

Entende-se, diante de tais orientações, a relevância do trabalho com anúncios publicitários na escola no intuito de fazer o aluno perceber que na realidade na qual está inserido, permeada de textos publicitários, é oportuno e estratégico saber ler, entender e decidir sobre as mensagens persuasivas cotidianamente veiculadas no espaço social. Para tanto, é preciso um trabalho pedagógico contextualizado, bem como materiais didáticos que proporcionem a efetivação desse trabalho. O uso reflexivo do anúncio publicitário em aulas de língua portuguesa consiste, pois, em promover ao aluno/leitor o contato com esse gênero, fazendo-o reconhecer as características materiais, as condições de produção do texto publicitário e como esses elementos são articulados em busca de um determinado perfil de leitor.

Com relação aos achados nos livros didáticos, identificamos, no quadro 1, a quantidade de unidades que exploram o gênero anúncio publicitário, bem como a quantidade de questões sobre anúncios e anúncios de vendas de produtos ou serviços nos livros didáticos analisados. No quadro constam apenas os livros de cada coleção que contemplam o gênero anúncio.

LD	Nº unidades que abordam o gênero anúncio	Nº de questões sobre o anúncio	Nº de questões sobre anúncio de vendas de produtos ou serviços
LD ₁ (7º)	1	7	0
LD ₂ (6º)	1	33	0
LD ₃ (6º)	1	18	1
LD ₄ (7º)	1	38	0

Quadro 1 – Abordagem do gênero anúncio nos LD: unidades e questões

Fonte: A pesquisa

Observamos que, nos quatro livros em análise, constam quatro unidades de estudo sobre o gênero anúncio, sendo que, ao considerarmos a soma das questões dos quatro LD, têm-se 95 (noventa e cinco) questões que tratam do gênero anúncio. Desse quantitativo contabilizamos apenas uma questão sobre anúncio de venda como exposto na figura 1.



Figura 1 – Anúncio de venda de produto - LD₃ 6º

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.187).

Na figura 1, temos o anúncio publicitário encontrado no LD₃ 6º, no qual o produto que está sendo divulgado só se evidencia na descrição verbal do anúncio: *Veja o que considerar na hora de comprar um notebook para uso no trabalho e o que fazer para tirar o máximo proveito desse investimento*. O aluno, ao fazer a leitura do texto publicitário em questão, pode sentir dificuldade em reconhecer qual o produto está sendo divulgado, qual marca o nomeia ou onde circula esse texto. Na imagem não está claro o que está sendo divulgado e não há orientações ao professor nesse sentido, apenas a resposta pronta do exercício.

Dentre as informações típicas do gênero anúncio publicitário temos um objeto aliado à marca que o nomeia, com a construção do sentido articulada ao linguístico, ao icônico, às condições de produção, ao público-alvo (CARVALHO, 2014). O próprio parecer orienta que a escola, ao se apoderar do texto publicitário, pode se tornar um espaço de leitura diferenciada, descolonizando o leitor, a fim de que atinja uma análise crítica de valores imersos no texto publicitário.

Além disso, como já citado neste trabalho, o Parecer orienta também que o trabalho com o texto publicitário deve conduzir o aluno à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade. Como se trabalhar as múltiplas semioses de um anúncio publicitário desconsiderando-se as informações típicas de um anúncio, como a presença da imagem e como essa imagem se relaciona à marca na nomeação, qualificação e exaltação de um produto ou serviço?

Entendemos que é importante não “amputar” o texto, pois o aluno acaba por não ter contato com a prática de linguagem tal como ela, de fato, ocorre no mundo social.

Vale ressaltar que o livro didático é de extrema importância ao aluno, principalmente em muitas escolas públicas do Brasil, dentre as quais, em determinadas realidades, é o único livro a que o aluno tem acesso. Por essa razão, notamos a importância em abordar essa temática, a fim de, a partir dessas e de futuras discussões e estudos, o trabalho com o texto publicitário no livro didático possa contribuir na formação do leitor crítico.

Diante do exposto, o resultado de nossa análise sinaliza que os anúncios de vendas de serviços ou produtos estão ausentes nas coleções analisadas, o que nos faz pressupor que os alunos, de certo modo, ficam privados de ter uma melhor orientação sobre como lidar com esse gênero textual nas diversas práticas sociais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos as concepções teóricas deste estudo, percebemos a importância da inserção da leitura de anúncios publicitários no contexto escolar, uma vez que, nas práticas sociais, o aluno se depara frequentemente com esse gênero. No entanto, notamos a quase escassez do gênero anúncio de produtos ou serviços nos livros didáticos, ausência justificada pelos autores dos livros com base no Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que, como explicitamos, não veta o trabalho com o texto publicitário em sala de aula, mas apenas orienta sobre necessidade de um trabalho com planejamento e perspectiva crítica.

Ressaltamos que, nas orientações do LD destinadas ao professor para conduzir o processo de leitura, é sugerido ao docente que promova discussões sobre o consumismo, alertando os alunos sobre como isso pode ser nocivo à sociedade, contudo tal discussão não está oportunizada com a presença de anúncios de venda. E, como também se assume no Parecer analisado, a escola é o espaço democrático onde leitores críticos devem ser formados.

Ademais, os livros didáticos analisados anunciam, no manual do professor, uma concepção de leitura crítica e sociointerativa no trabalho com o gênero anúncio, com exercícios que busquem contribuir na formação do leitor crítico, entretanto identificamos em nossa análise apenas um anúncio de venda, com apenas uma atividade de leitura para esse anúncio, não contemplando, dessa forma, outros pontos relevantes na formação do leitor crítico, como a leitura da imagem, dos diferentes recursos semióticos, das entrelinhas, da linguagem persuasiva, da organização material do anúncio publicitário e, ainda, da observação da plasticidade dessa organização a depender das condições de produção desse texto.

Reforçamos, dessa forma, a importância da inserção do anúncio publicitário de venda em sala de aula para desenvolver leitores ativos, autônomos, capazes de reconhecer e lidar com as estratégias das propagandas, incluindo aquelas que se mostram abusivas e enganosas. Só assim ganhará autonomia para reagir de forma consciente e independente frente ao consumismo exacerbado e, por que não dizer, opressor ao oferecer uma felicidade

(efêmera e fantasiosa) como algo alcançável com a aquisição de um produto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem: manual do professor, 7º ano, componente curricular: Língua Portuguesa. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 8.078 - 1990. **Código de defesa do consumidor**. São Paulo: Enciclopédia Britânica do Brasil, 1991. 44p.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 15/2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14453-pceb015-00&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacional (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

CARVALHO, Nelly. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

CARVALHO, Nelly. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 2006.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO Laiz de. **Português: conexão e uso**, 7º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018.

GOMES, Maria Carmen Aires. O texto publicitário na sala de aula. In: LEFFA, Vison J.; PEREIRA, Aracy E. (org.). **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999. p. 209-215.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise e gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAURINDO, Hildenize Andrade. A instabilidade do gênero anúncio publicitário. In: CAVALCANTE, Mônica M. et al. (org.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e sequências textuais**. v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 62–81.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor, 6º ano, componente curricular: Língua Portuguesa. São Paulo: Moderna, 2018.

TEIXEIRA, Lucia. et al. **Apoema**: português 6. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

ANEXO A– (CNE/CEB 15/2000, P. 17-18)

II - VOTO DA RELATOR

Imagens comerciais identificadas, voltadas diretamente para finalidades comerciais propriamente ditas, não devem figurar em livros didáticos candidatos ao Programa Nacional de Livro Didático do Ministério da Educação.

O mesmo se aplica aos livros cujos conteúdos expressem imagens e textos discriminatórios e preconceituosos. Imagens fictícias e sem identificação são também um recurso valioso e podem ser produzidas com criatividade.

Isto posto, o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado.

Os livros concorrentes ao Programa Nacional do Livro Didático devem evitar o recurso a exemplificações desnecessárias ou descabidas.

Em qualquer hipótese, tal uso não pode se caracterizar como um apelo comercial *stricto sensu*. Por outro lado, o desenvolvimento de uma postura crítica e cidadã não ignora o potencial reflexivo inerente aos dispositivos da LDB quanto às finalidades da educação e aos objetivos dos componentes curriculares e nem as orientações já exaradas no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para esse uso procedente de imagens comerciais identificadas em livros didáticos, é preciso considerar as seguintes orientações:

1. A obediência aos princípios, objetivos e normas constantes da legislação brasileira, em especial àquela relativa à educação e à publicidade vistos seus ordenamentos proibitivos e em consonância com os aspectos informativos, educacionais, pedagógicos e de orientação social.

2. A existência, entre outras, das seguintes normas legais: o capítulo da educação da Constituição Federal de 1988 e também os art. 3º, 5º, IX, XLI; art.37, 220 e 221; a lei n. 9.394/96 de diretrizes e bases da educação nacional; a lei n. 9.294/96; a lei n. 8.078/90 e o Decreto n. 785/93.

3. A obrigatoriedade das diretrizes curriculares nacionais da educação básica como referências significativas para o uso pedagógico e contextualizado destas imagens tanto para autores e editores, quanto para professores.

4. A especial atenção para os fundamentos estéticos, políticos e éticos da educação e os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade das diretrizes curriculares nacionais.

5. O respeito às características do aluno no que se refere à faixa etária, fase de aprendizagem e situação sócio-cultural.

6. O uso reflexivo de imagens comerciais, voltado para o leitor crítico, que não se prenda a uma única marca ou empresa, evitando-se incluir exemplos desnecessários e relacionados à ostentação.

7. O uso inteligente de produtos com nomes e desenhos fictícios ou sem marca identificada como campo de criação artística e de inventividade pedagógica.

8. O Ministério da Educação criará condições para que as orientações constantes desta deliberação sejam cumpridas. Respeitando-se o princípio da colaboração recíproca, os sistemas de ensino incluirão as presentes orientações nos programas de formação continuada de seus professores.

9. A necessidade de esclarecimento prévio destas orientações no edital de convocação, bem como a imperatividade de avaliações periódicas nas quais se inclua um tópico referente a essa matéria.

10. A discussão com autores, editoras e instituições de formação de professores, tendo-se como referência a relação entre a ética, a legislação e a cidadania.

À vista do exposto, o relator é de parecer que sejam encaminhados ao Ministério da Educação, solicitante primeiro, e a outros interessados, estes subsídios e ponderações, tendo em conta a atribuição do Conselho Nacional de Educação disposta no art. 9º, § 1º, da Lei n. 9.131/95 e bem como no art. 90 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasília-DF, 04 de julho de 2000

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury - Relator

III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por maioria o voto do relator, com abstenção da Conselheira Edla de Araújo Lira Soares.

Sala das Sessões, 04 de julho de 2000

Conselheiros Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira – Vice-Presidente

1 Leia novamente o artigo 36.

a) Explique a regra com suas palavras.

Sugestão de resposta: O consumidor deve conseguir reconhecer facilmente que um texto é uma forma de publicidade.

b) Observe atentamente a página reproduzida abaixo. Como o leitor percebe que o texto não é uma matéria jornalística? Qual é a finalidade desse texto? *A inscrição informe publicitário revela que não é uma matéria jornalística. A finalidade do texto é orientar o consumidor na compra de um notebook.*



2a. Expliquem o que é uma publicidade considerada enganosa ou abusiva.

2 Os artigos formam a estrutura básica das leis, e os parágrafos os complementam. O artigo 37 prevê a proibição de publicidades enganosas ou abusivas.

a) O que os parágrafos do artigo 37 explicam?

b) Como você entendeu a ideia de que a omissão, citada nos parágrafos 1 e 3 do artigo 37, pode gerar publicidade enganosa? Cite uma situação em que isso poderia acontecer.

c) O meme a seguir reproduz uma situação comum de propaganda enganosa. O que o caso do hambúrguer exemplifica?

2b. Sugestão: A omissão caracteriza-se pela ausência de uma informação, que pode induzir o consumidor a erro. Por exemplo, a não informação, em uma propaganda de TV, de que uma promoção terá duração limitada, levando o consumidor a ir à loja após seu término, é considerada propaganda enganosa.

2c. Exemplifica as situações em que uma imagem é usada para atrair o consumidor, mas não corresponde ao produto que será efetivamente vendido.



Questão 1b – Explique que esse tipo de matéria é feito com o fim de divulgar as vantagens de um determinado produto, funcionando portanto como anúncio, por isso há obrigatoriedade de incluir a expressão “informe publicitário”.

Questão 2 – Diante da impossibilidade de confirmar a autoria dos memes e solicitar autorização de uso, criamos este especial para fins didáticos.

CAPÍTULO 10

AS TIPOLOGIAS INTERTEXTUAIS NAS PERSPECTIVAS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL E DA TEORIA DOS GÊNEROS: ANÁLISES DAS CLASSIFICAÇÕES TIPOLÓGICAS NO PORTAL WEB EDUCATIVO “EDUCAÇÃO.PORTUGUÊS”

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 06/12/2020

Mirna Bispo Viana Soares

Secretaria de educação do estado do Maranhão,
Timon-Ma.

<http://lattes.cnpq.br/5490573449053424>

RESUMO: A temática intertextualidade consiste em uma abordagem relevante aos processos de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, por isso, ao observar alguns portais web educativos que tratam sobre o ensino desse tema, percebe-se neles um conteúdo didático possivelmente desvinculado da teoria proposta para a intertextualidade. Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar como o portal web educativo “educação.português” explica as tipologias da intertextualidade. Para tanto, segue-se o aporte teórico da Linguística Textual (LT), com base em Koch, Bentes e Cavalcante (2012), e da Teoria dos gêneros proposta por Bazerman (2011). O corpus do artigo está organizado em figuras do respectivo portal “educação.português”, expostas em seqüências numéricas para fins teóricos analíticos. Metodologicamente, este estudo é do tipo qualitativo, pois verifica-se as explicações didáticas das tipologias intertextuais nas figuras do portal, e as analisa com base nas perspectivas da LT e da Teoria dos gêneros. Contata-se que as explicações das tipologias intertextuais no mencionado portal indicam, de modo vago, as classificações da intertextualidade explícita e da

intertextualidade implícita; em decorrência disso, investiga-se essas tipologias intertextuais por meio dos textos e gêneros expostos no portal, e organiza-se a aproximação das classificações tipológicas através da sistematização em quadros teóricos. Portanto, entende-se que as tipologias da intertextualidade podem ser investigadas, aproximando teorias que se auxiliam nos processos de análises das explicações das relações intertextuais em portais web educativos, os quais se constituem em suportes, sistemas de gêneros e fontes de pesquisas diversificadas.

PALAVRAS - CHAVE: Intertextualidade. Tipologias de intertextualidade. Portal web educativo “educação.português”.

INTERTEXTUAL TYPOLOGIES IN THE PERSPECTIVES OF TEXTUAL LINGUISTICS AND GENDER THEORY: ANALYSIS OF TYPOLOGICAL CLASSIFICATIONS ON THE EDUCATIONAL WEB PORTAL “EDUCAÇÃO.PORTUGUÊS”

ABSTRACT: The intertextuality theme consists of a relevant approach to the teaching and learning processes of the Portuguese language discipline, therefore, when observing some educational web portals that deal with the teaching of this theme, there is a didactic content in them, possibly disconnected from the theory proposed for intertextuality. Thus, the general objective of this research is to investigate how the educational web portal “Educação.Português” explains the typologies of intertextuality. For that, the theoretical contribution of Textual Linguistics (LT), based on

Koch, Bentes and Cavalcante (2012), and the Theory of genres proposed by Bazerman (2011), follows. The corpus of the article is organized in figures from the respective portal “Educação.português”, exposed in numerical sequences for analytical theoretical purposes. Methodologically, this study is of a qualitative type, as the didactic explanations of the intertextual typologies are verified in the portal figures, and analyzed based on the perspectives of LT and the Theory of genres. It is noted that the explanations of the intertextual typologies in the aforementioned portal vaguely indicate the classifications of explicit intertextuality and implicit intertextuality; as a result, these intertextual typologies are investigated through the texts and genres displayed on the portal, and the approximation of typological classifications through systematization in theoretical frameworks is organized. Therefore, it is understood that the typologies of intertextuality can be investigated, approaching theories that help in the analysis processes of the explanations of intertextual relations in educational web portals, which are constituted in supports, systems of genres and diversified research sources.

KEYWORDS: Intertextuality. Typologies of intertextuality. Educational web portal “Educação.português”.

1 | INTRODUÇÃO

Os portais web educativos abordam conteúdos variados sobre diversas disciplinas e níveis de ensino. Portanto, torna-se imprescindível investigar como o portal web educativo “educação.português” explica o tema intertextualidade, e se está amparado por um certo grau de cientificidade, uma vez que esses portais necessitam expor construções teóricas adequadas para a sistematização de conteúdos didáticos.

No que tange a verificação das explicações didáticas das tipologias intertextuais no portal web educativo “educação.português”, ressalta-se a importância precursora deste estudo, de forma a possibilitar uma contribuição para a propagação de conhecimentos sobre a intertextualidade; orientações para sistematização desse conteúdo nas exposições didáticas no portal, e auxílio aos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, tendo em vista o atual cenário tecnológico da educação brasileira.

Professores, alunos e a comunidade em geral utilizam cada vez mais os recursos tecnológicos como meios de acesso aos diversos conhecimentos, por conseguinte, os conteúdos repassados nos portais web educativos devem seguir um aporte teórico necessário para a didatização dos temas, inclusive das tipologias Intertextuais.

2 | AS TIPOLOGIAS DA INTERTEXTUALIDADE

No âmbito da Linguística Textual (LT) no Brasil, os estudos sobre a intertextualidade ocorrem a partir dos trabalhos pioneiros de Koch (2004), que retomou o termo e o conceito com base em Kristeva (1974), e reconfigurou as tipologias intertextuais a partir dos trabalhos de Genette (1982) e Piègay-Gros (1996).

As abordagens do tema intertextualidade são recepcionadas pela LT de maneira

interdisciplinar, com base em investigações a partir de diversos tipos de textos (verbais, não verbais e/ou mistos). Assim, para Soares (2020, p. 68), a intertextualidade consiste “em um fenômeno textual, discursivo e genérico, de relações explícitas e implícitas entre textos, discursos e gêneros, que se manifesta em situações sociocomunicativas e discursivas diversas, com o intuito de produzir novos sentidos”.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) sistematizaram as classificações tipológicas em diversas categorias, atualmente espalhadas em diferentes estudos sobre essa temática, entre os quais, inclui-se as tipologias de intertextualidade em sentido estrito ou *stricto sensu*.

Por se tratar de uma abordagem interdisciplinar sobre a intertextualidade, acrescenta-se as tipologias da intertextualidade na perspectiva da teoria dos gêneros, propostas por Bazerman (2011). Portanto, este estudo revela a possibilidade de análises das tipologias intertextuais, aproximando teorias que se complementam nos processos de investigação do tema intertextualidade no portal web educativo “educação.português”.

2.1 Intertextualidade em sentido estrito ou *stricto sensu*

Koch (2004, 2016), e Koch, Bentes e Cavalcante (2012) explicam que a intertextualidade se configura em um importante mecanismo de construção de sentidos dos textos. Esse processo de construção de sentidos da intertextualidade, no âmbito da Linguística Textual, ocorre pela classificação tipológica dos intertextos, delimitada para este estudo na tipologia de intertextualidade em sentido estrito ou *stricto sensu*.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 17) afirmam que a intertextualidade em sentido estrito ocorre quando “em um texto está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou memória discursiva dos interlocutores”. Segundo Bispo (2019), ao mencionar as autoras, para que a intertextualidade seja *stricto sensu* é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos em uma relação intertextual.

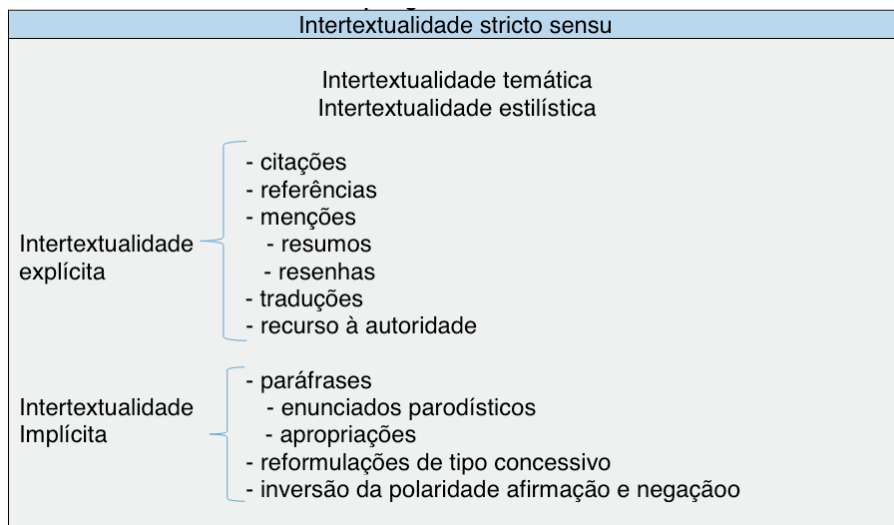
Várias são as classificações elaboradas pelas autoras dentro dessa tipologia de intertextualidade em sentido estrito, para esse estudo interessam: a intertextualidade explícita e a intertextualidade implícita.

A intertextualidade explícita acontece quando “no próprio texto, é feita a menção do intertexto, isto é, quando um outro texto ou fragmento é citado, atribuído a outro enunciado” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 28). Nesta intertextualidade explícita pode-se mencionar outras subclassificações: citações, referências, menções, resumos, resenhas, traduções, e o recurso à autoridade nos textos argumentativos.

A intertextualidade implícita ocorre “quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 31). Destacam-se as subcategorias desse tipo: as paráfrases, por exemplo, em que o texto-fonte e o intertexto estão mais ou menos próximos no plano da forma, quanto do conteúdo; os denominados “enunciados parodísticos” e/ou irônicos (paródias), as apropriações, as

reformulações de tipo concessivo, a inversão da polaridade afirmação e negação.

Ademais, organiza-se as tipologias intertextuais supracitadas no quadro 1 abaixo.



Quadro 1 – Tipologias de intertextualidade *stricto sensu*

Fonte: Adaptado de Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 11-143).

2.1 As relações intertextuais explícitas e implícitas na Teoria dos gêneros

A intertextualidade na base teórica dos estudos dos gêneros constitui-se em objeto de investigação desde os trabalhos de Bakhtin (1969, 2016) sobre o Dialogismo e a Polifonia nos gêneros literários e do cotidiano, e permanece sob análises em outras abordagens de pesquisas, conforme os estudos de Devitt (1991) e Bazerman (2004, 2006, 2011).

Devitt, ao estudar os documentos de profissionais de contabilidade (1991, *apud* BEZERRA, 2017), diz que as relações intertextuais genéricas podem ser analisadas em “conjuntos de gêneros”. Foi com base nesse pesquisador, que Bazerman (2004, p. 318, *apud* BEZERRA, 2017, p. 51) definiu o conjunto de gêneros como “coleção de tipos de textos que alguém, em um determinado momento, provavelmente produzirá”.

Bezerra (2017) informa que Bazerman (2004), ao ampliar essa noção dos conjuntos de gêneros, criou a denominação “sistema de gêneros”, trata-se de recurso que sistematiza e organiza os conjuntos de gêneros. Nesse contexto, os portais web educativos configuram-se em sistema de gêneros, que agrega diversos conjuntos de gêneros com intertextualidade, e se constituem em fontes de diferentes pesquisas.

Bazerman (2011), a partir dessa noção de sistema de gêneros, informa as tipologias da intertextualidade através de níveis intertextuais, que correspondem ao que o texto

explicitamente evoca ou implicitamente deixa de evocar nas relações de intertextualidade explícita e intertextualidade implícita.

Doravante as explicação desses níveis, Bazerman (2011, p. 96) expõe as técnicas de representação intertextual, quais sejam:

- a) citação direta: texto fonte citado diretamente no intertexto;
- b) citação indireta: texto fonte “parafraseado” no intertexto;
- c) menção: que pode ser a uma pessoa, a um comentário ou a avaliação de um texto ou voz evocada, ao uso de estilos reconhecíveis.

Logo após, demonstra a distância ou alcance intertextual “onde um texto viaja por meio de suas relações intertextuais” (BAZERMAN, 2011, p. 96) através de:

- d) referência textual: topicaliza um autor ou frase de um autor;
- e) coleção textual: textos de diferentes estilos, e épocas que dialogam;
- f) intertextualidade disciplinar: relação entre textos de disciplinas;
- g) intermedialidade: consiste “no meio ou referência que se movem de uma mídia para outra, tal como uma conversa, filme ou música é mencionado em um texto escrito” (ibid., p.97).

Finalmente, Bazerman (2011) ratifica a existência do “movimento através dos contextos/recontextualização”, em que o novo contexto do intertexto produz um novo sentido. Nesse aspecto, o autor não menciona o caráter implícito da intertextualidade, mas sugere o entendimento de que se trata dessa tipologia, esboçada de modo generalizante, e sem utilização de classificações.

Do mesmo modo, esse pesquisador explica o que denomina “comentário intertextual”; segundo ele ocorre quando um autor de determinado texto discute ou avalia outro texto. O refazimento do texto fonte que se dá pelo comentário intertextual aproxima-se da classificação tipológica “Paráfrase”, e, conforme dito anteriormente, trata-se de uma classificação da tipologia da intertextualidade implícita de Koch, Bentes e Cavalcante (2012).

Conforme o exposto, entende-se que seja possível investigar as tipologias da intertextualidade explícita e implícita no sistema de gêneros dos portais web educativos com base nas categorias intertextuais de Bazerman (2011), consoante o quadro 2 a seguir.

Explicitude	Implicitude
citação direta	movimento através dos contextos/recontextualização
citação indireta	
menção	comentário intertextual
referência textual	
coleção textual	
intertextualidade disciplinar	
intermedialidade	

Quadro 2 – Tipologias de Intertextualidade explícita e implícita.

Fonte: Adaptado de Bazerman (2011, p. 92-101).

O quadro 2 das tipologias propostas por Bazerman (2011) revela uma proximidade tipológica com o quadro 1 das tipologias de intertextualidade de Koch, Bentes e Cavalcante (2012), e indica uma amplitude de classificações da intertextualidade explícita em comparação com a intertextualidade implícita.

Assim, as análises realizadas no capítulo seguinte seguem essas duas categorias teóricas, o que não significa um engessamento avaliativo, visto que a intertextualidade possibilita a construção de sentidos sob variadas interpretações.

3 | AS TIPOLOGIAS INTERTEXTUAIS NO PORTAL WEB EDUCATIVO “EDUCAÇÃO.PORTUGUÊS”

O portal web educativo “educação.português” encontra-se disposto no site da “globo.com”, e apresenta conteúdos direcionados ao ensino de Língua Portuguesa. Ele foi recortado em figuras (1, 2, 3...) para fins de investigações e análises das explicações das tipologias intertextuais, com base nas classificações de intertextualidade explícita e implícita.

Na Figura 1 a seguir verifica-se a disposição de poucas informações sobre as tipologias intertextuais na primeira parte do portal, com explicações vagas através de textos e gêneros predominantemente literários, expostos nos conjuntos de gêneros.

Na segunda parte do portal (a partir da figura 3), observa-se uma separação em tópicos das explanações das tipologias intertextuais, com destaque para a citação, a paródia e a paráfrase.

O portal web educativo “educação.português” (Figura 1) menciona alguns conceitos de intertextualidade, porém não aborda as tipologias intertextuais com base em um aparato teórico adequado para didatização.

As tentativas de explicações da intertextualidade na Figura 1 ocorrem por meio do poema “Mar português” de Fernando Pessoa, que mantém relação intertextual com a

canção “Tudo vale a pena”.

A canção, por sua vez, contém a intertextualidade, mas não foi transcrita no portal. Então, para fins analíticos, transcreve-se parte da letra da canção do compositor Pedro Luís, interpretada por Fernanda Abreu, com destaque em negrito para alguns versos da estrofe, devido a intertextualidade explícita com os versos do poema “Mar Português”.

Tudo vale a pena

(...)

Quem tá pensando

Que não existem tesouros na favela?

Então tudo vale a pena

Sua alma não é pequena

Seus santos são fortes

Adoro o seu sorriso

Zona sul ou zona norte

Seu ritmo é preciso

Então tudo vale a pena

Sua alma não é pequena

Fonte: Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/fernandaabreu/tudo-vale-a-pena.html>. Acesso: 10/09/2018.

educação. português

ENEM ▾ BIOLOGIA ▾ FÍSICA ▾ GEOGRAFIA ▾ HISTÓRIA ▾ LINGUAGEM ▾ MATEMÁTICA ▾ PORTUGUÊS ▾

educação ▾ português ▾ estudo do texto ▾ intertextualidade

Intertextualidade

Por Elaine Brito Souza
Mestre em Literatura Brasileira pela UERJ; Doutoranda em Literatura Brasileira pela UFRJ

 Recomendar 78  Tweetar  G+

RELAÇÃO ENTRE TEXTOS CITAÇÃO PARÓDIA PARÁFRASE CAIU NO ENEM

RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

Assunto comum no Enem, a intertextualidade acontece quando um texto retoma uma parte ou a totalidade de outro texto – o texto fonte. Geralmente, os textos fontes são aqueles considerados fundamentais em uma determinada cultura. No exemplo dado, compositores brasileiros contemporâneos retomam um dos textos mais reverenciados da literatura portuguesa.

Nos anos 90, Pedro Luis e Fernanda Abreu lançaram a canção “Tudo vale a pena”, cujo refrão diz o seguinte: “Tudo vale a pena, sua alma não é pequena”. O mote, na verdade, faz referência ao famoso poema “Mar português” (1934), do poeta Fernando Pessoa:

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.*

Figura 1 – Intertextualidade na Canção “Tudo Vale a pena”

Fonte: <http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudodotexto/intertextualidade.html>. Acesso: 29/10/2018.

Na canção constata-se a presença da intertextualidade explícita na última estrofe, classificada na modalidade de citação, expressa nos versos: “Então tudo vale a pena/ **Sua** alma não é pequena”, que retoma alguns versos do poema “Mar português”: “Tudo vale a pena/ **Se** a alma não é pequena”.

No âmbito da teoria dos gêneros, essa mesma intertextualidade explícita no texto “Tudo vale a pena” pode ser marcada no nível 4 da teoria de Bazerman (2011), que trata da citação direta e referência textual, pois o intertexto apoia-se em certos tipos reconhecíveis de linguagem e de estilo dos versos do poema de Pessoa.

A relação intertextual explícita na canção “Tudo vale a pena” efetiva-se através do predomínio da linguagem verbal. Nesse caso, a docente poderia no portal indicar as possibilidades de compreensão que perpassam as relações intertextuais, pois a intertextualidade constitui-se em um fenômeno de construção de sentidos.

Ademais, percebe-se que as tipologias intertextuais convergem na modalidade citação, e acrescenta-se a referência textual, tipologia proposta por Bazerman (2011), uma vez que esta última contempla o texto fonte do autor. Por isso, essa intersecção teórica das tipologias intertextuais presentes na canção pode ser resumida no quadro 3 abaixo da seguinte forma.

INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA	
Koch, Bentes e Cavalcante (2012)	Bazerman (2011)
Citação	Citação direta Referência textual

Quadro 3 – Comparação teórica da explicitude intertextual na canção “Tudo Vale a pena” do portal “português.com”.

Fonte: A pesquisa.

Ainda no portal “educação.português”, observa-se algumas explicações de outra relação intertextual expressa no intertexto do cartum “Vida de passarinho” (Figura 2). Nesse ponto, cabe uma ressalva, embora a professora não tenha abordado as tipologias intertextuais na primeira parte do portal, ela inovou ao expor o cartum (Figura 2) como exemplar de intertextualidade, onde a relação intertextual ocorre concomitantemente nos planos verbo-visual do texto.

É importante considerar que a intertextualidade pode ocorrer entre textos de mesma natureza ou de naturezas diferentes.



(Vida de passarinho. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1995. p. 47.)

Cartum - Vida de passarinho (Foto: Reprodução)

Veja, por exemplo, que o cartum de Caulos tem como texto fonte o poema No Meio do Caminho de Carlos Drummond de Andrade, de 1930.

*No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.*

Figura 2 – Intertextualidade no cartum “Vida de passarinho”

Fonte: <http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudodotexto/intertextualidade.html>. Acesso: 29/10/2018.

Vê-se na Figura 2 que também não há explicações sobre as tipologias intertextuais no portal, apenas a afirmação de que “a intertextualidade pode ocorrer entre textos de mesma natureza ou de naturezas diferentes”.

Dessa forma, há uma ambiguidade nessa afirmação, pois os textos não são de “naturezas diferentes”, são as linguagens que se revelam de maneiras distintas: verbal e visual.

Ademais, diferentemente da intertextualidade explícita na canção “Tudo vale a pena”,

a intertextualidade no cartum “Vida de Passarinho” (Figura 2) surge explicitamente nos planos verbais e não verbais. A afirmação no portal sobre textos com “a mesma natureza ou de naturezas diferentes” (Figura 2), poderia indicar uma provável preocupação em tentar explicar a intertextualidade no plano verbo-visual, o que não aconteceu. Assim, tem-se a citação nos planos verbal e visual, com base na perspectiva da Linguística Textual; e a citação direta e a referência textual nas propostas da Teoria dos gêneros.

Então logo abaixo, marca-se no quadro 4 a organização das tipologias intertextuais do cartum “Vida de Passarinho”.

INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA	
Koch, Bentes e Cavalcante (2012)	Bazerman (2011)
Citação (planos verbal e visual)	Citação direta Referência textual

Quadro 4 – Comparação teórica da explicitude intertextual no cartum “Vida de Passarinho”

Fonte: A pesquisa.

Alguém poderá questionar a ausência do plano visual na citação direta; afirma-se, desde já, que embora Bazerman (2011) aborde a intertextualidade nos textos, esse autor considera também a intertextualidade na relação entre gêneros, assim, não faria sentido colocar o aspecto visual ao lado da citação direta no plano genérico.

Apesar de a docente não mencionar detalhadamente as tipologias intertextuais na primeira parte do portal “educação.português”, vê-se na segunda parte (Figura 3 e 4), que ela separou as tipologias intertextuais em: citação, paródia e paráfrase, sob uma tentativa de explicar cada tipologia através de textos e gêneros diversificados.

Na Figura 3, verifica-se outra afirmação no portal: “a compreensão adequada de um intertexto depende, naturalmente, do conhecimento do texto fonte”, nesse caso um texto fonte literário. Nesse ponto, não se verifica explicações detalhadas sobre a tipologia intertextual “citação”, que se encontra marcada por “aspas” no seguinte intertexto: “Do pó vieste, ao pó voltarás”, o qual reproduz o texto fonte bíblico, expresso no livro de Gênesis (capítulo 3, versículo 19).

RELAÇÃO ENTRE TEXTOS **CITAÇÃO** PARÓDIA PARÁFRASE CAIU NO ENEM

CITAÇÃO



Chevrolet S10.
Tricampeã do Rally Internacional das Sete Ihas:
2000/2001/2002

**“DO PÓ VIESTE
E AO PÓ VOLTARÁS.”
PRINCIPALMENTE SE
FORES CONCORRENTE
DA S10.**

CHEVROLET S10 CONTE COMIGO

Propaganda Chevrolet (Foto: Reprodução)

Esse procedimento intertextual acontece quando um texto reproduz outro texto ou parte dele. Para sinalizar que houve a reprodução de outro texto, são utilizados alguns marcadores, como as aspas. Dessa forma, o texto deixa claro que o trecho ou o texto citado foi tirado de outra fonte.

A compreensão adequada de um intertexto depende, naturalmente, do conhecimento do texto fonte. No exemplo dado, a propaganda buscou inspiração no texto bíblico “Do pó vieste e ao pó voltarás”, marcando sua reprodução por meio de aspas.

Figura 3 – Concepção de Citação.

Fonte: <http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudodotexto/intertextualidade.html>. Acesso: 29/10/2018.

A afirmação expressa no portal de que o conhecimento do texto fonte, a citação bíblica “do pó vieste e ao pó voltarás”, seja importante para a construção de sentidos do anúncio publicitário, perfaz o disposto na teoria da intertextualidade. Além do mais, a compreensão dessa intertextualidade explícita ocorre pela linguagem verbal, e está atrelada a imagem do carro S10 em movimento na terra, levantando poeira. Trata-se de uma citação marcada no plano verbal que, aliada aos componentes visuais do anúncio, produz um teor persuasivo com o intuito de fazer os consumidores comprarem o “melhor” carro da empresa Chevrolet.

Relativamente à afirmação na Figura 3 “para sinalizar que houve a reprodução de outro texto, são utilizados alguns marcadores, como as aspas”, faltaram explicações de que as aspas consistem em um dos aspectos pertinentes na marcação da citação direta, mas não são por si só, elementos caracterizadores desse tipo de intertextualidade.

A citação pode ser percebida pelas aspas, por travessões, sinais de dois pontos ou outros marcadores que indiquem se tratar do texto de outrem citado diretamente no intertexto.

No tocante à explanação da paródia, exposta na Figura 4, observa-se o seguinte

conceito: “a paródia consiste em uma subversão ao texto fonte, recriando-o de maneira satírica ou crítica. Dizendo de outra maneira, a paródia ironiza o texto original e inverte seu sentido”.

Esta assertiva encontra-se incluída no conceito proposto por Koch, Bentes e Cavalcante (2012), e por esse motivo, verifica-se a presença da teoria sobrepor-se ao senso comum.

O intertexto da paródia – criada pelo humorista Jô Soares (Figura 4), intitulada “Canção do exílio às avessas” – segue o texto fonte “Canção do exílio” de Gonçalves Dias. Esse poema configura-se em um dos textos mais reverenciados pelos autores brasileiros, e serviu, inclusive, de exemplar para as explicações parodísticas na obra de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) sobre a intertextualidade.

Os versos da paródia de Jô Soares (Figura 4) implicam na mudança de sentidos do texto fonte, visto que o eu lírico encontra-se distante da sua terra natal, Maceió, e parece preferir as mordomias da casa da Dinda (residência presidencial), conseqüentemente, não tem possíveis intenções de retornar à sua terra natal; ao contrário do eu-poético da “Canção do exílio”, que sente saudades de seu país de origem, e deseja regressar ao Brasil em breve.

Essa variação de sentido que a paródia provoca, entendida pela subversão ao texto fonte, deve-se à alteração vocabular “Dinda”, “curió”, “Maceió” e aos versos que se iniciam com “minha”, “onde canta” e “As aves, aqui, gorjeiam”.

PARÓDIA

A paródia consiste em uma subversão ao texto fonte, recriando-o de maneira satírica ou crítica. Dizendo de outra maneira, a paródia ironiza o texto original e inverte seu sentido. “Canção do exílio” (1847) é um dos textos mais parodiados da cultura brasileira, exercendo sua influência por várias gerações.

*Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.*

Agora, leia parte da paródia composta pelo humorista e apresentador Jô Soares:

*Minha Dinda tem cascatas
Onde canta o curió
Não permita Deus que eu tenha
De voltar pra Maceió.
Minha Dinda tem coqueiros
Da Ilha de Marajó
As aves, aqui, gorjeiam
Não fazem cocoricó.*

No poema de Gonçalves Dias, do final do século XIX, o eu lírico deseja cantar a saudade que sente de sua terra natal, o Brasil, enfatizando seus encantos e belezas naturais. O texto de Jô Soares, do final do século XX, desconstrói o sentido do texto original, já que o eu lírico quer distância da terra natal, pois prefere as mordomias da Casa da Dinda, como ficou conhecida a residência oficial do Presidente da República na época, Fernando Collor de Mello.

Através da paródia, Jô Soares faz uma crítica aos escândalos de corrupção do governo, que culminaram no processo de “impeachment” do presidente.

Figura 4 – Concepção de Paródia.

Fonte: <http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudodotexto/intertextualidade.html>. Acesso: 29/10/2018.

A paródia aproxima-se da tipologia intertextual “movimento através do contexto”, proposta por Bazerman (2011), e ambos demonstram crítica e sátira à situação política e ao impeachment do ex-presidente Collor de Melo, primeiro presidente eleito democraticamente no Brasil em 1989. O uso dos intertextos “minha Dinda tem coqueiros/ Da ilha de Marajó” indica os possíveis favores pessoais que o ex-presidente detinha na capital federal e que provavelmente não queria perdê-los.

Demonstra-se, pois, a comparação teórica da intertextualidade implícita no poema de Jô Soares no quadro abaixo:

INTERTEXTUALIDADE IMPLÍCITA	
Koch, Bentes e Cavalcante (2012)	Bazerman (2011)
Paródia	Movimento através dos contextos/recontextualização

Quadro 5 – Comparação teórica da implicitude intertextual no poema de Jô Soares

Fonte: A pesquisa.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O portal web educativo “educação.português” inova ao trazer os exemplares de gêneros expostos para explicar a intertextualidade, mas regride nas propostas de debater o tema porque se atém, basicamente, à abordagens vagas em textos verbais literários.

A Linguística Textual e a Teoria dos gêneros já apontam caminhos analíticos dos textos e gêneros que contenham intertextualidade em uma perspectiva ampla; destarte, torna-se essencial que as explicações sobre a intertextualidade perpassem os aspectos verbo-visuais dos textos e informações de compreensão do uso dos gêneros nas diversas situações comunicativas.

A intertextualidade como processo de construção de sentidos envolve múltiplos conhecimentos, de sorte que é possível entendê-la sob as perspectivas de suas tipologias e análises intertextuais. Para isso, não basta citar as concepções de intertextualidade em portais web educativos e/ou informar tipos da intertextualidade, deve-se propor possibilidades de construção de sentidos que se revelam tanto nos textos fontes quanto nos intertextos.

Portanto, firma-se o entendimento de que se deve realizar novas possibilidades de investigação e análises das relações intertextuais sob um viés textual e genérico no qual se pressupõe as bases teóricas da intertextualidade.

Essa abordagem remete à ideia de que a intertextualidade deve ser investigada sob o manto interdisciplinar, com o intuito de orientar outras possíveis análises teóricas, por exemplo, os aspectos multimodais e argumentativos dos intertextos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016;

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011;

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017;

BISPO, Mirna. Dos conceitos às categorias de intertextualidade no portal web educativo “mundoeducacao.com”. **Migulim**, v.8, n. 2, 2019, p. 674-690;

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os Sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017;

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade diálogos possíveis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016;

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974;

SOARES, Mirna Bispo Viana. Dissertação. **Conceitos e tipologias da intertextualidade em portais web educativos com temática de ensino de língua portuguesa**. Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2020.

O GÊNERO COMENTÁRIO *ONLINE* NA ESCOLA: DESENVOLVENDO HABILIDADES PARA UMA COMPREENSÃO RESPONSIVA E ÉTICA

Data de aceite: 01/03/2021

Eliane Pereira dos Santos
(UFMA)

Maria Francisca da Silva
(UFMA)

RESUMO: O objetivo dessa pesquisa é discutir a importância do gênero comentário *online* como objeto de ensino de práticas sociais de leitura e de escrita. Na contemporaneidade, o espaço jornalístico tem cada vez mais dinamizado as formas de informação e de interação entre os leitores. As fronteiras entre jornalismo e leitor ficaram mais fluidas, abrindo espaço para a publicação de comentários e, conseqüentemente, maximizando a autoexpressão, o desabafo, a interação. Diante disso, questionamos: como o gênero comentário *online* pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma compreensão responsiva e ética na Educação Básica? Partindo desse questionamento, discutiremos conceitos bakhtinianos, tais como dialogismo, ideologia e compreensão responsiva. O *corpus* é constituído por sequências de comentários *online* sobre notícias relativas à morte do neto do Ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, divulgadas em diferentes espaços jornalísticos. O aporte teórico é constituído por Bakhtin (2003[1979], 2015 [1934-1936]), Bakhtin/Volochinov (2010[199-1930]), Menegassi (2009), Santos (2018), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015) Cunha (2013), dentre outros. Como resultados parciais, destacamos a

importância do comentário *online* enquanto objeto de ensino/aprendizagem para reflexão sobre aspectos de civilidade e ética, em sala de aula. Destacamos, ainda, a importância desse gênero para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita para formação de um leitor responsivo, uma vez que seu estilo é fortemente marcado pelo dialogismo, suscitando do leitor o conhecimento compartilhado sobre outros discursos anteriores, que se relacionam com o dito atual. Outro ponto merecedor de destaque, em relação aos dados analisados, é a recorrência de agressões verbais, insultos, motivados na maioria das vezes, por um posicionamento político-partidário.

PALAVRAS - CHAVE: Comentário *online*. Ensino. Compreensão responsiva.

ABSTRACT: The objective of this research is to discuss the importance of the online commentary genre as an object of teaching social reading and writing practices. Nowadays, the journalistic space has increasingly dynamized the forms of information and interaction between readers. The boundaries between journalism and the reader became more fluid, opening space for the publication of comments and, consequently, maximizing self-expression, outburst, interaction. Therefore, we ask: how can the online comment genre contribute to the development of skills necessary for a responsive and ethical understanding in Basic Education? Based on this questioning, we will discuss Bakhtinian concepts, such as dialogism, ideology and responsive understanding. The corpus consists of sequences of online comments on news related to the death of the grandson of former President Luiz Inácio Lula

da Silva, published in different journalistic spaces. The theoretical contribution consists of Bakhtin (2003 [1979], 2015 [1934-1936]), Bakhtin / Volochinov (2010 [199-1930]), Menegassi (2009), Santos (2018), Rojo (2013), Rojo and Barbosa (2015) Cunha (2013), among others. As partial results, we highlight the importance of online commentary as a teaching / learning object for reflection on aspects of civility and ethics in the classroom. We also highlight the importance of this genre for the development of reading and writing skills to form a responsive reader, since its style is strongly marked by dialogism, raising the reader's knowledge about other previous discourses, which are related with the current saying. Another point worth mentioning, in relation to the data analyzed, is the recurrence of verbal aggressions, insults, motivated in most cases, by a political-party positioning.

KEYWORDS: Online comment. Teaching. Responsive understanding.

1 | INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a sociedade dispõe de muitos espaços informacionais digitais, dentre eles, o espaço jornalístico *online*, que tem cada vez mais dinamizado as formas de informação e de interação entre os leitores. Nesses termos, partimos do pressuposto de que o gênero comentário *online* pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma compreensão responsiva e ética na Educação Básica. O objetivo dessa pesquisa é discutir a importância do gênero comentário *online* como objeto de ensino de práticas sociais de leitura e de escrita. Para tanto, os principais conceitos tratados são de bases bakhtinianas, tais como dialogismo, ideologia e compreensão responsiva. As análises feitas constituem-se como estratégias metodológicas para atividades de leitura e produção textual desse gênero no contexto escolar.

A metodologia é documental com recorte delimitado por sequências de comentários *online* sobre notícias relativas à morte do neto do Ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, divulgadas em diferentes espaços jornalísticos e em redes sociais. Destacamos que no decorrer do aporte teórico, já desenvolvemos algumas análises o que configura uma percepção dialógica da temática do gênero *online* já atrelado aos recortes analisados.

2 | CONSIDERAÇÕES SOBRE DIALOGISMO

Dialogismo é um conceito muito amplo, não se refere apenas ao diálogo em seu sentido de conversa face a face entre falante e destinatário. Na teoria dialógica “o outro” ocupa posição central, elemento indispensável na constituição do enunciado. Para Bakhtin (2003[1979]), o dialogismo é característica inerente à linguagem em uso. Para o autor, sendo a linguagem intersubjetiva, temos sempre uma alteridade enunciativa entre falante e ouvinte, mesmo que o ouvinte, enquanto pessoa física, seja o próprio falante. Argumentando a favor da natureza dialógica da linguagem, Bakhtin trata de réplica antecipada, da influência do destinatário na produção do enunciado. O destinatário, desde o início se faz presente enquanto possibilidade de resposta a ser replicada pelo falante.

Desse modo, o dialogismo não pode ser restrito ao diálogo comum entre dois participantes definidos em uma conversa. Outro aspecto do dialogismo, nesta concepção mais ampla, é a relação de diálogo que um discurso mantém com outro (s). A natureza dialógica da linguagem é coerente com a vida em sociedade, com a própria existência do homem, haja vista que nas interações sociais tudo é parte constitutiva de um todo que não tem começo nem fim delimitado. Para Bakhtin (2003[1979], p. 300), o enunciado é pleno de ecos do discurso alheio: “O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele”.

Bakhtin (1997, p. 182), em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, conceitua relações dialógicas como sendo relações de sentido, relações extralinguísticas, que acontecem no nível do discurso:

Na linguagem, enquanto objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo, entre palavras no dicionário, entre os morfemas, etc.) ou entre os elementos do texto num enfoque rigorosamente linguístico deste. (BAKHTIN, 1997, p.182)

Como podemos perceber, o autor defende que só a comunicação da vida real é nutrida pelas relações dialógicas, sentidos extralinguísticos fundamentados na relação entre o eu e o outro, na relação de sentido entre os diferentes discursos, argumentando a favor de que as relações dialógicas só podem ser estudadas na linguagem em uso, ultrapassando os aspectos meramente linguísticos, dissociados do social. Para tanto, o autor sugere a translinguística que teria como objeto de estudo as relações dialógicas.

Conforme a teoria bakhtiniana, a ideologia é inerente a todo enunciado, sendo constitutiva do próprio falante, denominado por Bakhtin (2015 [1934-1936]) de ideólogo. Volochínov (2013[1930], p.138), em nota de rodapé, define ideologia como “[...] todo o conjunto de reflexos e interpretações da realidade social e natural que se sucedem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sógnicas”. Desse modo, a ideologia está na palavra, no signo, nas relações extralinguísticas, na atitude avaliativo-responsiva do falante. Observemos nas postagens abaixo, como a posição ideológica se constitui no diálogo com discursos outros, sinalizando posicionamentos que, por vezes, extrapolam os contextos das relações de respeito com o outro:



Figura 1: twitter de Dilma Rouseff



Figura 2 comentários online

O comentário (1) da figura 2, inicia com um termo explicitamente valorativo “infelizmente”, relacionando interdiscursivamente a figura do ex-presidente da república Luís Inácio Lula da Silva a supostos roubos do Partido dos Trabalhadores (doravante PT). Percebemos a valoração depreciativa ao ex-presidente e ao PT na alusão feita à precariedade da saúde pública no país. Contudo, o comentarista se mostra favorável à ida do ex-presidente ao velório do neto, revelando empatia, respeito, mesmo apresentando críticas ao seu governo.

O comentarista (2) respondendo a postagem de Dilma Rouseff, retoma um termo bíblico para manifestar seu ponto de vista sobre o acontecimento, uma valoração negativa ao PT, comparando-o com fariseus¹. É preciso ao leitor resgatar o sentido bíblico da palavra “fariseus”, depois deslocar essa denominação para esse contexto do comentário (2) atribuindo sentidos que vão além da materialidade linguística. Assim, uma análise que despreze as relações dialógicas, isto é, o contexto extraverbal, não é suficiente para dar conta dos sentidos do discurso. Bakhtin/Volochinov (2010[1929-1930]) defendem que todo enunciado é valorado ideologicamente, ou seja, a linguagem em uso é dotada de sentido e a apreciação valorativa, sendo o signo linguístico apenas um aparato técnico para efetivar um projeto de dizer.

O último comentário replica a postagem de Dilma Rouseff com um *emoji* com lágrima. O posicionamento político da internauta não está explícito linguisticamente, mas é possível inferir um sentido de solidariedade, tristeza pelo acontecimento noticiado, mantendo uma relação dialógica de apoio com a postagem de Dilma Rouseff. É interessante ressaltar o poder semiótico dessa postagem ao retomar o discurso outro, de forma interlocutiva

¹ Indivíduo que age com hipocrisia e orgulho; hipócrita, orgulhoso. Informação retirada do site: <<https://www.dicio.com.br/fariseu/>>

ao responder a postagem de Dilma Rousseff, e interdiscursiva ao dialogar também com discursos outros sobre o mesmo acontecimento, expressando uma atitude responsiva de empatia e solidariedade ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva por meio de uma figura muito utilizada nas redes sociais.

Diante das análises desses comentários, sinalizamos a relevância no processo educativo na nossa contemporaneidade, sobre a necessidade de o aluno saber interagir, participar, desvelar sentidos implícitos, relacionar interdiscursivamente os fatos noticiados e discutidos nas mídias digitais. Perceber que os sentidos são construídos nesse embate entre o que está dito e entre o que eu já sei ou pesquisei para aquela situação de compreensão. Portanto, a escola precisa abrir espaço para esses discursos reais. A seguir, tratamos sobre a compreensão responsiva do enunciado e os posicionamentos dos leitores.

3 I COMPREENSÃO RESPONSIVA DO ENUNCIADO

A compreensão responsiva é ativa, como vimos nos comentários analisados na figura 2. Para teoria dialógica, o discurso é um acontecimento em constante processo de (re) construção, visto como algo que nunca está inteiramente acabado, mas sim aberto a novas apreciações. Assim, não teremos um sentido único, ao invés disso teremos um sentido atualizado, ou sentido contextual.

Por isso, um mesmo fato pode suscitar em diferentes pessoas desprezo, admiração, ódio, alegria, tristeza, inveja, ou simplesmente, ser insignificante. E mesmo quando suscitar desprezo, por exemplo, em diferentes pessoas, será em graus diferentes, com um tom emotivo-volitivo diferente. Pois, mesmo que seja classificado como o mesmo sentimento, a razão de ser não será a mesma, uma vez que, esse sentido interage com a vivência daquele que compreende, recebendo uma entonação própria, característica de uma unicidade que torna o produto dessa compreensão (que é o sentido atualizado) irrepetível. Eu não avalio o objeto em si mesmo, como uma verdade pronta, mas sim como algo que se correlaciona com minha vivência, que pode suscitar relações dialógicas de apoio, de refutação, de questionamento, de negação, dentre muitas outras atitudes avaliativo-responsivas. O falante sendo um ser de resposta está tomando a palavra, assumindo uma posição frente aos enunciados com os quais tem contato. A formação de um leitor competente, implica o desenvolvimento de habilidades que o permita responder ao outro de forma ética, respeitosa, mesmo em situações em que as relações dialógicas sejam de refutação.

Menegassi (2009, p. 151), ao tratar da compreensão responsiva na interação verbal, destaca a relevância da compreensão responsiva para a construção social dos sentidos, explicando: “Dessa forma, a responsividade é, na verdade, uma exigência das práticas sociais de interação”. A língua em uso sempre suscitará uma resposta do outro, haja vista que, desde o início de sua construção o enunciado é endereçado a alguém. Como dito por Bakhtin (2003[1979]), o enunciado tem dupla face:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação entre o locutor e o ouvinte. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010 [1929-1930], p. 117)

No mesmo texto, Bakhtin afirma que a palavra é uma ponte lançada entre mim e o outro, ou seja, os sentidos são construídos e atualizados nessa relação de alteridade entre falante e destinatário. O dito é organizado levando em consideração esse endereçamento, os recursos linguístico-estilísticos são escolhidos também em função desse outro, de uma resposta, ou réplica antecipada. As metodologias de ensino sobre leitura e produção textual na Educação Básica precisam contemplar esse caráter dialógico do texto, de modo a incentivar o aluno perceber cada enunciado como parte de contínuo maior, ou seja, perceber que o sentido não está somente no texto que está sendo lido, mas nas relações dialógicas que esse dito atual mantém com outros discursos anteriores, com o contexto extralinguístico.

Menegassi (2009, p.160) além de discutir a ideia de compreensão responsiva, define o conceito de compreensão imediata na interação verbal, referindo-se à resposta imediata: “A atitude responsiva imediata pode ser entendida como uma manifestação ativa, em sentido estrito, da responsividade”. Nesse caso, a devolutiva ao que se ouve ou lê, é imediata, Como acontece no diálogo face a face. Acrescentamos aqui como exemplo, o gênero comentário *online*, que embora se concretize na modalidade escrita, as repostas são simultâneas à leitura, ou seja, o internauta lê e já publica sua resposta. Isso pode de certa forma justificar muitas das características linguístico-estilísticas do gênero, como o desabafo, a fragilidade entre a fronteira do público e do privado, grosserias, xingamentos, dentre outras apreciações marcadas pela falta de polidez e ética. Seguimos com uma possibilidade de trabalho com comentário *online* para o ensino.

4 | O GÊNERO COMENTÁRIO *ONLINE*: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme Rojo e Barbosa (2015), o surgimento dos gêneros digitais provocaram mudanças nas formas de interação e comunicação, no modo de agir das pessoas, exigindo novas formas de letramento. Ao discutir, as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), e as culturas em rede, as autoras questionam sobre o posicionamento da escola contemporânea, frente a essas mudanças: “Encerrando o capítulo levantando algumas ideias e sugestões sobre como pode a escola contemporânea, sobre tudo no ensino de língua/linguagens, fazer face a essas mudanças na direção da formação de usuários críticos e éticos”. (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 116).

Nesse cenário de mudanças decorrentes do avanço tecnológico, o jornalismo passou

por grandes transformações com mudanças nas formas de comunicação e interação, tornando-se, de certa forma, mais democrático, e com maior participação interativa por parte dos leitores. Alves Filho (2012) destaca duas das principais funções do jornalismo, que são a divulgação de informação e a expressão de opiniões. Atendendo a essa função de interação, destacamos o gênero comentário *online*. De maneira muito recorrente, os jornais *online* abrem espaço para os leitores expressarem suas opiniões sobre as notícias, bem como interagirem entre eles mesmos.

Nesse espaço de auto-expressão, muitas vezes, os internautas exageram com discurso de violência, xingamentos, obscenidades e outras valorações apreciativas que indicam falta de civilidade e argumentação. Cunha (2013) ao discutir a violência nos comentários *online*, compara esse gênero com as cartas de leitor, explicando:

Estamos em face de um suporte que deu lugar a uma grande diversidade de atividades e gêneros e em particular à voz do leitor que agora é onipresente, comentando e criticando tudo o que dizem os jornalistas, políticos, atores sociais, leitores, compartilhando textos e links, etc. A possibilidade de tornar público seus comentários, de se posicionar em "suas" comunidades discursivas, de serem lidos imediatamente está na base dessa prática dos leitores. (CUNHA, 2012, p. 243)

Os internautas postam seus comentários logo após a leitura, na maioria das vezes esses comentários não passam por um filtro de restrição, além disso, os comentadores se sentem protegidos por certo anonimato proporcionado pelas comunidades discursivas, e pela não identificação em alguns espaços jornalísticos. De maneira muito recorrente, nas redes sociais, geralmente, os internautas se sentem à vontade para dizerem o que pensam. Isso acaba por gerar discursos violentos, disseminando o ódio por meio de comentários ofensivos, que ultrapassa qualquer limite de civilidade.

Continuemos analisando alguns comentários sobre o mesmo acontecimento social, que foi a morte do neto do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, como possibilidade de apontar pra metodologias de ensino sobre questões relativas à leitura e produção textual em redes sociais. Assim, pretendemos contribuir para formação de um leitor escritor crítico e preocupado com os aspectos éticos na escrita em ambientes virtuais. As postagens que seguem, surgiram como resposta a esse mesmo acontecimento social noticiado no espaço jornalístico quanto em redes sociais. Na imagem 3, temos uma notícia publicada no jornal *Catraca Livre* e na imagem 4, temos uma postagem sobre essa notícia, que foi motivo de muitas réplicas

Figura 3: trecho de notícia

Morreu hoje, aos 7 anos de idade, o neto do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, Arthur Araújo Lula da Silva, em decorrência de uma [meningite meningocócica](#). A informação foi confirmada pelo Hospital Bartira, do grupo D'Or, em Santo André (SP), onde ele estava internado. Arthur deu entrada no hospital por volta das 7h e teve a morte registrada às 12h11.

A presidente do PT, Gleisi Hoffman, afirmou em sua conta no Twitter que fará de tudo para que Lula, preso na sede da PF em Curitiba, se despeça do neto.

Figura 4: comentário online de blogueira



<https://catracalivre.com.br/mais/neto-do-ex-presidente-lula-morre-aos-7-anos/>

A postagem presente na imagem 4, pode ser vista como exemplo da falta de ética e empatia nas redes sociais. A internauta celebra, comemora a morte de uma criança por ser neto do ex-presidente Lula. Ao dizer: “Pelo menos uma notícia boa”, ela usa o adjetivo “boa” para caracterizar não a notícia em si, mas o acontecimento.

A própria manchete da notícia põe em evidência não a morte de uma criança, mas a morte do neto do ex-presidente Lula. A ênfase é dada no político Lula. A apreciação feita pela blogueira revela um discurso de ódio. Embora ela não tenha usado explicitamente uma palavra que denote depreciação no sentido linguístico, seu discurso é marcado pela violência verbal, pela falta de ética e de empatia.

É importante discutir em sala de aula – na Educação Básica – que nesse espaço de autoexpressão, muitas vezes, os internautas exageram com discurso de violência, xingamentos, obscenidades e outras valorações apreciativas que indicam falta de respeito e de argumentação. A escola pode contribuir para formação ética dos alunos em ambientes virtuais de leitura e produção textual, indo ao encontro de uma das habilidades propostas por Brasil (2018, p.494) que é: “Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, *memes*, *gifs*, *remixes* variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais”.

Cunha (2013) ao tratar da violência nos comentários *online* explicita que um dos fatores que contribui para a falta de civilidade pode ser a possibilidade de anonimato, a falta de políticas de restrição. Poderíamos perguntar ao aluno/leitor: Será que a blogueira fez esse movimento de colocar-se no lugar do outro – de um avô que perdeu o neto? Conforme Bakhtin (2003[1979]), a responsividade no ato de dizer, relaciona-se com a ideia de que aquele que diz coloca-se no lugar do outro, pensando antecipadamente em possíveis réplicas para esse discurso. Será que a internauta tinha consciência das consequências

dessa resposta dada em forma de comentário *online* em uma rede social?

Ser responsivo é responder a partir de dado posicionamento social que você ocupa na sua existência, isso implica em ser responsável pelo que diz em qualquer situação comunicativa. Sobre a necessidade de desenvolver habilidades de leitura de produção textual voltadas para a ética e repito para com o outro, a BNCC, ressalta como objetivo para o ensino médio, dentro do campo midiático jornalístico:

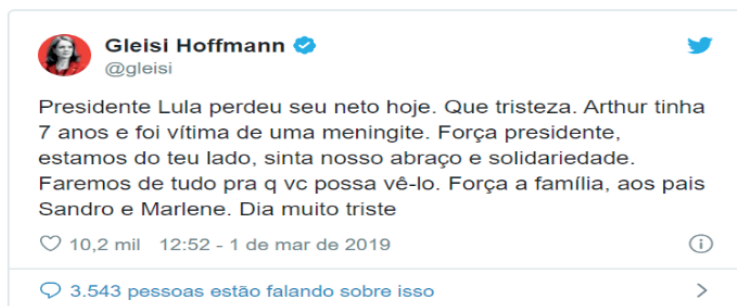
Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Também está em jogo a produção de textos noticiosos, opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BRASIL, p. 510)

O fato de não termos alguém que nos proíba dizer, não nos dá o direito de agredir, desejar o mal, ser ofensivo no espaço digital. Sobre isso, retomamos Rojo e Barbosa (2015) que enfatizam a importância da formação de um leitor crítico e ético na escola contemporânea. Ressaltamos a importância dessa discussão nas atividades de leitura em sala de aula, tanto pela possibilidade de reflexão sobre a língua quanto pela possibilidade de reflexão sobre o que dizer ou não em ambientes virtuais, o que podemos nomear de etiqueta digital ética e responsiva. Pensamos ser necessária uma educação linguística, coerente com as novas formas de comunicação e interação.

O gênero comentário *online* constitui-se como objeto de ensino importante para reflexão sobre a linguagem e sobre valorações apreciativas expressas pelos internautas. É importante proporcionar reflexões sobre a violência nos comentários *online*, visualizando outras possibilidades de expressão que permitam a divulgação de opiniões, respostas e posicionamentos críticos sem ofensas, respeitando o direito e a integridade moral do outro.

Os comentários abaixo, surgiram como resposta a uma postagem no twitter de Gleisi Hoffmann acerca da mesma notícia publicada no jornal *Catraca livre*.

Figura 5: twitter de Gleisi Hoffmann



<https://catracalivre.com.br/mais/neto-do-ex-presidente-lula-morre-aos-7-anos/>

Figura 6: comentários *online*



Na figura 6, a fala do internauta 1 apresenta um ponto de vista depreciativo em relação ao PT, usando a expressão “petralhas” que é resultado de uma associação entre PT e irmão metralhas². Essa nomenclatura relaciona o PT à ideia de roubo, de quadrilha, novamente, a apreciação valorativa do comentador recai sobre o político, enquanto ser institucional, e não sobre o avó que perdeu o neto. Como refutado pelo comentador 3: “Bem ridícula sua colocação numa hora dessas[.]”, mesmo em um momento de sofrimento causado pela morte de uma criança, os internautas reagem com ofensas. É muito recorrente na fala dos comentadores, a alusão a acontecimentos que relacionam o ex-presidente a outros velórios. O conhecimento compartilhado sobre esses acontecimentos anteriores, ou seja, essas relações dialógicas são necessárias para uma compreensão responsiva do leitor:

² Os **Irmãos Metralha** (The **Beagle Boys** em inglês) formam uma quadrilha de ladrões atrapalhados das histórias em quadrinhos e dos desenhos animados (animação) da Disney. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Irm%C3%A3os_Metralha>

Verifica-se, assim, que o processo de compreensão dos elementos linguísticos encontra-se profundamente enraizado às experiências dos interlocutores. Desse modo, para que ocorra realmente interação, cuja eficácia pode ser manifestada pela produção de uma resposta, é preciso que aquilo que foi dito/escrito encontre eco nas vivências anteriores do outro [...] (MENEGASSI, 2009, p.158)

Essas relações dialógicas presentes nos comentários da figura 6, apontam para a necessidade de conhecimentos compartilhados dos alunos/leitores sobre esses acontecimentos que são retomados nos comentários, tais como a morte da primeira dama – Marisa Letícia Lula da Silva, do irmão do ex-presidente – Vavá –. Para ler com criticidade esses comentários é necessário ter acesso a discursos anteriores que dialogam com a notícia atual, saber sobre quais outros velórios os internautas falam, o fato de o ex-presidente está preso, dentre outras informações. Sobre a capacidade de analisar dialogicamente os discursos, Brasil (2018, p. 498) destaca como habilidade a ser desenvolvida nos alunos do ensino médio: “Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades”. Continuemos as análises com a figura 7, que é uma continuação das postagens da figura 6.

Figura 7: comentários *online*



Observemos o comentário 2, da figura 7. Nele temos uma única palavra como resposta ao comentário anterior. Essa palavra revela bem mais do que apoio ao comentário replicado, podemos perceber nessa relação dialógica, um posicionamento político. O tema “morte de uma criança de 7 anos”, na maioria dos comentários analisados, passa a ser secundário, ficando em primeiro plano a crítica, a violência verbal contra a figura do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. Essas ideias implícitas, as ideologias presentes nas palavras precisam vir à tona para os leitores, a fim de que eles possam manifestar uma

atitude responsiva capaz de ligar o que está lendo com outros dizeres anteriores.

Cotejamos Menegassi (2009), para apoiar nosso posicionamento de que no ensino, é necessário que o aluno desvele o processo de compreensão dos elementos linguísticos constante nas notícias veiculadas, tomando como base ética e a empatia entre os interlocutores, para que de fato haja a interação, o dialogismo, de forma respeitosa. Um trabalho com foco na compreensão responsiva que leve em consideração a polidez e a ética como elementos constitutivos do sujeito conduzirá a um posicionamento crítico dos alunos frente a comentários *online* com características linguístico-estilísticas como, xingamentos, imprecações, deboche, grosserias, dentre outras formas de violência verbal comuns nos meios de comunicação digital.

A sugestão é que atividades dessa natureza, que tematizem tais elementos depreciativos do comentário *online*, sejam apresentados e discutidos com os alunos, de modo a ampliar as possibilidades de leitura crítica e concepções sobre a posição dos sujeitos frente aos discursos que são veiculados na mídia. O intuito é intensificarmos ações, como afirma Bakhtin, que façam ressoar os sentidos atualizados na relação de alteridade entre falante e destinatário, por isso a necessidade do constante processo de se colocar no lugar do outro e promover a empatia nos mais variados contextos discursivos.

5 | CONSIDERAÇÕES

Percebemos, a partir de nossas análises, que o comentário *online* por ser um gênero discursivo, amplamente usado nas mídias e redes sociais, necessita ser utilizado em atividades de leitura e escrita pelos alunos. Nessa pesquisa sinalizamos para uma posição crítica frente aos dizeres atuais e a relação com os outros dizeres com os quais se relacionam, suscitando a necessidade de levar para contexto da educação básica o ensino do gênero comentário online como possibilidade de formação de um leitor mais crítico e ético, capaz de perceber no material lido os posicionamentos ideológicos, marcados histórica e politicamente pela situação social vivenciada pelos interlocutores.

As análises feitas se constituíram como estratégias de leitura possíveis de serem colocadas em prática no ensino de leitura na educação básica, podendo ser ampliadas, redefinidas conforme os textos a serem lidos e o público. Entendemos que nem todas as escolas possuem recursos tecnológicos adequados para o ensino dos gêneros digitais, contudo, acreditamos que mesmo com certas limitações tecnológicas, seja possível ensinar o gênero comentário *online*, tendo em vista o amplo uso desse gênero pela maioria dos alunos.

Destacamos a importância desse gênero para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita para formação de um leitor responsivo, uma vez que seu estilo é fortemente marcado pelo dialogismo, suscitando do leitor o conhecimento compartilhado sobre outros discursos anteriores, que se relacionam com o dito atual. Outro ponto

merecedor de destaque, em relação aos dados analisados, é a recorrência de agressões verbais, insultos, motivados na maioria das vezes, por um posicionamento político-partidário, que não leva em consideração o princípio da empatia e da ética, tão necessária para um ambiente salutar e de paz entre os sujeitos nessa sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2011

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÏNOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929-1930].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 4 junho. 2020.

_____. **Teoria do Romance I**: a estilística. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934-1936]

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad.: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1997 [1929].

CUNHA. Dóris Arruda. **Violência verbal nos comentários de leitores publicados em sites de notícia**. Calidoscópio Vol. 11, n. 3, p. 241-249, set/dez 2013

MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Línguas e Letras**, v. 10, nº 18. p. 147-170. 1º. 2009.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin. IN: **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

VOLOCHINOV, V.N. **Discurso na vida e discurso na arte**. In: A construção da enunciação e outros ensaios. Trad.: João Wanderley Geraldi. São Paulo: Pedro & João editores, 2013 [1926].

O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL PETIÇÃO INICIAL – UMA EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 18/12/2020

Claudia Maris Tullio

(UNICENTRO)

Guarapuava, Paraná

<http://lattes.cnpq.br/9417865332945400>

Cindy Mery Gavioli-Prestes

(UNICENTRO)

Guarapuava, Paraná

<http://lattes.cnpq.br/4360274523411118>

RESUMO: O presente trabalho tem como eixo um estudo interdisciplinar dos Estudos da Linguagem e do Direito, em específico o Processo Civil. Objetivou-se analisar o gênero petição inicial a fim de compreender sua arquitetura linguística discursiva e determinar uma sequência didática que possibilitasse a compreensão seu funcionamento. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica centrada em Bronckart (2003), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2003), e de campo. A sequência didática foi desenvolvida com os acadêmicos do 2º semestre do Curso de Direito do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais (CESCAGE), Ponta Grossa – Paraná, no 2º semestre de 2014. A análise das produções posteriores ao processo de sequenciação comprovaram a necessidade de efetivo conhecimento por parte do discente do gênero a ser trabalhado.

PALAVRAS - CHAVE: Gêneros jurídicos, Sequência didática, Interdisciplinaridade.

TEXTUAL GENRE TEACHING START PETITION - AN EXPERIENCE WITH TEACHING SEQUENCE

ABSTRACT: The present work focuses on an interdisciplinary study of Language and Law Studies, specifically the Civil Procedure. The objective was to analyze the genre of petition in order to understand its linguistic discursive architecture and to determine a didactic sequence that would enable the understanding of its functioning. The research is qualitative, bibliographic centered on Bronckart (2003), Dolz and Schneuwly (2004), Marcuschi (2003), and field. The didactic sequence was developed with academics from the 2nd semester of the Law Course at the Higher Education Center of Campos Gerais (CESCAGE), Ponta Grossa - Paraná, in the 2nd semester of 2014. The analysis of the productions after the sequencing process proved the need of effective knowledge on the part of the student of the genre to be worked.

KEYWORDS: Legal genres, Following teaching, Interdisciplinarity.

1 | INTRODUÇÃO

Propomos um estudo interdisciplinar dos Estudos da Linguagem e do Direito, em específico, o Direito e Processo Civil. Entendemos a interdisciplinaridade como algo além do “diálogo” entre os saberes e/ou as disciplinas, pois ela decorre da atitude dos profissionais, dos pesquisadores, dos professores envolvidos.

Desde os primórdios da história humana,

desenvolveram-se diversas espécies de atividades sociais, nas quais se produziram várias espécies de textos adequados a elas. Os estudos bakhtinianos atribuem a esses —textos a nomenclatura gêneros do discurso, vistos como “tipos relativamente estáveis de enunciados“ (Bakhtin, 1979/2003, p. 262) e sempre marcados sócio historicamente por estarem intrinsecamente relacionados às situações da vida.

Esta concepção de gênero implica a noção de língua como atividade sócio histórica e cognitiva, o lugar de interação dos seres humanos em que os gêneros se organizam na forma de ações sócio discursivas, a fim de agir sobre o mundo, e auxiliar na sua construção.

Castilho (2002, p.11) aponta que, nessa concepção, “[...] a língua é um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado”.

Percebemos, então, que a língua nunca é única, enquanto meio vivo e concreto, ao contrário, deve ser vista como um imenso conjunto de variedades lexicais, fonéticas, morfológicas, sintáticas. No entanto, mesmo que a linguagem possibilite ampla variação, os interlocutores são capazes de negociar significados a fim de compreenderem e serem compreendidos. Afinal, a interpretação do real e os valores, revelados por meio da linguagem, estão condicionados às circunstâncias sociais, históricas e culturais nas quais o sujeito está inserido.

Ao criarem um texto, escrito ou falado, os agentes do ato interativo processam as informações do mundo real, a fim de organizarem-nas discursivamente, observando o propósito e o contexto em que se dá a construção do texto.

Há, na literatura, os termos gêneros do discurso e gêneros textuais. Em nossa pesquisa, optamos por assumir a nomenclatura gêneros textuais, embasados em Bronckart (2003), Adam (1999) e Marcuschi (2003, 2008).

Bronckart (2003, p.75) chama de:

[...] texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso.

O fato de todo texto estar inscrito em um gênero constitui também um fator de economia linguística, pois a escolha depende da situação sócio comunicativa, da finalidade da ação, dos seus participantes e do momento histórico, procuramos dentre os gêneros existentes aquele que se ajusta àquilo que esperamos. Cabe salientar que os gêneros são infinitos, estão em constante modificação, pois, no dizer de Bakhtin (1992, p. 279), “[...] a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

Tendo como aporte teórico as teorias do texto e do discurso (sobretudo no que tange aos gêneros textuais e às sequências textuais) buscamos o gênero jurídico petição inicial por se tratar da iniciativa da prestação jurisdicional em 1ª instância na fase judicial. Percebemos que os acadêmicos, na maioria das vezes, ao elaborar as petições iniciais, buscavam modelos em manuais de petições sem se preocuparem em compreender a estrutura linguística e o funcionamento do gênero em questão.

Cabe salientar que os elementos formais se encontram previstos no ordenamento jurídico, em específico, no Código de Processo Civil. O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) entende serem os discursos “fundadores da pessoa pensante e consciente” (Bronckart, 2003, p.8), pois a pessoa se apropria de discursos de outros para se desenvolver. Bronckart (2003, p. 8) ressalta ainda o fato de que o desenvolvimento humano só se dá “efetivamente sob o efeito de intervenções sociais”.

A pesquisa é qualitativa, interpretativista. Caracteriza-se como uma pesquisa ação, a qual “é este tipo de pesquisa constitui um meio de desenvolvimento profissional de “dentro para fora”, pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento profissional” (ENGEL, 2000,182), além de ser bibliográfica centrada nos autores Bronckart (2003), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2003) e documental de petições iniciais da área Civil.

2 | REFLEXÕES TEÓRICAS

O termo gênero remonta aos gregos, com Platão e com Aristóteles e seus estudos a respeito da retórica; considerada na Antiguidade Clássica como uma arte, teve seu desenvolvimento voltado para capacitar tanto escritores quanto oradores na produção de gêneros, observados os propósitos e audiências.

As contribuições de Aristóteles para a constituição dos gêneros do discurso foram fundamentais, ao enfatizar o locutor, o interlocutor e o assunto. Sua perspectiva teórica associa formas, funções e tempo. Segundo ele, há três gêneros de discurso retórico: o deliberativo (no sentido de aconselhamento ou desaconselhamento relativo ao tempo futuro); o jurídico (com a função acusativa ou de defesa, portanto referente ao passado) e o demonstrativo ou epidítico (com vistas à censura ou ao elogio no tempo presente).

Ademais, comumente ao falar-se em gênero, lembramos da divisão tradicional de gêneros literários, a saber: lírico, épico e dramático. Estes se subdividem em sonetos, cantigas, tragédias etc. Nesse prisma, o gênero caracteriza-se por ser primário e primordialmente literário, é definido por certas regularidades textuais de forma e conteúdo, além de ser fixo e imutável, é também passível de classificações e subclassificações.

Contemporaneamente, os estudos a respeito de gênero pressupõem a noção de um contexto mais amplo, social e cultural, em que a linguagem é utilizada. Como mencionado nos itens anteriores, esses estudos têm como ponto de partida as reflexões bakhtinianas

acerca de gênero, discurso e enunciado.

Para o pensador russo, os gêneros são determinados historicamente (essa é a importância do contexto sociocultural), e as intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais determinantes dos gêneros, os quais dão forma ao texto.

Como em toda área do saber, os estudos da linguagem comportam várias perspectivas teóricas acerca dos gêneros, ressaltamos o ponto inicial: os estudos de Bakhtin.

Nossa pesquisa é embasada nos escritos de Bakhtin (1979/2003), Bronckart (2003), Adam (1999) e Marcuschi (2003) a respeito dos gêneros textuais. E ao adotar os pressupostos teóricos desses autores, entendemos a língua como atividade social, histórica e cognitiva, postulando sua natureza funcional e interativa. E é justamente nesse aspecto sócio interativo da língua (nesse contexto), que os gêneros textuais se organizam como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo bem como para dizê-lo e construí-lo. As questões relativas aos gêneros (discursivos ou gêneros textuais) constituem objeto de estudo, pesquisa e reflexão permanente na Linguística Textual, principalmente a partir da divulgação dos textos de Bakhtin, em especial na segunda metade da década de 1990.

Assim, a designação de gêneros textuais ou de gêneros discursivos depende dos objetivos de cada pesquisa. Adotamos a expressão gênero textual por descrevermos a materialidade linguística dos gêneros jurídicos, mas buscamos respaldo na Análise Crítica do Discurso para confrontarmos as descrições textuais com os aspectos sócio-históricos de produção dos gêneros.

O Interacionismo sociodiscursivo, doravante denominado ISD, encontra-se inserido no movimento do interacionismo social que prega serem as propriedades das condutas humanas o resultado de um processo histórico de socialização.

O ISD nasceu com os pesquisadores do grupo de Genebra, dentre eles Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Um de seus aspectos centrais é ponderar não apenas os estudos linguísticos, mas também fazer uso da psicologia e da sociologia para analisar os eventos interacionais, considerando a língua como prática humana e, portanto, social.

Bronckart (2003) assevera que nossas interações sociais ocorrem pela produção de discursos, motivo pelo qual denominou sua perspectiva teórico-metodológica de interacionismo sociodiscursivo.

As bases teóricas do ISD perpassam a teoria do desenvolvimento de Vygostky (1989), a teoria bakhtiniana da linguagem (1979/2003) e a teoria do agir comunicativo de Habermas (1987). Fundamenta-se de forma mais radical em Vygotsky (1989), no campo da psicologia, atribuindo à linguagem e à interação um papel central no desenvolvimento humano.

Ressaltamos ser um dos pontos centrais da teoria interacionista sócio discursiva a delimitação do contexto de produção do texto, pois, para Bronckart, é este contexto que

determinará as características organizacionais do texto, e este é, nesta teoria, um todo relacionado com o contexto. Postula serem importantes para a compreensão do texto tanto o contexto físico quanto o sócio subjetivo. O primeiro é composto pelo lugar de produção, momento de produção, o emissor ou produtor, o receptor ou quem recebe o texto. O contexto sócio subjetivo é integrado pelo lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo. O ISD, ao enfatizar as condições externas de produção dos textos, suscita a noção de gênero de texto e de tipos de discurso, amplamente discutidas por Bronckart (2003). Os gêneros de texto são meios de aproximar os indivíduos em uma dada relação social.

Os manuais de petições (digitais ou não) são intertextos destes gêneros. O termo intertexto, na acepção de Bronckart (e não da linguística textual), é utilizado para indicar o conjunto de gêneros textuais produzidos pelas gerações anteriores, tais como são utilizados e algumas vezes transformados pelas formações sociais.

Segundo Bronckart (2003, p.137),

[...] na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

Os manuais de petições e certos sites jurídicos da Internet fornecem ao leitor intertextos de vários gêneros jurídicos, auxiliando os profissionais, muitas vezes inexperientes, a produzir o gênero adequado à determinada situação sócio comunicativa. Os elementos essenciais de cada gênero são previstos em ordenamento legal, porém os modelos funcionam como exemplos que podem ser seguidos.

Da mesma forma, quando aprendemos a elaborar uma carta pessoal ou comercial é comum recorrermos a modelos para termos certeza de que colocamos todos os elementos necessários para que o texto configure uma carta.

Inspirados nos trabalhos dos autores acima mencionados, consideraremos os gêneros textuais como a pluralidade de textos que se realizam nos ambientes discursivos. Os gêneros são materializações linguísticas de discursos textualizados, com estruturas relativamente estáveis, e disponíveis no intertexto para serem atualizadas nos mais diversos eventos discursivos.

Conforme a teoria bakhtiniana, o discurso está presente no fazer humano em sociedade, ou seja, a atividade humana está impregnada de discursos, os mais diversos e possíveis quanto à variedade de ações do ser humano. Ao produzir um enunciado, o homem dá forma a um discurso, ao mesmo tempo, que responde a discursos anteriores e antevê respostas a discursos posteriores. Assim, essas relações fazem com que o enunciado seja

provido de discurso e, ao mesmo tempo, seja sua realização efetiva na sociedade.

É pelo e no discurso que o sujeito se constitui como tal, interagindo com os demais. O interacionismo sociodiscursivo entende serem os discursos “fundadores da pessoa pensante e consciente” (Bronckart, 1998, XVII), pois a pessoa se apropria de discursos de outros para se desenvolver. Bronckart ressalta ainda o fato de que o desenvolvimento humano só se dá “efetivamente sob o efeito de intervenções sociais”.

O discurso jurídico, nessa teoria, é aquele produzido no seio do domínio discursivo jurídico. Esse domínio compõe práticas discursivas, dentro das quais se pode identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios, como a sentença judicial.

Logo, o domínio discursivo jurídico propicia o aparecimento do discurso jurídico que, por sua vez, é identificado também pelos gêneros textuais emergentes deste domínio.

No dizer de Bazerman (2005), ao conhecermos os gêneros textuais presentes no ambiente jurídico, podemos escolher aquele que atende aos objetivos de nossa situação sócio comunicativa, já sabendo quais serão as reações das outras partes envolvidas no processo interacional. Para obter a dissolução dos vínculos matrimoniais (contratuais), selecionamos os gêneros: ação de separação amigável, ação de separação litigiosa, ação de conversão de separação em divórcio, ação de divórcio ou ainda ação de anulação, observando os elementos indispensáveis de cada gênero. Por exemplo, se optarmos pelo gênero ação de separação amigável, temos o conhecimento prévio de que as partes concordam com os termos da dissolução e o juiz responsável por julgar o processo verificará primeiramente a hipótese de reconciliação. Sendo ela impossível, proferirá o gênero sentença, autorizando o distrato, o qual acarretará algumas mudanças socioeconômicas nas vidas dos interessados. Mas será com a conversão da separação em divórcio que as partes envolvidas poderão adquirir alguns direitos, tais como a possibilidade de efetuar novo contrato matrimonial de acordo com os preceitos legais: e a mulher se desejar, hoje, pode voltar a usar o sobrenome de solteira.

O exemplo acima reforça o fato de os gêneros estarem em contínuo movimento, acompanhando as mudanças nas formações sociais em que se encontram, pois, até 1977, no Brasil, não era permitido o divórcio. Com a publicação da Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977, alterou-se o discurso presente até então no domínio discursivo jurídico.

Assim, os acadêmicos, nas disciplinas de Português Forense, Prática Forense Civil e Penal, recorrem aos manuais de petições para elaborarem as peças processuais solicitadas nas respectivas disciplinas. Dentro da perspectiva de nossa pesquisa, quando compreendemos o gênero petição inicial, dominamos uma forma de realizar linguisticamente nossos objetivos específicos, seja de requerer um alvará, uma ação de despejo etc., de acordo com a situação sócio discursiva em que estamos inseridos.

Destarte, os textos são unidades, cuja organização e funcionamento, dependem de parâmetros diversos e heterogêneos: modelos dos gêneros, modelos dos tipos discursivos, situações de comunicação, entre outros. O gênero adotado para realizar a ação de

linguagem deve ser eficaz quanto ao objetivo visado, ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e deverá contribuir para promover a imagem de si que o agente submete à avaliação social de sua ação.

Tendo em mente esses apontamentos, o que se mostra bastante clara é a importância de compreender o que são os gêneros e de que forma podem ocorrer. É pensando nisso que se verifica a importância da sequência didática que para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) pode ser conceituada como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Portanto, esse procedimento colabora com o domínio de um gênero, em seu sentido mais amplo, visto que se configura como um procedimento relevante para o trabalho com o gênero de uma forma eficaz. Para os autores supracitados, “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Ainda apresentando essa proposta, os autores apresentam uma estrutura de base da sequência didática que consiste em uma apresentação da situação, uma produção inicial, módulos (quantos forem necessários) e uma produção final, como podemos observar na figura 1.

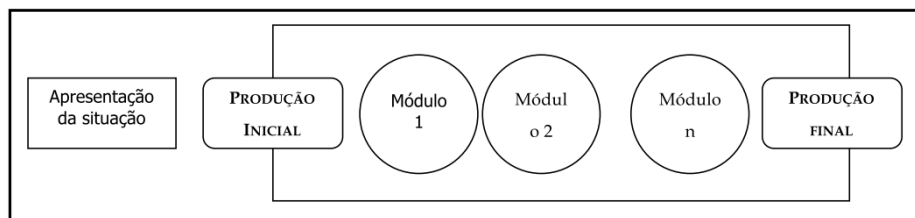


Figura 1: Estrutura de base de uma sequência didática

Fonte: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97

Com esse esquema, os autores sugerem que, ao trabalhar com um gênero textual, como a petição inicial, iniciemos expondo, detalhadamente, o que será proposto aos alunos, para que em seguida eles realizem uma primeira produção escrita. A partir desse texto, o professor pode observar e avaliar as capacidades que já foram adquiridas e, então, propor atividades que possam contribuir com o desenvolvimento de capacidades não adquiridas. Elas comporiam os módulos previstos, ou seja, em cada módulo é possível de se abordar um conhecimento importante para a melhor compreensão e desenvolvimento do gênero em questão. Apenas depois desse período de estudo, de reflexão e de prática é que o aluno faria sua produção final.

Levando em consideração o que foi exposto aqui, passamos para a nossa análise.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A hipótese que norteou nosso caminho foi que ao trabalhar com a sequência didática, os acadêmicos teriam maiores subsídios para elaboração de suas peças processuais.

Dessa forma, elencamos como objetivo geral analisar o gênero jurídico petição inicial a fim de compreender sua arquitetura linguística discursiva. Como objetivos específicos, estabelecemos observar os elementos linguísticos do gênero; determinar uma sequência didática que possibilitasse a compreensão do funcionamento do gênero.

A fim de alcançarmos os objetivos propostos, optamos pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1982), “a investigação qualitativa é descritiva” (p. 48) e “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). A pesquisa é de natureza bibliográfica centrada em autores anteriormente mencionados, documental e de campo.

Foram coletadas e analisadas 10 petições iniciais produzidas na Comarca de Ponta Grossa – Estado do Paraná, de 2000 a 2013, da área Cível, produzidas por diversos agentes textualizadores. A sequência didática foi desenvolvida com os acadêmicos do 2º semestre do Curso de Direito do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais (CESCAGE), Ponta Grossa – Paraná, no 2º semestre de 2014.

E, ao tomarmos como *cópus* a petição inicial, cabe mencionar o que é e como se constitui, no âmbito legal, visto ser objeto de normatização. É por intermédio da petição inicial que o autor, por meio de seu advogado, manifesta, por escrito, ao juízo os fatos 200 geradores da proposição e o Direito que fundamenta o seu pedido. Posteriormente ao conhecimento dos aspectos legais que norteiam a estrutura do gênero a ser trabalhado, passamos a explorar as peças processuais coletadas pela pesquisadora.

Nesse momento, percebemos a dificuldade de leitura de grande parte dos discentes motivada ora pelo léxico empregado, ora por falta de conhecimento de mundo. Fez-se necessário, dessa forma, trabalhar outras peças processuais cedidas pelo escritório jurídico da Instituição de Ensino (IES) para que a metodologia de leitura progredisse. Subsequentemente, a partir do proposto pelo ISD, teoria trabalhada com os acadêmicos, selecionamos, para análise, um gênero petição inicial escolhido aleatoriamente dentre as que compõem nosso *cópus*. Posteriormente, elaboramos uma sequência didática para leitura do gênero petição inicial.

A sequência didática tem como principal característica o fato de trabalhar com gêneros, auxiliando o educando a compreender alguns de forma completa; “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004, p. 98). Os autores acima citados esclarecem algumas particularidades de ordem metodológica para que esse trabalho não se torne estagnado, como mencionado anteriormente. Dessa maneira,

ressaltam o fato de que o tempo utilizado para o desenvolvimento do procedimento, assim como o percurso realizado pelo docente, não necessitam ser rigorosamente adotados. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 127) ressaltam “que é de partir do que já está adquirido pelos alunos para visar a objetivos de aprendizagem relacionados com suas capacidades reais [...]” que as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, em diferentes níveis.

Portanto, a sequência que se sugere nasceu de uma experiência em sala a partir das dificuldades dos discentes e docente no dia a dia. A “proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 127).

Organizamos a sequência didática a partir de quatro procedimentos gerais de leitura do gênero petição inicial.

O primeiro diz respeito a identificar no gênero os elementos prescritos em legislação necessários para admissão legal da peça processual, conforme comentado anteriormente.

O segundo busca compreender o objetivo, o contexto de produção e o plano textual global.

No terceiro procedimento, o acadêmico deve descobrir os tipos de discurso, tipos de sequência e modalização. Cabe salientar que no nosso caso houve necessidade de parar a sequência nessa etapa, retomar os conceitos, trabalhá-los, inclusive em outros gêneros, para prosseguir o método. Foram necessárias várias produções textuais com sequências narrativas e argumentativas, inclusive para rever os elementos da narrativa, a questão da temporalidade, os tipos de argumento, dentre outros elementos.

O último módulo detém-se para as questões relativas à coesão nominal, coesão verbal, vozes, além de uma apreciação crítica do gênero analisado.

Ao final, houve a produção do gênero petição inicial conforme proposições de casos hipotéticos e os acadêmicos conseguiram demonstrar terem alcançado as capacidades de linguagem necessárias para compreensão e produção dos elementos necessários tanto à composição legal, haja vista ser prototípico e definido em lei, quanto à composição linguístico discursiva.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante Schneuwly e Dolz, o ensino de gêneros constitui um ponto de referência concreto para os discentes, uma vez que os dota de “meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção de textos” (2004, p. 172).

O gênero jurídico petição inicial segue formatos, propósitos e convenções estipulados pelo domínio discursivo a que pertence. É um gênero textual com uma estrutura

relativamente estável, composto por elementos obrigatórios e opcionais. A admissibilidade deles, no interior do domínio discursivo jurídico, está sujeita à adequação ou não do já estabelecido para o gênero.

De acordo com o desenvolvimento pessoal, cada ser humano foi exposto a um número maior ou menor e importante de gêneros e, dessa forma, aprendeu a reconhecer suas características estruturais e sua adequação a certa situação de ação e pode escolher um modelo textual pertinente à determinada situação. O advogado que pretende produzir uma petição inicial de ação de separação litigiosa cumulada com separação de corpos, mas nunca, efetivamente, precisou fazer este tipo de ação, procurará no intertexto o modelo textual desta petição para poder dar encaminhamento aos seus objetivos.

Todas essas questões devem trabalhadas ainda na Universidade, para que os acadêmicos se apropriem efetivamente do gênero, sua estrutura e funcionamento e isso é possível por meio de atividades com sequências didáticas.

A discussão sobre a temática não se esgota aqui, até porque toda interpretação é incompleta por natureza, ao contrário, abre novas possibilidades de pesquisas tanto na área dos Estudos da Linguagem quanto na área Jurídica.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Linguistique textuelle**: des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1991. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. Lei Federal nº nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977 Dispõe sobre o Divórcio

BRONCKART, Jean-Paul. Prefácio. In: MACHADO, Anna Raquel. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2003.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; CASTILHO, Célia. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo. (org.) **Gramática do português falado**. Campinas: Unicamp/Fapesp, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

ENGEL, G. I. Pesquisa -Ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Maria Auxiliadora Bezerra. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitsh. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O GÊNERO FÁBULA COMO UMA PROPOSTA DE ENSINO DA LEITURA E INTERAÇÕES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Antonieta Cabral da Silva

Instituto Federal De Alagoas – IFAL, Santana do Ipanema/ Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/5659107397696818>

Janailma Ramos da Silva

Faculdade São Vicente de Pão de Açúcar – FASVIPA, Santana do Ipanema/ Alagoas

Lidiane da Silva

Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL, Santana do Ipanema/ Alagoas

Maria Aparecida de Albuquerque Fernandes Ramalho

Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Santana do Ipanema/ Alagoas.
<http://lattes.cnpq.br/3159631051674948>

Zilma Alves Araújo Nunes

Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL, Santana do Ipanema/ Alagoas
<https://orcid.org/0000-0002-3789-295X>

RESUMO: Este estudo tem como objetivo apresentar o gênero textual fábula como um poderoso aliado no processo ensino-aprendizagem na sala de aula, no desenvolvimento das competências linguístico-enunciativas dos alunos de Língua Portuguesa, proporcionando condições reais de interação com o meio social, através dos processos de leitura e produção de textos. De um ponto de vista teórico, nos

embasamos nos seguintes autores: Silva (2014) Bakhtin/Volochinov (1992), Karwoski; Gaydezka *Et Alii*, (2011), Freire (2012), Nascimento & Scareli (2011). A metodologia deste estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica com base em Macedo (1994). As discussões nos mostram que o uso desse gênero textual, a fábula, durante as aulas de Língua Portuguesa, além de propiciar as ações e interações dos sujeitos em sala de aula, é uma forma de orientar os alunos a reconhecerem regras e conflitos oriundos dessas narrativas como representações metafóricas das realidades. Sendo assim, o professor deve buscar estratégias didático-pedagógicas possíveis, tomando esses conhecimentos dos alunos como ponto de partida para o início do desenvolvimento das atividades.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa. Fábulas.

GENDER FABLE AS A PROPOSAL FOR TEACHING READING AND INTERACTIONS IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

ABSTRACT: This study aims to present the fabled textual genre as a powerful ally in the teaching-learning process in the classroom, in the development of linguistic-enunciative skills of Portuguese language students, providing real conditions of interaction with the social environment, through the processes reading and text production. From a theoretical point of view, we rely on the following authors: Silva (2014) Bakhtin / Volochinov (1992), Karwoski; Gaydezka *Et Alii*, (2011), Freire (2012), Nascimento & Scareli (2011). The methodology of this study is

characterized as a bibliographic research based on Macedo (1994). Discussions show us that the use of this textual genre, the fable, during Portuguese language classes, in addition to promoting the actions and interactions of subjects in the classroom, is a way to guide students to recognize rules and conflicts arising from these narratives as metaphorical representations of realities. Therefore, the teacher must seek possible didactic-pedagogical strategies, taking this knowledge from students as a starting point for the beginning of the development of activities.

KEYWORDS: Teaching-learning. Portuguese language. Fables.

1 | INTRODUÇÃO

Os alunos, ao concluírem a Educação Fundamental I, sofrem, no que tange ao aprendizado, em consequência de várias questões, que são problemas não só relacionados às dificuldades dos próprios alunos, como também pela falta de preparo e formação do docente para fazer frente às necessidades desses alunos, como, por exemplo, gostar de ler e escrever, ter um repertório linguístico mínimo de palavras (vocabulário) para dar conta daquilo que vai dizer, ter um domínio da variedade padrão da LP *etc.*

Assim como é na infância, sobretudo, que se formam hábitos de leitura e escrita, é preciso reforçar e reconhecer a importância da literatura infantil e incentivar a formação do aluno enquanto sujeito produtor dos seus conhecimentos (princípio da autonomia), a fim de que esses hábitos possam se perpetuar pelo resto da vida, como afirmam os PCN¹ (1999).

Infelizmente, muitas salas ainda, a despeito das recomendações dos PCN (1999), ainda não têm nem desenvolvem projetos atuais de leituras e escritas, que conduzam os alunos às autonomias nesses aspectos. O aluno não é levado a desenvolver as suas competências linguísticas e discursivas necessárias para um processo de inclusão social. Este artigo tem como objetivo geral discutir as práticas de leitura e escrita desenvolvidas com o gênero discursivo fábula levam os alunos ao desenvolvimento das competências linguísticas discursivas tem como objetivos específicos mostrar que a fábula como objeto de estudo, associada às práticas de leituras e escritas na sala de aula é um poderoso aliado para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos na formação de sujeitos mais autônomos.

2 | METODOLOGIA

O percurso metodológico resulta das especialidades do tema estudado que orienta a definições fundamentais para o entendimento de um assunto estudado. Com isso, o presente artigo refere-se a um estudo de natureza bibliográfica, que vem sendo explicado melhor a seguir:

1 A partir deste momento, sempre que nos referirmos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, com base em Bechara (2011, p. 906), utilizaremos a sigla PCN (no singular), pois este autor, nesta obra, traz o seguinte verbete: "PCN Sigla de Parâmetros Curriculares Nacionais". Ainda, na própria capa dos PCN (1999), temos o seguinte título, que referenda esta sigla no singular: "Parâmetros Curriculares Nacionais PCN Ensino Médio".

A pesquisa bibliográfica é a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédias, artigos de revistas, trabalhos de congressos, teses etc.). É o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas na identificação do material referenciado ou na bibliografia final (MACEDO, 1994, p.13).

Como fala a autora à pesquisa bibliográfica resulta em levantamentos bibliográficos por ter caráter teórico, biográfico. Sendo assim, esse trabalho está fundamentado em diferentes autores que definem com propriedade o assunto.

Nesse caso, depois de ter realizado a coleta das matérias para desenvolver a pesquisa, partiu-se para as leituras selecionadas para referenciar a pesquisa e assim, foram feitas diferentes leitura como exploratórias, fichamentos, resumos, arquivo do material coletado.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

O que são gêneros discursivos

A linha de entendimento aqui nos conduz ao fato de que o discurso é inesgotável, porque inesgotáveis também são as atividades e movimentos sociais dos sujeitos. Não há uma determinada palavra ou regra que limite e esgote as discussões sobre este tema, pois os gêneros do discurso vão além da tradição aristotélica (os gêneros lírico, épico, narrativo e dramático da arte literária), vão além das discussões prosaicas bakhtinianas (1992), perpassando, hoje, pelas esferas digitais e ciberespaços, não sabendo nós onde vão ancorar e estabilizar essas questões.

Pelo fato de os gêneros discursivos estarem atrelados às diversas ações humanas, evidencia Silva (2014):

O discurso é um acontecimento; para controlar esse acontecimento e seu poder, há um conjunto de mecanismos que buscam impedir, entre outras coisas, que o sujeito mesmo cindido assuma uma posição enunciativa e encontre uma voz, a sua voz; que o novo emergja em meio à repetição sem fim de comentários e aos limites doutrinários.

Nesta discussão desta autora (op. cit.), o pensamento que se abre é o de que os gêneros do discurso orientam as ações e acontecimentos humanos, dando sentidos aos mesmos. Por mais que haja mecanismos que tentem controlar essas ações, impedindo os sujeitos, muitas vezes, de agirem num controle de suas falas, isso é impossível, pois novos movimentos de interação vão surgindo em meio às repetições das instituições e doutrinas. A linguagem evolui (é notadamente heterogênea), as esferas sociais se transformam (apresentam múltiplas ideologias por natureza em contradição), e os sujeitos, por sua vez, nas interações, vão dando vida a essas relações discursivas.

Nisso, a compreensão que temos é a de que tudo o que se define como linguagem

humana enquadra-se no interior dos gêneros discursivos (primários ou secundários), e não existe, como já o discutimos antes, a capacidade de se dar aos discursos uma vida própria (a linguagem como uma entidade), pois esses discursos surgem das relações enunciativas nos jogos de sentidos das alternâncias dialógicas entre os sujeitos.

Não há uma razão para minimizar uma extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente finalidade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso - o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. aparecem em circunstância de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente, escrita: artística, científica, sociopolítica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992a, p. 281).

Como observamos e já discutimos, os gêneros secundários do discurso estão presentes na diversidade cultural e atingem um campo maior do que a área científica, onde usa mais a formalidade discursiva, que os gêneros primários (simples). Ou seja, os gêneros secundários também circulam pelas esferas literárias, jurídicas, escolares *etc.*, esferas essas que regulam e estabilizam as produções culturais e dos conhecimentos humanos.

Dessa forma, exige um maior grau de uso da linguagem oral e/ou escrita, exigindo-se um enquadre dentro de uma maior formalidade da linguagem. Isso se dá pelo fato de a modalidade escrita ser constituída por materializar e registrar as conquistas e evoluções do homem, um estilo, nesses casos, mais controlado e sistematizado.

Isso não quer dizer que os gêneros do discurso primário não sejam necessários, pois é a partir deles que a linguagem, tanto escrita (num nível mais informal) como oral se desenvolvem, por começarem suas relações com contextos discursivos e funcionais mais simples e ligados diretamente às interações mais próximas entre os sujeitos, ou melhor, ligados mais às vivências diárias naturais e espontâneas dos cotidianos humanos.

Ainda, os gêneros discursivos primários e secundários não se isolam em si mesmos; antes, complementam-se, na vasta complexidade e inesgotabilidade da linguagem e ações do homem:

A língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo (...) dentro do sistema da língua escrita, (e) se encontram num estado de contínua mudança. É um sistema ainda mais complexo, e que obedece a outros princípios, que pertence à língua literária, cujos componentes incluem também os estilos da língua não escrita (os gêneros primários). Para deslindar a complexa dinâmica histórica desses sistemas, para passar da simples (e em geral superficial) descrição dos estilos que se sucedem, e chegar à explicação histórica dessas mudanças é indispensável colocar o problema específico dos gêneros do discurso (e não só dos gêneros secundários, mas também dos gêneros primários) que, de uma forma imediata, sensível e ágil, refletem a menor mudança social. Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso (BAKHTIN/ VOLOCHINOV 1992a, p.285).

Como discute Bakhtin (op. cit.), independentemente do gênero discursivo estar em sua forma mais simples ou complexa (esses sistemas são dinâmicos e estão em estado de contínua mudança), todos e quaisquer tipos de enunciados são gêneros do discurso, pois não dependem de uma única forma. O mais importante como características desses gêneros são as suas intenções sociais e comunicativas, os estilos das linguagens usadas neles e, por fim as suas composições e estruturas/formatos. Esses três elementos, na perspectiva de Bakhtin (op.cit.), definem os gêneros discursivos como tais.

Sobre os estilos das linguagens utilizadas nos gêneros discursivos, assim se posiciona Bakhtin (1992): “(...) a relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais; não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação”.

Nesse caso, aos gêneros discursivos são atribuídas as suas formas/estruturas, intenções e objetivos comunicacionais e estilos (modalidades de linguagem), conforme as situações e contextos discursivos dados, num momento mais imediato (interações instantâneas faces a face) ou num contexto mais amplo e social (dado por interações não presenciais, por exemplo).

Ora, são as relações de comunicação e suas situações e contextos mais imediatos ou mais amplos que irão definir os estilos dos gêneros, ou seja, identificar cada um desses gêneros, bem como o conhecimento que temos, nas interações, dos nossos interlocutores. É necessário que exista essa ligação, ou melhor, uma articulação entre esses elementos, pois, só assim, haverá uma maior possibilidade de constituição, regularização, estabilidade, transmissão e transmutação dos gêneros discursivos.

Compreendemos que os gêneros discursivos estão vinculados às questões individuais e, principalmente, às sociais, as quais estão divididas em dois contextos: a) dimensão linguística e textual; e b) dimensão social, histórica e ideológica, que fazem com que haja essa interação (a dimensão linguística e textual é social, histórica e ideológica por natureza; por sua vez, esses elementos também vão definindo essa dimensão linguística e textual).

Desse modo, os gêneros estão vinculados às realidades típicas do lugar (esferas e espaços sociais), onde estão sendo apresentados. Por isso, é que eles se constituem como um ponto de referência para o desenvolvimento dos enunciados (tipos relativamente estáveis) e, daí, formam também pontes, para o autor, no processo discursivo, encontrar-se com seus interlocutores.

Partindo dessa perspectiva, é importante que a escola esteja atenta a desenvolver bem as leituras, produções e refações/reescritas dos gêneros discursivos como objetos de estudo, pois é por meio dessas práticas didático-pedagógicas em aulas de LP que favorecem as interações, que os alunos passam a se constituir também como sujeitos.

Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos (...) é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos. Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e quando pertinentes, a sua produção escrita e circulação social (KARWOSKI; GAYDEZKA *et alii*, 2011, p. 71).

Como abordam os autores (op. cit.), para que os gêneros discursivos, como ações de salas de aula, sejam desenvolvidos, é preciso que exista a preocupação do professor em buscar estratégias pedagógicas que visem às leituras e produções desses gêneros, pois, por meio de projetos pedagógicos que se concentrem, dentre outros aspectos, nas funções sociais desses gêneros, como também nas suas produções e reescritas com vistas às circulações sociais, é possível que o aluno consiga melhor compreender o sentido do trabalho com as aulas de LP, além de desenvolver as suas autonomias.

É importante entender ainda que, através de práticas leitoras e produtoras de textos, é possível realizar projetos escolares interessantes e atrativos, pois, nesses movimentos, as leituras possibilitam diferentes construções de sentidos e significados para os sujeitos. Discutem ainda Karwoski & Gaydezka *et alii* (2011, p. 71):

Alguns gêneros discursivos que se prestariam bem a projetos pedagógicos de leitura, nos vários níveis de ensino, são rótulos de produtos, bulas de remédio, propaganda de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contratos, nota fiscal. As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero em todos os seus aspectos verbais e não verbais, nas informações que apresenta ou imite, no destaque que dá a algumas, mais do que as outras é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

Diante do que defendem esses autores (op. cit.), é possível vermos que os gêneros discursivos estão por toda a parte, transmitindo e apresentando informações, alimentando as interações humanas, dando feições às práticas sociais, estabilizando e sedimentando as relações entre os homens, direcionando-os nos seus objetivos sociais, comunicativos e de vida *etc.* Através dessas ferramentas, é possível ainda identificar as características de cada sujeito, de um grupo social, de dada sociedade e nação: seus estilos de vida e formas de entender as questões políticas, econômicas, educacionais, ideológicas *etc.*

Em salas de aula de LP, em quaisquer níveis, para que isso aconteça, é necessário, primeiro, que o professor faça os textos circularem nesses espaços; depois, que procure diversificar as discussões e utilizações desses gêneros, verificando-se as suas constituições,

intenções, estilos, linguagens, composições *etc.*; em seguida, que os textos procurem contemplar mais situações funcionais da linguagem, ou seja, que sejam textos que circulem e sejam mais utilizados pelos alunos em seus contextos cotidianos, contemplando as suas ações e interesses diários. Talvez, assim, tenhamos sujeitos como cidadãos mais críticos, autônomos e participativos da sociedade. Ainda, consoante Karwoski & Gaydezka *et alii* (2011, p. 71):

O módulo de leitura nesse formato proposto deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação dos gêneros discursivos escolhidos para o projeto a partir de vários exemplos. É fundamental que o aluno tenha contato com o portador daquele gênero, que pode ser um jornal, uma revista, uma embalagem, uma folha de papel. Ainda que o professor reproduza o texto para todos, deve procurar levar o original para a sala de aula. A percepção dos aspectos discursivos do gênero permite entender melhor também.

De acordo com o que vem sendo discutido, a circulação dos gêneros, nesse sentido, em salas de LP, possibilita, posteriormente, que a linguagem escrita possa ser desenvolvida a partir de práticas produtoras de textos, ou seja, que a partir do desenvolvimento de práticas leitoras, as produções escritas também possam ser exploradas.

Nas leituras desses gêneros, conforme os autores citados (op. cit.), não podemos deixar de focalizar as condições de produção desses textos, os suportes e materializações das suas circulações, sem falar de que, como os aspectos de percepções discursivas contribuem também para as construções dos sentidos dos textos, é importante que esses gêneros discursivos sejam utilizados ou mostrados também em suas versões originais, a fim de que sejam percebidos elementos como: cores e tamanhos das letras e suas utilizações e efeitos de sentidos; as diversas imagens e suas matizes de coloração na concorrência dos significados *etc.*

Dessa maneira, quando o aluno estiver diante das suas produções escritas, é importante esclarecer para ele por que vai escrever tal texto; com que intenções e condições; para quem (seus interlocutores imediatos ou mais amplos); que modalidades e estilos de linguagem deve utilizar; quais as melhores estruturas e composições para isso *etc.* Ora, recomendamos, antes dessas produções, a princípio, que sejam feitas leituras de gêneros discursivos diversos sobre o tema, e com autores diferentes, a fim de que os alunos possam perceber as várias nuances de construção e sentidos de significados.

A organização composicional típica do gênero discursivo a ser produzido e as condições que determinam sua produção e circulação são dois níveis de conhecimento básicos ao domínio da escrita de textos para que o aluno saiba onde buscar informações necessárias para sua produção escrita, quais informações selecionar para o seu texto e como organizá-la por escrito (KARWOSKI; GAYDEZKA *et alii*, 2011, p.75).

Finalizando nossas discussões nesta seção, segundo o que entendemos da citação dos autores (op. cit.), para as práticas produtoras de textos, devemos partir dos gêneros discursivos apresentados, lidos e interpretados - leitura como pretextos para as produções de outros textos. Ou seja, professor e alunos, nas discussões encaminhadas para as produções escritas, devem ficar atentos e levar em consideração as composições e estilos dos gêneros que vão ser produzidos, as suas condições de produção e circulação, para quem serão produzidos, em que suportes aportar esses textos, quais as informações necessárias e que elementos lexicais selecionar para dizer o que vai ser dito *etc.*, a fim de que os sujeitos tenham consciência daquilo que vão produzir: seus sentidos e efeitos, dentro de uma perspectiva de funcionamento social.

A fábula como gênero discursivo

A interação verbal entre os sujeitos é um acontecimento imprescindível para a vida em sociedade. Desde o surgimento desse recurso, o homem a utiliza para todas as ações que realiza no seu cotidiano nas mais diferentes esferas e espaços sociais. Para que as práticas da comunicação e interações sejam possíveis, é necessário antes, que haja uma linguagem em comum entre esses sujeitos.

Com o passar do tempo e a inserção das novas TICs intermediando as relações, as interações parece que se tornaram mais acessíveis. Ou seja, cada época se adequa aos meios de comunicação que surgem por meio das novas tecnologias, cada qual com determinados recursos que são considerados avançados para aquele período. Desta forma, quanto mais evoluídos se tornam os objetos de comunicação e interação, os seus predecessores se tornam obsoletos, dando lugar às novas formas de correspondência.

Conforme Freire (2012, p. 3) esclarece, a partir de estudos acerca da linguagem, foi constatado que a prática da comunicação engloba tudo aquilo que se escreve, que se lê ou se ouve; está interligado, de maneira direta, a um gênero e a ele pertence. Por este motivo, o conceito que determina o gênero discursivo vem ganhado espaço, sendo abordado por inúmeros teóricos e pesquisadores.

No Brasil, esse tema passou a ganhar destaque por meio da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da disciplina de Língua Portuguesa, a qual foi desenvolvido a partir de perspectivas bakhtinianas. Nele, como já o discutimos, os gêneros são apresentados como práticas e ações sociais e, para as ações em salas de aula, são métodos muito importantes, que auxiliam no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, os gêneros discursivos passaram a ser importantes objetos para o trabalho com a LP nas escolas.

Com base no fato supracitado, entendemos que o gênero discursivo, como uma prática eficaz para o ensino, tende a materializar ações que o ser humano realiza socialmente, neste caso, a linguagem tanto escrita quanto falada (ou outras modalidades já desenvolvidas). E, desta forma, serve como "(...) base para o desenvolvimento cognitivo do

aluno e, conseqüentemente, de suas práticas de produção, compreensão e comunicação, estabelecendo uma ponte entre o leitor/aluno/ouvinte e o saber (...)" (FREIRE, 2012, p. 3).

Nesse sentido, tomando as fábulas como gênero discursivo, sabemos que, durante muito tempo (e ainda hoje), esses textos foram tomados como objetos de estudo e discussão, buscando esse desenvolvimento cognitivo do aluno, além da construção de suas habilidades e competências leitoras, de produção e refacção de textos.

Ora, as fábulas são textos, na maioria das vezes, escritos em forma, estrutura e composição de pequenas historietas, como narrativas curtas e breves. Via de regra, compõem-se de um título (curto e breve), de um corpo (parte maior do texto dedicada às ações das personagens) e de uma moral, ao final, como um ensinamento.

Normalmente, as sequências tipológicas desses textos são mais as narrativas e descritivas, podendo também, ao final, nas morais trazidas, apresentarem sequências tipológicas dissertativas e injuntivas. Esses gêneros discursivos podem ou não conter diálogos, mas, sem dúvidas, centralizam-se mais nas ações e enredo que envolvem as personagens.

Como se aproxima mais da modalidade escrita da língua, esse gênero discursivo apresenta um estilo de linguagem mais formalizado, embora hoje, através das mídias virtuais, devido às hibridizações e misturas das semioses diversas, pode também trazer um estilo mais ligado às oralizações, aproximando esse gênero de um público leitor maior e mais diversificado.

Por fim, como já o dissemos, as fábulas foram (e ainda são) muito utilizadas nas séries iniciais da Educação Fundamental, buscando o processo de letramento dos alunos. Isso porque, além de permitir o desenvolvimento de práticas leitoras entre os sujeitos, podem ser utilizadas como pretexto para a produção de outros textos, como também desenvolver as competências linguísticas e discursivas dos sujeitos.

Intenções sociais e comunicativas da fábula

Sabemos que a fábula, assim como os demais gêneros literários, possuem características próprias e específicas, as quais são responsáveis por designar e classificar o gênero. É de conhecimento geral que esse estilo literário trata-se de uma narrativa figurada, na qual os personagens principais são interpretados por animais ou seres inanimados que apresentam reações inerentes aos seres humanos. Porém, tudo isso ocorre com objetivos bem definidos. Dentre eles, podemos destacar as intenções sociais presentes na narrativa, como as lições de moral, que, impreterivelmente, são depositadas no início ou no fim de cada história contada.

Além dos objetivos sociais, o gênero fábula também possui propósitos comunicativos. É por meio da intenção comunicativa que o autor, deliberadamente, leva seus leitores a obterem um encantamento pela narrativa. Os recursos empregados no gênero agregam à fábula um cunho educativo. Por este motivo, muitos provérbios e ditados populares

surgiram a partir do modo como a moral é comunicada nos textos. Neste caso, percebemos, portanto, que um gênero discursivo pode dar origem a outros gêneros, ou seja, das fábulas, passamos a ter os provérbios e ditados populares.

Uma característica comum nas fábulas é a maneira como se dá a escolha dos títulos. Na grande maioria das obras, o título da narrativa traz uma informação prévia acerca dos principais personagens da história. Existem casos em que a ideia expressa pela moral no final do texto é revelada previamente no título da fábula, fazendo com que o interlocutor desperte sua curiosidade e seja atraído pela leitura. Apesar de sua função e importância para as obras literárias, o título não é um elemento obrigatório nas fábulas, tornando-se, assim, um recurso facultativo.

Um atributo imprescindível para o enriquecimento de uma fábula é a presença de uma lição de moral, como mencionado anteriormente. A função realizada pela moral é trazer à tona a ideia principal que se encontra subtendida no texto; assim, essa mensagem relevante é expressa por meio desse recurso, podendo ter um aspecto cômico, reflexivo ou crítico das ações humanas vividas em coletividade. Por este motivo, esse gênero literário é muito explorado em sala de aula pelos educadores, pois, através dele, os discentes podem desenvolver inúmeras habilidades, como a capacidade de reflexão, o senso crítico, as competências linguísticas e discursivas *etc.*

Não obstante os benefícios propiciados pelo uso da fábula como material didático, conforme defendem Nascimento & Scareli (2011, p. 3) “(...) as fábulas sempre atraíram a atenção das crianças, por trabalharem com o imaginário infantil, pelo uso de personagens antropomorfizados (animais com sentimentos humanos), pela ludicidade que se pode haver em algumas fábulas (...)”. Por meio do seu caráter lúdico e pedagógico, a atividade realizada com as fábulas torna-se prazerosa e, assim, afirmam esses autores (op. cit.) “(...) uma forma suave de educar crianças (...)”.

A moral de um fábula, em especial aquelas produzidas por autores clássicos, como foi elencado antes, aparece no início ou final de uma narrativa, geralmente em uma linha separada do texto. Atualmente, as fábulas modernas trazem consigo um grau de dificuldade mais desafiador, onde a moral não se apresenta de maneira explícita ou materializada, mas subtendida no decorrer do texto.

Outro aspecto que torna essa modalidade literária peculiar são os seus personagens: a presença de animais como protagonistas das fábulas que, além de ser um acontecimento inusitado, possui uma explicação histórica. Acredita-se que essa participação singular se deve ao convívio constante do ser humano com os animais durante a época em que se iniciou esse estilo literário. Outro fator que explica esse modo de produção é uma similaridade existente entre o gênero e as parábolas bíblicas. Desta forma, foram atribuídas aos bichos e elementos da natureza características humanas, nas quais muitas continuam existindo até os dias atuais.

Dentre os animais a que foram agregadas habilidades destacam-se: o leão, que,

conforme as fábulas, apresenta “o poder real”; o lobo, símbolo da “dominação do mais forte”; a raposa, a qual foram atribuídas as características da “astúcia e esperteza”; e o cordeiro, que indica “ingenuidade”. Partindo de uma observação atenta ao meio natural, é possível perceber que tais características possuem um traço de veracidade, em relação à maneira com que tais criaturas agem na natureza.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi perceptível durante todo o estudo levantado nas revisões bibliográficas a prática didática do professor de LP deve estar em consonância com as orientações dos PCN (op. cit.) e as perspectivas teóricas para o ensino da língua materna. Essas tendências sobre o ensino da leitura e da escrita devem, portanto, estar associadas ao trabalho com algum gênero textual em sala de aula, sendo os diversos textos as suas materializações..

Assim, é necessário que o professor conceba a leitura como um dos meios mais eficazes pelos quais se obtêm os conhecimentos das mais diversas áreas, facilitando não somente a construção dos inúmeros saberes sociais e históricos, mas, sobretudo, buscando as inter-relações, a fim de os alunos modificarem os grupos e estruturas sociais em que vivem.

Dessa forma, é preciso trabalhar a linguagem como uma atividade de interação entre professor = aluno e vice-versa e aluno = aluno, pois é por meio dessas atividades durante as aulas que os alunos serão estimulados, espontaneamente, a construir, modificar e relacionar ideias, interagindo uns com os outros e com o meio, através das comunicações oral e escrita.

Associar a leitura e a escrita ao gênero discursivo fábula pode facilitar a compreensão (desenvolvimento de estratégias linguísticas e discursivas), uma vez que as fábulas são leituras narrativas pequenas e de fácil compreensão. Podemos, com ela, desenvolver valores fundamentais à vida em sociedade, favorecendo a construção do conhecimento, visto que, num trabalho colaborativo em sala de aula, podemos propor o estímulo ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em LP e em outras disciplinas do currículo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHÍNOV, V. N. A interação verbal. In: **MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM**. São Paulo: Hucitec, 1992. (Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira).

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Problemática e definição. In: BAKHTIN, Mikhail. **ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL**. São Paulo: Martins Fontes, 1992a, p. 277-87. (Tradução do francês: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira).

_____. Os gêneros do discurso. O problema e sua definição. In: BAKHTIN, Mikhail. **ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-69. (Tradução: Paulo Bezerra).

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações). In: BAKHTIN, Mikhail. **ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p. 270-306. (Tradução: Paulo Bezerra).

FREIRE, Brennda V. do Rosário. **O gênero discursivo fábula: um estudo na perspectiva bakhtiniana**. 2012. Disponível em: http://travessiasinterativas.com.br/_notes/vol4/art%20Brennda%20FREIRE%20vol%204.pdf. Acesso em 17 de out. de 2020.

KARWOSKI, Acir Mário & GAYDEZKA, Beatriz *et alii*. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MACEDO, Neusa Dias de. Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

NASCIMENTO & SCARELI, G. **As fábulas na contemporaneidade: um estudo o lobo e o cão de Esopo**. IN :V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. São Cristóvão – SE, 2011.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): Ensino Médio. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

SILVA, Lilian Lopes Martins *et alii*. **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Autores associados, 2014.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS EM LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DA INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 10/12/2020

Walkiria França Vieira e Teixeira

DLA, UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz
Ilhéus, BA

<http://lattes.cnpq.br/6465909371454991>
<https://orcid.org/0000-0003-3865-5769>

RESUMO: Este estudo apresenta uma discussão e uma reflexão acerca dos desafios que envolvem a produção de textos acadêmicos em Língua Inglesa e o processo de internacionalização da universidade. Convém esclarecer que este estudo parte de uma pesquisa em desenvolvimento, exploratório, pesquisa bibliográfica, que adota a abordagem qualitativa, de caráter descritivo. A condução das reflexões se realizou a partir dos estudos sobre a internacionalização do ensino superior (SHIN; TEICHLER, 2014; FINARDI; ORTIZ, 2014), a proficiência em línguas estrangeiras (ROCHA; CORREA; SALGADO, 2010; FINARDI; FRANÇA, 2016), a produção escrita no processo de internacionalização (MARINHO, 2010; CARLINO, 2017; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2011; MOTTA-ROTH, 2002; SANTIN, VANZ, STUMPF, 2016; FIAD, 2011; ASSIS *et al.*, 2015; BAILEY, 2015; PIMENTA, 2018; OLIVEIRA *et al.*, 2019; BRASILEIRO, 2020), o inglês como língua da ciência (MEADOWS, 1999; MENEGHINI; PACKER, 2007; ROYAL SOCIETY, 2011; LILLIS e CURRY, 2010; BAILEY, 2015),

a produção dos gêneros textuais acadêmicos, destacando o Resumo acadêmico (HEMAIS, BIASI-RODRIGUES, 2005; ZANELLA, 2006; FIGUEIREDO, BONINI, 2006; ARANHA, 2007, 2009; MORAIS, 2012; LEITE, LEITE, PEREIRA, 2013; PINHEIRO, PEREIRA, 2012; OLIVEIRA *et al.*, 2019), e escrita acadêmica em Língua Inglesa (SWALES, 1990, 1992, 2002, 2009; BHATIA, 1993, 2002; BONN, SWALES, 2007; PERALES-ESCUADERO, SWALES, 2011; DAYRELL *et al.*, 2012; PIQUÉ-NOGUERA, 2013; OKAMURA, SHAW, 2014; RAMOS, LAGO, 2014; EBRAHIMI, 2016; SIDMAN-TAVEAU; KARATHANOS-AGUILAR, 2015; HUERTA *et al.*, 2017; HOSSLER *et al.*, 2019). A realização da pesquisa mostra-se importante para mapear e identificar as condições de uso da Língua Inglesa na produção de textos gerais e dos gêneros exigidos no meio acadêmico em Língua Inglesa. A partir da constatação de dificuldades dos estudantes, verificamos que se torna necessário implementar ações de formação eficientes vislumbrando à capacitação dos estudantes nas habilidades de produção escrita de textos acadêmicos em Língua Inglesa, na perspectiva de internacionalização almejada pela universidade.

PALAVRAS - CHAVE: Produção de Textos na Universidade; Gêneros Acadêmicos; Resumo Acadêmico; Produção de Textos Acadêmicos em Língua Inglesa; Internacionalização da universidade.

THE CHALLENGES OF TRAINING FOR THE PRODUCTION OF ACADEMIC TEXTS IN ENGLISH LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY INTERNATIONALIZATION

ABSTRACT: This study presents a discussion and thinking on the challenges involving the production of academic texts in English and the university's internationalization process. It should be clarified that this study starts from a research in development, exploratory, bibliographical research, that adopts the qualitative approach, descriptive. The discussions were conducted based on the internationalization of higher education (SHIN; TEICHLER, 2014; FINARDI; ORTIZ, 2014), the proficiency in foreign languages (ROCHA; CORREA; SALGADO, 2010; FINARDI; FRANCE, 2016), the written production in the internationalization process (MARINHO, 2010; CARLINO, 2017; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2011; MOTTA-ROTH, 2002; SANTIN, VANZ, STUMPF, 2016; FIAD, 2011; ASSIS et al., 2015; BAILEY, 2015; PIMENTA, 2018; OLIVEIRA et al., 2019; BRASILEIRO, 2020), English as the language of science (MEADOWS, 1999; MENEHINI; PACKER, 2007; ROYAL SOCIETY, 2011; LILLIS and CURRY, 2010; BAILEY, 2015), the production of academic textual genres, highlighting the academic Abstract (HEMAIS, BIASI-RODRIGUES, 2005; ZANELLA, 2006; FIGUEIREDO, BONINI, 2006; ARANHA, 2007, 2009; MORAIS, 2012; LEITE, LEITE, PEREIRA, 2013; PINHEIRO, PEREIRA, 2012; OLIVEIRA et al., 2019), and academic writing in English (SWALES, 1990, 1992, 2002, 2009; BHATIA, 1993, 2002; BONN, SWALES, 2007; PERALES-ESCUADERO, SWALES, 2011; DAYRELL et al, 2012; PIQUÉ-NOGUERA, 2013; OKAMURA, SHAW, 2014; RAMOS, LAGO, 2014; EBRAHIMI, 2016; SIDMAN-TAVEAU, KARATHANOS-AGUILAR, 2015; HUERTA et al, 2017; HOSSLER et al, 2019). The research showed the importance of mapping and identifying the conditions of use of the English language during the general texts' production and of the different genres required by the academic environment in English. Starting from the students' difficulties, we found that it becomes necessary to implement efficient training actions in order to train students in the skills of writing academic texts in English, in the perspective of internationalization desired by the university.

KEYWORDS: Texts Production in the University, Academic Genres, Academic Abstract, Academic Text Production in English Language, Internationalization process.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, e tem como objetivo apresentar uma discussão a partir das reflexões realizadas acerca dos desafios sobre a formação para a produção de textos acadêmicos em Língua Inglesa, na perspectiva da internacionalização universitária. Sabemos que a produção textual em Língua Inglesa é apenas uma das etapas do processo da escrita, mas deve ser considerada imprescindível para que possa desencadear o pleno desenvolvimento e a participação de todos os envolvidos.

Na universidade, a solicitação para a produção de textos acadêmicos acontece com base na crença de que os estudantes de graduação e de pós-graduação já conhecem as convenções da escrita acadêmica, uma vez que já passaram por anos de escolarização

e, em razão disso, acredita-se que eles deveriam ter conhecimentos que propiciassem tal habilidade linguística. Entretanto, a escrita acadêmica envolve mais que habilidades: ela é, sobretudo, uma prática social variável, perpassada por relações de poder, de autoridade e de identidade, dinâmica, heterogênea, como discutida em modelos de letramento acadêmico propostos por Lea e Street (1998). Lillis e Curry (1999) *apud* Silva (2015, p. 312) explica que, “as convenções que regulam a escrita não são transparentes nem para quem faz parte da comunidade acadêmica, nem para quem pretende nela inserir-se”. Essas convenções dizem respeito à produção escrita acadêmica ainda em língua materna, porém, com o processo de internacionalização em andamento, torna-se imprescindível a produção escrita acadêmica aconteça também em língua estrangeira, prioritariamente em Língua Inglesa.

As universidades públicas, por meio das Assessorias de Relações Internacionais, Pró-reitorias de graduação e de pós-graduação, colegiados, departamentos e relações com entidades públicas e privadas, na área de cooperação internacional, buscam desenvolver diretrizes e estratégias com o objetivo de consolidar o processo de internacionalização das universidades brasileiras. Tais ações visam inserir a comunidade universitária, isto é, estudantes, professores, técnicos e analistas em atividades internacionais, para a promoção do intercâmbio cultural e científico com instituições estrangeiras.

Almeida (2019) explica que o processo de internacionalização das universidades proporciona o intercâmbio e a mobilidade entre os estudantes tanto nos níveis de graduação (ERASMUS, 2018) como nos programas de pós-graduação.

Na discussão das políticas de internacionalização, mostra-se necessário incluir debates e reflexões sobre o papel do inglês e a importância das políticas educacionais e linguísticas para a educação básica e para a educação superior. Leffa (2013, p. 8) pontua que o país tem proporções continentais e está rodeado por falantes de espanhol, mas, ao mesmo tempo, é “bombardeado virtualmente por falantes de inglês”. É necessário aprender a língua do vizinho, mas é também necessário aprender o inglês como língua internacional. De acordo com Gimenez (2013), um levantamento sobre o desempenho com relação à Língua Inglesa realizado pela empresa *English First*, mostrou que, em um ranking de 54 países, os brasileiros estão em 46º lugar.

Finardi, Prebianca e Momm (2013) explicam que no cenário de mundo globalizado, a proficiência no inglês e o letramento digital são necessários para que os estudantes tenham acesso amplo à informação, além de possibilitar a circulação da produção científica das Instituições de Ensino Superior (IESs) no contexto nacional e internacional. Para Finardi e França (2016, p. 235) “a internacionalização do ensino superior afeta e é afetada pela globalização e pelo uso do inglês como língua acadêmica ou internacional, e os programas de internacionalização como o Ciência sem Fronteiras (CsF) e o Inglês sem Fronteiras (IsF) são exemplos disso”.

Para Bernabé e Fernandez Mateos (2013, p. 200), “a globalização aliada ao

processo de integração da União Europeia associou valores culturais, sociais e econômicos à proficiência em línguas estrangeiras em geral e ao inglês em particular”. De acordo com a Comissão Europeia, o documento Eurobarometer: *Europeans and their language* (2006) e sugestões do Conselho Europeu, muitas comunidades na Europa adotaram a abordagem plurilinguística e interdisciplinar representada pelo método de Ensino de Línguas e Conteúdos Integrados (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*, em inglês), também conhecido como educação bilíngue (*Content Based Instruction – CBI*, em inglês) (ROCHA; CORREA; SALGADO, 2010) ou *English Medium Instruction (EMI)* como conhecido em universidades europeias, e essa utilização se deu com vistas à internacionalização (DALTON-PUFFER, 2011; DALTON-PUFFER; NIKULA; SMIT, 2010b; DOIZ; LASAGABASTER; SIERRA, 2012; LINARES; MORTON; WHITTAKER, 2012; RUIZ; SIERRA; GALLARDO, 2011; SEIDLHOFFER, 2011; SMIT, 2010a; 2010b; SMIT; DAFOUZ, 2012). Vislumbrando a padronização do ensino superior na Europa no processo de globalização, e a possibilidade de melhor integração regional e mobilidade acadêmica após a assinatura da Resolução de Bologna em 1999, surgiu a necessidade da exigência de proficiência em línguas estrangeiras, e várias universidades europeias adotaram a metodologia CLIL para a graduação e para a pós-graduação. (FINARDI; FRANÇA, 2016)

De acordo com Miranda e Stallivieri (2017, p. 590),

a internacionalização constitui, hoje, uma das forças que mais impacta e define a educação superior, pois é um dos mais importantes desafios frente ao novo século. As trocas internacionais e interculturais entre as Instituições de Ensino Superior no mundo foram ampliadas e continuam em expansão. (WIT, 2002; ALTBACH; KNIGHT, 2007; HUDZIK, 2011; DEARDORF, 2012 *apud* MIRANDA e STALLIVIERI, 2017, p. 590)

Neste sentido, a política de línguas estrangeiras é considerada componente integrante do processo de internacionalização, assim como a interculturalidade na valorização da diversidade cultural, a inclusão de iniciativas de consolidação de áreas de conhecimento estratégicas de excelência na busca por vencer os desafios que se apresentam. Neste estudo, destacamos a relevância da língua estrangeira associada à importância do apoio à qualificação docente e de técnicos-administrativos, a realização de cursos de pós-graduação em universidades estrangeiras, estágios pós-doutorais, doutorado sanduíche, dupla diplomação na graduação e na pós-graduação, participação de docentes e gestores em eventos, missões e cursos internacionais.

Com o objetivo de alavancar alternativas que possam contribuir para que o processo de internacionalização da universidade renda frutos, em um futuro próximo, para estudantes, professores e técnicos administrativos, esta reflexão aponta para caminhos que mostram como se torna imperativo uma pesquisa que vise avaliar a competência dos alunos para a produção de textos acadêmicos em Língua Inglesa, matriculados nos cursos de graduação e de pós-graduação na universidade.

O desenvolvimento de pesquisas neste nível pode propiciar dados que sirvam para levantar os problemas relativos à compreensão e a produção escrita acadêmica em Língua Inglesa, e que sirvam de base para organizar alternativas de ampliação da capacitação de todos os envolvidos.

Sendo assim, neste estudo, discutimos os desafios e a importância de se avaliar a competência dos alunos para a produção de textos acadêmicos em Língua Inglesa matriculados nos diversos cursos de graduação e de pós-graduação nas universidades brasileiras. Assim, torna-se importante mapear e identificar as condições de uso da Língua Inglesa na produção de textos das diferentes áreas do conhecimento e dos gêneros exigidos pelo meio acadêmico em Língua Inglesa. A partir da constatação de dificuldades desses estudantes, mostra-se necessário implementar ações de formação mais eficientes com vistas à capacitação dos estudantes nas habilidades de produção escrita de textos acadêmicos em Língua Inglesa, dentro da perspectiva de internacionalização almejada pelas universidades brasileiras.

2 | METODOLOGIA

Segundo Gil (2002), a pesquisa científica pode ser caracterizada de diversos tipos, procedimentos técnicos e técnicas específicas. Nesta pesquisa, abordamos a pesquisa exploratória e a observação. A pesquisa exploratória objetiva, segundo as concepções tradicionais, o refinamento dos dados da pesquisa e o desenvolvimento e aperfeiçoamento das hipóteses; nesta concepção, a pesquisa é realizada para corrigir o viés do pesquisador e aumentar o grau de objetividade da pesquisa, tornando-a mais adequada à realidade. (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995) Os autores (1995, p. 322) explicam que a pesquisa exploratória, “integra-se ao planejamento da pesquisa principal, constitui parte dela e não subsiste por si só. É um meio importante para mostrar a realidade de forma verdadeira”. Schindler e Cooper (2001, p. 222) explicam que os objetivos da pesquisa exploratória são ampliar o entendimento sobre o problema, entender como problemas similares foram tratados, reunir informações, identificar fontes e estruturas, para aprimorar a questão de pesquisa. Complementarmente, a observação apresenta-se como vantagem em relação a outras técnicas, pois promove a percepção direta dos fatos, sem intermediações. Desse modo, a subjetividade, que permeia o processo de investigação social, tende a ser reduzida. (GIL, 2008)

O estudo adota a abordagem qualitativa, de caráter descritivo, considerada como adequada para se entender a natureza do fenômeno estudado – os desafios da produção de textos em Língua Inglesa e o processo de internacionalização do Ensino Superior. Ao se utilizar a metodologia qualitativa nos estudos, podemos “descrever a complexidade de determinado problema e analisar a interação entre determinadas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por determinados atores”. (RICHARDSON, 1999,

p. 79)

O referencial teórico deste estudo foi elaborado e construído a partir de uma pesquisa bibliográfica para a revisão da literatura disponível nas bases de dados (Portal Capes; Google Scholar; SciELO; Crossref; Diadorim; DOAJ; Ibiect; LATINDEX; ABEC Brasil; WorldCat; Dialnet; MLA), no portal de dissertações e teses da Capes, e em artigos científicos publicados no Brasil e no exterior. A pesquisa foi feita também em documentos relativos à internacionalização da educação superior, como os *sites* internacionais (RICYT, 2007; ROYAL SOCIETY, 2011; THOMSON REUTERS, 2011; EUROBAROMETER, 2006), e sites do Ministério da Educação (MEC), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e do Ministério das Relações Exteriores (MRE), nas agências de fomento e de cooperação internacional, Capes e CNPq.

3 | O PAPEL DA PRODUÇÃO ESCRITA ACADÊMICA NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Para a realização deste estudo, analisamos a produção escrita no processo de internacionalização e o inglês como língua da ciência (ASSIS *et al.*, 2015; BAILEY, 2015; PIMENTA, 2018; OLIVEIRA *et al.*, 2019). Nas pesquisas alinhadas ao campo do letramento acadêmico consideramos o ensino de gêneros da esfera acadêmica (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2011; LOPES, 2017); a escrita acadêmica dos universitários (FIAD, 2011); currículos e o ensino da escrita acadêmica (THAISS *et al.*, 2012); letramento acadêmico e formação universitária (ASSIS *et al.*, 2015); o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TDICs nos processos de letramento acadêmico (PIMENTA, 2018); o posicionamento autoral em artigos científicos com foco para o ensino do gênero (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

De acordo com Brasileiro (2020, p. 56-57), os alunos, ao iniciarem a graduação, em que o conhecimento científico se torna uma exigência, os estudantes, mesmo com um bom desempenho escolar anterior em disciplinas de linguagem, apresentam pouca aptidão para a leitura e a escrita acadêmica, “uma vez que não possuem experiência nesse domínio discursivo”. (MARINHO, 2010; CARLINO, 2017 *apud* BRASILEIRO, 2020, p. 56-57)

Ao abordar as diversas esferas discursivas, Bakhtin (2011) esclarece que o problema do letramento consiste em que

... muitas as pessoas que, dominando magnificamente uma língua, sentem amíúde total impotência em alguns campos da comunicação, precisamente porque não dominam, na prática, as formas de gênero de dadas esferas. Isso ocorre, não por pobreza de vocabulário ou estilo, mas por inexperiência e desconhecimento de todo o enunciado, o que prejudica, por exemplo, a prontidão do usuário em relação a determinadas formas estilísticas e composicionais. (BAKHTIN, 2011, p. 284).

Ou seja, a pouca familiaridade dos estudantes ingressantes nos cursos de graduação com o uso da língua em situações de comunicação formal, como a produção de textos dos gêneros acadêmicos, contribui para criar uma lacuna de conhecimentos que só vai ser suprida a partir de eventos de formação acerca dos contextos acadêmicos.

Brasileiro (2020) esclarece que

[...] uma prática social situada, que envolve estratégias discursivas relacionadas com capacidades para usar códigos utilizados nos contextos acadêmicos, para ler e escrever textos nos gêneros dessa esfera, a fim de acessar os conhecimentos produzidos pela academia, para interagir com seus pares por meio das linguagens adequadas às situações vivenciadas na universidade, para mobilizar modelos sociocognitivos (por exemplo, gêneros) para alcançar metas, para acessar recursos culturais, tecnológicos, para experimentar novas situações e para aprender e construir novos conhecimentos em contextos acadêmicos (KLEIMAN, VIANNA e DE GRANDE, 2013. p. 4 *apud* BRASILEIRO, 2020, p. 60)

Nas palavras de Brasileiro (2020), “não se trata apenas da organização estrutural e linguística do texto”, mas de práticas, como o posicionamento do autor (OLIVEIRA *et al.*, 2019), as citações, o fortalecimento de teorias, de autores, de instituições, e o apoio aos membros de uma determinada comunidade discursiva (MOTTA-ROTH, 2002), como ações político-ideológicas”. (BRASILEIRO, 2020, p. 60-61)

Carlino (2017) explica que os problemas e as dificuldades com relação à escrita no ensino superior podem ser atribuídos à intenção ou não de se aprender algo novo, e não se devem apenas a falhas na base escolar. Para a autora, “os tipos de escrita esperados pelas comunidades acadêmicas universitárias não são aprofundamentos do que os alunos deviam ter aprendido previamente. São novas formas discursivas que desafiam a todos os principiantes” (CARLINO, 2017, p. 28)

As exigências quanto à produção acadêmica em inglês por parte das universidades e também por parte das Agências de Fomento têm sido cada vez maiores. Em face disso, os alunos, muitas vezes, não se encontram em condições de cumpri-las, por não atenderem ao pré-requisito básico da escrita acadêmica até mesmo em língua materna. Obviamente, em Língua Inglesa, esses alunos apresentam a mesma dificuldade.

Os alunos dos cursos de graduação e de pós-graduação são oriundos de cursos nas mais diversas áreas e a produção acadêmica dos discentes nas suas respectivas áreas geralmente ocorre de forma tímida e em periódicos basicamente em Língua Portuguesa, com poucas publicações em língua estrangeira, se considerarmos a proporção da diversidade de cursos e a quantidade de alunos. Dessa forma, desenvolver a competência para a produção acadêmica desses alunos em língua estrangeira torna-se imprescindível, com vistas ao trabalho em prol do processo de internacionalização.

A publicação científica, artística e cultural, projetos e ações de aprimoramento linguístico em língua estrangeira de alunos de pós-graduação em periódicos de relevância

internacional, nas diferentes áreas de conhecimento, visa contribuir com a repercussão da produção intelectual da universidade em âmbito internacional. A qualificação e o aprimoramento linguístico dos estudantes de graduação e de pós-graduação implicam na habilitação destes discentes não só para participação nos Programas de Mobilidade Estudantil, como para cumprir os componentes curriculares dos cursos, mas também para realização de estágios em instituições estrangeiras, qualificação de docentes e de servidores técnico-administrativos/os, para cursar ou ministrar disciplinas e atividades acadêmicas/profissionais em universidades estrangeiras, e estimular os estágios pós-doutorais.

Santin, Vanz e Stumpf (2016) explicam que a ciência, no Brasil, ainda enfrenta entraves em relação ao alcance internacional e ao impacto obtido pelas publicações, apesar do crescimento apresentado nos últimos anos, devido aos investimentos públicos realizados para a qualificação do pessoal para a ciência e a ampliação da presença dos periódicos brasileiros em bases de dados internacionais (THOMSON REUTERS, 2011; PACKER, 2011; LETA, 2012; CRUZ, 2013, CNPQ, 2015).

O processo de internacionalização em **construção** nas universidades públicas brasileiras já proporciona parcerias importantes, e pode alavancar os projetos de professores, pesquisadores e estudantes. Neste sentido, a possibilidade de publicação das pesquisas em revistas internacionais de impacto pode também alavancar o crescimento de tais pesquisas internacionalmente. Ao se alcançar resultados positivos com relação às pesquisas, fica visível a importância dessas parcerias na publicação de artigos em periódicos de renome internacional, e na participação de professores pesquisadores e estudantes em eventos nacionais e internacionais como um círculo virtuoso.

Para a impulsionar a Política de Internacionalização nas universidades brasileiras, observa-se a regulamentação do Programa de Mobilidade Estudantil (PME), a revalidação e o reconhecimento de diplomas expedidos por estabelecimentos estrangeiros de Ensino Superior, e a aprovação de ações e de competências de política linguística, necessários para dar respaldo e criar condições de ampliação do processo. Neste caso, ações que contribuam para alavancar a participação dos discentes dos cursos de graduação e de pós-graduação, além dos docentes, técnicos e analistas administrativos, visando a produção escrita em língua estrangeira, e a ampliação da divulgação das pesquisas desenvolvidas na universidade, serão de extrema relevância.

O alcance internacional da produção científica é visto como ponto de centralidade nos debates acerca dos rumos da ciência no século XXI, e as políticas e as estratégias de internacionalização fazem parte das discussões mais frequentes no mundo todo.

No Brasil, a ampliação dos acordos de cooperação em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) firmados com instituições estrangeiras tem contribuído para superar restrições da posição periférica do país em relação à chamada "zona central" da ciência (SCHOTT, 1998; RUSSELL, 2000). Esses acordos

fortalecem a formação de recursos humanos para a pesquisa e oportunizam o intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes. Entretanto, as estratégias para o fomento da colaboração internacional ainda são recentes, e diversas ações de internacionalização se sustentam em iniciativas das associações profissionais e dos próprios pesquisadores ou grupos de pesquisa. (SANTIN, VANZ e STUMPF, 2016, p. 1-2)

A colaboração internacional considerada como parte nos processos de integração da CT&I revela-se na forma de participação das universidades e da associação dos países em projetos de pesquisa colaborativos para o alcance de objetivos comuns. Segundo Santin, Vanz e Stumpf (2016), a internacionalização possui um “caráter mais amplo e envolve dimensões além da colaboração” (RICYT, 2007; SEBASTIÁN, 2008). Dentre os aspectos envolvidos, as autoras citam a difusão dos resultados das pesquisas em periódicos internacionais, as citações por autores estrangeiros, e a “ampliação do enfoque internacional dos periódicos brasileiros como forma de contribuição para a internacionalização da produção científica brasileira” (SANTIN, VANZ e STUMPF, 2016, p. 1-2). Neste sentido, mostra-se importante difundir as pesquisas, as parcerias de colaboração entre os pesquisadores, e as formas de impacto das pesquisas como maneira de ampliar a projeção da ciência brasileira no âmbito internacional.

A Capes tem incluído a colaboração internacional e a difusão da produção científica como um dos critérios para avaliação dos programas de pós-graduação. A ciência brasileira foi inserida no documento que destaca

a Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) como elemento decisivo nas parcerias estratégicas internacionais, especialmente em relação aos grupos formados pelos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) e IBAS (Índia, Brasil e África do Sul). As políticas e ações governamentais previam o fomento à internacionalização da ciência e o fortalecimento da cooperação científica e tecnológica com vistas à consolidação de um novo padrão de inserção internacional do país (BRASIL, 2012). A Estratégia 2016-2019 encontra-se em fase de discussão e prevê a definição de temas estratégicos de pesquisa que elevem a competitividade e a inserção internacional do país, além de destacar aspectos como a formação de recursos humanos de nível internacional; a continuidade dos programas de intercâmbio e o fortalecimento da colaboração internacional (BRASIL, 2015, p. 3).

A publicação em periódicos internacionais amplia o alcance das publicações e consolida a ciência, mas esta prática ainda continua incipiente em algumas áreas da ciência brasileira. A divulgação dos resultados das pesquisas em periódicos indexados em bases de dados internacionais constitui uma das etapas da internacionalização da produção científica (RICYT, 2007), e é um dos requisitos de visibilidade das pesquisas no cenário internacional. (SANTIN, VANZ e STUMPF, 2016)

Para atender a esta demanda, os periódicos brasileiros têm buscado a sua internacionalização, utilizando estratégias, como a veiculação dos artigos em inglês, para ampliar a visibilidade e o impacto das publicações de artigos de autores estrangeiros,

indexação em bases de dados internacionais que conferem visibilidade à produção científica e ampliam o impacto na comunidade internacional, a presença de pesquisadores estrangeiros, como editores e membros dos comitês editoriais e científicos. Ampliar o impacto internacional da ciência brasileira é um grande desafio, uma vez que esse impacto está vinculado à necessidade de se aumentar o número de citações recebidas para os artigos publicados no Brasil.

4 | O INGLÊS COMO LÍNGUA DO CONHECIMENTO ACADÊMICO

De acordo com Bailey (2015), escrever em inglês pode ser mais difícil do que simplesmente falar a língua. A autora explica que

Muitos estudantes brasileiros chegam à universidade internacional com conhecimentos básicos da Língua Inglesa, suficientes para sobrevivência, por exemplo, em uma viagem internacional, ir a um supermercado, fazer compras, e conhecer pessoas. Entretanto, esses mesmos alunos podem ser surpreendidos quando descobrirem as dificuldades que irão enfrentar para cumprir as exigências para a produção de textos acadêmicos, como relatórios ou ensaios em inglês. (BAILEY, 2015, p. xv)

A internacionalização da produção científica envolve um elemento importante que é o domínio da língua estrangeira, o inglês como 'língua da ciência', a língua franca da ciência mundial (MEADOWS, 1999; MENEGHINI; PACKER, 2007; ROYAL SOCIETY, 2011). O uso do idioma inglês é essencial não só como língua da produção científica, das publicações nos periódicos internacionais, mas também dos periódicos brasileiros que buscam alcance e visibilidade internacional.

De acordo com Lillis (2003), o papel do inglês nas práticas globalizantes tornou-se central e preponderante, uma vez que a língua é considerada como 'idioma da ciência' ou idioma padrão da ciência, da pesquisa e da divulgação científica. Tal status assumido pelo inglês como língua global, é suficiente para que as publicações dos acadêmicos sejam produzidas no idioma. As autoras complementam que o crescimento da publicação de artigos em periódicos científicos tornou-se um indicador do desempenho acadêmico, pois os periódicos apresentam-se como sinônimo de status elevado se comparado a outros tipos de publicação.

Percebemos que a aprendizagem da Língua Inglesa vem influenciando as práticas de produção de textos, mesmo que ainda de forma incipiente. As principais publicações das pesquisas ainda se mantêm concentradas nos países membros do chamado G8, o grupo dos países desenvolvidos, aqueles que mais investem em pesquisas. As autoras apontam que "as publicações das áreas de ciências e de engenharia, em sua grande maioria, são as que dominam as publicações em todo o mundo, e vêm da área da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE", mesmo que venha ocorrendo crescimento nas economias emergentes. "As publicações de artigos científicos na América

Latina e nos países asiáticos vêm aumentando, mas ainda estão longe de atingir um patamar que coloque as pesquisas desses países em evidência”. (LILLIS e CURRY, 2010, p. 11)

Lillis e Curry (2010, p. 22) explicam que o rastreamento do impacto da produção de textos acadêmicos faz com que se verifique “o que foi feito e por quem” nos textos acadêmicos, [...] com consequências no sentido de garantir a publicação e também para a disseminação global do conhecimento – ‘o que é publicado, por quem, onde e por quê’”.

As autoras discutem a ênfase exagerada com que muitos pesquisadores celebram o inglês como a língua franca ou língua franca acadêmica, sob a alegação de neutralidade, ou se justificam a “respeito do potencial de oferecer oportunidades de compartilhamento de comunicação através das fronteiras nacionais”. Essas afirmativas

podem mascarar uma série de dimensões críticas importantes, 1) as diferentes condições sob as quais textos acadêmicos em inglês são escritos, circulados e avaliados (Swales 1992; Tardy 2004); 2) os sistemas de avaliação em jogo, que garantem que diferentes contextos de produção de texto em inglês sejam avaliados de forma diferenciada, mais notadamente em inglês nacional em comparação com publicações “internacionais” em inglês; e 3) o que chamamos de ideologias textuais - grupos de visões sustentadas sobre a natureza da linguagem, o escritor, sua localização, o status que lhe é concedido como usuário do inglês (nativo, não-nativo, L1, Palestrante L2, etc.), especificamente como decretado pelos guardiões como revisores e editores que desempenham um papel significativo nas trajetórias em direção à publicação. (LILLIS e CURRY, 2010, p. 22-23)

Dessa forma, torna-se importante discutir se os usuários não-nativos do inglês encontram-se em desvantagem no campo da publicação acadêmica, pois essa é uma questão preocupante para se refletir no contexto da hegemonia do inglês como língua acadêmica. “Se comparado ao estudante nativo da língua estrangeira, o estudante não-nativo pode enfrentar o processo de avaliação para publicação de seus textos com relativa desvantagem”. (LILLIS e CURRY, 2010, p. 23)

O nível de proficiência exigido pelo “*Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)”¹ estabelece o domínio de, pelo menos, uma LE para docentes e discentes (pelo menos o nível A2, para estudantes de graduação, e pelo menos B1 para estudantes de pós-graduação), visando os Programas de Mobilidade. Além disso, leva-se em consideração a participação desses estudantes em palestras, workshops e atividades ou eventos nas universidades estrangeiras.

Com isso, torna-se imperativa a exigência de proficiência em língua estrangeira para os alunos de todos os programas de pós-graduação e o oferecimento de cursos de língua adicional e interculturalidade para os estudantes, técnicos-administrativos e docentes das

¹ Disponível em < <http://europass.cedefop.europa.eu/en/resources/european-language-levels-cefr>>. Acesso em 13.08.2018.

universidades brasileiras.

5 | A PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS E DE TEXTOS ACADÊMICOS EM LÍNGUA INGLESA

A demanda pelo aprimoramento da produção escrita de textos acadêmicos vem sendo discutida por diferentes autores (MARINHO, 2010; CARLINO, 2017; MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2011; MOTTA-ROTH, 2002, 2006, 2010; SANTIN, VANZ e STUMPF, 2016; BRASILEIRO, 2020), com destaque para o gênero Resumo Acadêmico, que foi pesquisado pelos autores (BIASI-RODRIGUES, 1998; BIASI-RODRIGUES, ARAÚJO, SOUSA, 2009; HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005; ZANELLA, 2006; FIGUEIREDO e BONINI, 2006; ARANHA, 2007, 2009; POSSAMAI e LEIPNITZ, 2007; MORAIS, 2012; LEITE, LEITE e PEREIRA, 2013; PINHEIRO e PEREIRA, 2012). E a escrita acadêmica em língua inglesa tem sido largamente discutida por (SWALES, 1990, 1992, 2002, 2009; BHATIA, 1993, 2002; BONN e SWALES, 2007; DUDLEY-EVANS, 2001; LAVELLE e BUSHROW 2007; FELTRIM *et al*, 2003; PARODI, 2009; RUSSEL *et al*, 2009; HOTZ, 2011; KAFES, 2012; PERALES-ESCUADERO e SWALES, 2011; DAYRELL *et al*, 2012; SWALES e FEAK, 2012; MULLEN, 2012; PIQUÉ-NOGUERA, 2013; OKAMURA e SHAW, 2014; RAMOS e LAGO, 2014; ABARGHOEINEZHAD e SIMIN, 2015; NIKPEI, 2016; EBRAHIMI, 2016; SIDMAN-TAVEAU e KARATHANOS-AGUILAR, 2015; HUERTA *et al*, 2017; HOSSLER *et al*, 2019), por isso, vislumbramos seu aprimoramento na perspectiva de impulsionar o processo de internacionalização da universidade.

Convém destacar que a estrutura organizacional de resumos acadêmicos ou de artigos científicos está diretamente ligada à comunidade discursiva a qual pertencem, por essa razão, não é a mesma empregada em um texto acadêmico e em um texto técnico de uma determinada área de conhecimento.

Os gêneros acadêmicos apresentam estrutura organizacional e organização discursiva compatível com cada gênero, os quais demandam conhecimentos distintos para sua produção, como é o caso de textos jornalísticos, de publicidade e propaganda, de textos das áreas de Engenharias de Produção ou Civil, Elétrica e Mecânica, ou de Ciência da Computação, e da área de saúde, como Medicina, Biomedicina, Enfermagem ou Educação Física, apenas para citar alguns exemplos.

Bailey (2015) explica que, ao produzir um texto, é necessário que o estudante considere quem irá lê-lo, por isso, é preciso escrever da forma mais clara possível para que o texto seja de fácil compreensão. Tanto escritores como leitores devem seguir as convenções que regem a escrita acadêmica, sob pena de se ter dificuldades para aceitação dos seus trabalhos na comunidade discursiva específica a qual pertence sua área de estudos.

Bhatia e Swales, na década de 1990-2000 tornaram-se referência nos estudos

sobre a escrita acadêmica de estudantes estrangeiros aprendizes de inglês nos Estados Unidos e seus estudos vêm sendo refeitos e ampliados até os dias atuais. Bhatia (1993, 2002) destaca-se pelos estudos realizados com gêneros acadêmicos, concentrando seus estudos em gêneros profissionais e documentos públicos, jurídicos e empresariais, como as cartas de promoção que envolvem os propósitos comunicativos de promover e de persuadir. O autor explica que o que marca e define o gênero no *corpus* de estudo é o “propósito comunicativo compartilhado pelos indivíduos ao desempenharem os papéis definidos e pré-moldados em interações ou em eventos comunicativos”. (BHATIA, 1993, p. 22-36)

Bhatia (1993, p. 13) esclarece que o gênero é caracterizado, principalmente ,pelo “propósito comunicativo, que compartilhado, molda o gênero e lhe dá uma estrutura interna”; assim, “qualquer mudança importante ocorrida no propósito comunicativo nos leva a um gênero diferente”; no entanto, “pequenas alterações ou modificações nos levam a distinguir sub-gêneros”. O autor explica que membros especialistas de uma comunidade discursiva precisam ter conhecimentos de sua área específica que os ditos “leigos” não possuem, além de conhecer a estrutura dos gêneros que utilizam em seus textos, pois, nesses casos, seus textos ganham um caráter de estrutura textual interna convencionalizada.

Bathia (1993, p. 235) cita ainda que, embora o “autor do texto tenha liberdade para usar os recursos linguísticos da melhor forma que lhe convenha, ele deve atender a certos padrões limitadores que estabelecem certas formas de melhor desenvolver os gêneros textuais por ele redigidos”. Para Bathia (1993, p. 235), o autor pode “utilizar as regras e convenções de um gênero para alcançar seus objetivos comunicativos e intenções particulares, no entanto, ele não pode deixar tais regras e convenções totalmente, pois corre o risco de redigir algo completamente absurdo segundo suas intenções de interação e comunicação social”.

Com relação aos gêneros, Swales (1990) explica que, para compreender o conceito dessas entidades, é preciso considerar o grupo de indivíduos em questão como uma comunidade discursiva, e, assim, a partir da identificação da comunidade discursiva, pode-se identificar como os gêneros funcionam em uma comunidade específica. O modelo proposto por Swales (1990), para análise dos gêneros textuais, não só leva em consideração os eventos comunicativos e os propósitos comunicativos, mas também se apoia no compartilhamento dos objetivos e informações pelas comunidades discursivas.

Biasi-Rodrigues et al (2009) explica que, embora o objetivo do modelo de Swales (1990) fosse explicar os movimentos retóricos das introduções em artigos científicos escritos por estudantes estrangeiros aprendizes de Língua Inglesa, seu modelo foi adaptado para resumos de artigos de pesquisa e demonstrou ser suficientemente aplicável para estudos de outros gêneros discursivos.

De acordo com Swales (1990, p. 181), a estrutura mais comum para um Resumo Acadêmico é aquela composta de quatro partes, ou seja, Problema-Métodos-Resultados-

Conclusões. Já Bhatia (1993, p. 78) sugere responder aos questionamentos: a) o que o autor fez? b) como foi feito? c) o que o autor encontrou? e d) quais foram suas conclusões? e explica que se o autor responder a todos esses questionamentos terá conseguido produzir um resumo que atenda ou que explique o que virá em seu artigo. Neste sentido, o autor destaca que os quatro aspectos a serem abordados no Resumo, seguindo o modelo de movimentos usado por Swales (1990), são: a) Introduzir os objetivos; b) Descrever a metodologia; c) Sumarizar os resultados; d) Apresentar as conclusões.

Para Swales e Feak (2012), a escrita acadêmica envolve considerações como a definição do público alvo, a audiência para a qual se escreve e qual é o propósito comunicativo, se a organização estrutural está apropriada ao gênero textual, qual o estilo do texto, e o tipo de formalidade para a qual o texto deve se adequar, se há uma conexão clara das ideias como garantia do bom fluxo textual, que conduz para a adequada apresentação do texto.

Os autores destacam os objetivos do Resumo como uma fonte de consulta para leitores e pesquisadores, e como uma fonte de informação sobre o conteúdo de interesse para leitura ou não do texto completo. Além disso, para esses autores, os Resumos têm como objetivo, apresentar uma visão preliminar sobre o conteúdo aos leitores interessados em sua leitura, e ajudar aqueles que se interessam apenas em conhecer parte de uma pesquisa.

Uma quantidade significativa dessas pesquisas revela as dificuldades dos estudantes com relação à produção de textos de todos os gêneros praticados na universidade e também as dificuldades para a produção escrita em Língua Inglesa pelos estudantes de diversos cursos das universidades em diferentes países. Os estudos também atestam que os estudantes principiantes encontram mais dificuldades com relação à produção escrita desses gêneros por desconhecer as características dos gêneros textuais, dos gêneros acadêmicos, dos modelos retóricos e das comunidades discursivas a que estão vinculados.

Neste estudo, vimos uma lacuna para inserir nossa pesquisa a qual objetivou contribuir com a capacitação em Língua Inglesa dos estudantes de graduação e de pós-graduação de diferentes cursos oferecidos pela universidade, com vistas à consolidação e ao fortalecimento do Projeto de Internacionalização da Universidade.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, discutimos e refletimos acerca dos desafios sobre a importância de se avaliar a competência para a produção de textos acadêmicos em Língua Inglesa para os alunos dos cursos de graduação e pós-graduação na universidade.

A realização desta pesquisa mostra-se como contribuição de grande alcance social para a melhoria da qualidade das práticas escritas em Língua Inglesa nos cursos de graduação e de pós-graduação da universidade, como forma de impulsionar

a produção escrita em língua inglesa para publicações e consolidação do processo de internacionalização a que a universidade está se inserindo.

Torna-se importante mapear e identificar as condições de uso da língua inglesa na produção de textos e dos diferentes gêneros exigidos pelo meio acadêmico em Língua Inglesa. A partir da constatação de dificuldades desses estudantes, torna-se necessário implementar ações de formação mais eficientes para a capacitação dos estudantes nas habilidades de produção escrita de textos acadêmicos em Língua Inglesa, dentro da perspectiva de internacionalização almejada pela universidade.

REFERÊNCIAS

ABARGHOEINEZHAD, Mahjoobeh; SIMIN, Shahla. Analyses of verb tense and voice of research article abstracts in Engineering Journals. **International Letters of Social and Humanistic Sciences**, v. 6, n. 2, p. 139-152, 2015.

ALMEIDA, Virgílio. **PowerApps na Internacionalização**. Respondendo aos desafios de sistematização e registro de ações de internacionalização. Assessoria de Assuntos Internacionais -UnB / InterUFU, 2019.

ARANHA, Solange. A busca de modelos retóricos mais apropriados para o ensino da escrita acadêmica. **Revista do GEL** (Araraquara, v. 4, p. 97-114, 2007.

ARANHA, Solange. The development of a genre-based writing course for graduate students in two fields. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (orgs). **Genre in a changing world**. 1. ed. Colorado/Indiana: WAC Clearinghouse/ Parlor Press, v. 1, 2009, p. 465-482.

ASSIS, Juliana Alves. Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves. **Letramento e formação universitária**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2015, p. 423-454.

BAILEY, Stephen. **Academic writing**: a handbook for international students. Fourth edition. Routledge / Taylor & Francis. New York. 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BERNABÉ, María Moliner; FERNÁNDEZ MATEOS, Luz María. The Effects of CLIL from the Perspective of In-service Teachers in Salamanca. **Educación e Formación**, número 8. 2013. Disponível em www.exedrajournal.com, Acesso em 10 set. 2019.

BHATIA, Vijay Kumar. **Analysing Genre: language use in professional settings**. New York: Longman Group UK Limited, 1993.

BHATIA, Vijay Kumar. Applied genre analysis: a multi-perspective model. **Iberica**, v. 4, p. 3-19, 2002.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998. Tese, Doutorado em Linguística. UFSC, Florianópolis, 1998.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BONN, Sarah Van; SWALES, John M. English and French journal abstracts in the language sciences: three exploratory studies. **Journal of English for Academic Purposes**, Elsevier, v. 6, p. 93-108, 2007.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Cooperação internacional**. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - **Programa Ciências Sem Fronteiras**: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação. Documento Conjunto Capes - CNPq. 2011a.

BRASIL. Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação. Ministério da Educação. **Programa Ciência Sem Fronteiras**. 2011b. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.cnpq.br/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/docs/218981.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ. **Demanda de atendimento**. 2013. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/demanda-e-atendimento>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Proposta da Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016-2019**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/9QMEXm>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. Didática da escrita acadêmica: práticas docentes efetivas na perspectiva de alunos de graduação. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, v. 18, n. 2, p. 55-77, maio-ago de 2020.

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Common European Framework of Reference (CEFR). European Union and Council of Europe, 2004-2020. Disponível em: europass.cedefop.europa.eu. Acesso em: 13.08.2018.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. **Produção CT&A**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/producao-c-t-a>>. Acesso em: 10 set. 2019.

CRUZ, Carlos Henrique Brito. **O desafio de aumentar o impacto da ciência brasileira**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/eventos/2013/05/confap/desafio-impacto-confap.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

DALTON-PUFFER, Christiane. Content and language integrated learning: from practice to principles? **Annual Review of applied linguistics**, v. 31, p. 182-204, 2011.

DALTON-PUFFER, Christiane; NIKULA, Tarja; SMIT, Ute. Language use and Language learning in CLIL: Current findings and contentious issues. In: DALTON-PUFFER, Christiane; NIKULA, Tarja; & SMIT, Ute. (eds). **Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms**, 279-291. Amsterdam: John Benjamins. 2010b.

DAYRELL, Carmen; CÂNDIDO JR., Arnaldo; LIMA, Gabriel F.; MACHADO JR., Danilo; COPESTAKE, Ann A.; FELTRIM, Valéria Delisandra; TAGNIN, Stela E. O.; ALUISIO, Sandra M.. Rhetorical Move Detection in English Abstracts: multi-label sentence classifiers and their annotated corpora. **Proceedings...** of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012), Paris, 2012, p. 1604-1609.

DOIZ, Aintzane; LASAGABASTER, David; SIERRA, Juan Manuel. Globalization, internationalization, multilingualism and linguistic strains in higher education. In: **Studies in higher education**. London: Routledge, v. 38, n. 9, 1407-1421, 2012, DOI: 10.1080/03075079.2011.642349.

DUDLEY-EVANS, Tony. The teaching of the Academic Essay: is a genre approach possible? In: JOHNS, Ann M. **Genre in the classroom**: multiple perspectives. London: Laurence Erlbaum Associates, 2001, p. 225-236.

EBRAHIMI, Seyed Foad. Theme types and patterns in Research Article Abstracts: a cross disciplinary study. **International Journal of English Language & Translation Studies**. v. 4, n. 3, 2016.

ERASMUS. Programa da Comissão Europeia nos domínios da Educação, Formação, Juventude e do Desporto (2014-2020). Agência Nacional **Erasmus+** Educação e Formação, 2018.

EUROPEAN COMMISSION. **Eurobarometer**: Europeans and their languages, 2006.

FELTRIM, Valéria Delisandra; ALUÍSIO, Sandra M.; NUNES, Maria das Graças. Analysis of the rethorical structure of computer sciency abstracts in Portuguese. In: **Proceedings...** Feltrim 2003. NILC - Computacional Linguistics Group/ICMC - University of São Paulo, São Carlos, Brasil, 2003, p. 212-218.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2ª parte, 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436/20585>. Acesso em: 12 set. 2019.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, set/ dez. 2006.

FINARDI, Kyria Rebeca; FRANÇA, Cláudio. O inglês na internacionalização da produção científica brasileira. **Intersecções**, Edição 19, Ano 9, Número 2, p. 234-250, maio/2016.

FINARDI, Kyria Rebeca; ORTIZ, Ramón Andrés. Globalization, Internationalization and Education: what is the connection? Anais do INTCES14 International Congress on Education and Social Sciences. Istanbul, 2014.

- FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele Vergine; MOMM, Christiane Fabiola. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. **Cadernos do IL**, v. 46, p. 193-208, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, p. 401-411, 2013.
- HEMAIS, Bárbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luis; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 108-129.
- HOSSLER, Don; CHUNG, Emily; KWON, Jihye; LUCIDO, Jerry; BOWMAN, Nicholas; BASTEDO, Michael. A Study of the Use of Nonacademic Factors in Holistic Undergraduate Admissions Reviews, **The Journal of Higher Education**, v. 90, n. 6, England, London: Taylor & Francis, p. 833-859, 2019. DOI: 10.1080/00221546.2019.1574694. Acesso em: 10 set. 2019.
- HOTZ, Mônica. **Lexico-grammatical properties of abstracts and research articles: a corpus-based study of scientific discourse from multiple disciplines**. 234 f. Ph.D. Thesis (Doctor der Philosophie) Technischen Universität, Darmstadt, 2011.
- HUERTA, Margarita; GOODSON, Patricia; BEIGI, Mina; CHLUP, Dominique. Graduate students as academic writers: writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. **Higher Education Research & Development**, v. 36, n. 4, England, London: Taylor & Francis, p. 716-729, 2017, DOI: 10.1080/07294360.2016.1238881. Acesso em: 10 set. 2019.
- KAFES, Hüseyin. Cultural traces on the rhetorical organization of research article abstracts. **International Journal on New Trends in Education and their implications**. v. 3, article 20, p. 207-220, July 2012.
- LAVELLE, Ellen; BUSHROW, Kathy. Writing Approaches of Graduate Students, **Educational Psychology**, England, London: Taylor & Francis, v. 27, n. 6, p. 807-822, 2007. DOI: 10.1080/01443410701366001. Acesso em: 10 set. 2019.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.
- LEITE, Evandro Gonçalves; LEITE, Francisco Edson Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. A infraestrutura textual de resumos acadêmicos (abstracts) publicados em periódicos de literatura. **Veredas on-line - atemática - Juiz de Fora: UFJF**, v. 17, n. 2, p. 252-265, 2013.
- LEFFA, Vilson. Prefácio. In: NICOLAIDES, Christiane; SILVA, Kleber Aparecido; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.7-10.

LETA, Jacqueline. Brazilian growth in the mainstream science: the role of human resources and national journals. **Journal of Scientometrics Research**, New Delhi, v. 1, n. 1, p. 44-52, 2012. DOI: 10.5530/jscires.2012.1.9.

LILLIS, Theresa M.; CURRY, Mary Jane. Whose 'common sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, Carys; TURNER, Joan; STREET, Brian. (Orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam, John Benjamins, 1999, p. 127-140.

LILLIS, Theresa M. Student writing as 'Academic literacies': drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education**. v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003.

LILLIS, Theresa M.; CURRY, Mary Jane. English and the politics of academic knowledge production. In: Lillis, Theresa M.; Curry, Mary Jane. **Academic writing in global context**. The politics and practices of publishing in English. London and New York, NY. Routledge /Taylor & Francis. 2010.

LINARES, Ana; MORTON, Tom; WHITTAKER, Rachel. **The Roles of Language in CLIL**. Cambridge Language Teaching Library. 1st Edition, Cambridge University Press. 2012.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Estratégias linguístico-discursivas e argumentação: ressignificando projetos de ensino na formação docente. In: CORDEIRO, Glais Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira. **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. **Planejar gêneros acadêmicos**. 4. reimpressão. São Paulo: Parábola, 2011.

MARINHO, Mariildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MEADOWS, Arthur Jack. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MENEGHINI, Rogerio; PACKER, Abel L. Is there science beyond English? **EMBO Reports**, Oxford, v. 8, n. 2, p. 112-116, 2007.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 589-613, nov. 2017.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari. A compreensão escrita de abstracts de artigos de pesquisa em Engenharia Florestal: uma proposta baseada em gênero e tarefa. **Revista X**, v. 2, p. 226-242, 2012.

MOTTA-ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, José Luis; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. São Paulo: Edusc, 2002.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARKOWSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MULLEN, Carol A. Best Writing Practices for Graduate Students: Reducing the Discomfort of the Blank Screen. **Kappa Delta Pi Record**, England, London: Taylor & Francis, v. 43, n. 1, 30-35, 2012, DOI: 10.1080/00228958.2006.10516456. Acesso em: 10 set. 2019.

NIKPEI, Hossein. Rhetorical Moves of Abstracts Written by TEFL students and Molecular Biology graduate students: a comparative study. **International Journal of English Language & Translation Studies**. v. 4, n. 4, p. 172-179, 2016.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; et al. Letramento acadêmico e posicionamento autoral em artigos científicos: contribuições para o ensino do gênero. **Acta Scientiarum Education (ONLINE)**, v. 41, p. 01-12, 2019.

OKAMURA, Akiko; SHAW, Philip. Development of Academic Journal Abstracts in relation to the demands of stakeholders. In: BONDI, Marina; SANZ, Rosa Lorés. **Abstracts in Academic Discourse: variation and change**. Bern, Switzerland: Peter Lang AG, International Academic Publishers, 2014.

PACKER, Abel L. Os periódicos brasileiros e a comunicação da pesquisa nacional. *Revista USP*, São Paulo, n. 89, p. 26-61, 2011. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i89p26-61>

PARODI, Giovanni. Written Genres in University Studies: evidence from an Academic Corpus of Spanish in four disciplines. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (orgs). **Genre in a changing world**. 1. ed. Colorado/Indiana: WAC Clearinghouse/ Parlor Press, v. 1, 2009, p. 483-501.

PERALES-ESCUADERO, Moisés; SWALES, John M. Tracing convergence and divergence in pairs of Spanish and English research article abstracts: the case of Ibérica. **Ibérica**, v. 21, p. 49-70, 2011.

PIMENTA, Viviane Raposo. **Letramento acadêmico e uso das tecnologias digitais: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de prod. acadêmico-científica**. 13 de março de 2018. 305 folhas. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

PINHEIRO, Clemliton Lopes; PEREIRA, Jaqueline Andrea Medeiros. O Resumo Acadêmico: textualidade e ensino. **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 14 Número Especial, p. 117-130, 2012.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, v. 29, n. 4, São Paulo, Aug. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89101995000400010&script=sci_arttext. Acesso em 10 set. 2019.

PIQUÉ-NOGUERA, Carmen. English-written abstracts for Spanish publications: a challenge in the globalization of science. **Revista de Linguas para Fines Especificos**, n. 19, 2013.

POSSAMAI, Viviane; LEIPNITZ, Luciane. Os estudos de gêneros e a tradução: uma relação proveitosa demonstrada por meio da abordagem da tradução de artigos científicos. In: SIGET, Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 4, 2007, Tubarão-SC. **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Tubarão: Editora da UNISUL, 2007, p. 2016-2027.

RAMOS, Fabiano Silvestre; LAGO, Neuda Alves do. Ensinando a Língua Estrangeira através de gêneros textuais: o resumo como uma atividade de retextualização. **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 215-244, jun. 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo, Atlas, 1999.

RICYT, **Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Interamericana y Iberoamericana**. Manual de indicadores de internacionalización de la ciencia y la tecnología: manual de Santiago 2007. Buenos Aires: RICyT, 2007. Disponível em: http://www.riicyt.org/manuales/doc_view/1-manual-de-santiago.

ROCHA, Waldyr Imbroisi; CORREA, Thamires H.; SALGADO, Ana Cláudia Peters. Educação bilíngue e content based instruction: perspectivas para o ensino de línguas no Brasil. *Eletras*, v. 20, n. 20, 2010.

ROYAL SOCIETY. **Knowledge, networks and nations: global scientific collaboration in the 21st century**. London: Royal Society, 2011. Disponível em: <https://royalsociety.org/~media/Royal_Society_Content/policy/publications/2011/4294976134.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

RUIZ, Yolanda de Zarobe; SIERRA, Juan Manuel; GALLARDO Francisco del Puerto (Eds.). *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*, Peter Lang, Bern, 2011.

RUSSEL, David. R.; LEA, Mary; PARKER, Jan; STREET, Brian; DONAHUE, Tiane. Exploring notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora. **Genre in a changing world. Perspectives on Writing**. Colorado: WAC Clearinghouse/ Parlor Press, 2009, p. 395-423.

SANTIN, Dirce Maria; VANZ, Samile Andréa de Souza; e STUMPF, Ida Regina Chitto. Internacionalização da produção científica brasileira: políticas, estratégias e medidas de avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação RBPG**. Brasília, v. 13, n. 30, p. 81-100, jan./abr. 2016. DOI: 10.21713/2358-2332.2016.v13.923

SCHINDLER, Pamela S.; e COOPER, Donald R. **Business Research Methods**. 7. ed. Irwin/McGraw-Hill, 2001.

SEBASTIÁN, Jesús. El Manual de Santiago: un guía para medir la internacionalización de la I+D. In: ALBORNOZ, Mario; VOGT, Carlos; ALFARAZ, Claudio. (Ed.). **Indicadores de ciencia y tecnología em iberoamérica**. Buenos Aires: RICyT, p. 167-193, 2008.

SEIDLHOFFER, Barbara. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SHIN, Jung Cheol; TEICHLER, Ulrich. *The Future of University in the Post-Massification Era: A Conceptual Framework*, 2014.

SIDMAN-TAVEAU, Rebekah; KARATHANOS-AGUILAR, Katya. Academic Writing for Graduate-Level English as a Second Language Students: Experiences in Education. **CATESOL Journal**. USA, California, v. 27, n. 1, p. 27-52, 2015.

SILVA, Elizabeth Maria da. A escrita de estudantes na universidade: uma análise das dimensões dos indivíduos. **Educação**. Santa Maria. v. 40, n. 2, p. 311-318, maio/ago.2015.

SMIT, Ute. **English as a Lingua Franca in Higher Education**. A Longitudinal Study of Classroom Discourse. Berlin: De Gruyter Mouton. 2010a.

SMIT, Ute. Conceptualising English as a lingua franca (ELF) as a tertiary classroom language. **STELLENBOSCH Papers in Linguistics**, v. 39, p. 59-74, 2010b.

SMIT, Ute; DAFOUZ, Emma. Integrating content and language in higher education: an introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. **AILA Review**, v. 25, p. 1-12, 2012.

SWALES, John M. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, John M. *Re-thinking genre: another look at discourse community effects*. In: **Rethinking Genre Colloquium**. Ottawa: Carleton University, 1992.

SWALES, John M.; LINDEMANN, Stephanie. Teaching the Literature Review to International graduate students. In: JOHNS, A. M. **Genre in the classroom: multiple perspectives**. Mahwah, N. J.: Laurence Erlbaum. Editors: Ann Johns. January, 2002.

SWALES, John M. World of Genre - Metaphors of Genre. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora. **Genre in a changing world**. Colorado: WAC Clearinghouse/ Parlor Press, 2009, 3-16.

SWALES, John M.; FEAK, Christine B. **Academic Writing for Graduate Students: Essential Skills and Tasks**, 3rd Edition, Michigan ELT, 2012. Disponível em: <http://www.press.umich.edu/titleDetailDesc.do?id=2173936> . Acesso em 10 set. 2019.

THAISS, Chris. et. al. (Org.). **Writings programs worldwide: profiles of academic writing in many places**. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2012.

THOMSON REUTERS. **Essential Science Indicators: top 20 countries in all fields**. 2012. Disponível em: <http://archive.sciencewatch.com/dr/cou/2011/11decALL/>>. Acesso em: 15 set. 2019.

ZANELLA, Ariana. **Mapeamento macro e micro estrutural da retextualização de resumos on-line: estudo da transitividade de abstracts biomédicos**. 110 f. Dissertação (Estudos da Tradução) Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

CAPÍTULO 15

PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA: A IMPORTÂNCIA E A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LEITURA

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 27/01/2021

Vanusia Amorim Pereira dos Santos

Doutoranda em Estudos Literários (UFAL)
Docente de Língua Portuguesa e Literaturas -
UFAL – Campus Satuba
<http://lattes.cnpq.br/0841641614487512>

RESUMO: Quando se trata de formação de leitores no Brasil, inúmeras questões fazem parte dessa complexa discussão. Entretanto, chamamos atenção para uma delas: os professores estariam aptos para desempenhar o necessário papel de formador de leitores? Este trabalho apresentará reflexões sobre um ponto evidenciado na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil – 5ª. edição*: a influência dos professores como mediadores de leitura. Consideraremos ainda pesquisas de Lajolo, Stephani, Solé e Zilberman, dentre outros especialistas. Discutiremos possibilidades sobre o que fazer para que esses docentes se transformem em agentes formadores e disseminadores de leitura em suas salas de aula, especialmente leitura literária, visto que uma das alternativas para melhorar os índices educacionais do país é justamente estimular professores a lerem textos literários e a ensinarem a leitura literária.

PALAVRAS - CHAVE: Leitura. Professor-mediador. Literatura. Retratos da Leitura no Brasil.

READING MEDIATOR TEACHER: THE IMPORTANCE AND NEED FOR TRAINING FOR READING TEACHING

ABSTRACT: Abstract: About the training of readers in Brazil, numerous themes are part of this complex discussion. However, we call attention to one of them: would teachers be able to play the necessary role of reader trainers? This work will present reflections on a point evidenced in the research *Portraits of Reading in Brazil - 5th. edition*: the influence of teachers as mediators of reading. We will also consider research by Lajolo, Stephani, Solé, and Zilberman, among other specialists. We will discuss possibilities of what to do so that these teachers become agents of training and dissemination of reading in their classrooms, especially literary reading, since one of the alternatives to improve the educational indexes of the country is precisely to encourage teachers to read texts literary. . and to teach literary reading.

KEYWORD: Reading. teacher-mediator. Literature. Portraits of Reading in Brazil

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há mais de uma década como professora de língua portuguesa da rede pública federal e desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e extensão de fomento à leitura literária, formação docente para o ensino de literatura e formação de leitores na escola, percebo que quase sempre as atenções estão voltadas principalmente para a figura do aluno, seu desempenho e possibilidades.

É natural que isso aconteça. Os índices de leitura no país são sofríveis, os alunos não são, grande maioria, leitores livres, plenos, autônomos e, portanto, há uma grande necessidade analisar o desempenho do aluno e de mais bem ensinar leitura na escola. Contudo, nesse caminho de ensinar e motivar leitura no ambiente escolar e, fundamentalmente, em sala de aula, nos deparamos com a figura do professor de língua portuguesa, essencial no processo de mediação da leitura no espaço escola, e até fora dele, mas às vezes alheio ou desconhecedor de sua importância no desenvolvimento desse trabalho de formação de alunos para a leitura, inclusive leitura literária.

Em 2015, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, em sua 4ª edição, revelou que os professores eram vistos pelos alunos como principais influenciadores de leitura. Contudo, a mesma pesquisa registrou algo preocupante: os interesses de leitura dos professores não diferiam dos gostos da maioria da população e os gêneros mais lidos eram: livros didáticos, bíblia, livros religiosos, livros técnicos, livros infantis e livros de auto-ajuda. Cinco anos depois, a 5ª edição da pesquisa, no ponto “Influências e formação leitora”, aferiu que, assim como na edição anterior, os professores exerciam grande influência na indicação de leitura dos alunos, principalmente em se tratando de leitura literária.

O nível e a qualidade de leitura de uma parte considerável dos professores no Brasil não é uma novidade para os pesquisadores do tema. No que diz respeito à formação e ao letramento literário dos docentes, estudiosos e teóricos afirmam que um número significativo dos nossos professores não teve contato com o texto literário em casa e nem construiu práticas sociais de leitura na Educação Básica e nem na graduação. Regina Zilberman (2014), disse que os educadores brasileiros, assim como a maior parte da população, enfrentam dificuldades para adquirir e manter hábitos de leitura e que um número bastante significativo de professores de língua portuguesa e literatura não são exímios leitores e que isso se devia ao fato de que “Eles têm uma intermitência de leituras por várias razões, que não são irrelevantes: falta de tempo, falta de oportunidade, uma má formação como leitor.”. A fala de Zilberman também não chega a ser uma novidade para quem vive no ambiente escolar e ver ou vivencia a rotina quase sempre exaustiva do docente brasileiro. Inegavelmente são muitas as tarefas e atividades demandadas pelas sala de aula e extrassala.

Sabidamente os problemas do Brasil em relação à prática e ao hábito de leitura são históricos. Não atingimos excelência nos índices de leitura e nunca estivemos perto disso. E a perspectiva de mudança desse cenário são pouquíssimas, de acordo com dados nacionais e internacionais. Nas aferições do Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos -, uma avaliação que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências, o Brasil, no resultado geral, sempre deixou a desejar, mesmo quando houve pequenos avanços, como os ocorridos na década entre 2000-2010. A testagem do Pisa é feita em um único dia, são usados computadores e tem duração de duas horas. Nela, os alunos respondem questões objetivas e discursivas. Já nos anos em

que a prova não é aplicada, a Ocde - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico -, entidade formada por governos de 30 países e patrocinadora do evento, produz as questões e seleciona as escolas que irão representar uma amostra significativa da população. O objetivo é ir além do que o estudante absorveu ou não do conteúdo dentro da sala de aula e também observar se ele conseguiu aplicar os conhecimentos fora da escola. Por meio deste teste, acontece uma comparação dos níveis de aprendizagem dos diferentes países, discutindo como os sistemas de ensino podem fazer para melhorar seu desempenho.

Na última aferição do Pisa, ocorrida em 2018, foi divulgado que 50% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens na faixa-etária devem adquirir até o final do ensino médio. O Brasil atingiu 413 pontos, seis pontos a mais que na pesquisa anterior, porém a média da Ocde é 487. A mesma pesquisa revelou ainda que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países que fazem parte da Ocde em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura e que poucos conseguem compreender textos de gêneros diversos e conteúdos mais sofisticados ou mesmo fazer reflexões. Essa informação é muito importante, é séria, pois não atinge negativamente apenas a educação de um país e sim todo o seu desenvolvimento. Portanto, é fato que demanda celeridade e precisa ser problematizado, analisado e que sejam empreendidos meios de curto, médio e longo prazo para que essa situação adversa seja enfrentada.

É necessário que se compreenda a amplitude do ato de ler, que por si somente é libertador, porquanto ferramenta fundamental para que se possa usufruir da cidadania. Ler “significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (Foucault, 1994, p.5). Dessa forma, o comprometimento dessa ação, o não desenvolvimento da capacidade leitora, o não saber ler plenamente é muito preocupante e temerário visto que interfere na aquisição de informação e na capacidade de reflexão e de desenvolvimento de pensamento crítico. Como dissemos, ler também é um ato de liberdade porque quando realizada de forma absoluta, completa “ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção” (Kuenzer, 2002, p. 101). Consequentemente, não adquirir, não obter, não desfrutar de autonomia leitora significa não exercer a cidadania plenamente, posto que não há um domínio das informações e seus desdobramentos e por isso não há participação efetiva na sociedade, não há liberdade cidadã. Aqui lembramos de Freire (1989), quando diz que ler é “reescrever” o mundo e isso somente é possível sendo um leitor capaz.

Os índices de leitura divulgados pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* também não são animadores. Promovida pela Câmara Brasileira do Livro - CBL e Sindicato

Nacional de Editores de Livros, com o apoio da Associação Brasileira de Celulose e Papel – Bracelpa, teve sua primeira edição em 2001 e uma metodologia de apuração de dados própria. Em 2007, já na sua segunda edição, passou a ser realizada pelo Instituto Pró Livro - IPL, passando a adotar uma metodologia internacional proposta pelo Cerlac-Unesco, possibilitando assim a comparação com os resultados de outros países da Ibero-América. De acordo com os organizadores e responsáveis, a pesquisa tem como principal objetivo promover, a partir de amplo diagnóstico: reflexões, estudos e decisões em torno de possíveis novas intervenções – do governo e da sociedade civil – orientando políticas públicas e ações para melhorar a qualidade e os atuais indicadores de leitura e de acesso ao livro pelos brasileiros. E proposta de ser realizada em intervalos de quatro anos para que as instituições possam atuar no combate as falhas nas políticas de leitura e do livro.

A cada edição pesquisa incorpora um dado novo e na última, publicada no início de outubro de 2020, o número de entrevistas – ocorridas em domicílio e registradas em tablets - aumentou em mais de três mil respondentes e todos os estados da república foram considerados. O intervalo de confiança é de 95% e a margem de erro é 1,1%. Mas a grande notícia foi a identificação dos hábitos do leitor brasileiro em relação à leitura literária, medidos de acordo com: intensidade, forma, limitações, motivação e representações. Foram feitas perguntas desse teor: como se interessou por literatura; fatores que influenciam na escolha do que ler; indicação do último livro de literatura; autores que mais gostam; leitura de sagas e séries; formato do último livro lido; conteúdos literários lidos em outros formatos além do livro. Para chegar ao resultado, a organização consultou mais de 8.000 pessoas em todos os estados brasileiros – 208 cidades, todas as capitais -, entre outubro de 2019 e janeiro de 2020.

De maneira geral, os dados da pesquisa brasileira mostraram diminuição de cerca de 4,6 milhões de leitores no país entre 2015 e 2019, sendo considerado leitor todo aquele que lê, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos três meses anteriores à verificação. Ainda de acordo com os números divulgados, 52% dos brasileiros são leitores. Especificamente sobre leitura literária a pesquisa apurou que 38% dos entrevistados leram o último livro de literatura por gosto; 16% leram por indicação da escola; 22% leram livros em geral; 27% leram leitura literária; 52% dos alunos disseram que o professor é o maior responsável por incentivar a leitura de literatura; 11% compraram livros indicados pelo professor; há mais jovens, com 5 a 29 anos, entre leitores de livros de literatura do que entre outros tipos de leitores. Dos leitores de leitura literária, 22% disseram ter lido o último livro por indicação do professor.

Sobre a questão de gosto e influência e indicação de leitura não há muita surpresa. Rezende (2013) faz referência a Thérin, quando esse dimensiona os processos de leitura e fala sobre a existência do processo afetivo de leitura destacando as emoções como algo muito importante e determinante no ato de ler. Rezende ainda afirma que

“Como na prática social, ou seja, na vida cotidiana de todos nós, quando lemos a leitura de obra literária sugere, antes de tudo, um movimento de identificação: lemos porque gostamos de ler, seja porque temos um gênero preferido – suspense, policial, romance, poesia, crônicas etc. –, seja porque recebemos indicação de uma obra por parte de alguém cuja opinião respeitamos” (Rezende, 2013, pp 107-108)

Considerando os estudos de Rezende, comprova-se assim que não há surpresa na relação direta do gosto no ato de ler.

A pesquisa também apurou que há uma tendência de decréscimo na frequência de leitura em quase todos os formatos, mas especial desinteresse pela leitura literária e pelas leituras indicadas pela escola. Quando perguntados sobre os motivos de não estarem lendo, os entrevistados apontaram falta de tempo ou preferência por outras atividades, dentre outras justificativas. Por outro lado, quando questionados o que fazem durante o tempo livre, as mesmas pessoas responderam que assistiam televisão, usavam as redes sociais, escutavam música etc, o que nos leva a pensar que se fossem instigados a ler, se para eles a leitura fosse algo atrativo, se o gosto fosse mais considerado na hora de indicações de leitura em sala de aula, haveria possibilidade de que dedicassem tempo para leitura. Essas averiguações e uma rápida comparação de respostas indicam o quanto o ambiente escolar é determinante para a educação leitora e quanto o professor é figura relevante no trabalho de fomento à leitura, especialmente a leitura literária.

Já apontamos aqui que 52% dos alunos entrevistados disseram que o professor é o maior responsável por incentivar a leitura de literatura. Porém, é importante registrar outro dado: quando perguntados especificamente se houve influência de alguém para gostar de ler, 67% dos entrevistados responderam que não. Dos 33% que responderam que sim, 11% apontaram o professor como principal influenciador. Em 2011, 17% indicaram ter recebido influência de um professor. Evidencia-se então que: a mediação de leitura pelo professor é reconhecida pelo aluno, é determinante que ela ocorra, contudo, na contramão das necessidades, a escola e o professor foram perdendo espaço na formação leitora dos alunos.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA

Alguns pesquisadores afirmam que o declínio da quantidade de leitores e na autonomia leitora dos brasileiros tem a ver, em muitos dos casos, com as estratégias de leitura adotadas em nossas escolas, que ainda adotam práticas escolares cristalizadas e superadas na abordagem do fenômeno literário, ou mesmo a ausência de leitura nas escolas. Fato é que as instituições de ensino no país, grosso modo, têm falhado no papel de mediadoras de leitura e essa inoperância não é algo recente. As causas dessas falhas têm sido investigadas desde os anos 70 do século passado. Há mais de trinta anos, por exemplo, Marisa Lajolo já detectava que em nossas escolas não se ensinava e nem se

promovia práticas de leitura exitosas. Em 2008, a espanhola Solé, que trouxe para a sala de aula da educação básica discussões frutíferas sobre a leitura em sala de aula e a interação do leitor com o texto, afirmou que “Basicamente, a escola ensina a ler e não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência”. Esse é um fator crucial para o fracasso discente no que diz respeito à competência de leitura. Nossos alunos não são leitores competentes porque na maioria das escolas a leitura não é prática cotidiana escolar em suas diversas possibilidades. Somos muito conservadores e carentes de estratégias e métodos para ensinar leitura nos níveis de ensino fundamental e médio.

Para enfrentar o déficit no hábito de ler e conduzir o alunado para o mundo da leitura e ainda incorporar o próprio ato de ler ao dia a dia da escola e ao cotidiano de todas as disciplinas, é condição primeira que as escolas e o corpo docente reconheça o problema e que ações e metas de promoção da leitura e do livro passem a fazer parte do projeto político pedagógico da escola. É crucial também que seja entendido pela comunidade escolar que o compromisso de formar leitores deve ser assumido por todos os professores, não apenas pelos docentes de língua portuguesa, pois o ensino, na escola, não existe sem a leitura. Porém, e acima de tudo, o professor de língua portuguesa deve ser um formador de leitores competente, por ser ele influenciador direto de incentivo à leitura, inclusive sendo isso reconhecido pelos próprios alunos. É, portanto, de grande importância que o professor de linguagens seja um leitor exemplar, experiente. De que outra maneira poderá ser um mediador competente de leitura?

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 2000), trouxe uma nova abordagem sobre a leitura em sala de aula. Demonstrando uma preocupação com a formação mais ampla e cidadã do aluno, a leitura passou a ser vista como um caminho para obtenção de conhecimentos múltiplos, para a reflexão e para a autonomia do indivíduo. Com as exigências peculiares à formação de um sujeito “mais completo”, ficou ainda mais evidente a necessidade de uma formação docente do profissional de linguagens voltada para o ensino de leitura. Como já mencionamos, nas últimas edições da *Retratos da Leitura no Brasil*, o nível de leitura e as preferências de leitura dos professores demonstraram ser similares a dos alunos. Todavia, por serem educadores e considerando que assumiram o papel de formadores de leitores, esses profissionais deveriam apresentar indicadores de leituras mais amplos, mais consistentes e necessários para a condição de mediador de leitura para os alunos. Registre-se: na 4ª. edição da *Retratos da Leitura no Brasil* pouco mais da metade dos professores entrevistados disseram que preferiam assistir televisão no tempo livre; a leitura preferida da maioria são textos religiosos ou de auto-ajuda e os autores mais citados foram os desses segmentos. Apenas. Que fique claro que o problema não é ler texto de cunho religioso, é ler somente esse gênero textual, visto que estamos tratando de professores formadores de leitores. E outro dado ainda mais desalentador, essa leitura tem fins pessoais, não profissional. Sobre isso Stephani pondera

O fato de que se apela para a necessidade de o professor de leitura ser ele mesmo um leitor e modelo de leitor para seus alunos, a relevância que atribuímos a esse exemplo na construção das experiências escolares mais significativas no processo de formação leitora (GROTTA, 2001, p. 148) não significa que pretendemos que todos os professores sejam leitores compulsivos ou mesmo leitores sofisticados e exigentes. No entanto, feita essa ressalva é preciso enfatizar a necessidade de que o licenciado em Letras e mesmo o de Pedagogia tenham domínio de sua matéria, a língua e a literatura, mostrando nessa prática o envolvimento e gosto que convencem e se multiplicam (2014, pag. 3)

É inquietante constatar que um professor de linguagens não é um leitor desenvolvido e que não tem repertório literário minimamente mediano, pois fica claro que dessa maneira o profissional não terá segurança e competência suficientes para formar leitores. Se esses professores não têm familiaridade com várias modalidades de texto, como promoverão a diversidade cultural da literatura, pergunta Lajolo (1988). E Kleiman (2001), lamenta a “própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler”.

Essas são verificações, como já dissemos, incômodas, pois não se concebe o ensino da leitura se o agente motivador de leitura não é um leitor experiente, não tem riqueza no que diz respeito a repertório de leitura literária. E os estudos têm deixado bem claro isso, a maioria dos nossos professores não são leitores autônomos de leitura literária. Ainda que vários fatores contribuam para esse fato, muitos deles acima da vontade do professor, como volume de trabalho excessivo e a própria formação leitora deficitária desde a infância, não muda o fato de que um docente de língua portuguesa não-leitor de literatura é algo extremamente desfavorável para a formação plena e cidadã do aluno. Ana Maria Machado (2012) metáforiza bem essa situação “... imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação”. Mas é isso que está acontecendo. Professores sem autonomia leitora ensinando (não ensinando) leitura.

A NECESSIDADE DA CAPACITAÇÃO PARA ENSINO DE LEITURA

Tendo em vista que a obtenção de competência leitora do aluno deve-se muito à participação decisiva do professor como mediador de leitura na sala de aula, é de relevância considerável que investiguemos mais detalhadamente as condições de formação desse professor desde a fase inicial até a formação continuada e que essa formação continuada, específica, seja incentivada e desenvolvida. É necessário enfrentar as falhas e lacunas da prática docente, que irão sempre aparecer, sendo a formação continuada um dos suportes mais indicado na busca por ajuda para enfrentar os problemas da sala de aula.

Queremos deixar claro que não se espera que todos os professores de linguagens sejam exímios e contumazes leitores, todavia espera-se que sejam leitores preparados

para as exigências do dia a dia da sala de aula no que diz respeito ao ensino de leitura. Por isso, convém perguntar: e esses professores estão cientes desde a formação inicial dessas exigências? E são, desde essa formação, preparados para enfrentá-las? Grosso modo, não. Stephanni e Tinoco (2014) nos instigam a “pensar na expectativa de perfil que os cursos de licenciatura estão alimentando para os futuros professores de leitura. Parece que a dimensão estética do processo de formação dos profissionais de Letras encontra-se notoriamente em declínio”, ou seja, é preciso repensar o currículo dos cursos de Letras, pois há indicações de que esse currículo não considera a realidade das exigências de estratégias e de práticas docentes na sala de aula. Ginzburg (2012, p. 21) mesmo aponta um desalinhamento entre a formação inicial proposta pela universidade e as necessidades da sala aula de leitura, visto que “os programas curriculares de Letras têm se caracterizados de forma predominantemente conservadora, com poucas exceções”.

Ainda sobre a atuação das universidades na formação do professor de literatura, Failla (2012) é mais contundente “Temos problemas na formação desse professor. São as universidades”. De acordo com a socióloga e organizadora da *Retratos da Leitura no Brasil*, os cursos de formação de professores não estão formando professores para ensinar a ler e, portanto, não estão formando para formar leitores. De fato, a regra nos cursos de Letras é enfatizar a história da literatura, abordagens teóricas e muitas vezes ênfase na pesquisa, o que não é ruim, apenas não é suficiente para os alunos que serão também professores. Esses alunos têm que saber sobre estratégias, métodos, práticas, além das abordagens teóricas. Dias (2017) fala sobre isso ao afirmar que “O não entendimento nos cursos de Letras da necessidade de formar o professor para a escola básica, principalmente das universidades públicas, uma vez que nas privadas e quase regra a identidade com a licenciatura, agrava o cenário da educação”. Então, é compromisso dos cursos de Letras das universidades públicas trabalharem na formação de professores para a educação básica. Que sejam também pesquisadores, mas a licenciatura, o fazer docente, o ser docente, deve prevalecer numa graduação de Letras. Caso contrário, não será cumprido o papel fim do curso, que é entregar para a sociedade um professor.

Os alunos dos cursos de Letras devem tomar conhecimento da teoria e da prática ainda na formação inicial e se possível desde o começo do curso, tentando preencher assim a lacuna da falta de saberes de práticas docentes mínimas. No caso do ensino de leitura, esses futuros professores precisam ser instigados a ler para ensinar a ler. É preciso que as universidades repensem que profissionais estão formando e se esses profissionais estão correspondendo às necessidades da sala de aula porque esse ambiente precisa de professor capacitado para atuar no cotidiano. Nesse sentido, o Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, uma política pública de formação de professores do Ministério da Educação, que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas, é uma boa iniciativa, precisa ser

ampliada, mais apoiada e continuada. Precisa-se de mais ações dessa natureza e que elas não corram risco de serem extintas de um momento para o outro.

As escolas e os profissionais também precisam se questionar, se avaliar. É preciso aferir a própria situação no que diz respeito à leitura. Os gestores devem se perguntar: qual o espaço dado à leitura no ambiente escolar? Como tem sido a prática de leitura na escola? Os professores, por sua vez, devem se autoavaliar: sou um leitor pleno? Qual o espaço dado à leitura na minha sala de aula? Que tipo de leitura pratico em sala de aula? Quais são as minhas estratégias de leitura? Estou formando leitores? Sou um mediador de leitura? Se as respostas a essas perguntas são negativas ou hesitantes, é hora de procurar ajuda, é hora de iniciar uma formação específica que ajude a resolver as demandas do quesito formação.

Em busca desse avanço, de um melhor desempenho em sala de aula, é que entra a relevância da formação continuada. Estratégias de leitura em sala de aula podem ser aprendidas e nós, professores de língua portuguesa, precisamos aprender a ensinar a ler de forma mais eficaz. Que seja reivindicada formação continuada; que as instituições invistam recursos para capacitar o professor de língua portuguesa para que esse se torne um mediador pleno de leitura literária. Mas antes dessa capacitação, é necessário que estejamos imbuídos do pensamento de que somos responsáveis pela formação de leitores, pois diz Stephani e Tinoco (2014) “o que os professores precisam não é, exclusivamente, de reciclagem nem de treinamento apenas, mas, sobretudo, de compreensão adequada do seu papel de mediadores de leitura. Se não se conscientizarem, nenhuma capacitação, formação, treinamento, reciclagem se fará sentir.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os números brasileiros no quesito leitura são ruins. Mudam-se os responsáveis e os objetivos das pesquisas, mas os resultados pífios permanecem. Os brasileiros não são, de modo geral, leitores capazes. Levando em consideração a importância da leitura para o desempenho individual e do país, esses resultados negativos precisam ser enfrentados com o intuito de se formar uma nação de leitores autônomos.

Apontados pelos alunos como grandes influenciadores de leitura, como espelhos, os professores, especialmente os de língua portuguesa, precisam compreender a importância deles na formação leitora do alunado. Precisam estar e ser preparados para formar leitores. O professor precisa saber como ensinar a ler, principalmente saber ensinar a ler leitura literária. É responsabilidade do profissional de letras levar o texto literário para a sala de aula e saber trabalhar com esse texto de maneira que os discentes se sintam instigados a ler literatura. O professor da educação básica precisa saber como abordar poesia em sala de aula. O professor da educação básica precisa saber trabalhar com o literário e suas inúmeras possibilidades em sala de aula. Mas estar capacitado para trabalhar com leitura

e mais especificamente com o texto literário não é tão fácil. O caminho da capacitação é árduo e longo, na verdade a capacitação é uma via que nunca termina e que inicia com o docente compreendendo a necessidade de percorrer essa estrada porque a maioria de nós não obtém esse preparo nos cursos de graduação, muitos de nós não têm acesso à formação continuada. Porém, já estivemos em tempos mais difíceis em relação ao acesso ao conhecimento. Ainda que seja sinônimo de sacrifício, hoje, participar de uma pós-graduação, de um aperfeiçoamento é possível, pois várias instituições públicas de ensino superior ofertam de forma gratuita essas capacitações.

Contudo, não apenas o professor precisa buscar avançar como profissional formador de leitura, notadamente leitura literária. As instituições formadoras de professores de Letras necessitam alinhar seus currículos às necessidades da sala de aula. Se pesquisas acadêmicas e mercadológicas indicam que os professores são vistos como principal influenciadores de leitura, se precisamos formar leitores, se os professores não estão bem preparados para o executar essa formação de leitores, as intuições responsáveis pela formação desse professor, desde o início dessa formação precisa trabalhar com essa necessidade que impera na sala de aula, caso contrário será feito um trabalho que não servirá, que não será efetivo, que não fará diferença para o aluno e para a sociedade no contexto de formação de leitores. As instituições educacionais precisam olhar além do universo acadêmico. Há um mundo fora desse universo que precisa de uma escola integrada, sabedora e proponente de soluções para as carências da sociedade.

Há de se investir em formação continuada específica para obtenção de saberes e estratégias para fomento de leitura literária em sala de aula. E para combater a falta de habilidade de leitura dos nossos alunos e o despreparo do corpo docente para essa realidade, algumas premissas se fazem urgentes, tais como: que o professor assuma que ele é o responsável pela formação leitora dos seus alunos, pois os próprios alunos entendem que o professor é um influenciador vital em se tratando de leitura; que as instituições invistam nas formações inicial e continuada dos docentes, porque somente ensina a ler, somente forma leitores plenos quem tem preparo, não é tarefa para amadores formar leitores, especialmente de leitura literária; que as instituições formadoras de professores compreendam que é preciso ser mais atuantes, mais práticas e se disponibilizem mais e sejam parceiras dos projetos de formação de leitores; que sejam implantadas e desenvolvidas no país políticas públicas perenes de curto, médio e longo prazos de fomento à leitura que abranjam minimamente a formação de professores para o ensino de leitura, o acesso ao livro, a implantação de mais espaços de leitura na escola. E essas não são propostas idealizadas, posto que é possível executá-las.

É oportuno aqui enfatizar a necessidade e importância das instituições formadoras de professores firmarem mais parcerias com a sociedade civil. Sabemos que já existem muitas parcerias. Precisamos de mais. Nossa breve explanação comprova isso ao considerarmos pesquisas acadêmicas e pesquisas de mercado sobre índices de leitura.

Apesar de serem norteadas por motivações diferentes e talvez divergentes, os resultados foram bem similares e coincidentes na questão maior, os sofríveis índices de leitura no Brasil. Dois segmentos, o educacional e o econômico, com objetos e dados similares poderiam trabalhar juntos para solucionar o problema.

Ao explanarmos as pesquisas e opiniões de alguns especialistas sobre leitura no Brasil, pretendíamos dar conhecimento de dados concretos que permeiam o problema e expor sugestões para combater os entraves. Precisamos saber, ter consciência mesmo de onde estamos e para onde queremos e precisamos ir em relação ao fomento à leitura. Nós, professores, sempre podemos melhorar o nosso trabalho com o texto literário, no sentido de formar leitores habilidosos, com condições de exercer plenamente a cidadania e transformando para melhor a realidade em que vivem. Precisamos de apoio para desenvolver um trabalho consistente. Para as instituições e professores que encontram dificuldades no fomento à leitura por falta de formação específica para tal fim, sempre é momento de buscar, propiciar capacitação e aperfeiçoamento para que sejam enfrentados com segurança os desafios da sala de aula e do fazer diário do docente. Os alunos já enviaram o recado: confiam e se espelham em nós.

REFERÊNCIAS

44% da população brasileira não lê e nunca comprou um livro, aponta pesquisas Retratos de Leitura. Disponível em <http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/> Acesso em: 20 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARÃO, C. **Formação do professor leitor é o primeiro desafio de políticas de incentivo à leitura nas escolas** - Revista Escola Pública – Nov./14 - São Paulo, SP.

DIAS, Ana Creliá. **Educação Literária e escolarização: entre tensões e dicotomias.** In: Nas linhas de Ariadne: ensino de literatura em debate. 1. ed. Campinas/SP: Pontes editores, 2017. v. 1. 250p .

FAILLA, Z. **A formação do professor para a formação de leitores.** Revista Língua & Literatura | FW | v. 17 | n. 30 | p. 1-338| Dez. 2015.

. **Retratos da leitura no Brasil.** Vol. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

_____. **Retratos da leitura no Brasil.** Vol. 5. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1981.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2002.

LAJOLO, M.; CECCANTINI, J. L. (Org.). **Monteiro Lobato livro a livro.** São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

MACHADO, Ana Maria. **Sangue nas veias.** In: FAILLA, Zoara. (Org.) Retratos da leitura no Brasil 3. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 57-62.

REZENDE, Neide (2013). **O ensino de literatura e a leitura literária.** In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola. p. 99-112.

STEPHANI, Adriana Demite. **A formação dos professores mediadores de leitura literária: os desafios atuais.** Anais do VI Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa Língua, Texto e Ensino. Volume 4, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2014. Disponível em: < http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais_sielp_2016.pdf > Acesso em 3/5/2020

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 194p.

O DISCURSO DOCENTE SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O DOCUMENTO

Data de aceite: 01/03/2021

Data da submissão: 06/12/2020

Geraldo Generoso Ferreira

Instituto Federal do Rio Grande do Norte- IFRN
Campus São Paulo do Potengi, RN
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4764368T4>

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar os efeitos de sentido produzido no discurso docente sobre a base nacional comum curricular. Como fundamentação teórica nos balizamos na análise do discurso de linha francesa em interface com os estudos da educação no tocante as reformas educacionais. No que se refere à metodologia, foi aplicado um questionário semiestruturado aos docentes da rede municipal da cidade de Lajes, no estado do Rio Grande do Norte com o objetivo de compreender como os mesmos percebem o movimento de construção da Base Nacional Comum Curricular. Os resultados apontam para uma heterogeneidade discursiva em relação aos gestos de leitura sobre o documento.

PALAVRAS - CHAVE: Discurso docente; Base nacional comum curricular; Currículo.

THE TEACHING DISCOURSE ON THE COMMON CURRICULAR NATIONAL BASIS: AN ANALYSIS OF THE SENSE EFFECTS ABOUT THE DOCUMENT

ABSTRACT: The present work aims to analyze the effects of meaning produced in the teaching

¹ Como exemplo, citamos: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, (PISA); Sistema de Avaliação da Educação Básica, (SAEB) e a Prova Brasil.

discourse on the common national curricular basis. As a theoretical basis, we focus on the analysis of French line discourse in interface with education studies in educational reforms. Regarding the methodology, a semi-structured questionnaire was applied to the teachers from a public school in Lajes, Rio Grande do Norte, in order to understand how they perceive the construction movement of the National Curricular Common Base. The results point to a discursive heterogeneity concerning the reading gestures on the document.

KEYWORDS: Discourse analysis; Common national curriculum base; Curriculum

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil tem passado por diversas transformações no campo educacional. Os sucessivos governos constantemente elegem, dentre os focos de suas metas, a educação. O slogan é sempre o mesmo: “Vamos melhorar a educação brasileira”. Contudo, infelizmente, os resultados dos rankings de diversas avaliações de larga escala para a educação básica¹ continuamente, trazem o Brasil nas últimas posições em vários segmentos. Ou seja, apesar dos discursos sobre a melhoria da educação brasileira permearem as ações do governo, na prática, os resultados demonstram a falácia desses discursos.

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, 9394/96, e as reformas educacionais dos anos 90, houve, naquele

momento, uma sinalização – em termos de currículo – para uma mudança no que havia até então. Neste mesmo período, o MEC lançou os Parâmetros Nacionais Curriculares, PCN, que tinham como objetivo nortear os trabalhos educacionais, em termos de currículo, com o intuito de estabelecer uma uniformidade mínima ao que deveria ser ensinado nas escolas brasileiras. A ideia inicial foi, de certo modo, interessante, sobretudo, porque possibilitava novamente, uma abertura da discussão sobre a importância do currículo no processo de ensino e aprendizagem, bem como a relação entre o currículo e a formação de professores. Entretanto, como todo texto é sempre passível de várias interpretações e leituras, muitas foram as críticas a tal documento, logo, sua implantação e recepção nas escolas também causaram muito desconforto, devido à falta de entendimento comum sobre o escrito. Críticas quanto à forma como tal documento foi elaborado, sem a consulta aos docentes; e apontamentos de qual tal documento alinhava-se aos interesses neoliberais de organismos internacionais. Todavia, não se pode negar que, em certa medida, o documento foi um gesto, cujo objetivo era trazer à tona a importância de se olhar para o currículo como algo norteador do processo de ensino-aprendizagem.

Com o passar dos anos, os PCN começaram a ser revisitados e reinterpretados, de forma que as mudanças sociais, culturais e políticas das últimas décadas, no campo educacional, trouxeram, novamente, para o debate, a questão curricular. Nesse sentido, o Plano Nacional da Educação, lançado em 2014/2024, PNE, remete à necessidade de um olhar para o currículo, de forma que a sua tão sonhada “unicidade” possa se tornar uma realidade. Sendo assim, nasce a proposta da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, buscando garantir a existência de um currículo que, não obstante às dimensões territoriais e socioculturais de nosso país, consiga possibilitar um direcionamento mínimo aos conteúdos curriculares da educação básica brasileira. O projeto da Base, referente ao Ensino Infantil e Fundamental, teve uma primeira versão lançada em 2015, essa objetivava delineá-lo, em linhas gerais, e submetê-lo ao público, para apreciação e proposição de contribuições, visando seu aprimoramento. Após analisar as críticas e sugestões, o grupo de trabalho responsável por esta primeira versão, editou uma segunda versão em 2016. Em abril de 2017, após outros apontamentos, pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, uma terceira versão elaborada, sendo homologada em dezembro 2017.

Nas escolas, os conteúdos começaram a ser implementados a partir de 2018, todavia, muitas são as dúvidas e críticas que cercam tal documento, pois alguns docentes afirmam que não foram ouvidos na construção do manuscrito. Alguns especialistas das diversas disciplinas contidas na Base também observam contradições e inconsistências no documento (cf. NEIRA, 2018).

Logo, diante de posicionamentos controversos sobre tal escrito, o presente trabalho busca analisar, no dizer dos docentes da rede pública do município de Lajes, RN, como esses profissionais posicionam-se sobre tal documento, observando o discurso formulado em relação à BNCC referente ao Ensino Fundamental. Para tanto, foi solicitado aos

docentes que são integrantes de um curso de educação continuada do município, que elaborassem comentários sobre o documento. Em linhas gerais, o exercício de escrita era: - *faça seus apontamentos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Você conhece tal documento? Se sim, o que acha dele? Tal proposta poderá contribuir ou não para educação do país? Por quê?* A partir desses comentários, passamos a observar quais os efeitos de sentido emergem do discurso desses profissionais a respeito da base.

Como fundamentação teórica, apoiamo-nos em estudos da Análise do Discurso de linha pecheutiana, fazendo associações com os estudiosos da Educação que observam as reformas educacionais no campo curricular. Dessa maneira, buscamos rastrear, na materialidade linguística, os efeitos de sentido produzidos, a partir dos dizeres dos docentes.

2 | AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 90 E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO DO CURRÍCULO

Com a abertura política no final da década de 80, iniciou-se a chamada democratização do ensino. Nela, de acordo com Shiroma (2000), buscava-se defender a educação pública e gratuita, como direito público subjetivo e dever do Estado. Tem-se, ainda, a defesa pela erradicação do analfabetismo e a formação do aluno crítico. Tais questões foram amplamente debatidas nos anos 90, mas sua implantação trouxe consequências colhidas até o momento, devido às políticas implantadas nesse processo de reforma educacional, sobretudo no que tange ao currículo e a formação de professores.

Para Malanchen e Vieira (2006), a reforma do estado brasileiro, na década de 1990, pode ser considerada um marco na inserção nacional da ideologia neoliberal no país. Nesse sentido, o governo, sob a presidência de Fernando Collor, alinhou-se a uma reestruturação econômica do país, adaptando-se às exigências globais do sistema econômico capitalista. Assim, a reorganização dos estados nacionais é sustentada pela ideologia neoliberal, cujas ações efetivas aconteceram com a abertura de mercados capitais, principalmente no que tange ao capital estrangeiro.

Nesse contexto, a redefinição do papel do Estado reflete na estrutura educacional brasileira, que transfere a responsabilidade para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável, segundo o mérito e a capacidade dos consumidores (GENTILI 1998 apud MALACHEN E VIEIRA, 2006).

A concretização dessa ideologia neoliberal vai ser delineada, na prática educacional, via leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, atos normativos, ou melhor, por meio dos textos de caráter prescritivo, que “orientarão” o trabalho educacional nos diversos níveis e estruturas de ensino.

Podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, como um tipo de texto de caráter prescritivo e com grande importância na reforma curricular da década de 90,

pois buscou reorientar a construção dos currículos na educação básica, de forma geral. É interessante observar que a reforma educacional, que culminou, dentre outros aspectos, na elaboração do documento supracitado, tem suas origens numa rede ideológica discursiva, na qual os relatórios apresentados pelos organismos internacionais como Banco Mundial, Comissão econômica para América Latina e Caribe, CEPAL, Banco Interamericano de Desenvolvimento, BID; e Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc/UNESCO) buscavam convencer o público sobre a necessidade de tal reforma, imbuídos de argumentos, como: altos índices de evasão e de repetência; inadequações dos currículos às novas configurações de ciência tecnologia; métodos de ensino arcaicos; formação precária dos docentes, etc.

Aliado a esses e a outros argumentos, estava o uso das vozes de autoridades em didática, de diferentes disciplinas, o que causava, no público, a impressão de consenso sobre tal reforma, ou seja, ocultava-se o papel do Estado, quando este, na elaboração desse currículo, buscava controlar as ações educativas.

Com o Plano Nacional de Educação 2014/2024, PNE, tem-se, segundo alguns críticos, uma “atualização” da LDB9394/96, na qual os princípios neoliberais norteadores permanecem os mesmos. Os PCN, em certa medida, são substituídos pela BNCC, cujos objetivos, na visão de alguns educadores, (GIROTTI, 2017; MARSIGLIA e tal 2017; PERONI e CAETANO, 2015, MACEDO et al, 2014) são os mesmos do documento anterior. Como texto de caráter norteador da ação docente, seu efeito é de prescrição, já que deve ser observado na estruturação do trabalho docente a ser realizado em sala de aula.

O texto de caráter prescritivo, nesse sentido, ganha o poder não só de direcionar as ações do sujeito, seu trabalho, bem como pode controlá-lo, empregando, no caso da educação, ações de cunho ideológico, tanto nos trabalhadores, quanto nos outros envolvidos nessa atividade.

Ferreira (2011), observando as formas como o discurso educacional é lido e interpretado, salienta que os textos de caráter prescritivo, em tal contexto, obedecem a uma escala hierárquica sociopolítica, que apresenta implicações nas formas como esse escrito será interpretado e ganhará efeitos de sentido, a partir desta escala.

Segundo Ferreira (2011), no caso do Brasil, temos o Ministério da Educação, MEC, como o órgão responsável por organizar o sistema educacional brasileiro nos diversos níveis, atribuindo papéis e deliberando ações, bem como legislando o funcionamento das estruturas educacionais do país, em âmbito nacional.

Já na esfera estadual, temos as secretarias estaduais de educação, que, em consonância com as deliberações do MEC, buscam organizar a estrutura educacional de cada Estado, também exercendo um papel legislador e regulador do sistema educacional, fazendo cumprir as legislações estabelecidas pela instância superior, que é o MEC.

Ainda nesse nível da escala hierárquica, temos as secretarias regionais de ensino, que funcionam em níveis regionais, dentro de cada estado, como extensão das secretarias

estaduais, acompanhando as escolas no cumprimento das legislações estabelecidas pelas instâncias superiores. Essas secretarias têm, ainda, a função normativa em situações específicas não contempladas pelas legislações superiores.

Em instância municipal, existem as secretarias municipais de ensino, que, apesar da autonomia constitutiva, seguem as orientações e as legislações, tanto nacionais, quanto estaduais, além de regularem especificidades locais dentro da sua esfera de autonomia, atuando diretamente sobre as escolas.

Essas escolas são responsáveis por interpretar e aplicar as legislações advindas das esferas superiores, ao mesmo tempo em que orientam os professores na organização e planejamento de suas aulas, a partir dos textos normativos acolhidos pela instituição educacional.

Finalmente, o professor, apropriando-se daquilo que é ou não permitido pela escola, planeja e executa suas aulas, organizando tarefas e as prescrevendo aos seus alunos, de forma a atender às exigências estabelecidas pelas instâncias superiores.

Nessa perspectiva, os múltiplos olhares e efeitos de sentidos são redimensionados aos textos que perpassam essa estrutura hierárquica, produzindo diferentes visões sobre um mesmo objeto (texto), por isso, a importância de se observar, no dizer docente, quais efeitos sentidos são produzidos, ao serem declarados pensamentos e ideias sobre determinado documento que orienta o agir do professor em sala de aula.

Assim, analisar o discurso produzido pelos docentes sobre a BNCC é um gesto de leitura dos possíveis efeitos de sentido de tal documento sobre as ações desses profissionais. Como já apontado, os diferentes textos que circulam na esfera educacional podem, em certa medida, ser considerados parte do discurso educacional, que tem características e peculiaridades a serem destacadas. Santos e Carvalho (2014), observando o discurso sobre a educação, pontuam seu caráter duplo:

Todo discurso é, por natureza, político, pois envolve decisão e posicionamento. Na esfera da educação, ele é veiculado por instâncias às quais são delegados poderes decisórios sobre a educação, no que tange tanto à questão quanto aos rumos. É educacional, porque tem como objeto a educação e o saber veiculado por ele (SANTOS e CARVALHO, 2014, p.74).

Assim, podemos pensar o texto educacional sempre estruturado por essa articulação, o que exclui, naturalmente, a possível imparcialidade. As autoras, citando Mascia (2003), salientam a complexidade que envolve o discurso educacional, caracterizando-o como “uma rede de discursos cujos fios se interpenetram, se cruzam, se emaranham, transformando-se mutuamente, de modo que torna impossível puxar um fio sem que com ele venham outros, sem tocar num, sem tocar noutros, desatar um só, sem esgarçar os fios que o constituem”.

Desse modo, cabe ao analista a difícil tarefa de adentrar nessa rede, nesse emaranhado, puxando os fios, num gesto de leitura e possível interpretação sem, contudo,

perder de vista a advertência acima: a inevitabilidade de esgarçamento dos outros fios discursivos que constituem essa rede.

No tópico seguinte, sintetizamos alguns conceitos teóricos que servem de aporte para nosso estudo.

3 | DISCURSO, IDEOLOGIA E LEITURA

Estudar a relação entre discurso, ideologia e leitura é uma tentativa de se inscrever num percurso fluido e de diversas possibilidades a possíveis chegadas, mas, sobretudo, a bifurcações que tornam esse percurso ainda mais imprevisível. Nesse contexto, como já analisamos anteriormente, faz-se necessário demarcar a partir de qual escopo teórico nos debruçamos em nosso empreendimento. Buscamos analisar o discurso sobre a BNCC referente ao Ensino Fundamental, a partir da AD de base pecheutiana, bem como de outros colaboradores deste “projeto” pensado pelo estudioso francês.

A AD surge na década de 60, em outras análises, como um instrumento de leitura do discurso. Os primeiros estudiosos refutavam a ideia do esquema elementar de comunicação, como a simples transmissão de uma mensagem proferida por um emissor, por meio de um código, a um receptor, sobre uma dada realidade. Tal negação, sobretudo, traz consigo um novo entendimento de língua e, por conseguinte, de linguagem que busca ampliar os conceitos estruturalistas, observando aspectos até então não considerados, como a história e a ideologia. Para os estudiosos da AD, a língua não é apenas um código, mas um lugar no qual são materializados efeitos de sentidos. O funcionamento da linguagem envolve, dentre outros elementos, sujeitos e sentidos afetados pela história e pela língua. Como nos adverte Orlandi (1996), “além de comunicar, a linguagem também serve para não comunicar”, ou melhor, para silenciar outras vozes ou outros discursos.

Nessa perspectiva, Orlandi (1996), remetendo a Pecheux, observa:

Considero o discurso não como transmissão de informação, mas como efeito de sentidos entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral. Então, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, as condições de produção, constituem o sentido da sequência verbal produzida. Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. [...] É preciso entender que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados (ORLANDI, 1996, p. 26).

No trecho acima, percebemos que, na AD, o discurso é definido, levando em consideração uma rede complexa de elementos que se estruturam a partir do que a autora considera como processo discursivo. São esses elementos que realizam os efeitos de sentidos, que poderão ser originados, a partir dos lugares, dos sujeitos e das condições

sociais em que o discurso é produzido.

Nesse sentido, pode-se dizer que todo discurso tem um caráter ideológico, já que tais aspectos também são estruturantes e estruturados pela ideologia. Essa ideologia, a qual se refere a AD, constitui-se na relação com a linguagem; trata-se não do ocultamento de uma realidade, mas da forma que atribuímos sentido à realidade. É sempre um gesto de apagamento de certas condições históricas, produzindo nos sujeitos efeitos de naturalização de aspectos materiais de existência na relação homem/ imaginário. “Ela é a condição para constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI p. 46).

O discurso, assim, é o lugar em que a ideologia se materializa na relação com a língua, produtora de sentidos, por e para sujeitos. Tal naturalização constrói-se como efeito de evidência, ou seja, aquilo que se diz parece ser sempre de determinada forma, como se não houvesse outras formas de dizer. Nas palavras de Orlandi, “ela não é X, mas é o mecanismo para produzir X” (ORLANDI, 2002, p.265). Por isso, a necessidade do analista em perceber, no discurso, que há sempre outras maneiras de se dizer o que se diz, mas o sujeito, por ser interpelado pela ideologia, não consegue fazer tal distinção.

Na perspectiva discursiva, a leitura é concebida não apenas como a capacidade de interpretação do enunciado, mas também um gesto de atribuição de sentido aos possíveis sentidos dados pela materialidade linguística, e, sobretudo, pelas condições de produção de tal materialidade. Essas circunstâncias vão além do contexto imediato e se estabelecem na relação com toda a exterioridade da língua, com os outros dizeres proferidos em outros lugares, outras épocas e por diversificados sujeitos, ou seja, na relação com o interdiscurso.

Flores (2013), pontuando sobre o ato de leitura, na perspectiva discursiva, observa:

Ler, portanto, não se resume decodificar ou apreender sentidos, mas sim, é a instituição de sentidos ao que quer que seja, o contexto histórico-social e as condições de produção do enunciado do discurso. O conhecimento do leitor sobre as condições de produção do texto é extremamente relevante, pois através de um dispositivo de leitura, ele poderá levantar pistas que o levarão a relacionar o texto com o discurso que o sustente e que, por sua vez, inscreve-se em uma formação discursiva (FLORES, 2013, p.33).

Portanto, os sentidos não estão dados a priori, mas são construídos na interação leitor, texto e condições de produção. É interessante, também, observarmos que tais sentidos não estão totalmente abertos ao bel-prazer do indivíduo, mas ao ser interpelado pela ideologia, o sujeito se insere em uma dada formação discursiva que, de certo modo, regula o que deve e pode ser dito, a partir de tal formação. Do mesmo modo, ao ler um texto, o sujeito afetado pelo inconsciente o faz a partir de uma posição assumida dentro da formação discursiva, que o permite se identificar ou não com os dizeres ali enunciados, em um gesto de interpretação desses dizeres.

Rodriguez (1998), abordando uma definição de interpretação, observa nesta a mobilização da construção de sentidos, reiterando:

Não há sentidos dados: estes são construídos por e através de sujeitos inscritos numa história, num processo simbólico duplamente descentrado pelo inconsciente e pela ideologia. Isto é, os sujeitos têm um papel ativo, determinante, na constituição dos sentidos, mas este processo escapa ao seu controle consciente e as suas intenções. Interpretação é, assim, a construção de sentidos e não a descoberta de sentidos já dados (RODRIGUEZ, 1998, p. 51).

Nesse contexto, ao nos debruçarmos sobre qualquer texto/discurso, devemos focar em tal apontamento, uma vez que o nosso gesto interpretativo será passível de outras leituras, dependendo das formações discursivas nas quais se inscrevem os possíveis leitores e das posições de sujeito que tais leitores podem assumir dentro dessas formações. Ao nos referirmos às posições de sujeito, remetemo-nos a Courtine (1982), que define as formações discursivas heterogêneas e apresenta o conceito de posição-sujeito como modalidade particular de identificação do sujeito da enunciação, sendo este o sujeito do saber. Assim, em uma FD, o sujeito pode assumir diversas posições, a partir da identificação ou não com os variados enunciados que podem atravessar essa FD.

No caso do nosso trabalho, por exemplo, apesar de os docentes pertencerem, a princípio, a uma mesma FD, (professores da rede pública municipal da cidade de Lajes, RN), as identificações com o discurso educacional sobre a BNCC podem ser heterogêneas, dependendo da posição-sujeito assumida nessa FD.

4 | GESTOS DE LEITURA

A análise das sequências discursivas, como já dissemos, teve por base a solicitação de comentários sobre o documento. Assim, optamos por deixar em aberto o que pudesse responder de forma a não induzir a uma determinada resposta. Assim, tínhamos como questão somente a pergunta: *você conhece tal documento, se sim, o que acha dele? Poderá contribuir ou não para educação do país? Por quê?* Dessa forma, selecionamos as sequências abaixo e, como modo de garantir o anonimato aos docentes, identificamos apenas P, como professor, e o número correspondente. Faz-se necessário mencionar que tal numeração é apenas uma forma de organização para nosso trabalho. O termo SD refere-se à sequência discursiva, logo após a sequência, temos nosso gesto interpretativo sobre tal trecho.

SD P1

É um documento extremamente importante, pois norteará o fazer docente, dando uma unidade ao ensino no país.

Ao observar o dizer de P1, percebemos um discurso colado aos documentos oficiais favoráveis à base, uma vez que o sujeito considera o escrito extremamente importante e acrescenta que este norteará o fazer docente. Tal apontamento revela, na leitura de P1, que os docentes estão “perdidos”, sem norte, em seu fazer, e que a base guiará, dará

o caminho. Em outras palavras, o professor necessita ser guiado e a base o fará. No trecho, ainda destacamos o termo unidade ao ensino do país. A expressão citada sugere a necessidade de unidade do ensino, em um país de dimensões continentais e de uma diversidade étnica cultural significativa apontada, inclusive, pelo próprio documento.

SD P2

Trata-se de uma proposta que garantirá uma efetivação curricular, minimizando as distorções no ensino e gerando qualidade na sala de aula.

Na sequência acima, da mesma forma que em P1, percebemos um discurso colado ao documento. O uso do termo “garantir” revela a visão do documento como algo não apenas exequível, mas que assegura o sucesso e “gera” qualidade em sala de aula.

Nesse ponto, é possível questionar: a garantia de uma educação de qualidade depende apenas de um documento? Observamos, em tal discurso, um efeito de sentido que entende a educação apenas a partir de textos que a constituem, desconsiderando os aspectos sociais, as relações de poder, os quesitos físicos e, sobretudo, a relação dos sujeitos envolvidos no espaço e no processo educativo, como pais, alunos, funcionários, governo.

Dessa forma, apenas o documento asseguraria uma efetivação curricular e qualidade em sala de aula. Para P2, o documento é que minimizará as distorções no ensino. Como se sabe, a educação brasileira tem diversas fragilidades e essas se devem a diversos fatores silenciados no recorte acima. Conforme mencionamos na parte teórica, tal efeito não é aprendido pelo sujeito, uma vez que este se encontra interpelado pela ideologia e afetado pela memória discursiva.

SD P3

Em minha opinião, a educação brasileira é muito atrasada em relação a outros países e são necessárias reformas para uma mudança geral. Acho que tudo parte do currículo, os conteúdos atualizados são um diferencial para uma boa aprendizagem.

Na sequência 3, na mesma orientação discursiva que P2, observamos a valorização do documento e um apontamento que, segundo Costa (2015), sustenta os discursos das reformas educacionais no Brasil: a justificativa de que o sistema educacional é atrasado, obsoleto, o que ratifica a necessidade das mudanças. Assim, trata-se de algo não apenas indispensável, mas única alternativa para o sistema educativo. Temos, em certa medida, a naturalização. Da mesma forma que no recorte anterior, observa-se a não consideração dos aspectos e sujeitos que compõe o cenário educacional e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

SD P4

A base será importante para que o ensino seja unificado e, assim, permita que os alunos de qualquer lugar do país tenham um ensino de qualidade.

Na mesma linha de leitura de P1, a sequência 4 também sinaliza para a unificação do ensino, reforçando tal traço na leitura do documento. Nesse recorte, entretanto,

parece-nos curioso o uso da expressão “qualquer aluno” como forma de generalização e abrangência, implicando no apagamento das condições e dos fatores que permeiam o processo educativo.

Mais uma vez, observamos o apagamento dos sujeitos e a desconsideração das diferentes formas de aprendizagem e de ensino. Trata-se de uma visão homogeneizadora, cujo efeito é o escamoteamento da realidade educacional e a não atribuição de responsabilidades aos partícipes. Não é preciso ser psicólogo, muito menos especialista da área educacional, para percebermos que em qualquer sociedade, as pessoas são diferentes e os modos de aprendizagem também, apesar do processo de escolarização, no geral, ignorar tal traço de heterogeneidade.

SD P5

Não acho que a base resolverá os problemas da educação. A proposta é interessante, mas se os políticos não olharem e cuidarem da educação brasileira, ela nunca alcançará um nível de qualidade.

Em contraponto às leituras dos recortes acima, temos, na leitura de P5, um deslocamento dos discursos até então observados. A descrença no documento é subsidiada por uma memória discursiva, que atribui à classe política, as mazelas da educação brasileira. A condição para uma educação de qualidade é destinada a um “olhar” e a um “cuidar” dos políticos.

Assim, temos um efeito de responsabilização endereçada à classe política e, da mesma forma que os outros recortes, o apagamento dos demais agentes e fatores que podem interferir no processo educativo. A qualidade da educação, no trecho em análise, recai sobre um gesto político e não sobre o documento em si. Há uma falta de conscientização de que o documento é um gesto político, ignorando a escala hierárquica dos textos educacionais, como apontado por Ferreira (2011).

SD P6

A base é um esforço, sobretudo político, para melhorar os índices de qualidade da nossa educação. Sem união não haverá sucesso. O currículo comum garante um aprendizado de qualidade.

Na sequência acima, tem-se uma leitura em consonância com o discurso dos produtores do texto da base, no qual se destaca a ação política como um “esforço” de alguém que não está apenas empenhado, mas, sobretudo, agindo com vigor real, fazendo algo para melhorar os índices de “qualidade” na educação. Assim como em outros recortes, reitera-se que a condição para o sucesso está simplesmente na execução do documento. Novamente, observamos o currículo como única garantia de qualidade e a exclusão de outros fatores relacionados à aprendizagem.

SD P7

Apesar de a proposta de conteúdo comum para todos ser boa, sem a formação de professores de qualidade, o ensino permanecerá o mesmo. O governo deve garantir, antes

de tudo, uma boa formação para o professor em instituições federais, só assim as reformas terão efeito.

Na sequência 8, o sujeito pontua a formação como condição necessária para mudanças na educação. Tal discurso remete-se ao final dos anos 90, em que, conforme apontam Noronha (2001) e Saviani (2005), houve, no Brasil, um crescimento sobre tal temática, para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem. No dizer acima, é interessante salientar que o sujeito considera como “boa formação” aquela oferecida pelas instituições federais. Nessa perspectiva, o não dito é que as instituições particulares não oferecem uma formação adequada e também condicionam o efeito das reformas a essa formação. Tais afirmações podem ser constatadas pela expressão “só assim”, dita por P7. Tal expressão, além de produzir um efeito de verdade, exclui e apaga a possibilidade de outras vias de formação.

SD P8

Acho que devemos sempre saber a quem interessa uma reforma educacional e em que medida ela favorecerá os alunos, que são os mais afetados. Hoje, a escola é apenas um lugar de preparo de mão de obra, não um lugar do conhecimento. Os filhos dos grandes empresários nunca estudarão um mesmo currículo que um filho de um trabalhador comum. Dessa forma, não podemos dizer que a reforma curricular busca unidade. Não podemos nos enganar, há dois tipos de educação no Brasil: a do rico e a do pobre. Sempre foi assim e sempre será, reforma é sempre para pobre.

Observamos, nesse recorte, uma posição que além de descolar, em certa medida, do discurso da base, problematiza o documento e, conseqüentemente, o gesto de reforma. P8 pontua a existência de uma luta de classes no seio do sistema educacional. O sujeito observa que por existirem duas classes, ricos e pobres, não se pode pensar numa unidade curricular, pois há, segundo o sujeito, um duplo gesto voltado para essas classes.

O discurso de P8 tem um efeito de alerta, denúncia, desmitificação em relação ao sistema educacional brasileiro, contrapondo ricos e pobres, como efeito de um processo histórico. Ao pontuar que “não podemos nos enganar”, infere-se um gesto, uma tentativa de engano, de escamoteamento de uma realidade. Ao enunciar “reforma é sempre para pobre”, cria-se um efeito de denúncia social, reforçado pela ideia de que a escola é o lugar de preparo de mão de obra.

SD P9

O currículo, como pensado e planejado na base, será um jeito de diminuir as diferenças dentro do sistema educacional, isso é bom, pois se um aluno mudar de uma cidade para outra, ou até de um estado para outro, ele vai aprender a mesma coisa. Ele não será prejudicado e poderá concluir seus estudos sem dificuldades, pois o currículo é o mesmo.

Finalmente, no recorte 9, temos um discurso alinhado novamente ao documento, que busca criar um efeito de unificação plena, de modo que se apagam, em certa medida,

as diferenças regionais, locais e socioculturais pressupostas em qualquer sociedade. Esta ideia de correspondência unívoca de currículo produz nos sujeitos leitores a ideia também de correspondência unívoca de ensino, mas, acima de tudo, de aprendizagem. Assim, o sujeito leitor observa que independente de onde esteja o aluno, em termos geográficos, o estudante irá aprender o mesmo conteúdo.

Mais uma vez, temos um gesto de apagamento de uma complexa rede de traços já apontados anteriormente, e que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. O sujeito observa que essa unidade permitirá ao aluno concluir, sem dificuldades, os estudos. Tem-se, ainda, o efeito de que a falta de conclusão está relacionada unicamente à falta de um currículo único e não a problemas de ordem econômica, social e política, logo, percebemos a necessidade, a justificativa de um currículo que garanta o sucesso na conclusão dos estudos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar os efeitos de sentido sobre o discurso da BNCC, no dizer dos docentes da rede pública, do município de Lajes, RN. Apesar de pertencerem a uma mesma FD, observamos uma heterogeneidade discursiva em relação à leitura sobre o documento. Ainda que alguns dos sujeitos se identifiquem com o discurso oficial do texto e o reproduzam em seus dizeres, principalmente no que se refere às questões, como unidade do ensino, melhoria da qualidade de ensino, garantia de sucesso, observamos também um discurso de resistência, marcado por uma crítica ao documento e percebendo em tal discurso um gesto de ocultamento de uma realidade educacional, que tem suas origens em bases econômicas, sociais e, sobretudo, políticas.

Como se trata de um documento em fase de implantação, outros discursos poderão emergir, a partir de sua execução, gerando a necessidade de estudos posteriores. Portanto, lançamos um primeiro gesto de interpretação sobre possíveis compreensões relacionadas ao documento. Lembramos ainda que, segundo Orlandi (1996), o lugar da interpretação será sempre outro, em consequência do momento e dos sujeitos que fazem parte do local.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Congresso. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação – **Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão**. Brasília. 2016. Disponível em: [Consulta realizada em 10/01/2017].

COSTA, I. F. B.. O discurso das reformas educacionais no Brasil: qual a função social que se coloca para o professor frente às novas demandas do capital? In: IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, 2015, Rio de Janeiro - RJ. **Anais**. v. 1. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2015.

COURTINE, Jean-Jacques. **Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. Philosophiques**, vol. IX, número 2, octobre 1982.

FERREIRA, Geraldo G. **O trabalho docente representado em textos prescritivos: uma análise dos Conteúdos Básicos Comuns de língua estrangeira do estado de Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado. Unita, Taubaté, SP, 2011.

FLORES, Lucas Martins. Leitura, Interpretação e Sentido: análise de uma propaganda do Boticário sob a perspectiva discursiva. **Interfaces**, Guarapuava, v.4 n.2 p.30-38, 2013.

GIROTTI, E.D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

MACEDO, R.S.; NASCIMENTO, C. O.; GUERRA, D. M. Heterogeneidade, Experiência e Currículo: contrapontos à ideia de Base Comum Nacional e à vontade de exoterodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1556 - 1569 out./dez. 2014

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L.D; MACHADO, V. O.; LIMA, M..A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade. Uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2003.

MALANCHEN, J.; VIEIRA, S. R. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6, 2006, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol.40, n. 3, p.215-223, 2018.

NORONHA, M. I. A. Considerações e questionamentos sobre a formação dos professores no contexto da Reforma Educacional. **Revista Educação**, APEOESP, São Paulo, n.13, abr. 2001.

ORLANDI, Eni. **Língua e conhecimento linguístico: para uma História das Ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Discurso e leitura**. 3ªed., São Paulo: Cortez, Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

PERONI, V.M.V. CAETANO, M.R.O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

RODRIGUEZ, Carolina. Sentido, interpretação e história. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

SANTOS, J. F.; CARVALHO, M. L. G.C. O discurso político-educacional do programa pró-letramento. Itabaiana: **GEPIADDE**, ano 08, vol 15, jan/jun de 2014.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In.: **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

AUTORRETRATO DE PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA EM SANTARÉM: UMA DESCRIÇÃO FENOMENOLÓGICA

Data de aceite: 01/03/2021

Data da submissão: 08/12/2020

Nilton Hitotuzi

Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação
Santarém – Pará
<http://orcid.org/0000-0003-4456-5903>

Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada na forma de comunicação oral no I Encontro Internacional: Múltiplas linguagens, semiótica e discurso na contemporaneidade (I SDISCON) em junho de 2017, na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, em Manaus.

Registem-se agradecimentos à Profa. Me. Maria Luiza Fernandes da Silva Pimentel, aos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Carla Pereira Leal, Nataly Guimarães de Lima e Rodrigo Junio Figueira Almeida e aos participantes da pesquisa pelas suas valorosas contribuições, sem as quais este trabalho não se materializaria. Igualmente, assinala-se o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo n. 470035/2013-7), da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas e da Universidade Federal do Oeste do Pará para a execução do projeto que deu origem à pesquisa socializada neste trabalho.

RESUMO: Neste capítulo, é apresentado e analisado um autorretrato de professores de inglês do município de Santarém-Pará. Para a sua construção foram usados dados de um levantamento sobre a situação do ensino e da aprendizagem de inglês na escola pública desse município. A partir de um paradigma e um desenho

de pesquisa fenomenológicos, a reunião dos dados se deu através de um questionário e uma entrevista com quinze professores vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Santarém, das zonas rural e urbana do município. A análise dos dados foi realizada por meio de uma versão do método de análise de dados fenomenológicos de Van Kaam (1959, 1966), produzida por Moustakas (1994) e balizada pela Escada de Abstração Analítica de Carney (1990). Os resultados da pesquisa revelam traços importantes do professor de inglês da educação básica pública santarena e constiuem uma potencial contribuição para a construção de uma metanarrativa sobre a identidade desse profissional em nível nacional.

PALAVRAS - CHAVE: Descrição fenomenológica, Professor de inglês, Escola Pública, Santarém-PA.

SELF-PORTRAIT OF TEACHERS OF ENGLISH FROM GOVERNMENT-FUNDED SCHOOLS IN SANTARÉM: A PHENOMENOLOGICAL DESCRIPTION

ABSTRACT: In this chapter, a self-portrait of teachers of English from the municipality of Santarém-Pará is presented and analyzed. For its construction, data from a survey about teaching and learning English in public schools of this municipality were used. Based on a phenomenological paradigm and research design, the data were collected through a questionnaire and an interview with fifteen teachers from the Santarém School District, working in the rural and urban areas of the municipality. Data analysis was performed using a version of Van Kaam's (1959,

1966) phenomenological data analysis method produced by Moustakas (1994) and aided by Carney's Analytical Abstraction Ladder (1990). The results of the research reveal important traits of the primary and secondary teacher of English from government-funded schools in Santarém, and they constitute a potential contribution to the construction of a meta-narrative about the identity of this professional at a national level.

KEYWORDS: Phenomenological description, English teacher, Government-funded school, Santarém-PA.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo de que trata este capítulo é parte de uma investigação maior, titulada *Levantamento da situação do ensino e da aprendizagem de inglês na escola pública municipal de Santarém-PA*, cujo objetivo, já inscrito no título do projeto, é descrever como ocorre a educação em língua inglesa nessa rede de ensino. O projeto mais amplo foi motivado pela hipótese de que há lacunas no ensino dessa disciplina concernente ao desenvolvimento de habilidades comunicativas na língua-alvo e às possibilidades de desenvolvimento do *senso crítico* do aluno por meio dela. Essa hipótese sinaliza a possibilidade de uma ação transformadora que pode ser classificada como intervenção pedagógica.

Uma tentativa de intervenção de qualquer natureza e em qualquer área pressupõe conhecimento prévio do contexto em que se vai operar. Igualmente, no campo da educação pelas línguas, seria desatino de quem se arvorasse a projetar tal empreitada sem antes fazer um estudo prévio para identificar fatores tais como: (i) o perfil do professor; (ii) o material utilizado em sala de aula; (iii) as limitações de recursos tecnológicos; (iv) as condições de infra-estrutura da escola; (v) o modo como o professor conduz suas aulas face aos desafios que sabidamente enfrenta (e.g. turmas numerosas, alunos desrespeitosos (em alguns contextos), baixos salários e, em função disso, sobrecarga de trabalho, além de outros entraves); (vi) o aproveitamento dos alunos, tomando-se por parâmetro a matriz curricular da escola em cotejo com os objetivos estabelecidos na BNCC¹ e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas adicionais; e *necessariamente* (vii) o perfil do aluno. Ressalta-se, todavia, que este texto faz referência apenas a uma parte do item (i) desses objetivos, descritos no projeto maior, i.e. percepções do professor de inglês da escola pública em Santarém em relação à sua profissão, à disciplina que ministra, aos seus alunos e à escola.

Dialogar com esse professor visando obter as suas impressões sobre essas questões constituiu o foco central do estudo cuja relevância se evidencia na parca literatura sobre a docência em língua adicional no Brasil, levando-se em consideração as múltiplas dimensões pelas quais essa questão pode ser abordada. As publicações ficam mais diminutas ainda quando se enfoca o perfil dos profissionais incumbidos de ministrar essa disciplina na região do norte do país – nesse contexto, a literatura é quase inexistente.

1 Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

O estudo aqui reportado constitui, portando, uma contribuição para a atenuação dessa lacuna, sobretudo para a construção de uma narrativa acerca das características do professor de língua adicional dessa região, mas especificamente, do professor de inglês do oeste do Pará. Essa contribuição ancora-se em uma abordagem fenomenológica de pesquisa, mais especificamente na versão de Moustakas (1994) do método de análise de dados fenomenológicos de Van Kaam (1959, 1966) e na Escada de Abstração Analítica (EAA) de Carney (1990), que informaram a emergência e as impressões deste autor de um *autorretrato* do professor de inglês santareno.

2 | A ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA NA PESQUISA

Baseado na perspectiva de vários pesquisadores e filósofos, Orbe (2000) apresenta alguns pressupostos que podem ser estabelecidos a partir de uma abordagem fenomenológica aplicada à pesquisa. Essa abordagem rejeita, em primeiro lugar, a noção de pesquisador objetivo e as alegações da epistemologia positivista. Seu objetivo é adquirir uma profunda compreensão da natureza e sentido das experiências cotidianas das pessoas. Ela se distancia do tipo de pesquisa tradicional na medida em que este especifica de antemão aquilo que se espera descobrir com a investigação. As suas questões buscam possíveis significados e significações de um determinado fenômeno, não podendo ser resolvidos nem descartados. A sua essência é a abertura e a manutenção da abertura de possibilidades.

Nessa abordagem, há, portanto, uma tentativa de se estudar os fenômenos de forma aberta e sem nenhum tipo de pressão. Nela, a ambiguidade é vista como uma aliada valorosa, porque é produtiva e necessária. Outro aspecto que singulariza a abordagem fenomenológica é o fato de ser usada para estudar pessoas, não indivíduos. De acordo com Auden (1986, n.p., tradução nossa), enquanto o termo indivíduo pode referir-se a um animal, um organismo, uma planta, além de outras coisas, *pessoa* descreve a unicidade de cada ser humano: “Como uma pessoa, cada um de nós é único, um membro de uma classe com uma perspectiva única do mundo, um tipo que nunca existiu antes e nunca existirá novamente”². Além disso, os estudos fenomenológicos não envolvem *sujeitos*, a exemplo da pesquisa empírica tradicional (ORBE, 2000). Na abordagem fenomenológica têm-se *participantes*, *narradores* ou mesmo *co-pesquisadores* (MOUSTAKAS, 1994).

Mais do que ser politicamente correta, essa variação terminológica reflete o modo pelo qual os fenomenólogos consideram suas pesquisas. Essa mudança de perspectiva terminológica se mostra interessante, também, do ponto de vista dos participantes, que, de meros sujeitos, passam a pessoas complexas, pertencentes a um grupo social cujos traços histórico-culturais podem divergir radicalmente daqueles dos pesquisadores. Para os pesquisadores fenomenólogos, esses são dados deveras importantes, uma vez

² “As a person each of us is unique, a member of a class of one with a unique perspective on the world, the like of whom has never existed before and never will again.”

que, diante de co-pesquisadores marginalizados, por exemplo, eles deverão suspender seus preconceitos e pressuposições, verdadeiros obstáculos à captação do fenômeno investigado.

Finalmente, há de se ressaltar que a investigação fenomenológica, em vez de coletar informações a partir de uma agenda pré-estabelecida, concentra-se em interpretar *experiências vividas* (LANIGAN, 1979). Em suma, esse modo de investigação, de natureza sinérgica e qualitativa, é o resultado de uma imbricação entre filosofia e ciências humanas, que busca atribuir significado aos fenômenos de forma rigorosa, quiçá ainda sob a influência da fenomenologia husserliana.

No século dezoito, Emmanuel Kant e, depois, Georg W. F. Hegel em seu livro *Fenomenologia do Espírito*, publicado em 1807, usaram o termo fenomenologia. Contudo, foi Franz Brentano a fonte inspiradora de Edmund Husserl quanto ao emprego desse termo. Brentano (1995, p. 137, tradução nossa) cunhou a expressão “Psicologia descritiva ou fenomenologia descritiva”³ e isso foi um catalisador intelectual para o desenvolvimento da fenomenologia husserliana (DOWLING, 2007. A noção de *intencionalidade*, desenvolvida por Franz Brentano, constituiu-se o conceito fundamental da relação da mente humana com aquilo que se apresenta aos seus olhos, “a evidência [...] com a qual a consciência sabe estar retroativa ou previamente referida” (HELD, 2006, p. 112).

A intencionalidade é o princípio de que todo ato mental está relacionado a algum objeto e implica que todas as percepções têm sentido. Isso implica dizer que a consciência husserliana vai além do *cogito* cartesiano. A nova máxima é, portanto, *ego cogito cogitatum*: “a conexão ou *correlação* entre o *eu penso* e o seu *objeto de pensamento*” (DARTIGUES, 1973, p. 28). Por esse princípio, qualquer tipo de pensamento é sempre sobre algum objeto. Portanto, a intencionalidade refere-se à experiência interna de se estar consciente de alguma coisa.

Os objetivos de Husserl (2006) são de natureza epistemológica e ele considera a experiência como a fonte fundamental do conhecimento. Em sua insurgência contra o positivismo dominante, chega a declarar ser o fenomenólogo o genuíno positivista: “Se por ‘*positivismo*’ se entende o esforço, absolutamente livre de preconceito, para fundar todas as ciências sobre o que é ‘positivo’, isto é, susceptível de ser captado de maneira originária, somos *nós* que somos os verdadeiros positivistas (HUSSERL, 1955, p. 69 *apud* DARTIGUES, 1973, p. 31). Para ele, o objetivo geral da fenomenologia consiste no estudo rigoroso e imparcial das coisas *como elas se mostram* a fim de se chegar a uma compreensão essencial da consciência e experiência humana (HITOTUZI, 2015).

Objetivando o despreendimento de construtos teóricos e pontos de vistas subjetivos de modo que se facilite a emergência da identidade do objeto, Husserl idealizou a *redução fenomenológica* cuja ocorrência depende da suspensão, da “ida em busca de identidade” (HELD, 2006, p. 117) – a esse *sustar de noções preconcebidas*, Husserl (2006) chama de

³ “*descriptive psychology or descriptive phenomenology*”.

epoché. Embora o objeto se apresente em vários modos de manifestação, ele precisa ser reduzido, a fim de que se mostre a sua objetividade. Entretanto, é na múltipla manifestação ocasional do objeto que se pode chegar a essa objetividade, por ele transcender as suas formas de manifestação. Sua unidade é garantida por sua transcendência, como evidencia Husserl (2006, p. 206 *apud* HITOTUZI, 2015, p. 50-51): “A árvore pura e simples pode pegar fogo, pode ser dissolvida em seus elementos químicos etc. Mas o sentido – o sentido *desta* percepção, que é algo necessariamente inerente à essência dela – não pode pegar fogo, não possui elementos químicos, nem forças, nem qualidades reais”.

Em decorrência do rigor que a caracteriza, a fenomenologia husserliana é considerada um modo eficaz de investigação no campo das ciências humanas. Observe-se que, embora cada pessoa perceba o mundo por um prisma diferente e tenha, por exemplo, suas alegrias, tristezas e dores estimuladas por fontes, às vezes, não compartilhadas com outras pessoas – portanto, a despeito da unicidade de cada ser humano, como ressaltado por Auden (1986) – ainda assim, é possível conhecer o outro pela perspectiva husserliana. Essa fenomenologia tem o sujeito universal como o ponto de partida da investigação e o conhecimento do outro se dá pela empatia, i.e., o compartilhamento de uma estrutura universal e intersubjetiva que permite a compreensão recíproca entre os seres humanos (HITOTUZI, 2015), conceitos fundamentais em pesquisas nesse campo.

Capitalizando o pensamento husserliano, o fenomenólogo Clark Moustakas apresenta dois modelos de métodos de análise fenomenológica: o primeiro constitui uma modificação do método de análise de dados fenomenológicos criado por Van Kaam (VAN KAAM, 1959, 1966) e o segundo, uma adaptação dos métodos sugeridos por Stevick (1971), Colaizzi (1973) e Keen (1975). Ambos os modelos apresentam características interessantes, mas, por questão de parcimônia, somente o primeiro está delineado neste trabalho. Observe-se que, nesse tipo de análise, é necessário usar a transcrição completa dos enunciados proferidos pela pessoa entrevistada.

A versão de Moustakas (1994, p. 120-121) do método de análise de dados fenomenológicos de Kaam apresenta oito etapas, pelas quais se pratica a *horizontalização*, se delimitam os *horizontes invariantes* ou *unidades de sentido*, se agrupam os *constituintes invariantes* em *temas*, se efetuam as *descrições individuais textural e estrutural*, as *descrições compósitas textural e estrutural* e as *sínteses dos sentidos e essências texturais e estruturais*. Na primeira etapa, se efetua a horizontalização através da *Listagem e Agrupamento Preliminar*, quando se listam todas as expressões relevantes para a caracterização da experiência (ou fenômeno). Na segunda, pelo processo de *Redução e Eliminação*, os constituintes ou horizontes invariantes são determinados. Para isso, o investigador testa cada expressão com base em duas questões:

- (a) A expressão contém uma manifestação da experiência que é um constituinte necessário e suficiente para a sua compreensão?

(b) É possível abstrair e rotular essa manifestação? Se houver essa possibilidade, trata-se, então, de um horizonte da experiência. Enquanto as expressões vagas ou repetitivas podem ser reelaboradas em termos mais precisos, as que não puderem ser rotuladas adequadamente devem ser descartadas. Os horizontes remanescentes formam os constituintes da experiência.

A seguir, se efetuam o *Agrupamento* e a *Tematização dos Constituintes Invariantes*. Nessa etapa, os elementos estáveis da experiência são agrupados em temas. Estes, devidamente rotulados, constituem agora o cerne da experiência. Uma *Identificação Final dos Constituintes Invariantes e Temas por Aplicação (Validação)* é realizada na quarta etapa. Nesse momento da análise, o pesquisador confronta os constituintes invariantes e seus respectivos temas com a transcrição completa do depoimento do participante da pesquisa. O pesquisador verifica, então, se essas informações estão explicitamente expressas na transcrição; na falta de tal evidência, deve-se estabelecer a compatibilidade das informações; os casos em que não se verifique nem uma coisa nem outra devem ser descartados também, uma vez que não são relevantes para a determinação do fenômeno investigado.

Na etapa seguinte, o pesquisador usa os temas e os constituintes invariantes validados para elaborar a *Descrição Textual Individual* da experiência de cada participante da pesquisa. Nessa descrição, incluem-se citações extraídas das transcrições das entrevistas. Na sexta etapa, constrói-se, para cada participante da pesquisa, uma *Descrição Estrutural Individual* da sua experiência. Esse novo texto é baseado na *Descrição Textual Individual* do participante e na *Variação Imaginativa*⁴. Na penúltima etapa, para cada participante da pesquisa, é elaborada uma *Descrição Estrutural Individual* dos sentidos e essências da experiência, onde são incorporados os constituintes invariantes e os temas. Finalmente, na oitava etapa, o pesquisador produz, a partir da descrição da etapa anterior, uma *Descrição Compósita* em que sintetiza os sentidos e essências da experiência do total de participantes da pesquisa.

O percurso dessas etapas do modelo de investigação fenomenológica, desenvolvido por Moustakas é semelhante ao processo de descascar uma cebola em busca do seu cerne: na medida em que o descascador se aproximar deste, as camadas serão mais tenras e alvas; de igual modo, a cada etapa eliminada, o fenômeno tornar-se-á mais claramente observável para o investigador. Entretanto, a analogia não termina por aí: quanto mais o investigador se aproximar do fenômeno, mais meticuloso e árduo será o seu trabalho; o ardor nos olhos e as lágrimas, também, intensificar-se-ão caso o descascador insista em retirar mais camadas da cebola.

4 Segundo Moustakas (1994, p. 97-98) a *Variação Imaginativa* tem por objetivo a captura da essência da experiência pela via da imaginação: variam-se as estruturas referenciais, empregam-se polarizações e reversões, aborda-se o fenômeno por perspectivas antagônicas e por posições, papéis e funções diferentes.

3 | METODOLOGIA

O estudo sustenta-se em uma noção ontológica relativista (EASTERBY-SMITH; THORPE; JACKSON, 2015) e uma epistemologia construcionista (GERGEN; GERGEN, 2010). Para a execução da investigação, adotou-se a fenomenologia como paradigma e desenho de pesquisa (CROTTY, 1998). Como métodos de reunião de dados, foram usados o questionário e a entrevista fenomenológica que, segundo Moutakas (1994), é um processo informal e interativo a partir de comentários e questões abertas.

Reitera-se que, na busca de se estabelecer o perfil do professor de inglês da rede pública municipal de ensino de Santarém, parte inicial do projeto maior (o levantamento da situação do ensino e da aprendizagem de inglês nessa rede de ensino), um componente fundamental dessa tarefa consistiu em uma síntese das impressões dos professores entrevistados sobre a sua profissão, a disciplina que ministram, seus alunos e o ambiente escolar. Para isso, inicialmente, foram elencados oito temas norteadores com o intuito de obter as impressões dos professores:

- 1. a atitude do professor em relação à disciplina;*
- 2. a atitude de seus alunos em relação à disciplina;*
- 3. as condições de ensino de inglês na escola;*
- 4. seu compromisso e preparação profissional em termos de proficiência na língua e metodologia;*
- 5. a valorização da sua profissão;*
- 6. a relevância de se estudar inglês em Santarém;*
- 7. a sua qualificação; e*
- 8. as suas crenças em relação à aprendizagem de inglês na educação básica pública.*

Do total de 158 professores de inglês lotados na Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Santarém, 15 responderam ao questionário e foram entrevistados: 5 da zona rural (4 mulheres e 1 homem), especificamente de uma região chamada Planalto, e 10 professores da zona urbana (8 mulheres e 2 homens) do município – o número reduzido de participantes deve-se a fatores como disponibilidade de tempo dos professores e do entrevistador, volume de dados reunidos em função do período para a execução do estudo e acesso aos professores e às escolas.

Para as entrevistas, foram elaboradas 30 questões, às quais os professores puderam responder livremente. As respostas dos professores foram registradas com um gravador de voz Cxr190 Coby, tendo cada entrevista a duração de 21 minutos em média. Nos encontros com os entrevistados, levou-se em consideração as observações feitas por Moustakas (1994) em relação à postura do entrevistador. Pela perspectiva da entrevista

fenomenológica, as questões previamente elaboradas como roteiro para as entrevistas, em alguns momentos, deram lugar a improvisações com o intuito de permitir que os fenômenos descritos pelos professores se mostrassem com o mínimo de interferência da parte do entrevistador. Também, buscou-se criar uma atmosfera descontraída e incentivá-los a concentrarem-se nas experiências evocadas a fim de que pudessem compartilhá-las de modo abrangente.

A análise dos dados foi norteada pela versão de Moustakas (1994) do método de análise de dados fenomenológicos de Van Kaam (1959, 1966), com o auxílio da Escada de Abstração Analítica (EAA) de Carney (1990), conforme apresentada na Figura 1. Seguindo os passos estabelecidos na EAA, após as entrevistas, foram feitas as transcrições das falas dos professores. A partir das transcrições e dos dados obtidos através do questionário, se produziu um quadro analítico para melhor visualização e combinação dos dados reunidos com os temas norteadores, visando-se à elaboração da síntese das falas dos professores em relação a cada um dos temas e à produção da síntese final, que corresponde ao passo 3b da EAA.

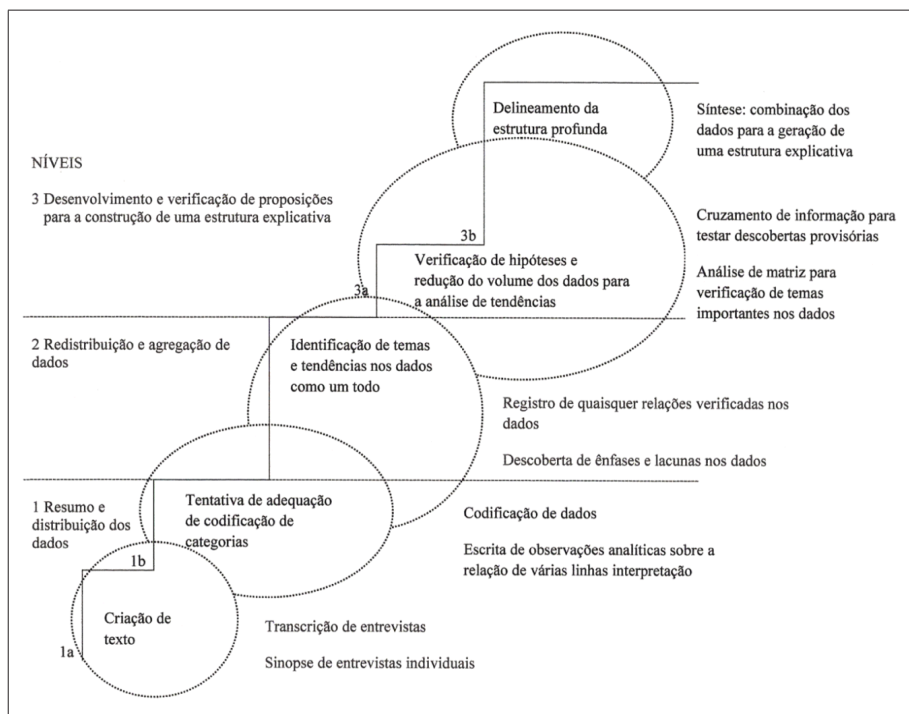


Figura 1 – Escada de Abstração Analítica

Fonte: Carney (1990 *apud* MilesHuberman, 1994, p. 92, tradução nossa).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho resultante da análise dos dados no nível três da EAA de Carney (1990) gerou dois grupos de sínteses. O primeiro são as sínteses das falas dos professores associadas a cada um dos oito temas elencados. O segundo consiste na síntese final, que incorpora suas perspectivas em relação a todos os temas. A seguir, são apresentadas as sínteses das falas dos professores entrevistados relativas a cada tema norteador (síntese parcial) e, por fim, as impressões do pesquisador de um *autorretrato* dos entrevistados que emergiu da síntese final das suas falas. A elaboração dessas impressões do *autorretrato do professor de inglês santareno*, como se resolveu cunhar a descrição, inclui expressões metafóricas relativas à construção e à apreciação de uma pintura. Também, vale ressaltar, as narrativas da síntese parcial e das impressões do pesquisador são feitas aqui no tempo verbal presente como uma tentativa de compartilhar com o leitor a presentidade das percepções das experiências dos professores entrevistados, portanto, como essas experiências se mostraram ao pesquisador no momento da análise.

4.1 A Construção do Quadro – Tela, Tinta E Pincel

4.1.1 *Atitude do professor em relação à disciplina*

Embora quase todos os professores entrevistados tenham sido levados a ministrar inglês pela falta de profissionais qualificados para esse fim, geralmente, eles demonstram uma atitude positiva em relação à disciplina. Sentem prazer em ministrá-la, motivam-se quando seus alunos participam ativamente das aulas e expressam o desejo de aprimorar suas estratégias de ensino e a sua proficiência na língua.

4.1.2 *Atitude de seus alunos em relação à disciplina*

A maioria dos professores considera seus alunos desestimulados para aprender inglês e isso leva a comportamentos perturbadores em sala de aula. Alguns dizem que seus alunos sofrem de baixa estima, não acreditando na possibilidade de aprender outro idioma por ainda terem sérias dificuldades com a própria língua materna, o que os leva a estudar apenas para a obtenção da nota mínima necessária para não serem reprovados na disciplina. Os professores apontam como causas do desinteresse dos alunos as condições precárias de ensino, a inadequação das salas de aula, a falta de material e aparato tecnológico, bem como a falta de qualificação do professor.

4.1.3 *Condições de ensino de inglês na escola*

As condições de ensino de inglês na escola pública são qualificadas como inadequadas por várias razões, inclusive: (a) a falta de tempo para a preparação de aulas

adequadas às necessidades dos alunos em decorrência do excesso de trabalho – para aumentar o seu salário o professor precisar ter uma carga horária alta, o que o leva a trabalhar em mais de uma escola; (b) número de aulas semanais de inglês insuficiente, o que dificulta a aprendizagem; (c) longo período entre as aulas; (d) redução de tempo de aula de forma inesperada, o que causa prejuízo ao plano de aula; (e) trabalho em comunidades distantes; (f) falta de acompanhamento dos pais no processo educativo dos alunos; (g) inexistência de material didático; (h) dificuldades para lidar com os alunos que apresentam comportamento perturbador; (i) inadequação das salas para o ensino de idiomas; (j) escolas desprovidas de recursos tecnológicos ou com recursos insuficientes para atender às necessidades dos professores e alunos; (k) inexistência de apoio financeiro para realizar aulas diferenciadas (e.g. levar os alunos para algum ambiente fora da sala de aula); (l) carência de projetos na área do ensino de língua estrangeira na escola; (m) inadequação do espaço escolar para atender a alunos especiais; (n) superlotação das salas de aula; (o) má gestão, pela escola, de projetos voltados para o professor; e (p) a descontinuidade do ensino de inglês (Como evidência disso, os professores ressaltam que o ensino de inglês não começa nas séries iniciais e há recorrência de admissão de alunos vindos de outras escolas com níveis de conhecimentos de inglês altamente discrepantes dos demais matriculados na mesma série).

4.1.4 Compromisso e preparação profissional em termos de proficiência na língua e metodologia

Seis dos quinze professores entrevistados (40%) participam de cursos de aprimoramento profissional contínuo, ora focados no desenvolvimento da proficiência na língua inglesa, ora direcionados à aquisição de estratégias de ensino. Dos outros nove professores (60%), uns poucos estudam sozinhos, outros estão buscando formação em outra área e alguns apenas fazem pesquisas na Internet como preparação para ministrar suas aulas. Uma minoria tem, ou participa de projetos em suas escolas. Já a maioria dos professores não tem consciência de teorias que informam a sua prática docente, frequentemente associando teorias de ensino a livros didáticos e livros de gramática. Há o reconhecimento de que alguns não têm a proficiência em inglês adequada para ministrar a disciplina.

4.1.5 Valorização da profissão

De modo geral, os professores se sentem desvalorizados. Os salários são baixos; em decorrência disso, para atingirem um nível salarial em que possam sustentar minimamente suas famílias, se submetem a sobrecargas de trabalho de até 390 horas mensais. Isso faz com que lhes falte o tempo necessário à preparação de suas aulas e resulta na diminuição da qualidade das mesmas e, por conseguinte, no aumento da frustração dos alunos em

relação à aprendizagem da língua. A falta de apoio institucional também é apontada como evidência da desvalorização da profissão, o que leva à reiteração de queixas sobre a precariedade na estrutura da escola: a inadequação das salas para o ensino de línguas, a falta de equipamentos e de materiais didáticos, além do desconforto para ministrar as aulas (e.g. salas quentes). Algumas atividades que poderiam ser realizadas fora do espaço escolar não ocorrem por falta de recursos financeiros. Ademais, não se identificam implantações de políticas públicas direcionadas à formação contínua do professor de inglês no município. Outro indício da desvalorização do professor é a atitude da própria sociedade em relação à profissão, que a considera como inferior a outras profissões.

4.1.6 Relevância de se estudar inglês em Santarém

Ao contrário do que pensam alguns de seus alunos, os professores de inglês acreditam na relevância de se aprender inglês em Santarém. Argumentam que Santarém é um município que atrai muitos turistas estrangeiros, os quais usam a língua inglesa como meio de comunicação. Portanto, os santarenos devem estar preparados para recebê-los, seja nas interações de negócio, como guias de turismo, recepcionistas de hotéis, garçons em restaurantes e vendedores em lojas, seja nas interações para fins de socialização. Os professores também acreditam na significativa contribuição da língua inglesa para o aumento das chances de sucesso no mercado de trabalho. Além disso, eles veem o conhecimento de inglês como um instrumento de inclusão social, empoderamento e de abertura para novos conhecimentos e para o diálogo com diferentes povos e culturas, o que evidencia a sua aderência à noção de que o inglês ainda detém a hegemonia como veículo de comunicação entre diferentes povos em diversas áreas, inclusive da ciência, tecnologia e comércio.

4.1.7 Qualificação

Os 15 professores entrevistados pertencem a três grupos, em termos de formação acadêmica: (a) Licenciado em Letras – Português (N = 9); (b) Licenciado em Letras – Português/Inglês (N = 3); e (c) Licenciado em Letras – Inglês (N = 3), conforme demonstrado no gráfico da Figura 2. Observe-se que menos da metade dos professores entrevistados são habilitados para o ensino de inglês. Alguns dos professores revelaram não se sentir suficientemente preparados para ministrar inglês, especialmente quando se trata das habilidades orais. Em média, eles lecionam a disciplina há 8 anos. Poucos fizeram ou estão fazendo curso em nível de pós-graduação ou curso de atualização em língua inglesa.

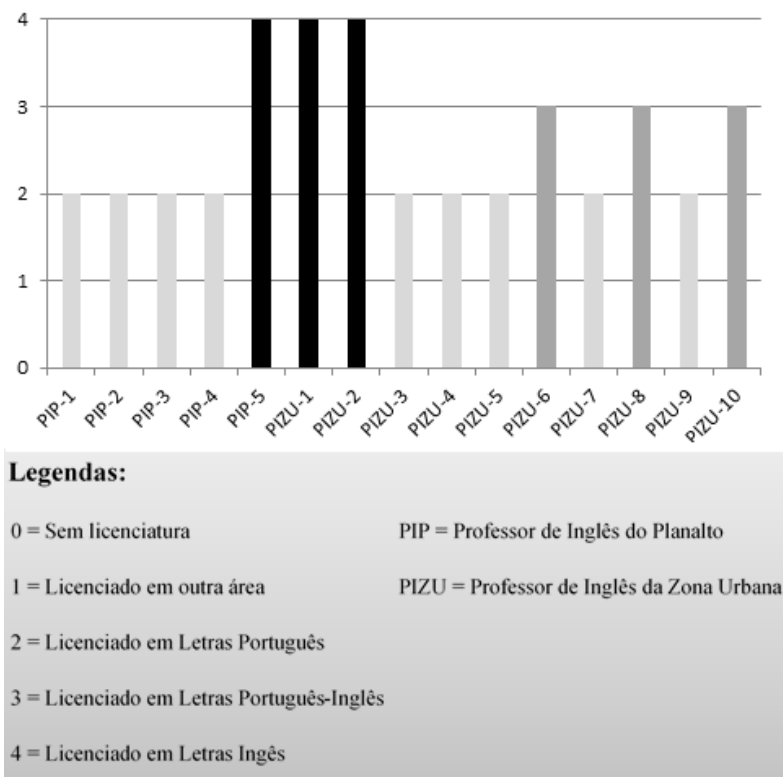


Figura 2 – Qualificação dos professores entrevistados

Fonte: Elaborada pelo autor

4.1.8 Crenças do professor em relação à aprendizagem de inglês na educação básica pública

Identificaram-se alguns tipos de crenças dos professores em relação à possibilidade ou não de o aluno aprender inglês na educação básica pública. As crenças foram categorizadas em seis grupos. No primeiro, está a crença de que para aprender inglês na educação básica pública, o aluno precisa ser autônomo e autodidata. No segundo, encontra-se a crença de que o aluno não aprende porque não se interessa. Já no terceiro grupo, a crença é a de que o aluno não aprende inglês devido a fatores que estão fora do controle do professor: (a) a baixa carga horária semanal destinada ao estudo do idioma; (b) a falta de infraestrutura adequada para a aprendizagem de línguas; e (c) a sobrecarga de trabalho do professor. No quarto grupo, está a crença de que professores qualificados e comprometidos com a educação levam o aluno a interessar-se pela disciplina e consequentemente a aprender o idioma. No quinto grupo, encontra-se a hipótese de que, se o inglês fosse ensinado desde as séries iniciais, os alunos aprenderiam a falar o idioma.

Por fim, o sexto grupo acomoda a crença de que, na escola pública, o aluno não consegue aprender inglês em nível de conversação. O máximo que ele consegue é obter algumas noções de leitura, que o capacitam para ler algumas instruções na Internet, por exemplo. Portanto, aprendem somente o básico.

4.2 O Quadro Afinal! – Impressões do Observador

Dentro dos limites da pesquisa, considerando, portanto, apenas a amostra de 15 professores de inglês, por uma perspectiva fenomenológica, foi estabelecido o modo como esses profissionais se percebem no contexto do ensino de inglês na educação básica pública. Esse *autorretrato* foi esboçado a partir das suas considerações sobre a sua relação e as atitudes dos seus alunos para com a disciplina, a sua formação, a sua profissão, as suas condições de trabalho, a possibilidade de se aprender inglês na escola pública e a relevância da aprendizagem desse idioma no contexto santareno. Ressalta-se ainda que, na narrativa a seguir, o termo *o professor de inglês* se refere exclusivamente aos três professores e às doze professoras participantes da pesquisa. Também, chama-se atenção para o fato de que à múltipla exposição do *quadro pintado* pelos próprios professores entrevistados cabem outras inesgotáveis interpretações. Mas, a interpretação desse quadro deve ser apreciada pelo que é, porque constitui um modo de ler o mundo.

O autorretrato do grupo de professores de inglês entrevistados consiste em uma sobreposição de imagens que estão à mercê da interpretação perspectivada do observador. Em amplas pinceladas, o grupo se representa como um ser em movimento, revelando diferentes matizes de sentimentos, opiniões e atitudes a respeito de si e da realidade circunstante, o que o torna um ser multifacetado e, às vezes, paradoxal. De modo geral, reconhece suas limitações e expressa o desejo de aprimorar mais os seus conhecimentos linguísticos e metodológicos – está sempre *correndo atrás*, ciente de que precisa *melhorar* o seu *desempenho*. Entretanto, não consegue separar alguns minutos diários para dedicar-se à sua qualificação, a despeito do reconhecimento de que o trabalho autônomo e o investimento pessoal nos estudos sejam fundamentais no processo de aprendizagem, iniciativas inclusive recomendadas aos seus próprios alunos.

Quando a imagem é ligeiramente virada para um lado, o observador vê um ser cambaleante, carregando enormes quantidades de horas de trabalho morro acima, *repassando* conhecimentos aqui e ali sem poder parar, sequer para planejar adequadamente o seu itinerário. Ora surge como um ser desesperado, a ponto de desistir do ofício, até mesmo buscando outros; cético quanto ao sucesso de seus alunos; e indignado com o sistema de governo, com a falta de estrutura adequada para o exercício de sua profissão. Ora emerge ressentido por ser pouco valorizado em relação ao seu salário, ao apoio institucional e até à forma como é visto pela sociedade. Mas, basta inclinar o quadro um pouco mais, para que se veja um ser criativo, motivado, encantado com o que faz e com o

resultado do seu trabalho. Esse não se deixa abater, encontra as atividades e os meios de desenvolvê-las que deixam seus alunos com *os olhos brilhando*, que seduzem seus alunos ao estudo da língua inglesa.

Agora não está *correndo atrás*. Está montado em um cavalo robusto, incansável, que escala serras e montes, limitado por uma viseira que só lhe permite enxergar o seu compromisso para com a educação a qualquer preço – *se o professor for bom, eles aprendem* – sem levar em consideração o emaranhado de fatores que estão engastados no cerne do sistema educacional local e nacional. Em um canto desse quadro, aparece um ser com cifras nos olhos, vendo a língua como quem vê uma barra de ouro. Ainda nesse mesmo canto, por um lado, a língua é vista como um instrumento de empoderamento e inclusão; por outro lado, ela é vista como uma ponte em forma de teia com o potencial de conectar o santareno com o resto do mundo. Nessa múltipla exposição de si mesmo o grupo segue se construindo e reconstruindo a espera de novas cores para o enriquecimento de seu *retrato* profissional.

5 | CONCLUSÃO

A contribuição que se tentou dar aqui à criação de uma narrativa consistente acerca das características do professor de inglês da escola pública da região oeste do Pará ancorou-se nos resultados de uma pesquisa envolvendo 15 professores de inglês da rede pública de ensino em Santarém-PA. A perspectiva fenomenológica adotada, tanto na condução da pesquisa como na análise dos dados, permitiu a elaboração de sínteses das percepções dos professores sobre a sua profissão e os fenômenos que gravitam a sua órbita, o que possibilitou a elaboração de impressões sobre um autorretrato emergente das falas desses profissionais.

As sínteses revelam traços importantes do professor de inglês da educação básica santarena. A partir dos relatos dos professores entrevistados, foi possível perceber, por exemplo, a sua inquietação com o estado precário da educação que eles mesmos oferecem aos alunos da escola pública. Igualmente, não se esquivaram de expressar ressentimentos em relação aos salários que recebem e à sua carga horária de trabalho excessiva. Nessas falas, todavia, evidenciou-se um nível de descontentamento para além dos seus vencimentos, que geralmente não condizem com o trabalho que realizam dentro e fora da sala de aula. Havia apreensão generalizada também em relação à falta de colaboração dos pais na escolarização dos seus filhos, à inadequação do ambiente escolar para o ensino de línguas adicionais e ao comportamento perturbador de muitos alunos em sala de aula.

Na perspectiva desses docentes, o bom desempenho do aluno da escola pública no aprendizado da língua inglesa depende de um conjunto de ferramentas metodológicas e da capacitação dos professores, que, inexplicavelmente, não estava ocorrendo no município durante a realização da pesquisa. A maioria dos professores também expressou

a sua descrença na possibilidade de o aluno aprender inglês na educação básica pública em decorrência da falta de interesse do próprio aluno, da falta de aparato tecnológico, da inadequação das salas de aula e da escassez de professores qualificados e com proficiência avançada na língua.

O autorretrato do professor de inglês santareno, mesmo a partir de um número reduzido de participantes, além de contribuir para a descrição da identidade desse professor no âmbito da região oeste do Pará, pode somar-se a outros de seus pares em outras regiões do Brasil para a construção de uma metanarrativa acerca das características do professor de inglês da educação básica pública brasileira. Esse é, sem dúvida, um empreendimento ambicioso, que demanda investimento de tempo, recursos financeiros e trabalho colaborativo.

O número expressivo de municípios em todo o território nacional onde se ministra inglês em vários níveis na escola pública pressupõe a necessidade de pesquisadores irem a campo e se oferecerem como *tela, tinta e pincel* a professores de inglês de muitas outras partes do país, a fim de que eles próprios também pintem o quadro do universo da sua profissão. Quanto mais quadros se pintarem, maiores serão as sobreposições e as possibilidades de se elaborar um quadro único do professor de inglês da escola pública contendo vários matizes da cultura docente de cada município do Brasil. A despeito da sua complexidade, essa tarefa é *conditio sine qua non* para a construção de uma narrativa que reflita a identidade, ao mesmo tempo, local e nacional desse profissional.

REFERÊNCIAS

AUDEN, W. H. A short defense of poetry. **The New York Review**, v. XXXIII, n. 1, n.p., 1986. [Comunicação realizada em uma mesa-redonda sobre *Tradition and Innovation in Contemporary Literature* no evento *International PEN Conference* em Budapest, realizado em outubro de 1967.]. Disponível em: <https://www-nybooks-com.ezproxy1.library.arizona.edu/articles/1986/01/30/a-short-defense-of-poetry/>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Fundação Carlos Alberto Vanzolini - Gestão de Tecnologias em Educação, [2018?].

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental –língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRENTANO, Franz. **Descriptive Psychology**. Translated and edited by Benito Müller. New York: Routledge, 1995.

CARNEY, T. F. **Collaborative inquiry methodology**. Windsor, Ontario, Canada: University of Windsor, Division for Instructional Development, 1990.

CROTTY, Michael. **The foundations of social research**: meaning and perspective in the research process. London: SAGE Publications, 1998.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia?** Tradução: Maria José J. G. de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973. (Coleção Quid).

DOWLING, Maura. From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. **International Journal of Nursing Studies**, v. 44, n. 1, p. 131-142, 2007.

EASTERBY-SMITH, Mark; THORPE, Richard; JACKSON, Paul R. **Management and business research**. 5 ed. London: SAGE Publications Ltd, 2015.

GERGEN; Kenneth J.; GERGEN, Mary. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Tradução de Gabriel Fairman. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

HELD, Klaus. Edmund Husserl – fenomenologia transcendental: evidência e responsabilidade. In: FLEISCHER, Margot (Org.). **Filósofos do século XX: uma introdução**. Tradução: Benno Dischinger. Unisinos, 2006, p. 107-124 (Coleção História da Filosofia).

HITOTUZI, Nilton. Rudimentos da fenomenologia husserliana. **FACES (FACE/FUMEC)**, v. 14, n. 2, p. 44-58, 2015.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Tradução de Marcio Suzuki. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

KEEN, E. **Doing research phenomenologically**. Unpublished manuscript, Bucknell University, Lewisburg, PA, 1975.

LANIGAN, R. L. The phenomenology of human communication. **Philosophy Today**, v. 23, n. 1, p. 3-15, 1979.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook**. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE, 1994.

MOUSTAKAS, Clark. **Phenomenological research methods**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

ORBE, Mark P. Centralizing diverse racial/ethnic voices in scholarly research: the value of phenomenological inquiry. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 24, n. 5, p. 603-621, 2000.

STEVICK, E. L. An empirical investigation of the experience of anger. In: GIORGI, A.; FISHER, W.; VON ECKARTSBERG, R (Eds.). **Duquesne studies in phenomenological psychology**. Pittsburgh: Duquesne University Press, v. 1, p. 132-148, 1971.

VAN KAAM, A. Phenomenal analysis: exemplified by a study of the experience of "really feeling understood." **Journal of Individual Psychology**, v. 15, n. 1, p. 66-72, 1959.

VAN KAAM, A. Application of the phenomenological method. In: VAN KAAM, A. **Existential foundations of psychology**. Lanham, MD. University Press of America, 1966.

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 07/12/2020

Karina Coelho Pires

Universidade da Força Aérea
Rio de Janeiro-RJ

<http://lattes.cnpq.br/1430543502290332>

Mercedes Fátima Canha Crescitelli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faculdade de filosofia, Comunicação, Letras e
Artes

São Paulo-SP

<http://lattes.cnpq.br/4924386170841476>

RESUMO: Esta pesquisa ancorou-se nos estudos da Análise de Discurso Crítica para a investigação dos efeitos dos discursos dos gestores em campanha na formação de suas identidades e na identidade da própria Instituição. A identidade é um conceito discutido por diversos campos do conhecimento. Ao mesmo tempo, os estudos sobre o gestor universitário ainda são escassos no país. O objetivo deste trabalho foi contribuir para o debate, de modo a compreender a construção das identidades nos discursos dos gestores universitários em campanha, buscando identificar sentidos potencialmente ideológicos que contribuam para sustentar relações assimétricas de poder. Para tanto, foi analisado o debate realizado com os candidatos no Campus Boa Vista Centro, durante o processo de consulta à comunidade para reitor do Instituto Federal de Roraima em 2016. Pautaram as

reflexões as contribuições de Fairclough (2003 e 2016) e os trabalhos de Martin e White (2007) sobre avaliatividade. As análises apontam que a construção das identidades no interior da Instituição está inserida em uma macrorrelação de poder. O discurso é considerado como parte intrínseca da sociedade, participante de todas as suas manifestações, inclusive lutas e conflitos, podendo desarticular ordens do discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas.

PALAVRAS - CHAVE: Gestão universitária, Análise de Discurso Crítica, identidade

THE UNIVERSITY MANAGER AND HIS DISCOURSE

ABSTRACT: This research was anchored in the studies of the Critical Discourse Analysis to investigate the effects of the speeches of managers in campaign in the formation of their identities and in the identity of the Institution itself. Identity is a concept discussed by several fields of knowledge. At the same time, studies on the university manager are still scarce in the country. The objective of this work was to contribute to the debate, in order to understand the construction of identities in the discourses of the university managers in the campaign, seeking to identify potentially ideological meanings that contribute to sustain relationships Asymmetry of power. To this end, the debate was analyzed with the candidates at the Campus Boa Vista Centro, during the process of consulting the community for Rector of the Federal Institute of Roraima in 2016. The reflections were Based on the contributions of Fairclough (2003 and 2016) and the works of Martin

and White (2007) on Evaluatividade. The analyses indicate that the construction of identities within the Institution is inserted in a macrorrelation of power. The discourse is considered as an intrinsic part of society, participating in all its manifestations, including struggles and conflicts. Thus, it can disarticulate existing orders of discourse and rearticulating new orders of discourse, new discursive hegemonies.

KEYWORDS: University Management, Critical Discourse Analysis, identity

1 | INTRODUÇÃO

Roraima, espaço macro de nossa pesquisa, é, na voz dos poetas que a cantam e no imaginário mítico que a cerca, a Terra de Makunaima. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), espaço micro de nossa pesquisa, é um centro de referência educacional que vem contribuindo há 20 anos para o processo de desenvolvimento do Estado de Roraima. A instituição vivenciou, durante toda sua existência, várias mudanças.

Em 2012, pudemos acompanhar, sem fazer parte do corpo da Instituição, a consulta para escolha do reitor. Acompanhamos apenas como moradora do Estado. Observamos que o auge das companhias eram os debates. Era nos debates, que alunos e professores, ouvindo o que os candidatos tinham a dizer, decidiam qual candidato iriam escolher.

Tendo em vista a grande função da Instituição Educacional para o crescimento e desenvolvimento da região, nossa preocupação se deu em pensar: quem é o indivíduo que está à frente desse desenvolvimento? Quem é o indivíduo que é responsável pela formação da população de um Estado tão novo? E, se o processo de escolha do reitor se dá por eleição, mediante debate, o que revela o discurso, isto é, o que a prática discursiva revela sobre o modo de ser, sobre a conduta dos gestores e da própria comunidade escolar? Em síntese, que papel desempenharia a linguagem nesse contexto; haveria uma relação entre linguagem, ação e poder? Como o discurso seria utilizado enquanto forma de estruturação do comportamento e da ação de um candidato à reitoria?

Propomos as seguintes questões de pesquisa: Como o discurso seria utilizado enquanto forma de estruturação do comportamento e da ação de um candidato a reitoria? Como ocorre a construção da identidade dos candidatos à reitoria do IFRR? Será que estamos diante de uma construção ideológica com raízes profundas na própria formação da identidade Roraimense?

A partir de tais questionamentos são gerados, portanto, os seguintes objetivos: Investigar no discurso dos candidatos à reitoria sentidos potencialmente ideológicos que contribuam para sustentar relações assimétricas de poder; Investigar como os candidatos à reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima se envolvem em estratégias discursivas para produzir suas identidades e a do próprio Instituto; evidenciar que a argumentação é uma atividade verbal e social que intervém na opinião, na atitude e no comportamento dos indivíduos, que ocorre por via de processamentos discursivos, e

isso pode implicar um modelo de organização dialógica.

O discurso de gestores universitários em campanha, como também a construção de identidade desses sujeitos não constituiu ainda alvo de investigação ou de trabalhos acadêmicos. Este trabalho justifica-se, como um ponto de partida para a articulação de um processo de formação de gestores, com ênfase na observação criteriosa do discurso dos candidatos à reitoria, nas relações que se estabelecem entre linguagem, ação e poder como processos indissociáveis e como atividades de interação social, assumidas como exercício pelos sujeitos – individual e coletivo -, encaminhando os impactos dessas relações para as respostas que a linguagem pode dar ao agir de um gestor e mostrar como esse agir se reflete em sua linguagem. Esclarecemos que é crucial o papel que o discurso desempenha como forma de estruturação do comportamento, da ação e da identidade de gestores em geral e, especificamente, da do gestor Universitário, no intuito de se fazer entender melhor o que é e como se forma a identidade de um gestor. Por meio da noção de identidade, torna-se possível investigar as manifestações de poder atreladas às relações sociais assimétricas que são mediadas pela linguagem no contexto universitário. As práticas identitárias, os processos de identificação e a crise de identidade estão interconectados às relações de poder que perpassam as relações sociais nas mais diferentes instituições que integram a esfera pública, incluindo a universidade.

Este trabalho ancora-se nos estudos desenvolvidos pela Análise de Discurso Crítica (ADC), cujo maior expoente é Norman Fairclough, fundamentada nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-funcional com os autores James Martin e Peter White e pelos estudos culturais de John Thompson, Manuel Castells, Stuart Hall que tratam das questões de identidade e ideologia.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa é principalmente uma análise discursiva. As perguntas que geraram as investigações partem, acima de tudo, do interesse pela linguagem e por sua complexa conexão com a sociedade. A análise de discurso encontra-se, deste modo, no centro da busca pelo entendimento da construção dos significados, das relações entre linguagem e sociedade. Deste modo, é a Análise de Discurso Crítica (ADC) proposta por Fairclough (2003), que sustenta a investigação e o meio pelo qual conduzimos os processos de reflexão e análise sobre a identidade do gestor universitário.

Partimos da perspectiva de Magalhães (2005), para quem a Análise de Discurso Crítica representa valiosa contribuição para o debate de questões ligadas ao controle e à manipulação institucional, fornecendo teoria e método para interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio histórico com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea.

Uma questão para a ADC é investigar como se dá o embate discursivo entre

identidades. A luta hegemônica sobre modos de identificação é a luta entre a estabilização e a desestabilização de construções identitárias.

Fairclough (2003) sugere que a identificação seja compreendida como um processo dialético em que discursos são inculcados em identidades, uma vez que a identificação pressupõe a representação, em termos de presunções, acerca do que se é.

Nesta pesquisa, partimos de interesses no problema socio discursivo da construção da identidade de candidatos à reitoria do IFRR em 2016. Para tanto, utilizamos as categorias de análise intertextualidade, interdiscursividade, modalidade e avaliatividade e analisamos o debate ocorrido entre os três candidatos, no Campus Boa Vista Centro, no período da tarde.

3 | ANÁLISE DOS DADOS

Apresentaremos os resultados das análises a partir da identificação de três formas de relação com o poder emergidas das falas dos candidatos e organizadas em subseções. Os candidatos foram identificados com letras do alfabeto candidato X, Y e Z.

Os debates analisados nos permitiram compreender relações de poder.

Passamos a explicar a análise da fala do candidato, que denominados de Y.

O primeiro bloco foi reservado para que os candidatos apresentassem suas propostas. O candidato Y iniciou da seguinte maneira:

Boa tarde, caros alunos do Zona Oeste e Campus Boa Vista. De certa forma, somos todos Zona Oeste, afinal de contas da Avenida Venezuela pra cá somos todos Zona Oeste, né.

No trecho (01), o candidato Y utiliza o termo “afinal de contas” de modo conclusivo para afirmar que “da Avenida Venezuela pra cá” todos pertencem ao mesmo lugar – zona oeste. Por outro lado, o candidato modaliza utilizando “de certa forma”, para que o que foi dito não seja tão peremptório. Por vezes, o lugar geograficamente dividido em zonas não determina o lugar de onde se fala. “cá” indica o lugar de onde ele fala. O candidato se identifica como fazendo parte da zona oeste da cidade, da periferia.

é importante esse momento de escolha, porque a partir de agora vocês vão ter a oportunidade de escolher para os próximos 4 anos, qual será o destino do Instituto Federal, se vai ser conduzido por mim, prof. Y, Profa. Z, Prof. X.

A forma cristalizada “é importante” confere alto grau de comprometimento com o ato de escolher. Escolher significa – eleger pelo voto. A palavra “destino” significa objetivo, meta e a palavra “conduzido” remete ao ato de dirigir, governar, administrar. O candidato afirma que a depender da escolha entre Y, Z ou X a Instituição terá um objetivo, uma meta. A importância da escolha do candidato, implica a meta a seguir nos próximos 4 anos e ao manifestar sua apreciação – “oportunidade” indica ser a circunstância conveniente, útil,

benéfica para realização dessa escolha.

se vai ser conduzido por mim, prof. Y, Profa. Z, Prof. X. Porque cada um, de alguma forma, deseja o melhor para o Instituto Federal de Roraima. Somos profissionais comprometidos com a Educação. Temos... cada um tem a sua história.

Em (03) ao modalizar a frase com “de alguma forma”, o candidato mostra que existe uma diferença entre os sentidos de “melhor” para cada candidato. Mas emite sua apreciação em relação ao desejo de um candidato a reitor – “o melhor”. Entretanto, emitindo o julgamento sobre os três profissionais – “comprometidos” em relação à Educação, reforça o objetivo da Instituição: a Educação. O prolongamento em “Temos...” marca sua hesitação em colocar as histórias dos três candidatos como iguais. Ao escolher “cada um tem a sua” ao invés de “Temos a nossa história” marca a diferença entre a história de cada um.

Eu sou especialista em Comércio Exterior, Mestre em Tecnologia e faço Doutorado em Engenharia. A minha vida profissional vai além desse espectro.

Em (04), o candidato Y busca sua identificação no meio acadêmico: “Eu sou especialista.... Mestre.... e faço Doutorado”, expondo seus títulos acadêmicos. Em seguida coloca sua vida profissional, utilizando o advérbio “além”, adiante, à frente desse currículo de títulos acadêmicos, apontando seus conhecimentos profissionais para outro lugar, fora da Universidade.

Durante muitos anos trabalhei também no Banco do Brasil, aqui no Estado de Roraima, momento que contribuí de alguma forma, como gerente financeiro, pra diversos empreendimentos, que ocorriam aqui no Estado. Também foi aqui em Roraima, que participei da fundação da primeira Associação de professores do Estado de Roraima, que é a APAIMA. Também ajudei a fundar o primeiro sindicato do Brasil dos servidores públicos, o SITEC. Então, nós temos uma história, que se confunde também com a história da evolução da Educação e dos trabalhadores da Educação do Estado de Roraima.

No trecho acima temos uma sequência de utilização do advérbio “também”. Na primeira utilização: “trabalhei também”, o advérbio é utilizado no sentido de inclusão, ou seja, para incluir elementos à sua vida profissional. Na mesma frase, observamos o advérbio de lugar “aqui” marcando Roraima como o outro lugar (além da Universidade) onde acumula experiência profissional, marcando com o substantivo “momento” o tempo determinado em que contribuiu com o lugar “Roraima. Ao modalizar “de alguma forma” aponta para como ocorreu sua contribuição: “gerente administrativo”.

Ao utilizar o advérbio “também” pela segunda vez, o candidato Y o utiliza para incluir nova contribuição ao lugar (Roraima): “...participei da fundação da primeira Associação de professores...”. Importante observarmos que o adjetivo “primeira” dado à associação de professores fundada com a sua participação, significa – que precede os outros no tempo, marcando seu próprio tempo no lugar (Roraima). Ou seja, se identifica como um antigo

contribuidor de Roraima.

Ao utilizar o advérbio “também” pela terceira vez, o candidato Y inclui outra contribuição durante sua vida profissional. Usando novamente o adjetivo “primeiro” para marcar desta vez o tempo de sua própria experiência, abrangendo o nacional: “... primeiro sindicato do Brasil...”, se identificando como brasileiro.

No último seguimento de (05), o candidato Y, usando o advérbio “então” no sentido de “por isso” aponta a consequência daquilo que foi feito em sua vida profissional - ela se confunde com a história do Estado de Roraima: “Então, nós temos uma história, que se confunde também com a história da evolução da Educação e dos trabalhadores da Educação do Estado de Roraima.”

Observamos que em todo (05), o candidato Y se manifestou fazendo uso da primeira pessoa do singular exceto no, já citado, último seguimento: “... nós temos uma história...”, quando o candidato, ao usar novamente o advérbio “também”, agora indicando comparação, equivalência, semelhança, se identifica como um dos trabalhadores da Educação que fazem parte da história de Roraima (lugar), por isso utiliza a primeira pessoa do plural.

A partir daí passei um tempo no Estado de Pernambuco, onde fiz diversos cursos, fui professor no Instituto Federal de lá e esse acúmulo de conhecimento me trouxe a esse momento.

O trecho (06) é inserido com a locução “a partir daí”, demarcando uma posição no tempo – antes de estar em Pernambuco estava em Roraima: “A partir daí passei um tempo no Estado de Pernambuco...”. Em seguida o candidato cita que fez cursos em Pernambuco, os quais dá pouca importância, visto que utiliza o pronome indefinido “diversos”. Em “esse” – pronome demonstrativo, retoma a vida profissional descrita em (04) e (5) acrescentado a última informação: “fui professor no Instituto Federal de lá”, sendo “lá” o Estado de Pernambuco. Com isso, soma mais um elemento à sua identificação, possui “conhecimento” de outro lugar (Pernambuco), apreciando positivamente tal aspecto de sua identidade – “esse acúmulo de conhecimento me trouxe a esse momento.”

A minha candidatura, na realidade, não é minha, ela é nossa. Porque ela partiu de uma convocação, de uma solicitação de diversos amigos, professores, técnicos administrativos, inclusive alunos, principalmente, os alunos que convivem comigo como professor e entenderam que era o momento de uma renovação, mudar um pouco, mudar um pouco as pessoas, pra que a gente possa dar um novo direcionamento. E, nesse sentido, é que eu me pus como candidato a reitor.

Em (07), o candidato Y assume alto nível de comprometimento com a verdade, utilizando as expressões – “na realidade”; “não é minha”; “é nossa”: “A minha candidatura, na realidade, não é minha, ela é nossa”. O pronome possessivo “nossa” é identificado como sendo o candidato com os “diversos amigos, professores, técnicos administrativos, inclusive alunos, principalmente, os alunos que convivem comigo como professor...”. O

candidato se identifica como sendo a pessoa que entende ser o momento da “renovação”, entende ser o momento de “mudar as pessoas” que estão no poder e se credencia como candidato utilizando os advérbios “inclusive” e “principalmente” porque tem o apoio de alunos.

Outra maneira que o candidato se utiliza para se identificar em (07) é como sendo a pessoa que vai dar um novo direcionamento para a Instituição. Aqui, ao mesmo tempo que se identifica também se faz diferente, pois trata-se de um “novo”, uma nova direção. Se existe o novo, o que está é velho.

Uma candidatura, que parti do coletivo, mas com a certeza, que temos propostas para transformar o nosso Instituto Federal num modelo, num modelo gerencial, porque isso eu fiz como consultor do SEBRAI durante muitos anos para muitas empresas. Então, podemos também, dar essa contribuição. E como eu disse, que de certa forma somos todos Zona Oeste, nós somos também todos Roraima. Então o Instituto Federal é Zona Oeste, é Centro, é Amajari, somos todos Instituto Federal.

Em (08), o candidato Y alterna entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. Busca identificar suas propostas com a comunidade acadêmica – “...temos propostas para transformar o nosso Instituto Federal num modelo, num modelo gerencial...” e ao mesmo tempo assume o compromisso com a verdade “...porque isso eu fiz como consultor do SEBRAI durante muitos anos para muitas empresas...”.

Em seguida, assume o compromisso com a verdade, novamente, “... como eu disse...” e busca a identificação de toda comunidade acadêmica como sendo da periferia (excluídos), como ele, como o Estado de Roraima – “...somos todos Zona Oeste, nós somos também todos Roraima...”. Usando o advérbio “então” no sentido de “por isso”, estende a periferia para todo o Instituto Federal. Ou seja, a Zona Oeste está em Roraima e o Instituto está em Roraima e todos os campi estão no Instituto – “Então” todos são da periferia, todos fazem parte dos excluídos do poder.

Acredito que podemos construir uma nova história pra o Instituto Federal de Roraima. Não que a história, que passou não seja boa. Ela já passou.

Neste trecho, o candidato utiliza o verbo atitudinal “Acredito” para assumir o compromisso com a verdade de “construir uma nova história para o Instituto Federal de Roraima. E demarca um tempo, colocando o passado como encerrado – “Ela já passou.” Assim, agora é um novo tempo. É o tempo de fazer diferente. significando que o que passou sempre foi a mesma coisa, a mesma “história”, o dominante.

Podemos aproveitar, rever aquilo que não deu certo, e aí a gente coloca algumas propostas no planfletinho, que é, exatamente, garantir ao estudante que estuda no Instituto Federal, logo pela manhã, uma alimentação equilibrada, sem a necessidade de ter que pagar por isso. Isso é possível! Isso já existe em outros Institutos! Não estamos inventando!

O verbo auxiliar modal – “Podemos” indica baixo grau de comprometimento ao “aproveitar” e emite um julgamento negativo, dizendo que vai rever o que “não deu certo”. “E aí” foi empregado como a conjunção “por isso”, a consequência daquilo que foi dito. Deste modo “algumas propostas no planfletinho”, funcionarão como solução para o que não seu certo.

Como proposta, o candidato demonstra alto grau de comprometimento, ao utilizar o verbo performativo “garantir”, com a alimentação equilibrada do estudante do Instituto Federal. Também demonstra alto grau de comprometimento com a gratuidade de tal alimentação ao utilizar o modalizador “sem a necessidade”. Entretanto, demonstra baixo grau de comprometimento com a legalidade, utilizando a expressão cristalizada “é possível”. Observamos também que o candidato oferece pouca credibilidade ao seu argumento em relação à informação sobre a legalidade na gratuidade na alimentação, visto que não nomeia as Instituições que, segundo ele, já executam o serviço. Na afirmação do compromisso com a verdade, o candidato utiliza o verbo na primeira pessoa do plural, diminuindo sua responsabilidade.

O candidato Y utiliza a citação direta, quando fala sobre obras:

A construção só não acontece por falta do Instituto! Obviamente, que ele não pode ser 100% responsável, porque tem uma empresa... mas há empresas, que construíram na Universidade Federal e a mesma empresa não construiu no Instituto Federal... O que que acontece nesse meio termo?... Eu tive conversando com o ex-reitor da Universidade Federal e ele me explicava...: “- Aqui a gente fiscaliza passo a passo e lá vocês falharam! Foi a visão dos profissionais da Universidade Federal, vocês falharam no acompanhamento! Então... não tem uma negociação com a construtora não... tem que ser uma marcação serrada, porque construtor quer ganhar! Por isso, que vocês estão aí... Zona Oeste!

Neste trecho, informa aos estudantes do Campus Boa Vista Zone Oeste, que o prédio idealizado para comportar a nova unidade não foi concluído, porque houve falha no acompanhamento e a construtora beneficiou-se de tal falha para obter vantagem. Nas palavras do candidato: “tem que ser marcação serrada, porque o construtor quer ganhar!” O candidato cita o “ex-reitor da Universidade Federal”, pois a ênfase se dá no cargo citado, imputando responsabilidade da figura do reitor no acompanhamento de obras.

Finalmente, ressaltamos que o candidato Y tem como ponto de partida de suas falas a crítica à gestão da Instituição e identifica o candidato Z como representante dessa gestão, fazendo apreciações negativas ((12) - com grifo nosso) em relação a não execução de ações que o candidato propõe alto grau de comprometimento:

Então, isso nós cultivamos, concordamos com a senhora, professora, que é fundamental pra nossa Instituição. E.... vamos mais além, né... entendemos, que já deveríamos ter feito, né deveria estar num... eu sei, que tem projeto... de.... implantação.... de um.... mas, que isso não aconteceu ainda. Então, há um certo prejuízo temporal, tendo em vista a demora na implementação.

Por outro lado a análise do discurso do candidato X nos revelou um movimento de identificação e diferenciação: o candidato faz uma diferença entre “A” e “B”; e se liga a um campo semântico que o identifica como acolher (acolhimento, participação, transparência, coisas claras, muitas mãos), indicando que, como reitor, não haverá diferença entre “A” e “B”. O candidato identifica “A” e “B” como o grupo Reitoria e o grupo Direção Campus Boa Vista Centro. Utilizando a proposta da Gestão em Redes, aponta que sua gestão como reitor será acolhedora, não existindo hierarquia/ diferença entre “A” e “B” (grupo Reitoria e o grupo Direção Campus Boa Vista Centro).

O X candidato busca identificação como acolhedor, demonstrando valores de afeto ao se mostrar sensibilizado com o cansaço após o almoço. Ao utilizar uma “boa tarde” interrogativo exclamativo, sugere que os ouvintes estão sonolentos, com pouca atenção, cansados, pois não responderam ao seu primeiro “boa tarde”. Então justifica esse cansaço, essa falta de atenção: “Depois do almoço, né?”. O marcador “né” busca aprovação discursiva.

Cadê o pessoal do Zona Oeste? Né.... Gostaria, que o Boa Vista Centro desse uma salva de palmas para o Zona Oeste, para se sentirem acolhidos aqui, né? Recebidos e acolhidos na nossa casa.

Em (13) observamos, o pertencimento, a determinação de lugar do discurso do candidato X: “Cadê o pessoal do Zona Oeste? – a preposição “de” indica o lugar “Zona Oeste”. “o pessoal do Zona Oeste” sentir-se-ão acolhidos com a “salva de palmas” “aqui”. O advérbio “aqui” demarca o outro lugar – “Boa Vista Centro” que é quem vai dar a “salva de palmas”. Então, temos lá (Zona Oeste) e aqui (Boa Vista Centro). Na última oração do trecho, o candidato aponta a qual lugar pertence: “Recebidos e acolhidos na nossa casa” – o pronome “nossa” indica aquilo que nos pertence, “aqui” (Boa Vista Centro), “a nossa casa”. Desta maneira, o lugar é o Campus Boa Vista Centro.

O substantivo “casa” indica lugar que se vive com a família. Ou seja, “nossa casa” indica pertencimento a essa família, sendo a manifestação de afeto pelos ouvintes. Uma preocupação em cuidar, como família.

A proposta apresentada pelo candidato X, identificado como representante do Campus Boa Vista Centro, é “fazer uma gestão que valorize e respeite e acolha a todos”. A repetição da conjunção “e” enumera os verbos criando o sentido de acolhimento proposto. Neste sentido, acolher proposto trata-se de valorizar e respeitar. Quem será acolhido pela reitoria proposta pelo candidato X? “Todos”. Quem são todos? “servidores, docentes e técnicos administrativos e os estudantes”. De que lugar? “Acolher não tem lugar” – serão os “todos” (servidores, docentes e técnicos administrativos e os estudantes) de todos os lugares. Acolher “não é pessoa”, são cargos - “servidores, docentes e técnicos administrativos e os estudantes”. Como esse acolhimento acontece? “de forma mútua” – o adjetivo mútuo indica algo que se faz ou que se dá em recompensa ou em troca de algo

similar. Ou seja, o reitor vai acolher os “todos” se “todos” os acolherem. E vai acolher esperando que os “todos” os acolham.

Isso é uma demanda, que aparece novamente e com certeza, tanto eu, quanto qualquer outro disputando a reitoria, vai chamar a pró-reitoria, vai chamar a diretoria de ensino, certo? dos campi, para discutir. Agora, nós não podemos correr o risco de fazer uma formação, em que depois vocês mesmos, certo?... nos coloque em xeque, dizendo, que nós não demos a formação adequada. Dia 08, candidato X, reitor!

Em (14), o candidato X identifica seu desejo – “disputando a reitoria”, ao utilizar o verbo “disputar” (luta por alguma coisa desejada) e também se identifica como poder “tanto eu... quanto outro”, todos que estão no poder, se reúnem com “A” e “B”. Coloca alto grau de comprometimento com os interesses desse poder: “nós” que estamos no poder, “não podemos correr o risco”. Observamos sua identificação com o poder ao fazer a diferença entre “nós” e “vocês mesmos” – os que representam o poder e os excluídos do poder. Os representantes do poder não podem correr o risco de serem colocados “em xeque”.

Finalmente, apresentamos a análise do discurso do candidato Z:

Obrigada, V, obrigada às comissões local e central, colegas, caríssimos alunos, professora Z trabalha nessa instituição, como foi dito na apresentação, desde os anos 80, quando ainda era Escola Técnica de Roraima, Escola Técnica Federal, CEFET e Instituto Federal.

O candidato Z inicia sua apresentação falando sobre si mesmo na terceira pessoa: “a professora Z trabalha nessa instituição”. Segundo Benveniste (2005, p.286) “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” e que a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste, por uma oposição entre o eu e o tu. Acrescenta que essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa e que a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. De acordo com essa perspectiva, o candidato Z apresenta um outro como sujeito, não a si mesmo.

Em seguida, utilizando o advérbio circunstancial “como”, o candidato nos revela a circunstância em que é gerado esse outro sujeito: “como foi dito na apresentação”, ou seja, na circunstância daquela apresentação.

De acordo com Hilgert (2001) ao construir linguisticamente o enunciado, o falante persegue o objetivo de levar o seu ouvinte a “crer”.

O texto do candidato Z apresenta inúmeros exemplos do que Hilgert (2001, p, 108) chama de “descontinuidades no curso de sua formulação”. O que evidencia sua preocupação com as escolhas na formulação das frases, para identificar o sujeito planejado para a “apresentação”.

Ainda em (15), identificamos a sequência cronológica do enredo: acontecimentos vividos por um personagem em um lugar. O sujeito (personagem), representado pelo

candidato Z, trabalha “nessa instituição” (lugar), “desde os anos 80, quando ainda era Escola Técnica de Roraima, Escola Técnica Federal, CEFET e Instituto Federal.” (acontecimento).

Ao longo do discurso, o candidato Z alterna entre a primeira pessoa do singular, quando busca identificar o “outro sujeito”; e a primeira pessoa do plural, quando busca identificação com a comunidade acadêmica.

Em outro trecho, evidencia a longevidade de sua presença no lugar e se identifica com um personagem deste lugar, o gestor:

Ao longo desses anos, não digo todos, mas entre ministrar aula de Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa, também fiz parte da gestão até duas semanas atrás, quando me licenciarei para esta campanha.

Ao utilizar a locução prepositiva “ao longo” salienta sua presença na Instituição (lugar) no decorrer de todo o espaço de tempo descrito em (16), ou seja, desde o surgimento, “quando ainda era Escola Técnica de Roraima”. Em seguida, diminui, coloca em segunda plano, sua função de professora de “Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa”, utilizando a preposição “entre” que indica em meio a, juntamente com o uso da locução conjuncional correlativa copulativa “mas... também” especificando a graduação, para ressaltar o personagem com a qual se identifica: o gestor. Trata-se de uma valorização que o candidato faz do gestor em detrimento do professor. Ao utilizar “até duas semanas atrás” identifica-se como gestor, ou seja, só não o é no momento da “campanha”.

O candidato Z, ainda em (16) revela sua apreciação em relação ao momento de consulta à comunidade – é uma “campanha”. O substantivo feminino, em tal fala, não se refere a operações militares, campo, mas ao sentido político, à campanha eleitoral. Ao revelar sua apreciação sobre a consulta à comunidade, revela também sua apreciação sobre o reitor. Trata-se de um político.

E nesse... nesse caminhar é que eu vejo, nenhuma gestão é perfeita! Algumas têm os atropelos que precisam ser melhorados, e é, exatamente, por estar na gestão, verificar que as coisas precisam ser melhoradas é que eu coloquei o meu nome a esta consulta.

A condição de fazer parte desta gestão o autoriza, o credencia a saber, que – “precisam ser melhoradas”. É uma continuidade do “caminhar” visto em (17). Ou seja, o político, aquele que está aqui “desde os anos 80”, desde o surgimento, é com rigor, com exatidão, nem um, nem outro, precisamente ele, quem pode dar prosseguimento ao “caminhar” ao desenvolvimento, visto que sabe, que entende. O uso do advérbio “exatamente” caracteriza quem pode continuar a citada evolução do lugar.

4 | CONCLUSÃO

A intertextualidade deve ser um foco principal na análise de discurso, pois a relação entre a intertextualidade e hegemonia é importante. Para Fairclough (2016, p. 142), existem

relações intertextuais “entre um texto e outros textos que constituem seus contextos mais ou menos imediatos ou distantes: textos com os quais está historicamente ligado em várias escalas temporais e por vários parâmetros”.

Nesse sentido, nosso trabalho pode dialogar com o trabalho de Santos (2015), ligando a gestão e a utilização dos discursos dos candidatos à reitoria do Instituto Federal de Roraima, como também o uso da linguagem e as relações de poder à uma estrutura maior, o Estado de Roraima. Podemos fazer as seguintes aproximações:

1 - Iniciativas de registro do passado, com vistas a compreendê-lo e perpetuá-lo na história, são trabalhos de cunho memorialista, produzidos por pessoa que nasceram/ viveram/ em Roraima e fundaram o IFRR.

2 - As memórias que passaram a contribuir para a construção da identidade de Roraima, como também a construção da identidade da gestão hegemônica no IFRR, foram fixadas em três pontos: o lugar, os acontecimentos e os personagens.

3 - Como o Estado de Roraima, as memórias do IFRR se dividem em três períodos:

1º. – Vila interiorana vinculada ao estado do Amazonas = Escola Técnica de 1986

2º. – Criação do Território Federal de Roraima = Criação da Escola Técnica do Território Federal de Roraima (1989)

3º. – Criação do Estado de Roraima = Criação da Escola Técnica Federal de Roraima.

4 - A formação da sociedade foi propícia para o desenvolvimento do clientelismo, desde a vila interiorana e sobretudo com a criação do Território Federal, sendo essa prática, intrinsecamente, ligada à instituição do aparelho governante burocrático. A prática do clientelismo se estende ao IFRR.

Nossa pesquisa se vê no sentido de um esforço em inserir os discursos de cada um dos grupos sociais que interagem no IFRR atualmente, combatendo a valorização das memórias de uns em detrimento de outros. Pois, como observado em Hall (2014, p. 111) “Toda identidade tem, à sua margem, um excesso, algo mais”, e a unidade que ela “assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento”.

Desse modo, para além das memórias elaboradas pelos fundadores do IFRR estão os apoiadores do candidato Y e os apoiadores do candidato X, os novos servidores, revelando o que escapa à identidade produzida por tal elite.

Finalizamos nossa exposição com a recomendação de novas pesquisas, mantendo a alternância entre o evento discursivo e possíveis mudanças estruturais: “porque não é possível avaliar a importância do primeiro para os processos mais amplos de mudança social sem considerar as últimas, da mesma forma que não é possível avaliar a contribuição do discurso para mudança social sem considerar o primeiro”.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: Problemas de Linguística Geral I. Trad.: M da G. Novak, M. L. Néri. 5a ed. Campinas: Pontes, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. revisão e prefácio à ed. brasileira Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

_____. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. Londres: Routledge, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª. edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

HILGERT, José Gaston. **Procedimentos de reformulação: a paráfrase**. In: PRETI, Dino (org.) Análise de textos orais. 5ª. edição, São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001.

MAGALHÃES, Izabel. **Análise do Discurso Publicitário**. *Revista da ABRALIN*, vol. 4, nº 1 e 2, p. 231-260. Dezembro de 2005.

SANTOS, Raimundo Nonato Gomes dos. **Entre cultura política, memórias e política de identidade: sujeitos históricos em ação – Boa Vista – Roraima (1970-1980)**. Tese (Doutora em História Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2015.

BIBLIOTECAS ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE IRATI - PR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Data de aceite: 01/03/2021

Regina Chicoski

<http://lattes.cnpq.br/4021570767153451>

RESUMO: O presente artigo é resultante de pesquisa que teve por objetivo mapear as bibliotecas escolares do município de Irati - PR em relação ao que prevê a Lei 12.244/2010 (que determina que até 2020 todas as instituições de ensino público e privado no país tenham implantadas bibliotecas escolares, respeitando a profissão do bibliotecário) e apresentar as práticas efetuadas nas bibliotecas escolares na formação de leitores. A pesquisa foi realizada em escolas municipais, urbanas e rurais, tendo como instrumento de coleta entrevista gravada e questionário aplicado aos funcionários que trabalham em bibliotecas escolares ou salas de leitura no município de Irati-PR.

PALAVRAS - CHAVE: Biblioteca escolar – Lei 12.244/2010 – Letramento

ABSTRACT: This article is the result of research that aimed to map school libraries in the municipality of Irati - PR in relation to what Law 12.244 / 2010 provides (which determines that by 2020 all public and private education institutions in the country have libraries installed respecting the librarian's profession) and present the practices carried out in school libraries in the training of readers. The research was carried out in municipal, urban and rural schools, using a

recorded interview and questionnaire applied to employees who work in school libraries or reading rooms in the municipality of Irati-PR.

KEYWORD: Library – Lei 12.244/2010 – Literacy.

INTRODUÇÃO

Parece repetição, palavras de senso comum, tratar da importância da leitura na formação de cidadãos críticos, conscientes, em prol de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária. No entanto, no Brasil, ainda estamos muito longe de atingir essa meta. A circulação de livros e de informação no nosso país continua enfrentando inúmeras, e o acesso dos estudantes a livro e a internet nem sempre ocorre de forma eficiente. O quadro é ainda mais grave quando se trata da população não escolar.

Tivemos grandes avanços nos últimos tempos na disseminação do conhecimento por meio das tecnologias de informação tanto para leitura de textos quanto para compra de material bibliográfico, mas será que todo esse acervo tem chegado à população? Uma forma de ir avançando gradativamente quanto ao acesso à leitura é por meio de uma sólida formação escolar dos estudantes desde a educação infantil até o ensino superior. Para que isso aconteça os profissionais da educação precisam de uma boa formação inicial e continuada, a estrutura da escola precisa ser adequada: a biblioteca

escolar é espaço e instrumento para se alcançar tais objetivos.

Este artigo é resultante de uma pesquisa desenvolvida no município de Irati – PR, durante o período de licença sabática (seis meses) concedido à pesquisadora pela Unicentro, sob a orientação da Prof^a Dr^a Milena Ribeiro Martins da UFPR. O objetivo principal desta pesquisa foi mapear as bibliotecas escolares das escolas municipais de Irati - PR em relação ao que prevê a Lei 12.244/2010 – Lei da Universalização das Bibliotecas Escolares (de que até 2020 todas as instituições de ensino público e privado no país tenham implantadas bibliotecas escolares, respeitando a profissão do bibliotecário) e analisar as práticas efetuadas nas bibliotecas escolares na formação de leitores. A Lei 12.244/2010 no Artigo 2º, Parágrafo Único, determina que todas as instituições de ensino do país, públicas e privadas, deverão desenvolver esforços progressivos para constituírem bibliotecas com acervo mínimo de um título para cada aluno matriculado - ampliando este acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. E ainda, no Artigo 3º está previsto que deve ser respeitada a profissão de Bibliotecário.

O intuito de fazer essa pesquisa derivou de minha experiência docente por mais de trinta anos. Durante essa trajetória como professora na educação básica de 1985 a 1997 em uma escola rural e várias urbanas, depois como professora responsável pelo Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e pela disciplina de Literatura Infantil e Juvenil no Curso de Letras, por mais de vinte anos na universidade, tenho percebido que os problemas com formação do leitor, ausência de biblioteca escolar, têm se perpetuado. Ao trabalhar o conteúdo “Leitura na escola e na biblioteca” na disciplina Literatura Infantil e Juvenil observo que ano a ano os depoimentos dos alunos sobre suas experiências com bibliotecas das escolas onde estudaram se repetem: “Não podia pegar livros da estante”; “Só podia pegar o livro que a atendente classificasse como adequado para a idade”; “A biblioteca sempre ficava fechada na hora do recreio e no horário do almoço, e durante as aulas os professores não deixavam sair para emprestar livros”; “Não podia mexer nos livros”. Esses e muitos outros depoimentos que ouvi dos estudantes universitários durante anos me incomodaram e me incomodam. Essa cultura se mantém ainda? Bibliotecas escolares costumavam ser locais proibidos. E hoje? Bibliotecas são frequentadas ou a presença de um aluno parece incomodar a rotina da biblioteca escolar?

A Lei 12.244/2010 é uma esperança na promoção da leitura no país. Quase findo o prazo de implantação dessa Lei, propusemo-nos a verificar como de fato está se dando sua implementação em Irati - PR? É o que na sequência será evidenciado por meio dos dados obtidos via questionário encaminhado a todas as escolas municipais urbanas e rurais. Ao todo são 28 escolas municipais, dessas 20 são urbanas, 8 são rurais e há 13 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs (os CMEIs não foram incluídos na pesquisa).

Irati (situando o leitor no contexto da pesquisa), hoje com 112 anos, é um município brasileiro do Estado do Paraná, que segundo dados do Wikipedia está:

Localizado na região Sudeste do estado, sua população, conforme estimativas do IBGE de 2019, era de 60 727 habitantes, que é uma mescla de diferentes etnias, especialmente poloneses e ucranianos que buscam manter costumes e tradições de seus ascendentes. Passam pelo município a BR-277, que corta todo o estado de leste a oeste (do Porto de Paranaguá a Foz do Iguaçu) e a BR-153, que corta o país de norte a sul. O município teve sua origem na vila de “Covalzinho”. Na década de 1980, quando os trilhos da Estrada de Ferro São Paulo/Rio Grande do Sul passaram pela vila, foi ali instalada uma estação ferroviária que recebeu o nome de “Irati”. Isso fez a vila crescer e se tornar importante. Posteriormente, o nome Covalzinho acabou sendo lentamente esquecido, ficando a vila conhecida apenas pelo nome da estação ferroviária. Em 15 de julho de 1907, já elevada a distrito, teve sua emancipação política decretada, desmembrando-se do município de Ibituva. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Irati_\(Paran%C3%A1\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Irati_(Paran%C3%A1)). Acesso em 30 Ago de 2019.

Na sequência apresentar-se-ão os dados em relação à implementação da Lei 12.244/2010 no município de Irati que tem mais de um século de história, com um total de 4.779 alunos matriculados na rede municipal de Educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental - 1º ciclo, Pré-Escola I e II, Educação de Jovens e Adultos).

BIBLIOTECA HOJE, O QUE É?

Biblioteca é palavra de origem grega formada por *biblíon* (livros) e *theka* (caixa): significa o lugar onde se guardam livros. Na contemporaneidade, mais que um lugar para guardar livros, é um espaço concreto e virtual onde se reúnem coleções de informações variadas: enciclopédias, livros, revistas, dicionários, teses, dissertações, folhetos, mapas, digitalizados e armazenados em bancos de dados.

Historicamente o conceito de biblioteca foi se modificando. Carlos Erivany Fantinati e João Luís C. T. Ceccantini no capítulo do livro intitulado “Um país se faz de homens, livros e bibliotecas” recuperam esses conceitos. Segundo eles:

A partir do século XVI, a biblioteca passa por grandes transformações, graças, entre outros fatores, à invenção por Johann Gesfleisch Gutemberg (1400 – 1468) do processo de composição com tipos (letras) móveis de metal. A reutilização dos caracteres e a rapidez da montagem dos textos revolucionaram os processos de composição, superando o artesanato monacal, na esfera da produção e facultando faixas mais largas de difusão e consumo do livro. De organismo antes reservado a uns poucos escolhidos, em geral religiosos, a biblioteca, a partir daí, laicizou-se, expandiu e diferenciou seus acervos, aprimorou técnicas de conservação e de oferta de materiais impressos ou não, pondo-se cada vez mais a serviço de contingentes mais amplos de usuários, sobretudo em nossos dias, quando se colocou sob o signo da informática. (FANTINATI e CECCANTINI, 2004, p. 43)

No Brasil a primeira biblioteca oficial foi criada em 1810 no Rio de Janeiro, denominada Biblioteca Nacional Pública do Rio de Janeiro. Depois da independência do Brasil muitas

outras bibliotecas foram criadas no ritmo da expansão do sistema educacional. Entre as décadas de 1930 e 1940 na reforma educacional, bibliotecas escolares foram implantadas como forma de promover a leitura. No entanto a década de 1950 pode ser considerada um marco na criação de bibliotecas escolares no Brasil (EGGERT STEINDL; FONSECA, 2010). Mesmo assim havia um silenciamento na legislação educacional no que concerne à biblioteca escolar.

Devido a esse silenciamento, muitas escolas foram criadas sem bibliotecas escolares nem foram motivadas pelas Secretarias de Educação para que gradativamente fossem adquirindo um acervo de material para formar uma biblioteca, auxiliando no processo ensino-aprendizagem dos alunos. De acordo com o Boletim Informativo 02/2019 do Centro de Apoio Operacional - CAOP - de Curitiba:

Atualmente, segundo dados oficiais do último Censo Escolar de 2018 disponibilizados em janeiro do corrente ano, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 51,2% das escolas de educação básica do Brasil possuem bibliotecas ou salas de leitura, sendo que, no que concerne a região Sul do País, constatou-se que apenas 52,8% das instituições de ensino da Rede Municipal de Educação estão de acordo com a Lei nº 12.244/2010 (Curitiba, CAOP nº 2, 07 Mar 2019).

Isso revela que pouco mais da metade das escolas da rede municipal de ensino do sul do país tem biblioteca ou sala de leitura. Ainda de acordo com o site do Ministério Público do Paraná os dados referentes ao Estado em relação à efetivação da Lei nº 12.244/2010 são bem preocupantes, pois:

Apenas 63,09%, do total de 9.505 escolas paranaenses, possuem bibliotecas e/ou salas de leitura. Em um levantamento das escolas, nos 399 municípios do Paraná, constata-se que em apenas 19 municípios todas as escolas possuem bibliotecas - o equivalente a 4,76% do total de municípios. Apenas 96 municípios têm 3/4 (três quartos) ou mais de suas escolas com bibliotecas ou salas de leitura - o equivalente a 24,06% do total de municípios. E, ainda, 131 municípios tem menos da metade de bibliotecas por escola - representando 32% do Paraná. (Ministério Público do Paraná, 2019).

Os dados revelam que a Lei nº 12.244/2010 não foi cumprida totalmente, sendo por muitos desconhecida. No país pouco mais da metade das escolas tem biblioteca escolar, conforme Boletim informativo do COAP nº 2 de 2019. A saída encontrada pelos líderes políticos foi propor outro projeto de Lei, o de nº 9.484/2018 de 06 de fevereiro de 2018 (aguardando apreciação pelo Senado Federal), que altera a lei vigente, propondo uma nova definição de biblioteca escolar e criando o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE).

Porém, e não obstante a melhoria ou evolução pretendida nas bibliotecas escolares com tal Projeto de Lei, para que atuem como centros de ação cultural e educacional permanentes ou a disposição em fornecer apoio técnico e financeiro da União aos sistemas estaduais e municipais de ensino, o projeto

adia em 4 (quatro) anos a Universalização das Bibliotecas Escolares ao definir que “seja efetivada no prazo máximo de vigência da Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE” - ou seja para 25/06/2024. (Ministério Público do Paraná –Set 2019).

A grande questão agora deve ser a cobrança ou exigência por parte da escola e da sociedade da efetiva implantação de bibliotecas nas escolas onde não há e a ampliação do acervo e sua informatização para facilitar a rotina da biblioteca, realização de concursos e/ou contratação de recursos humanos com formação na área conforme prevê a lei. Do contrário, o resultado será o mesmo de agora: em 2024 muitas escolas ainda estarão sem bibliotecas, ninguém será punido por infringir a lei, ou seja, crianças terão um prejuízo irreparável, pois perderão a oportunidade e o direito legal de ter acesso à informação, aos livros ao longo de sua trajetória escolar.

Se somente 63,09% das escolas paranaenses têm biblioteca ou sala de leitura e apenas 19 municípios têm biblioteca em todas as escolas, como está Irati nesse cenário? Por intermédio da Secretaria Municipal de Educação foi encaminhado às escolas municipais de Irati um questionário para que fosse respondido pelas pessoas que trabalham na biblioteca da escola. Das vinte escolas municipais urbanas, somente nove retornaram o questionário (uma escola entregou o questionário sem respostas e justificou o porquê de não estar preenchido, conforme será evidenciado na citação em seguida) e, das oito escolas rurais municipais, somente duas participaram da pesquisa. Ao tentar entender por que tão poucas escolas retornaram o questionário, constatou-se que, por não haver uma pessoa responsável pela biblioteca ou pela sala de leitura, ninguém respondeu. Para comprovar essa afirmação utilizo uma das justificativas apresentada por uma coordenadora de escola que se enquadra nessa situação:

Temos um bom acervo bibliográfico tanto de livros de literatura infantil como para pesquisas dos professores, mas infelizmente não temos uma pessoa disponível para fazer o atendimento para os alunos, pais ou professores.

Os livros de literatura são usados pelos professores e alunos em sala de aula e cada docente fica responsável para emprestar, estimular a leitura, enfim usar a literatura para contribuir com a formação de leitores.

Portanto em relação à pesquisa enviada achamos desnecessário preenchê-la.

Sem mais, agradeço a compreensão. (Coordenadora da Escola Municipal M. A. N.)

Essa recusa em responder ao questionário deixa explícito algo que serve como diagnóstico do problema, ou seja: falta de pessoal, com formação, designado para atuar na biblioteca ou sala de leitura e sobrecarga de trabalho da coordenação.

Várias escolas encontram-se exatamente nessa condição. Possuem de um acervo que fica à disposição do professor para levar para a sala de aula, ler com os alunos e até emprestar para que levem para casa, mas não há quem exerça exclusivamente essa função de atendente de biblioteca, muito menos alguém que a exerça levando em conta os preceitos da profissão bibliotecário. De acordo com o Conselho Federal de Biblioteconomia:

O bibliotecário é o profissional formado em curso de nível superior que atua na organização e na sistematização da informação, a quem compete mediar o acesso a informação e ao conhecimento, independentemente do suporte e da mídia usada para divulgá-la, de forma rápida e eficaz, a quem dela precisar. Atuação que se dá tanto em bibliotecas e centro de documentação de instituições das áreas da cultura e da educação, quanto de outras áreas do conhecimento que lidem com informações gerais e especializadas (Nota Pública do CFB. Brasília, 17 de janeiro de 2019).

Estudos sobre biblioteca alertando para o princípio segundo o qual biblioteca não pode lembrar um museu estagnado ou ambiente passivo. Nos anos 1990, Ezequiel Theodoro da Silva já afirmava que:

As bibliotecas, em que pesem alguns esforços isolados, parecem estar fechadas em si mesmas, não tendo encontrado caminhos objetivos que enriqueçam, popularizem e socializem as obras dos seus acervos. Não há integração de professores e bibliotecários na elaboração de programas de leitura (escolar e comunitária). Este caminho, embora muito proclamado por ambas as partes, é muito pouco levado à prática concreta. O que se constata, nesta área, é a briga de competências ou a transferência de responsabilidades, movida pela compartimentalização de tarefas e falta de diálogo, tendo os próprios leitores como os maiores prejudicados. Sem iniciativa, sem humildade, sem diálogo, os livros existentes continuarão empoeirados nas prateleiras das bibliotecas (SILVA, 1995, p. 28-30).

Recuando ainda mais no tempo, nos idos de 1943, Rubens Borba de Moraes ressaltava que o trabalho do bibliotecário deveria ir além do tecnicismo. Afirmava ele:

Não quero dizer que o bibliotecário deva ser um técnico somente. A preocupação técnica exclusiva é tão prejudicial quanto a sua inexistência. O bibliotecário moderno deve ser um misto de técnico e intelectual. A sua preocupação principal não deve ser datilografar fichas perfeitas, segundo um código de catalogação, mas conhecer o conteúdo dos livros que possui, ser um guia intelectual do leitor. Muitos bibliotecários esquecem que a principal coisa, na biblioteca, para o leitor, é o livro e não a técnica que se empregou para catalogá-lo e classificá-lo (MORAES, 1983, p. 22).

Percebe-se nessa assertiva que já na década de 1940 alertava-se para a questão da formação do bibliotecário levando em conta aspectos técnicos e intelectuais. Sem os saberes técnicos não há como organizar uma biblioteca, mas só isso não basta, é necessário que esse profissional tenha um amplo conhecimento do acervo para melhor assessorar as pessoas que frequentam bibliotecas.

Nesse sentido, Francisca Izabel Pereira Maciel na apresentação do livro *Literatura: ensino fundamental* afirma que “toda biblioteca deve ser um espaço vivo, uma usina de conhecimentos, não um museu com peças intocáveis” (MACIEL, 2010, p. 17). Muitas bibliotecas escolares lembram quarto de despejo, amontoado de livros que paralisam o saber. Esses espaços deveriam ser utilizados pelo professor de modo a levar o aluno a buscar o conhecimento, refletir e posicionar-se sobre o tema e ler por opção. Por parte dos gestores da escola, espera-se apoio estrutural para que as ações pedagógicas possam ser realizadas, impedidas muitas vezes pela falta de pessoal qualificado, despreparado para dar suporte aos docentes no dia-a-dia. Sem contar que a grande maioria das escolas não tem uma sala sequer para deixar os livros, que ficam armazenados em caixas na sala da coordenação. Sem espaço físico destinado à biblioteca, sem pessoal qualificado para atuar, os problemas se perpetuam, simplesmente são adiados deixando para a próxima equipe eleita e assim *ad eternum*.

Adriana Silene Vieira e Célia Regina Delácio Fernandes explicitam que:

Não é necessário que o bibliotecário conheça todo o acervo muito bem, mas é preciso que conheça muito bem uma parte dele, de modo a poder desenvolver atividades de mediação. Esse conhecimento se desenvolve ao longo do tempo. O professor pode escolher, por exemplo, investigar os livros disponíveis de determinado autor, de determinado gênero, de determinado tema etc. com isso ele vai aos poucos se familiarizando com o acervo. (VIEIRA & FERNANDES, 2010, p. 109).

Para as autoras:

Como a maioria dos responsáveis pelas bibliotecas não é formada em biblioteconomia, mas, sim, em outros cursos, sendo muitos professores, é interessante que se conscientizem da importância de seu papel não apenas como guardadores de livros, mas como seus disponibilizadores. E sendo pessoas que gostam de ler, podem, assim como os que estão nas salas de aula, multiplicar esse gostar de ler”. (Idem, p. 112).

Sem dúvida é um desafio para a equipe escolar manter a biblioteca em movimento.

UM OLHAR SOBRE AS BIBLIOTECAS ESCOLARES DE IRATI

Como já mencionado, Irati tem 28 escolas municipais, oito dessas estão localizadas na zona rural. Somente nove escolas urbanas e duas rurais participaram da pesquisa por ter uma pessoa trabalhando no espaço da biblioteca ou sala de leitura, embora como já mencionado um questionário retornou sem preenchimento, mas com justificativa.

As pessoas que trabalham nas bibliotecas ou salas de leitura são todas mulheres. Em relação à faixa etária delas temos uma pessoa com idade entre 50 – 59 anos; três entre 40 – 49 anos; três entre 30 – 39 anos; uma entre 18 – 29 anos; três não informaram a idade. Elas têm a seguinte formação: cinco Pedagogas; uma formada em Letras e

finalizando Biblioteconomia; uma finalizando História e uma com Ensino Médio. Apenas três são pós-graduadas em Psicopedagogia e Educação Infantil, e em Educação e Diversidade. Somente duas desempenham outra função na escola: uma como professora e outra como coordenadora pedagógica. Em relação ao tempo de atuação nessa função uma respondente trabalha há 2 anos e 2 meses; uma respondente trabalha há 1 ano, uma trabalha há 9 meses e, uma trabalha há 6 meses. Duas foram contratadas pelo formato de estágio; uma foi remanejada dos serviços gerais, por atestado médico, uma foi remanejada da docência e uma disse que foi por outro motivo, mas não especificou. Em linhas gerais, esses dados nos ajudam a traçar um perfil das pessoas que atuam em biblioteca ou sala de leitura no município de Irati.

Dado a escassez de cursos de Biblioteconomia ou Sistema de Informação no país, aliada a ausência de concurso público específico para bibliotecário escolar, percebe-se que ainda não temos ninguém formado nessa área atuando nas escolas. Exceção para uma escola que tem contratado, via estágio, uma pessoa formada em Letras finalizando o curso de Biblioteconomia. Nesse quesito o município está longe de atingir o que preconiza a Lei 12.244/2010.

Sobre o horário de funcionamento das salas de leitura/bibliotecas uma escola atende das 7h e 30min às 11h e 30min e das 13h às 17h; uma escola atende das 7h e 50min às 11h e 50min e das 13h às 17h inclusive na hora do recreio; uma escola atende das 8h e 30min às 11h e das 13h às 16h e 45min e, duas escolas atendem das 8h às 12h e das 13h às 17h. Percebe-se que em todas as escolas o horário de funcionamento desses espaços segue, em partes, a rotina do horário das aulas, ou seja, se alunos chegam mais cedo à escola não têm como ir à biblioteca e durante as aulas dependem do professor que leve a turma ou permita que um aluno saia da sala de aula para ir à biblioteca, exceto em uma escola em que durante o intervalo/recreio a biblioteca permanece aberta.

As escolas que não têm um espaço destinado à biblioteca ou sala de leitura responderam da seguinte forma: “Não temos biblioteca, somente cantos de leitura”; “Não tem horário específico, depende da disponibilidade dos professores”; “Cada professor regente faz seu horário”; “Nossa escola não possui espaço próprio para biblioteca, apenas duas estantes de livros no fundo de uma sala de aula”; “Não temos espaço para biblioteca esse ano, se houver aumento de salas teremos a partir de 2020”. Essas respostas evidenciam que um dos problemas é em relação ao espaço físico. A maioria não tem uma sala para organizar o acervo, utilizam estantes em sala de aula, cantos de leitura. São saídas alternativas que ajudam a minimizar o problema, mas não substituem a biblioteca.

A escola rural de Guamirim também não tem biblioteca, mas encontrou uma saída muito interessante para amenizar o problema. Trata-se da

Casa da Leitura – é um espaço disponibilizado por uma moradora da comunidade de Guamirim – parceira da escola. Este espaço é decorado de forma lúdica, que proporciona um ambiente encantador e aconchegante. Conta com diversos espaços que propiciam uma leitura de forma prazerosa, conta com espaço para o desenvolvimento de atividades, bem como da realização de atividades artísticas também. Neste projeto há um cronograma de dias e horários para cada turma, sendo realizadas diferentes atividades envolvendo a leitura. A Casa da Leitura fica a uns 300 metros da escola. (Coordenadora da escola)

Iniciativa louvável dessa abnegada senhora que transformou uma residência particular num espaço comunitário de leitura, atendendo aos moradores da localidade e aos alunos da escola. Porém o poder público municipal não está eximido de resolver o problema da falta de biblioteca no espaço escolar, pois é de sua responsabilidade prover condições para que a escola possa montar sua biblioteca.

Ao elencarem as principais dificuldades encontradas no dia-a-dia, as respostas predominantes indicaram espaço físico e falta de recursos humanos especializados:

“A falta de uma biblioteca/bibliotecária”;

“Não ter pessoa disponível para atendimento dos alunos”;

“Falta de local para uma sala de leitura; falta de verba específica para aquisição de mais acervo; histórico da nossa comunidade em não ter o hábito da leitura”;

“Não termos espaço próprio”;

“O de não ter essa pessoa na escola para desenvolver um projeto de leitura com objetivos realmente pautados no desenvolvimento da criança”;

“A escola tem um bom acervo de livros que com a desativação do espaço precisou ser redistribuído nas salas de aula. A principal dificuldade neste momento é a falta de espaço para o funcionamento da biblioteca”.

“O deslocamento, pois o espaço que temos para a leitura ‘Casa da Leitura’ fica a 300 metros da escola. Falta de profissional habilitado para o atendimento. E necessidade de ampliação do acervo”.

“Falta de espaço para organizar um lugar especial para realizar atividades de leitura. Tempo para fazer o empréstimo de livros. Tempo para atender alunos e professores. Catalogar os livros, cuidar da conservação do material, pois não temos uma pessoa para isso.”

Nesse aspecto, o município de Irati apresenta um grande déficit. Como pensar em montar uma biblioteca escolar se não há uma sala disponível para alocar o acervo? A Secretária Municipal de Educação sobre a questão do espaço físico assim se pronunciou (em entrevista concedida à pesquisadora):

Em termos de construção física nesse momento o município não dispõe de recursos financeiros. Essa gestão priorizou CMEIs. Desde 2013 uma juíza determinou que não poderia ter criança em lista de espera para creches. Os prefeitos anteriores foram recorrendo e adiando, mas em 2018 não coube mais recursos e o município teve que criar 401 vagas nos CMEIs. O que tinha de recurso foi. Qualquer planejamento será para 2020, nem que comecemos com uma biblioteca. (ALMEIDA, R. Em 5 de outubro de 2019)

Por determinação judicial o município investiu nos CMEIs - Centro Municipal de Educação Infantil. Mas existe a possibilidade de em 2020 priorizar a construção de espaços destinados à biblioteca. Nesse sentido, as escolas/comunidades precisam se articular cobrando dos gestores do município para que de fato isso aconteça. Do contrário mais um ano se passará sem investimentos na estrutura física. Por outro lado, a Secretária Municipal de Educação cobra atitude por parte dos gestores escolares ao dizer que:

Penso que depende muito da gestão da escola, pois essas gestoras podem ter iniciativas, como a diretora da Escola Irmã Helena Olek que foi em busca de parceria, patrocínio. Hoje eles têm uma biblioteca informatizada através do projeto Itaú E-social. E nós da prefeitura contratamos uma estagiária do curso de Biblioteconomia que está atuando na escola. Essa escola é referência não só para Irati, mas para a região de que se a escola busca, as coisas acontecem. Eu gostaria que todas as escolas tivessem uma biblioteca como a da Escola Irmã Helena Olek, mas é impossível porque hoje temos problemas de espaço físico e de pessoal. Mas para que essa lei seja de fato implantada, tem que ter suporte ou do governo federal ou do estadual, pois o município já é acarretado com várias atribuições que não lhe compete, como é o caso do transporte escolar. O município transporta todos os alunos, inclusive os que estudam nas escolas estaduais e, o montante que o Estado repassa é mínimo, sobra para o município. O exemplo da biblioteca da escola Irmã Helena Olek foi compartilhado com todas as diretoras para que também busquem e não fiquem sempre esperando o poder municipal, que elas também almejem que suas escolas melhorem, em busca de alunos mais críticos, conhecedores de vários assuntos, bons leitores, pois uma criança que lê será um adulto diferente. (ALMEIDA, R. Em 5 de outubro de 2019)

De fato a escola precisa e pode criar estratégias, via projetos, melhorando a condição de ensino, mas é dever da União, dos estados e dos municípios garantirem o mínimo necessário para que as escolas funcionem adequadamente. Sem estrutura física e sem recursos humanos fica difícil para a equipe escolar (professores, pedagogo, diretor) implantar qualquer projeto, por mais boa vontade que tenha.

Todos os respondentes consideraram a efetivação da Lei 12.244/2010 como uma possibilidade real de melhoria na biblioteca. No entanto, as respostas evidenciam uma

certa descrença no poder público, pois esta lei parece ter entrado para o rol daquelas que não entram em vigor mesmo estando promulgadas, conforme podemos observar nos depoimentos a seguir:

“Se fosse uma lei que realmente fosse executada nas escolas, seria um excelente progresso para as escolas”.

“Desde que os sistemas de ensino dêem condições para a instalação, pois as escolas precisam melhorar a estrutura”;

“Seria muito importante que essa lei fosse efetivada para que nossa escola tivesse o prazer de ter uma biblioteca”;

“Precisamos desse espaço em nossa escola URGENTEMENTE”;

“Porque cabe às bibliotecas satisfazerem as necessidades de busca, pesquisa e lazer de seus leitores”;

“Sim, pois na escola não há biblioteca, nem bibliotecário. A escola tem um pequeno acervo bibliográfico. A biblioteca é de suma importância na escola”.

Os professores sabem da importância da biblioteca escolar e lamentam sua inexistência, mas não sentem segurança no poder público e veem a lei com certa incredulidade.

Realmente essa descrença da sociedade nas políticas públicas, nas leis brasileiras pode ser comprovada com o exemplo a seguir. A melhor saída encontrada pelos nossos representantes no legislativo até agora foi criar outra lei:

O Projeto de Lei nº 9.484/2018, de 6 de fevereiro de 2018 [Da Sra. Deputada Federal Laura Carneiro], que tramita na Câmara dos Deputados, pretende alterar a Lei nº 12.244/2010, de 24 de maio de 2010, para dispor sobre uma nova definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). O Projeto reconhece em seu texto de justificção, em relação à Lei nº 12.244/2010, que “passados oito anos, ainda tenhamos muitas escolas desprovidas de biblioteca” e que a mesma não trouxe nenhuma penalidade ou sanção pelo seu descumprimento. Disponível em <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-2191.html>. Acesso em 16 Out 2019.

De nada adiantará uma nova lei se ela ficar esquecida, sem nenhuma ação para sua efetivação como ficou a Lei nº 12.244/2010. De fato, depois de anos de sua aprovação, a maior parte dos educadores não a conheciam. Sinal de que não houve interesse governamental na sua divulgação, implantação e acompanhamento, tornou-se uma lei sem efeitos práticos, como se não existisse. Somente agora, findando o prazo, o Ministério Público do Paraná tem cobrado dos municípios respostas em relação à implantação da referida lei.

Também a Lei 12.244/2010 prevê no Artigo 2º, Parágrafo Único, que todas as instituições de ensino do país, públicas e privadas, deverão desenvolver esforços progressivos para constituírem bibliotecas com acervo mínimo de um título para cada aluno matriculado - ampliando este acervo conforme sua realidade. Em relação ao número de alunos matriculados nas escolas municipais de Irati e o número de livros disponível no acervo, temos a seguinte situação:

Escola	Número de alunos	Número de livros	Número de livros de literatura
ECCG	166	-	650
ESMI	92	50	250
AAG	130	-	1800
AFP	144	1800	1300
FVA	260	5002	4092
IHO	546	10.946	-
MB	199	2800	1400
OF	161	4000	2000
RZ	100	2410	1500
SV	209	2854	2201

Percebe-se claramente que as escolas têm acervo muito superior ao exigido por lei. Uma escola considerou o acervo existente como sendo literário e outra não especificou quantos são os livros de literatura. Esse dado é significativo, pois revela que uma vez construída a estrutura física e contratado profissional com formação, em pouco tempo todas as escolas terão bibliotecas, uma vez que o acervo está à espera de uma melhor utilização.

As respostas para a pergunta: “Caso você não seja Bibliotecário, considera importante ter a presença deste profissional para atuar na biblioteca da escola?”, revelam conscientização da importância do profissional bibliotecário no contexto educacional, conforme podemos observar na sequência: “Porque um bibliotecário na escola poderia organizar os livros, orientar alunos e professores, catalogar e cuidar da manutenção do acervo”; “Ajudaria na organização e planejamento de atividades no local”; “Porque o bibliotecário possui conhecimento que auxilia no trabalho e em relação aos serviços técnicos e administrativos”; “Sem dúvida é muito importante ter uma pessoa só para o cuidado com a biblioteca”. “Para auxiliar no empréstimo dos livros, demais materiais, na organização da mesma. Até mesmo para desenvolver práticas de leituras com alunos.” “É importante para auxílio de alunos e professores, para manter a biblioteca em ordem.” Essas respostas evidenciam a importância e a necessidade de profissionais formados no ambiente escolar, pois sem eles as escolas dificilmente darão conta de ter uma biblioteca escolar como deve ser.

Ao serem indagados sobre experiências interessantes ou significativas de leitura ocorrida na escola ou na biblioteca que pudessem ser compartilhadas, surgiram os seguintes projetos/atividades:

- **Voe Alto** – Consiste em uma parceria com a Universidade Positivo, a qual faz doação de livros de literatura para o acervo da escola. Conta ainda com a disponibilização de um livro de literatura por bimestre para cada turma de acordo com o ano escolar. Este projeto conta com uma sequência de sugestões de atividades para o trabalho do professor com a literatura.

- **Ler, encantar e criar – sacolinha de leitura** – Este projeto vai desde a educação infantil até o 5º ano. O aluno leva para casa a sacolinha de leitura contendo um livro de literatura e um caderno de registro. São propostas diferentes formas de registro de acordo com cada ano escolar. Na educação infantil caracteriza-se pelo contar e recontar e registro através de desenhos. A partir do 1º ano já contam com o registro escrito de nomes, palavras e frases. A partir do 2º ano conta com a produção textual, realizando a continuação da história, entre outras formas de registro.

- **Contar e encantar: contação de histórias** - Projeto desenvolvido pela coordenadora pedagógica que consiste em realizar a contação de histórias, ora caracterizada por diferentes personagens, ora de forma natural explorando apenas o ato de contar e recontar, utilizando ou não objetos de apoio.

- **Projeto Bibliocasa**

- **Mala da leitura**

- **Leitura oral e roda de conversa**

- **Leia +**, a cada 15 dias nossos alunos vão à Biblioteca Pública fazer empréstimo de livros e toda sexta-feira temos a "Hora da Leitura".

Percebe-se que mesmo a maioria das escolas não tendo biblioteca escolar tem buscado desenvolver estratégias que promovam a circulação do livro entre os alunos. Deve ser objetivo da escola formar cidadãos capazes de agir com criticidade na sociedade e para isso leitura é fundamental. Como “leitura não consiste em atividade natural, tampouco em hábito”, segundo SILVA & MARTINS (2010, p. 23), é dever do professor ensinar a ler, trabalhar com o livro/texto em todas as suas possibilidades.

Como a maior parte do acervo, nas escolas pesquisadas, são livros de literatura é importante que o professor saiba utilizá-los. Nesse aspecto, Telma Ferraz Leal e Eliana Borges Correia de Albuquerque, esclarecem que:

A inserção da literatura em sala de aula não pode ser algo ocasional, acidental e nem pode fazer parte de um preenchimento de tempo sem intencionalidade. O professor precisa realizar atividades constantes, planejadas, em que os estudantes tenham acesso ao texto literário, mas possam também refletir coletivamente sobre tais textos, e que esses possam ser modelos de escrita para outros textos (LEAL & ALBUQUERQUE, 2010, p. 101).

E Micheletti defende que:

A literatura não tem obrigação com o conhecimento, mas promove conhecimento, pois ensina, não porque inculca conceitos morais ou quais atitudes desejáveis, mas porque amplia a capacidade de conhecimento do leitor, facilitando o acesso a novas experiências que poderão auxiliá-lo na elaboração de novas informações, ou ainda na reformulação do que já possui (MICHELETTI, 1990, p. 17).

Ainda nesse aspecto Rildo Cosson evidencia como o texto literário amplia os horizontes do leitor. Para ele:

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser (COSSON, 2010, p. 67).

A escola precisa trabalhar com leitura de forma que os alunos queiram ler, para que a leitura sirva de atividades didáticas, mas também ao lazer, ao autoconhecimento, que seja opção e não imposição.

Fala-se muito em leitor crítico, formar leitores críticos é a grande meta da escola. Ana Maria Machado explica que ler criticamente não significa que se lê para “para discordar e refutar num eterno desafio” (MACHADO, 2002, p. 99). É necessário levar em conta o contexto no qual a obra foi produzida.

Ou seja, entendendo a época e não cobrando atitudes contemporâneas de uma manifestação cultural de outro tempo e outra sociedade. Nesse sentido, não adianta recusar *As mil e uma noites* porque tem contos sexistas, ou *Robinson Crusoe* porque é mercantilista, ou Mark Twain porque usava a palavra *nigger* (crioulo), ou Ernest Hemingway porque era machista. Quem sai perdendo com essa intolerância é o leitor (MACHADO, 2002, p. 99).

MACHADO (2002) defende que:

Não é preciso transformar a leitura num ato utilitário ou numa ferramenta de ativismo. Leitores que melhorem a si mesmos já estarão melhorando o país e o mundo. Não precisamos cair no fundamentalismo de sair por aí querendo converter os outros a suas leituras ou opiniões. Ler bem é ficar mais tolerante

e mais humilde, aceitar a diversidade, dispor-se a tolerar a diferença e a divergência. Não o contrário (MACHADO, 2002, p. 100).

Apesar do município como um todo estar longe de atender ao que dispõe a Lei 12.244/2010, há uma escola que conseguiu montar sua biblioteca escolar, resultante de um projeto executado pela direção da escola em parceria com APMF (Associação de pais, mestres e funcionários), Banco Itaú e Secretaria Municipal de Educação, pois até então eles tinham uma sala de leitura e esse modelo não estava agradando o público escolar (alunos, professores e gestores). A diretora da Escola Municipal Irmã Helena Olek, Nelci Wolski, deu um depoimento à pesquisadora relatando como foi o processo de implantação da biblioteca.

Com o intuito de mudar o funcionamento da biblioteca fizemos um plano de ação da gestão priorizando ações para dinamizar e melhorar o espaço e atendimento na biblioteca escolar.

Os principais objetivos traçados para mudar a realidade da biblioteca foram:

Informatizar a biblioteca;

Ter um profissional habilitado (com formação em Biblioteconomia) e comprometido com as práticas de leituras para realizar um trabalho diferenciado, desenvolvendo projetos de estímulo à leitura, visando qualidade no atendimento da biblioteca;

Transformar o ambiente num espaço acolhedor, colorido e convidativo à prática da leitura;

Oferecer múltiplas possibilidades de leitura;

Ter atitude positiva, prazerosa frente à leitura;

Participar das ações pedagógicas e da comunidade escolar;

Auxiliar na busca do livro e da informação;

Contação de histórias semanais;

Criar na escola, um clube de contadores de histórias;

Realizar leituras de livros virtuais e ou digitais no laboratório de informática;

Promover leituras de poemas, peças de teatro e ou contos;

Propiciar momentos de integração com pessoas que contarão histórias, casos ou experiência de vida para os alunos. (WOLSKI, N. 5 de outubro de 2019).

Uma vez definido o projeto, estabelecidas as metas, na primeira reunião do ano com os pais foi apresentado o projeto. Assim toda comunidade escolar ficou sabendo, pode contribuir e acompanhar o seu desenvolvimento. De acordo com a diretora:

Primeiramente foi negociado com a Secretaria Municipal de Educação a necessidade de ter um profissional para a biblioteca devido ao número de alunos [546] e de livros [10.946] da escola. Foi solicitado alguém com formação e qualificação. Devido não ter o cargo de bibliotecário e ninguém com formação específica o que se conseguiu foi a contratação de estagiárias: uma que está no último ano do curso de Biblioteconomia e outra com conhecimento em informática e estudante de licenciatura. Foi pedido para o prefeito e para a secretária de educação que no próximo concurso seja criado o cargo de bibliotecário, pois além das escolas que necessitam, temos a biblioteca pública que também não tem ninguém com formação específica.

Em relação à informatização foram pesquisados alguns programas e selecionado o programa Biblivre da Fundação Itaú por ser totalmente gratuito. Após a liberação esse programa foi instalado em um computador adquirido pela APMF, para este fim.

Enquanto os livros e materiais da biblioteca eram catalogados no programa Biblivre, também os alunos, funcionários e professores eram registrados no sistema para a confecção das carteirinhas. O ambiente foi totalmente revitalizado, com pintura das paredes e das estantes e feita uma decoração apropriada e agradável aos alunos.

Depois de registrados os livros, confeccionadas as carteirinhas foi marcada uma grande reinauguração da biblioteca para sensibilizar e criar um marco no novo estilo de atendimento da biblioteca escolar que recebeu o nome de Biblioteca Irmã Helena Olek.

A inauguração aconteceu no dia 23 de maio de 2019, com a presença de autoridades e com uma programação intensa que envolveu toda a comunidade escolar. Desde então a biblioteca escolar está funcionando com livre acesso dos alunos aos livros; horário flexível com possibilidade de ampliar o atendimento as crianças, que podem ir todos os dias, inclusive no recreio; não é cobrada multa, o aluno que atrasar por mais de uma semana a devolução, doará um livro para o acervo; o empréstimo e a devolução são feitos de pelo sistema através das carteirinhas que tem código de barra e é possível fazer reserva do livro desejado. Esse programa Biblivre facilita o levantamento de dados para saber como está o giro dos livros, quais os mais procurados, qual o mês de maior fluxo, etc.

Além de empréstimos, também realizamos projetos que incentivem a leitura. Os horários de segunda-feira são reservados para contação de histórias.

Cada professora vem com seus alunos, para ouvir uma história, que é contada na biblioteca. São montados cenários e utilizados alguns personagens, para que as crianças possam entrar num mundo de aventuras e imaginação, tendo cada vez mais interesse por novas histórias.

Ninguém faz nada sozinho. Para a execução desse projeto contamos com os seguintes apoios: da APMF, do Conselho Escolar, dos pais, dos professores, dos funcionários, das Irmãs da Escola Vicentina Nossa Senhora das Graças, da Secretaria de Educação, dos estagiários e outros voluntários que se envolveram na ideia e, da Fundação Itaú - através do programa Biblivre. (WOLSKI, N. 5 de outubro de 2019).

Por meio desse relato é possível vislumbrar a possibilidade de montar uma biblioteca escolar, no entanto há necessidade de planejamento e união de forças em prol do projeto. Recursos humanos com formação pode ser um empecilho no início, mas se for via concurso público com remuneração condizente com a profissão, certamente interessados de outras regiões seriam atraídos para Irati. O que não se admite mais é continuar como está: a Secretaria de Educação alegando que não tem recursos, as direções de escola esperando que os recursos cheguem.

Consciente de que as universidades estão alicerçadas no tripé ensino, pesquisa e extensão e quem em relação à extensão o diálogo com a comunidade precisa acontecer sempre, numa via de mão dupla, inserimos no questionário a pergunta: como a universidade pode contribuir com os profissionais que trabalham na biblioteca da escola. As respostas foram: “Ofertando cursos que formem esses profissionais”; “Oferecendo cursos de formação de leitores”; “Proporcionando cursos de capacitação”; “Oferecendo cursos de formação demonstrando na prática como o trabalho deve ser desenvolvido na biblioteca, como fazer a catalogação, conservação” e “Auxiliar em cursos técnicos.” Nesse aspecto, a Unicentro tem grande responsabilidade em propiciar cursos de formação básica, embora não tenhamos o curso de Biblioteconomia ou Sistema de informação, mas temos os cursos de Ciência da Computação e Letras que poderiam contribuir com a formação desses profissionais que estão atuando em bibliotecas ou salas de leitura. Também poderia ser retomado o projeto desenvolvido nas escolas municipais em 2010, via equipe da biblioteca da Unicentro *campus* de Irati, o qual teve por finalidade auxiliar no desenvolvimento e organização de bibliotecas escolares. Por meio de palestras e visitas *in loco*, a diretora da biblioteca, Carmen Salete das Graças Pegoraro, proferiu palestras, numa tentativa de propiciar formação básica aos professores e funcionários que atuavam nas salas de leitura.

Não há outro caminho senão investir na estrutura física, na contratação de recursos humanos qualificados, na formação continuada desses profissionais e na ampliação do acervo. Se queremos uma educação melhor no município, a ação deve ser conjunta entre Secretaria Municipal de Educação, Direções das escolas urbanas e rurais, APMFs e universidade.

Há necessidade de uma mobilização dos gestores escolares e das APMFs cobrando

do poder municipal a construção de espaço para biblioteca e contratação de recursos humanos habilitados para esse fim. As direções de escola por sua vez precisam envidar esforços no sentido de ampliar o acervo e incentivar práticas de leitura eficientes para a formação de leitores e cobrar formação continuada desses profissionais. Somente numa ação conjunta podemos dar esse passo, pois é inadmissível que ainda existam escolas sem biblioteca.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In *Literatura: Ensino Fundamental*. Coord. PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

FANTINATI, Carlos Erivany e CECCANTINI, João Luís C. T. Um país se faz de homens, livros e bibliotecas. In PERREIRA, Rony Farto e BENITES, Sonia Aparecida Lopes (Orgs.). *Á roda da leitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis, ANEP, 2004.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). *Leitura e escola: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. In *Literatura: Ensino Fundamental*. Coord. PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

EGGERT-STEINDEL, Gisela e FONSECA, Caio Faria. A biblioteca escolar: participante da promoção da justiça e do êxito escolar. In VALLE, Ione Ribeiro; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da e DAROS, Maria das Dores (Org.). Florianópolis: Ed. UFSC, 2010.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Apresentação do livro *Literatura: Ensino Fundamental*. Coord. PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

MICHELETTI, Guaraciaba. Existe uma estética específica da Literatura Infantil? In Anais do: *Seminário Estadual de Literatura Infante-Juvenil, Livro Didático e participação da comunidade na formação de leitores, 1. 1990*. São Paulo: Faculdades Tereza Martin, 1990.

MORAES, Rubens Borba de. *O problema das Bibliotecas Brasileiras*. Brasília: ABDF, 1983.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1995.

SILVA, Márcia Cabral da & MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In *Literatura: Ensino Fundamental*. Coord. PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

VIEIRA, Adriana Silene & FERNANDES, Célia Regina Delácio. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In *Literatura: Ensino Fundamental*. Coord. PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

CAOP N° 2 Informativo n° 02/2019 - Universalização das Bibliotecas Escolares. Disponível em http://www.educacao.mppr.mp.br/2019/03/13/Informativo-no-02-2019-Universalizacao-das-Bibliotecas-escolares.html?fbclid=IwAR2CFF_TBEECBOOEP40xCzM7rtIC_A5q7hV802DzXOPma1SIN3Y-PtTKwy8. Acesso em 19 Mar 2019.

Ministério Público do Paraná. Disponível em <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-2191.html>. Acesso em 10 Set 2019.

Wikipedia. Irati Paraná. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Irati_\(Paran%C3%A1\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Irati_(Paran%C3%A1)). Acesso em 30 Ago 2019.

DESAFIOS PARA FORTALECER A SURDIDADE: ANÁLISE DA PROPOSTA DE REDAÇÃO ENEM-2017- QUE LUGAR OCUPAMOS NA HISTÓRIA ATUAL?

Data de aceite: 01/03/2021

Giovana Maria de Oliveira

Especialista em Libras e Graduada em Letras Libras. Professora de Libras UNESPAR e FATEC.
<http://lattes.cnpq.br/2019749532288334>

Silvana Elisa de Moraes Schubert

Doutora e Mestre em educação, especialista em Educação Infantil, Educação Especial, Educação Bilíngue para Surdos e Psicopedagogia. Professora no ensino superior UTP e FAEL, professora educação especial e ensino fundamental Prefeitura de Araucária. Psicanalista clínica.
<http://lattes.cnpq.br/6437424455430601>

RESUMO: Este capítulo visa retomar a proposta de redação do Enem de 2017 que oportunizou aos participantes do exame, escreverem sobre os desafios educacionais dos surdos. Fizemos um levantamento das notícias apresentadas na mídia e redes sociais para compreender como a sociedade concebeu e ainda concebe a pessoa surda e seu modo de aprender e viver, de que modo avaliaram os textos motivadores e o tema da redação visando debater a questão da surdidade. Apresentamos a página do caderno de provas do Enem – 2017 e com base nas notícias e postagens encontradas no período que se seguiu as provas, e apresentamos críticas positivas e negativas na organização de um quadro e a partir dele realizamos as

análises. Tratamos o conceito de: Surdidade, Colonialismo, Cultura surda, Invisibilidade e Educação Bilíngue e identificamos os traços de ouvintismo nas concepções acerca de quem é o Surdo e seus desafios na educação; fenômenos que a comunidade surda brasileira apresenta como fundamentais para o conhecimento de todo cidadão do nosso (e de outros) país; de que a pessoa Surda é sujeito com capacidade, especificidades e direitos.

PALAVRAS - CHAVE: Enem-2017; Surdidade; Colonialismo; Cultura Surda, Visibilidade e Educação Bilíngue.

CHALLENGES TO STRENGTHEN DEAFHOOD: ANALYSIS OF THE 2017 ENEM WRITING PROPOSAL - WHAT PLACE DO WE OCCUPY IN CURRENT HISTORY?

ABSTRACT: This chapter has the objective to look at the 2017 National High School Exam (Enem) writing proposal that gave the exam participants the opportunity to write about the deaf educational challenges. We raised information from the news presented in the media and social networks to understand how society conceived and still conceives the deaf person and their way of learning and living, and how it was evaluated the leading texts and the essay theme to debate the issue of deafhood. We show the 2017 Enem exam sheet and, based on the news and posts found in the period that followed the tests, point out the positive and negative criticisms that are organized in a table which is used to carried out the analyzes. We discuss the following concepts: Deafhood, Colonialism, Deaf Culture, Invisibility

and Bilingual Education. It is identified the audism traits in the conceptions about who is the Deaf and his/her challenges in the education. Is also verified the phenomena that the Brazilian deaf community presents as fundamental for the knowledge of every citizen of our (and others) country and that the Deaf person is a citizen with capacity, specificities, and rights.

KEYWORDS: Enem-2017; Deafhood; Colonialism; Deaf Culture, Visibility and Bilingual Education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e compreender os desafios enfrentados e as tentativas de fortalecimento da Surdidade a partir da análise dos impactos e contradições advindas com a proposta de redação do ENEM 2017 quando a educação de surdos foi colocada em debate.

Esse tema aborda textos e conceitos importantes para o conhecimento social sobre quem é a Pessoa Surda, quando não é apresentada pela perspectiva da deficiência para a sociedade, para o mundo do trabalho e à educação. Ainda nos leva a questionar os avanços reais que a proposta de escrita surtiu ou não nos dias atuais, considerando que a Libras foi reconhecida pela lei 10.436 (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo Decreto 5626 (BRASIL, 2005).

Para tanto, tratamos os conceitos de Surdidade, Colonialismo, Educação bilíngue e Cultura Surda. Apresentamos excertos de notícias encontradas na mídia que podem contribuir para a compreensão social e acadêmica do surdo na sociedade brasileira. Para levantamento de material buscamos notícias na rede social, salvamos links dessas mídias organizando quadros topicalizando as críticas positivas e negativas, categorizamos palavras que mostram a concepção que tem os entrevistados e redatores sobre o tema. Destacamos as fontes nas as informações foram coletadas, bem como os autores e os comentários sobre os textos motivadores do Enem 2017. Apresentamos o resultado da pesquisa.

2 | ENEM- 2017 – O ‘SER NO SURDO’: DESCOLONIZANDO PESSOAS E OUVIDOS

Para compreensão e tratamento do tema, apresentamos a página que anunciou a proposta de redação do Enem.



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
 - O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
 - A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
- desrespeitar os direitos humanos.
 - tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

**CAPÍTULO IV
DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

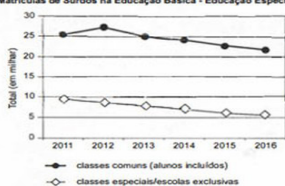
Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (fragmento).

TEXTO II

Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial



Fonte: Inep.

TEXTO III



Disponível em: http://servicos.pr4.mpt.mp.br. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: www.brazil.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1º dia | Caderno 2 - AMARELO - Página 19

Figura 1. Textos Motivadores para Redação do ENEM- 2017

Fonte: Caderno de prova Enem-2017- 19

A proposta de redação do Enem-2017 destacou-se e repercutiu na sociedade brasileira levantando contradições, nos deparamos com críticas positivas e negativas sobre que tipo de desafios uma pessoa “ouvinte” enfrenta ao envolver-se com algo que lhe afasta da própria cultura e daquilo, para o qual se preparou constantemente para dissertar.

Como se pode verificar, na proposta de redação do Enem-2017, apresentado na figura 1, tivemos a apresentação de textos motivadores, sendo que o primeiro texto apresenta a Lei 13.146 (BRASIL, 2015), artigos 27 e 28 que destaca à educação de pessoas com deficiência sem discriminação e no artigo 28 trata da Libras enquanto L1 (primeira língua para surdos), assim como a educação bilíngue ofertada em escolas e

classes bilíngues e inclusivas, ainda fala da Libras e do braile, inserindo-os no mesmo nível das tecnologias assistivas.

Encontramos aqui, de modo sutil, velado, uma barreira social e ouvintista, que diz até onde um surdo pode chegar, quando é considerado como deficiente. Skliar (1999 e 2016), afirma que se o surdo é compreendido pelo viés da deficiência, a língua de sinais será igualmente entendida e tratada como uma língua deficiente. O autor usa o termo ouvintismo para enfatizar o fenômeno que se dá quando a pessoa surda é obrigada a olhar para si, viver e narrar-se sob a ideia de normalidade, ou seja, pela perspectiva de quem ouve.

O segundo texto motivador na proposta de redação, apresenta um gráfico com matrículas de surdos na educação especial e na educação básica, demonstrando o aumento da inclusão e diminuição das matrículas na educação especial, novamente acentua a visão social do surdo capaz, ou seja; aquele que está inserido no meio da maioria ouvinte e pode com isso (ou apesar disso), superar dificuldades. No terceiro texto motivador, apresenta os preconceitos enfrentados no mundo de trabalho, o que nos leva a compreensão do lugar do surdo ou do colonialismo do surdo na sociedade de classes. A pessoa surda apresenta dificuldades na inserção no mercado de trabalho, em muitos casos ocupa vagas de pouco prestígio se considerado sua formação, ou aquém de suas capacidades pois pelo fato de não ouvir é considerado incapaz e subalternizado.

No quarto texto motivador da proposta de redação do Enem-2017, a Lei da Libras (10.436/2002) é apresentada e uma pequena parte sobre a educação de surdos; logo após esse enunciado propõe que a redação seja um espaço onde o participante defenda seu ‘ponto de vista’ sobre assunto “Desafios para a formação educacional dos surdos no Brasil”.

Para considerar se há ou não um estigma social quanto ao tema, buscamos o que a mídia brasileira publicou sobre a redação do ENEM-2017 e encontramos 15 (quinze) artigos com as críticas das (in)compreensões sobre o assunto, em diferentes links, dentre os quais citamos: a) Guia do Estudante, b) O Globo, c) Agência Brasil, d) Agora RN, e) Unovale, f) Brasil escola, g) Correio braziliense, h) Estratégias concursos blog, i) G1, j) Guia da Carreira, k) Infoenem, l) Portal Inep, m) Descomplica¹; todos referentes a proposta de redação do Enem-2017. Apresentamos um quadro que justifica e baseia a nossa análise.

1 a) <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-2017-tema-de-redacao-e-considerado-complexo-por-profesores/> b) <https://oglobo.globo.com/sociedade/especialistas-analisam-tema-da-redacao-do-enem-2017-22032657>, c) <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-11/candidatos-surdos-comemoram-tema-da-redacao-do-enem-e-novo-recurso-da> d) <https://agorarn.com.br/educacao/mais-de-300-mil-candidatos-tiraram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2017/> e) <http://aconteceunovale.com.br/portal/?p=123536> f) <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/comentario-redacao-enem-2017.htm> g) https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ultimasnoticias_geral/63,104,63,112/2018/01/18/Selecao_Interna,654068/mec-e-inep-comentario-resultados-do-enem-2017-em-coletiva-de-imprensa.shtml h) <https://www.estrategiacursos.com.br/blog/tema-da-redacao-do-enem-2017/> i) G1.com j) <https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/enem/temas-redacao-enem-2017/> k) <https://www.infoenem.com.br/analise-da-proposta-de-redacao-do-enem-2017/> l) http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/tema-da-redacao-do-enem-2017-e-desafios-para-a-formacao-educacional-de-surdos-no-brasil-/21206 m) <https://descomplica.com.br/tudo-sobre-enem/novidades/gabarito-enem-2017-tema-de-redacao/>

3 I ANÁLISE DA COMPREENSÃO SOCIAL DA PESSOA SURDA APÓS PROPOSTA DE REDAÇÃO ENEM-2017

Encontramos nas críticas, pontos positivos, negativos e diferentes compreensões do surdo e da proposta de redação. Nessas críticas destacamos uma visão social dos sujeitos, ora estereotipada, ora cheia de desejo e curiosidade, conforme apresentamos em tópicos sintetizados no quadro 1:

PONTOS POSITIVOS Concordam com a escolha do tema porque:	PONTOS NEGATIVOS Não concordam com a escolha do tema porque:
<ul style="list-style-type: none"> - Favorece a inclusão - Há empatia com o tema - Volta a atenção social para o surdo - Dá ênfase às minorias - Mostra a marginalização - Apresenta a comunidade surda - É um tema é importante mas pouco debatido - Ajuda a perceber as barreiras e dificuldades que obstruem a educação dos surdos - Abraça as minorias - É interessante, mostra respeito aos deficientes e direitos humanos - É a primeira vez que o Enem oferece atendimento especializado para surdos e na educação nacional a inclusão de surdos sempre aparece - Quem acompanha os debates sobre a inclusão não teve dificuldades - É importante que os <u>não surdos</u> aprendam sobre o cotidiano e vivências, compreendam e aceitem e que professores aprendam a lidar com surdos - É a melhor prova da vida, verdadeira inclusão - Traz visibilidade para a inclusão de surdos - Estimula a reflexo e visibilidade - Traz esperança de que a sociedade esteja abraçando a comunidade surda - Foi tranquilo e fácil - Houve vantagem pois estuda com inclusão e tem interação com surdos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Há invisibilidade do tema - Falta de empatia com o tema - O tema é complexo - Há desconhecimento sobre o tema e os surdos - Não concordam com a proposta - Falta bagagem cultural para o assunto - Falta de informação - Há ausência de políticas públicas e Ignorância social - É um desafio que exige preparo e conhecimentos atuais - (Não concordam pois) Se refere a educação especial e necessidades de um grupo específico - Não é tema para estudantes e nem mesmo para professores - Não se trata de um tema atual, nem esperado - Não faz parte do cotidiano e nem todos conhecem surdo ou língua de sinais - Os textos motivadores deixaram a desejar - Não compreende a diferença entre surdez e deficiência auditiva - Ninguém foi tão fundo assim na preparação - É um universo desconhecido para a maioria - O tema coloca todos os surdos “no mesmo balaio” como se todos fossem iguais - Reduziu a capacidade de reflexão do candidato quando enfoca apenas um grupo - A pergunta é enganadora, fala de inclusão mas é retrógrada, induz ao pensamento segregador - São os mesmos desafios enfrentados por todos os estudantes do país - Tem que conhecer cultura surda, não se vê pessoas com deficiência auditiva nas escolas normais - Entendo como um tema impróprio.

Quadro 1: Análise do Que Encontramos na Mídia: Como Avaliam a Proposta de Redação do Enem-2017?

Fonte: Organização da autora com base nos links levantados – 2019.

Os conceitos apresentados na introdução se justificam nos apontamentos inseridos no quadro 1. A sociedade mesmo diante da curiosidade quanto a língua gestual, age

centrada no ouvintismo e compreende o surdo como sujeito deficiente e desconsidera o ser Surdo. Há um padrão que os obriga pelas imposições políticas e culturais a olhar-se como se o único modo adequado de ser e viver fosse o da maioria que ouve. Para firmar o que destacamos abordaremos os conceitos.

4 | CONCEITOS ESSENCIAIS: SURDIDADE, COLONIALISMO, VISIBILIDADE, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E CULTURA SURDA

Os pontos positivos abordados refletem a necessidade não apenas de conhecimento social sobre a pessoa surda e do conhecimento individual do ser e do vir a ser da pessoa surda, para tanto destacamos a **surdidade**.

O autor Ladd (2013); fala da importância do termo Surdidade ou *Deafhood* para a história dos surdos. Não podemos aceitar sem resistência o surdo categorizado pelo conceito de deficiência e a visão de incapacidade. Deficiente auditivo é um termo clínico e para o autor envolve uma categoria maior de sujeitos com dificuldades de audição. O uso do termo deficiente auditivo (D.A) inviabiliza a existência coletiva do Surdo.

Surdidade não se refere a uma condição estática, mas um processo de luta em uma prática diária. Trata-se de um processo de aprendizagem, que permite a ressignificação do ser do surdo entendido como um fluxo, constituído e construído por práticas da *deafhood* e segundo Ladd (2013, p. 15), traz oportunidade de descobrir e criar o que a comunidade pode se tornar, e por isso envolve o coletivo e o individual em um processo contínuo.

As críticas negativas revelam o **colonialismo**, a ideia de que essa categoria de pessoas entendidas como deficientes também são subalternos, portanto colonizados. Lane (1992, p.46 a 48), fala da concepção paternalista que se tem sobre os surdos e que funciona como estereótipo. Isso se apresenta nas críticas pelos entrevistados, na concepção de que por interagir ou estudar com um surdo a pessoa se encontra numa posição de 'vantagem'. Lane nos diz que colonialismo é o padrão no qual outras formas de opressão podem ser equipadas, são as imposições e o controle sobre o sujeito. Schubert (2019) destaca que o colonialismo se dá quando não se garante o acesso à apropriação da cultura historicamente produzida pelo conjunto da humanidade e instala-se para os surdos quando não se garante a educação bilíngue que tem Libras como língua materna (SCHUBERT, 2019, p.11).

O colonialismo é destacado por Ladd (2013), como a subalternização do conceito de surdez e de pessoa surda, da língua e até das escolas de surdos onde busca-se assemelhar o que é normalidade, tendo como referência a maioria (ouvinte), pelas imposições de todo tipo. Um desses exemplos é citado no quadro 1, quando aponta que os surdos deveriam ser ensinados na educação especial ou inclusão e que se trata de uma categoria específica. Mesmo no espaço para pontos positivos, são apresentados como minoria e marginalizados no caminho para a visibilidade. Embora concordemos em parte com essa afirmativa compreendemos que a escola de surdos é um dos desafios para se efetivar a educação de qualidade e não a educação especial, inclusiva ou segregada, pois o que antes era o lócus

de extrema importância para os surdos ‘A escola de surdos’, onde poderiam conviver com seus pares, passou a responder por um rótulo de anormal (que não lhe serve).

O surgimento de escolas oralistas explicitou essas divisões entre surdez e surdidade, onde ser surdo reflete em baixo prestígio, contudo, o ENEM com a proposta de redação, tornou legal o aparecimento do surdo na sociedade. Como no depoimento de uma estudante L.A de 18 anos a qual considerou o tema inesperado: “sobre intolerância religiosa foi mais fácil”, disse ao site da Unovale “Você não vê pessoas com deficiência auditiva nas escolas normais” (2017). Se as escolas normais são as escolas que os não-surdos estudam, as pessoas que concordam com L.A podem ser associadas ao audismo, um conceito usado para quando se considera as pessoas surdas como incapazes a partir da perspectiva de anormalidade.

Segundo Ladd (2013, p.6), um povo colonizado comumente tem pouca oportunidade para apresentar relatos das próprias experiências culturais e para fazer isso tem que usar uma língua que não é a sua L1 (primeira língua). Embora muitos compreendam o colonialismo estabelecido em torno do poder econômico sobre culturas que não conseguiram se defender (idem, p.18), é inegável o colonialismo linguístico e da beneficência que atinge, destrói e substitui culturas e línguas. Os estudos culturais focam nas sociedades majoritárias e como são manipuladoras e nós apresentamos com referência ao colonialismo do século XXI que é também, uma guerra cultural e isso nem sempre fica evidente.

A jornalista² C.Werneck, disse em uma crítica, que o tema colocava todos os surdos “em um mesmo balaio” reduzindo a capacidade de reflexão do candidato, porque enfoca apenas um grupo: “; destaca que a redação foi proposta a partir de uma pergunta enganadora, que diz que falará de inclusão, mas é retrógrada. A jornalista desconsidera a cultura e a surdidade ao compreender e afirmar que se tivesse que responder sobre os desafios enfrentados pelos surdos, ela diria que “são os mesmos enfrentados por todos os estudantes do país”. Embora tenha concluído sua crítica ressaltando a importância de discutir como implementar Libras na escola, não deixou de lado o estigma audista, ouvintista, de caráter colonizador que primeiro desconsidera a cultura surda.

Destacamos a questão cultural do surdo como um dos domínios mais problemáticos pela complexidade abordada nas críticas positivas e negativas do tema do Enem 2017. A **cultura surda** é complexa e apresenta poucos recursos direcionados aos Estudos Surdos, como destaca Ladd (2013), o que se faz predominantemente é o discurso social clínico da deficiência.

A cultura surda precisa ser compreendida a partir do processo histórico. Ladd (2013, p.417-418), nos diz que há uma pluralidade de culturas surdas e ainda que os surdos compartilhem traços comuns há diferenças e especificidades, realmente não estão todos “no mesmo balaio”, mas nem por isso podem ser tratados como se a existência dessa pluralidade não fosse importante. É necessária conscientização cultural para examinar as

2 O Globo 06/11/2017 - 04:30 / Atualizado em 06/11/2017.

experiências surdas, bem como o orgulho da surdidade e não o desprezo. Questionamos como Ladd (2013), por que os surdos têm que se esforçar por provar que a cultura surda existe? Por que têm que provar a autenticidade da língua de sinais? Nada disso deveria ser necessário se entendemos que a cultura é a chave da resistência para a mudança “sem cultura não há povo”, diz Ladd (idem, p.9) e é preciso aceitar a cultura surda, considerando que as culturas majoritárias não ficam sob a obrigação de explicitar-se ou justificar-se, são elas que investigam e analisam as demais.

Cultura não cabe em moldes ou tipos de avaliação! Cultura surda e a Surdidade é que possibilitam visibilidade ao surdo e à educação que hoje nos desafia a pensar e escrever.

Ao resistir, o Surdo e a Surdidade deixam o espaço de **invisibilidade** para tornar-se visível, a proposta de redação do Enem causou um conflito no que se esperava. Se antes sua cultura surda passava imperceptível pela sociedade, como aponta Ladd (2013, p.9), agora sai das margens para o centro dos debates e entre apreciações destacadas no quadro 1 como críticas positivas, também observamos que o conhecimento é abafado e cercado, mesmo diante de um modelo que se quer ver aflorar: a **educação bilíngue** enquanto modelo linguístico e cultural que não se pode esconder atrás da deficiência.

Segundo Fernandes (1998; 2003), e Fernandes e Moreira (2014), a educação bilíngue é necessária e está envolta em jogos de poderes e saberes que perpassam o currículo, constroem hierarquias e superam a questão linguística. Fernandes destaca que: “(...) em um país oficialmente monolíngue não há espaço institucional escolar para o acolhimento de grupos bilíngues minoritários” (2003, p.44). Essa é a perspectiva que encontramos nas críticas do quadro 1. Para Schubert (2019, p.37) a educação bilíngue é um dos pressupostos de qualidade para a educação de surdos, a que se refere a constituição, são lutas travadas cotidianamente pela garantia de que a criança surda possa crescer, interagir e se desenvolver sem prejuízos.

As autoras, Campelo e Rezende (2014), apresentam historicamente as lutas dos movimentos sociais surdos e que se levantaram fortemente em 2011 para garantia e preservação das escolas bilíngues, foi nesse ano que o poder público buscava encerrar as instituições específicas, embora tenha havido um breve momento de êxito não conseguiu dar fim na totalidade, apenas fez uma retomada dos conceitos vinculados ao Congresso de Milão. Constatamos que a proposta de redação do Enem despertou a Surdidade nas pessoas surdas e também a atenção da sociedade colonizadora, ouvintista e opressora, mesmo que essa sociedade não tenha plena consciência de sua postura como realmente é. Portanto é preciso orientação para superar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Enem 2017 despertou o orgulho de ser surdo e também a perspectiva social que

normaliza, incapacita os sujeitos e que julga pela diferença. Os textos motivadores para a proposta de redação, apresentam o surdo como sujeito clínico com suas perdas e alguma capacidade. Mesmo entre aqueles que dizem que o tema foi interessante, deparamos com justificativas que não se adéquam à concepção que reconhece o ser surdo com capacidades plenas, mas dá ênfase à marginalização, deficiência, busca pela superação do que lhe falta, com base no ‘eu’: eu convivo, eu interajo; mas não do outro ‘do eu-Surdo’.

A educação sempre foi um campo de lutas e resistências para as pessoas surdas e isso afeta a qualidade da cultura e identidade surda, mas as mudanças só ocorrerão quando as instituições trabalharem em parceria com a comunidade surda, evidenciando a Surdidade, cujas características são inegáveis, visíveis e envolvem o bi de “bilíngue e bicultural”.

A aceitação da *Deafhood* implica projeção e efetivação de políticas públicas sociais, culturais e econômicas que considerem a pessoa surda em todos os aspectos que a envolve. Quando a sociedade tem um olhar clínico, desconsidera a pessoa, subjuga por meio de categorias, discursos vazios e políticas de não aceitação da língua de sinais e do bilinguismo necessário. Ao contrário, trazem propostas de invisibilização, tecnologias que prometem curas miraculosas e parciais, como o Implante coclear. Ainda que tenham importância, dificultam a identificação da criança surda com ela mesma, com seus pares e com seu vir-a-ser. Um processo violento, considerando as várias formas de violência e a colonização linguística é a mais eficaz dessas.

A atitude de visibilidade que teve impacto com o Enem 2017, ganhou mais ênfase em 2019 com o discurso em Libras da 1ª dama Michele Bolsonaro levantando perspectivas de bilinguismo, passamos com isso a esperar mais; com mais visibilidade, mas isso realmente veio? Ou virá?

É algo a questionar, pois as propostas bilíngues apenas repetem as leis que já foram regulamentadas, mas em nada modificou o ser e o estar do surdo nesta sociedade e a personalidade política Michele Bolsonaro, nunca mais discursou com tanta ênfase na nossa língua (Libras), fez uso no dado momento, como colonizador, mas a resistência do colonizado depende de cada Surdo e do uso do que já foi conquistado. E mesmo a lei mais recente sobre inclusão em 2020³, não é capaz de superar a segregação e ainda abre margens para manter a educação para surdos como está, sem avanços, apenas na categoria de possibilidades.

Com esse último exemplo, consideramos que as propostas bilíngues não são harmônicas, mas são modelos que querem desvelar o colonialismo, a violência imposta

3 Decreto 10.502 DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020. Que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm > Acesso em 13/12/20- Essa Lei trouxe contradições na opinião dos surdos, pois não avançou e manteve a educação bilíngue nos mesmos moldes das anteriores que não se cumpriram. O Decreto, por solicitar matrículas em escolas especiais e classes especiais, foi alvo de diversas notas de repúdio na sociedade e em dezembro de 2020, foi suspensa pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, por considerá-la inconstitucional.

pelo ouvintismo, que confronta a cultura surda com a cultura majoritária.

A mercê da benevolência, nós surdos e comunidade surda precisamos contar com um modelo social que se arrasta pelo oralismo mesmo quando relata a garantia de propostas bilíngues mediante as leis e assim nega o poder de autoconhecimento a cada surdo.

Para concluir, sem intenção de finalizar, destacamos que a sociedade precisa mais do que conhecer o Surdo, é necessário compreender que não há um único modelo de humanidade, assim sendo, não há uma única cultura e embora tenha sido apontado no Enem como proposta, o povo Surdo não é apenas um conto, mas um coletivo com muitos indivíduos, diverso, porém real. Aprender sobre culturas, línguas e características diversas e humanas é o maior desafio e essa atividade é que pode tornar cada um e a todos, mais humanos e conscientes de que somos muitos e com inúmeras capacidades.

Como disse Ladd (2013, p.22) “No final das contas, somos todos exploradores, e todos nós temos muito para dar uns aos outros das nossas jornadas”. Se até agora a sociedade não entendeu a nossa capacidade cabe a resistência daqueles que são capazes de autorreconhecimento e posicionamento. Uma proposta de escrita nos colocou em evidência, mas a invisibilidade ou visibilidade depende da consciência surda e do processo de SURDIDADE que o ouvintismo não pode apagar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 10/12/20

_____. **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso em: 10/12/20.

_____. **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 09/12/20.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia L. Ferreira. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo**. IN: Educar em Revista. Ed. Especial. Curitiba- ed. UFPR-n. 2/ 2014.

FERNANDES, Sueli e MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. IN: Educar em Revista. Ed. Especial. Curitiba- ed. UFPR-n. 2/ 2014.

FERNANDES, Sueli de F. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese (Doutorado em Letras). UFPR. Curitiba. 2003.

_____. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** (Dissertação de Mestrado em Letras). Área de Concentração- Linguística. 1995. UFPR. 1998.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade I- Colonização dos surdos**. Trad. Mariani Martini. Lisboa: Surd'Universo. 2013.

LANE, Harlan. **A máscara da Benevolência. A comunidade surda amordaçada**. Tradução: Cristina Reis. Coleção: Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget- divisão editorial, 1992.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. **A Necessária Formação para a Educação de Surdos**. 1ª ed. Ed. APPRIS, Curitiba. 2019.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8 ed.- Porto Alegre: Mediação, 2016.

_____. **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. Carlos Skliar (Org). Porto Alegre – medição, 1999.

TEMAS E ACESSÓRIOS PARA MEDIAÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 18/12/2020

Alexsandra de Melo Araújo

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/9340021279879164>
<https://orcid.org/0000-0001-5395-6880>

Márcia Tavares

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/1904168802083424>
<https://orcid.org/0000-0003-3359-7766>

RESUMO: Comumente, a contação de histórias se configura como o primeiro contato da criança com os livros e com a leitura. Mesmo sem ter acesso ao deciframento de códigos, ela pode entender o enredo, fazer inferências e criar novos fatos. Assim, percebe-se a importância da contação de histórias de textos literários na infância, como um marco da inserção delas no mundo da leitura. O meio digital tem sido uma ferramenta importante nesse processo, principalmente, para crianças surdas. O presente artigo apresenta como objetivo discutir aspectos de mediação presentes em vídeos de contação de histórias em Libras, disponíveis no canal do *You Tube*. Para tanto, destacamos o canal *Mãos Aventureiras*. O vídeo analisado foi *O livro dos sentimentos*, que aborda os conflitos sentimentais das crianças e como é importante compartilhá-los com outras pessoas. A abordagem dessa

pesquisa é qualitativa de natureza descritiva. Para fundamentação utilizamos Girardello (2014) sobre contação de histórias, Silva e Arena (2012) sobre mediação e Chartier (1999) sobre leitura em ambientes digitais. O resultado nos levou a concluir que a contação de histórias em Libras, disponível no contexto digital, aponta que os acessórios utilizados e o livro são elementos fundamentais na mediação do contador de histórias em Libras.

PALAVRAS - CHAVE: Contação de histórias. Mediação. Libras.

THEMES AND ACCESSORIES FOR MEDIATION IN LIBRAS STORYTELLING

ABSTRACT: Commonly, storytelling is the first contact a child ever has with books and reading in general. Even without the skills of code deciphering, they are able to understand the plot, infer and create new facts. Thus, storytelling of literary texts in childhood rises as an important tool of child insertion in the reading universe. The digital mean has been an important catalyst in this process, particularly for deaf children. This article aims to discuss characteristics of mediation present in Libras storytelling videos present in *YouTube*. For such, we emphasise the channel *Mãos Aventureiras*. The analysed video was *O livro dos sentimentos*, which approaches sentimental conflicts in children and the importance of sharing them with other people. The approach followed in this research is qualitative with descriptive nature. For substantiation we used Girardello (2014) about storytelling, Silva e Arena (2012) about mediation, and Chartier (1999) about reading in digital environments. The results lead us to

conclude that Libras storytelling, available in the digital universe, with the used accessory tools beside the book are essential elements in mediation of the Libras storyteller.

KEYWORDS: Storytelling. Mediation. Libras.

1 | INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma forma de manter a cultura de um povo, para as crianças é uma maneira de possibilitar uma formação leitora não institucionalizada, pois é um modo dos pequenos leitores terem contato com textos literários de vários tamanhos, os quais eles ainda não dão conta de ler sozinhos. Esse contato com a literatura através da contação também vai ensinar às crianças a relacionarem fatos, fazerem conexões com as páginas anteriores atribuindo sentidos às posteriores. Logo, a capacidade de encadeamento de ideias e inferências aumenta na medida em que elas apreendem o enredo das narrativas e aumentam suas faixas etárias.

Nesse sentido, muitas histórias se adequam ao cotidiano dos pequenos, mas se faz necessário oferecer gradativamente um repertório que amplie sua percepção para que futuramente eles possam realizar suas próprias leituras. Além disso, a contação de histórias, para ter um valor estético, precisa explorar os elementos semióticos presentes nos livros físicos. As ilustrações, as cores, os formatos, as texturas são, sem dúvida, elementos que compõem o universo infantil e estabelecem uma ponte com o imaginário e a atribuição de sentidos. São partes integrantes desse ambiente multimodal e multissemiótico no qual estamos inseridos e necessitam ser lidos. Com o advento das novas tecnologias, o acesso a textos literário ficou mais fácil e rápido. Os contadores de histórias agora estão ao alcance de todos. Nesse contexto, os vídeos de contação de histórias em Libras é uma ferramenta para inserção do surdo no mundo literário.

Este artigo tem como objetivo discutir aspectos de mediação presentes em vídeos de contação de histórias em Libras, disponíveis no canal do *You Tube*, Mãos aventureiras. Tendo em vista que, o acervo literário ofertado as crianças surdas, são em sua grande maioria contos de fadas tradicionais. O canal oferta uma diversidade de histórias, temas, de autores brasileiros e estrangeiros, alargando assim, o contato de crianças e jovens surdos com obras literárias em língua de sinais.

Para fundamentação utilizamos Girardello (2014) sobre contação de histórias, Silva e Arena (2012) sobre mediação e Chartier (1999) sobre leitura em ambientes digitais. Para tanto, no primeiro momento, serão feitas considerações sobre a contação de histórias e o despertar do imaginário do leitor. Num segundo momento, o leitor será convidado a refletir sobre o meio digital e o mediador dentro desse contexto. Logo após será apresentado o percurso metodológico e a análise do vídeo *O livro dos sentimentos* em língua de sinais.

21 O CONTADOR DE HISTÓRIAS E O IMAGINÁRIO¹

A contação de histórias é uma arte milenar, que foi passada oralmente durante muitas gerações. O jogo de palavras, a entonação, os gestos, eram elementos que atraíam e encantavam os ouvintes. As histórias iam se propagando e ganhando novas versões. Cada contador tinha sua maneira de contar e a eles cabiam a decisão de incrementar suas narrativas para prenderem a atenção de seu público, despertando o imaginário. Como afirma Girardello (2014, p.12) “O profundo mergulho imaginário do contador no universo daquela ficção é que tornará a história também um pouco sua e, assim, pronta para ser compartilhada.” Assim, as histórias se estabelecem como uma mola que impulsiona o imaginário, com possibilidades de despertar o desejo de querer ouvir narrativas diversas de modo mais frequente.

Essa probabilidade pode vir a ser alimentada pela criatividade, pela atribuição de sentidos, pelo desejo de folhear um livro, de buscar mais informações, de criar suas próprias expectativas. No imaginário do século XXI, outros elementos se fazem presentes, pois as possibilidades se alargaram ainda mais com o advento da tecnologia, em que as histórias também podem ser mediadas pelo digital. Assim, vamos encontrar uma diversidade de narrativas que atende a diversos públicos. Para Busatto (2013), essas contações se constituem de técnicas mais sofisticadas, de um texto mais elaborado, diferenciando-se da contação tradicional e de um sujeito-contador que deve dominar os recursos vocais e corporais, elementos necessários para a construção imagética nesse meio.

Logo, a imaginação enquanto capacidade criadora continua a ser o elo de ligação entre a criança surda e o texto literário, entre o real e a ficção, que articula imagens e movimentos, auxiliando em seu desenvolvimento intelectual. O texto literário infantil tem esse poder de elaboração, pois a linguagem metafórica se comunica com facilidade com o pensamento mágico e maravilhoso. A variedade de temas também se multiplicou e acompanhou o desenvolvimento da humanidade. Robôs, espadas, naves espaciais, monstros de outros mundos estão cada vez mais presentes na literatura voltada a infância. Assim,

para uma boa parte dos seres humanos o imaginário do século XXI está povoado por armas de destruição em massa, atentados terroristas, assalto a mão armada, imagens de fome e da miséria. São poucos os que ainda acreditam no sagrado contido na noite, nas palavras de *xapiripê* e no poder curativo das histórias simbólicas. Vive-se os rompantes da pós-modernidade, como fragmentação, simultaneidade de ações, e assume-se o paradoxo da virtualidade, condição de se estar em todos os lugares e não estar em parte alguma. (BUSATTO, 2013, p.11)

Do mesmo modo, o pensamento da criança surda também se estabelece no contexto tecnológico em que estamos inseridos, pois as narrações são diversificadas e o contador

¹ As discussões apresentadas são partes da divulgação da dissertação “Vídeos de contação de histórias em Libras: caminhos na formação leitora dos surdos” defendida no PPGLE/UFCG em 2020

de histórias se adapta aos novos suportes para atender às expectativas de um público mais exigente e sujeito a novos estímulos. Dessa forma, tanto o narrador quanto leitor surdo precisam atender às exigências que se ampliam nos meios digitais, que incluem imagens, cores, movimentos, gestos, tornando o contar histórias em textos multimodais, em que cada elemento constitutivo dessas exigências expressa inúmeros significados.

Nesse cenário, a imaginação é componente necessário para a criança surda ler o mundo, compreender seus sentimentos, expressar suas alegrias e frustrações. É através do contato com o texto literário narrado pelo contador que ela vai realizando suas inferências, descobrindo gostos, se aproximando do livro, materializando e dando forma às suas experiências. O imaginário infantil vai preservar alguns fatos na memória, pois a “imaginação é um exercício contínuo de formação de repertório e conexão de pensamentos ‘em fortalecimento’ articulatório com a memória, com nossas reminiscências.” (TIERNO, 2010, p. 17). Assim, a fantasia se desenvolve através de novas cenas, que podem vir do imaginário ou das múltiplas composições visuais as quais as crianças surdas estão expostas, como os vídeos de contação de histórias em Libras.

3 | MEIO DIGITAL E MEDIAÇÃO

O meio digital é muito acessado nos dias atuais. Encontramos hoje uma diversidade de formatos de textos apresentados nas telas dos dispositivos eletrônicos, que se distanciam dos formatos do *volumen*, do *códex*, dos livros impressos. A leitura não é mais horizontal e sim vertical, não é mais o leitor que desdobra o texto, mas sim o texto que se dobra e se desdobra diferentemente diante de cada leitor (LÉVY, 1999). Esses textos trazem outras linguagens que se agregam, permitindo diversas interpretações e leituras na combinação de diferentes semioses. Mesmo diante desse avanço tecnológico e do seu acesso fácil e rápido, o leitor ainda precisa decodificar os diversos tipos de textos a ele apresentados. É preciso perceber e interpretar essa multiplicidade de elementos que surge de forma ordenada, mas que necessita se conectar para construir sentidos. “A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções.” (JOUVE, 2002, p. 17). Também é cultural, pois se estabelece entre o passado e o presente, trazendo características do momento em que foi realizada.

Em vista disso, a tecnologia está inserida no contexto educacional, profissional e pessoal. São inúmeras as informações que chegam a todo momento, devido ao acesso fácil e rápido. O certo é que estamos envolvidos num mundo tecnológico, que exige de todos cada vez mais leituras em diferentes suportes. As imagens, hipertextos, vídeos, músicas dentre outros, são novos formatos que favorecem o desenvolvimento de novos leitores. Os quais, não estão presos as páginas dos livros, mas têm uma variedade de possibilidades de leituras. Segundo Chartier (1999, p.13),

O fluxo sequencial do texto na tela , a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa , o texto que ele carrega , a possibilidade para o leitor embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler.

Essas novas formas de leitura trazem uma liberdade significativa de escolhas. Assim, ler é uma relação dialógica, é uma construção constante de sentidos, é uma fonte inesgotável para o imaginário. Não é um ato inerte, mas um ato de ação, de conhecimento de mundo, de acolhimento de informações e descarte de outras, de realização de inferências, de preenchimento de vazios, de apropriação cultural, de mudança de conceitos. “Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos de imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite.” (JOUVE, 2002, p. 22). Para o surdo, as novas leituras presentes nas mídias abrem um leque de opções para que os mesmos possam se comunicar com seus pares ou com os ouvintes. O uso de chamadas de vídeos, sites de relacionamentos, publicações nas redes sociais, têm ofertado a esse público uma nova visão de mundo. O mesmo autor afirma que,

Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 1999, p.77)

Essas rupturas favoreceram os surdos, pois estes garantem os seus espaços nos meios digitais. O compartilhamento de poemas, piadas, contos, histórias, opiniões sociais e políticas, tornam esses textos sinalizados cada vez mais presentes nos meios digitais. Isso possibilita a compreensão além do escrito e a ampliação do texto literário, o qual se torna um mediador entre o leitor e sua cultura, através de uma de suas funções: o despertar do imaginário humano. Nesse sentido, a literatura voltada para a criança torna-se um instrumento para compressão de mundo, quando imersa em um contexto literário estimulante. Os simbolismos presentes enriquecem o imagético, favorecem a construção do pensamento, afloram a sensibilidade e contribuem para a formação identitária. No caso da leitura da literatura infantil, o contato com obras de gêneros diversificados favorece a criança a adquirir uma postura crítico-reflexiva, relevante a sua formação leitora. Arena (2010) traz duas justificativas para a criança ter contato com textos literários, a saber:

A primeira, por entender que a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro; a segunda, porque a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso. (ARENA, 2010, p. 15).

Portanto, salienta-se a importância do contato da criança com um acervo literário, para que ela atribua sentidos e relacione os eventos culturais do presente e do passado, se apropriando da cultura na qual está inserida socialmente. Essas relações se estabelecem possibilitando um diálogo do pequeno leitor com outras demonstrações socioculturais, levando-o a formar sua identidade. É no texto literário que ele se encontra e se identifica, é a literatura que o ensina e o impulsiona a falar sobre suas vivências literárias; por sua vez, são nas histórias em libras, narradas pelo contador, que se estabelecem pontes que auxiliam os leitores a produzir significados através do estímulo da fantasia presentes nos enredos, aproximando o sujeito do texto literário.

O [contador] medeia esse processo de formação do leitor literário, quando planeja situações de leitura em que a criança entra em contato com o texto literário e com suas peculiaridades estéticas, linguísticas, artísticas, de modo que aprenda a dialogar com o texto, valorizar e ativar seus intertextos – outros e diversos textos que já conhece – e assim, produzir sentido. Isso ocorre porque o sentido atribuído ao texto também decorre da intertextualidade presente nele. As crianças se apoiam nos textos que conhecem e de que já fizeram repetidas leituras e, dessa maneira, os relacionam com as características do texto que é apresentado a elas. (SILVA E ARENA, 2012, p.10)

Nesse processo, o mediador deve possuir algumas características para que possa criar condições favoráveis e prazerosas que atraiam o leitor. Ter uma postura ativa na construção de sentidos e ofertar possibilidades de compreensão, além do texto narrado, são alguns exemplos. A contação de histórias em Libras apresenta potencial na formação leitora do surdo, principalmente quando pensa-se em estratégias de leitura, visando favorecer a compreensão do texto narrado.

4 | PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida objetivando discutir aspectos de mediação presentes em vídeos de contação de histórias em Libras, a partir de uma obra literária. Situa-se no campo das investigações qualitativas, portanto, configura-se como uma pesquisa de natureza descritiva. Em um primeiro tópico apresentamos a descrição das temáticas abordadas no acervo do Canal Mãos Aventureiras. A compilação de temas nos mostra que há pontos que incidem sobre a formação de um acervo que respeita o leitor criança. Além disso destacamos: as temáticas de cotidiano e família, sentimentos e diversidade são as mais recorrentes. Há uma preocupação em oferecer histórias exemplares, sem cair no pedagogismo e sem a necessidade de ensinar algo. Os enredos são lineares, mas, com boa realização estética, com surpresas que aguçam o interesse do leitor. Embora, diante da seleção possamos perceber algumas ausências como a lacuna de narrativas com personagens negros como protagonistas, é o tema da solidariedade e da convivência para a diversidade que se sobressai. Nesse sentido, os livros que exploram a forma como

desenvolvemos o respeito aos modos culturais e particulares de vida são a maioria. A importância de destacar a forma como nos relacionamos é significativamente vivenciada em narrativa com personagens animas e em histórias exemplares. Do acerto do canal, selecionamos a obra *O livro dos sentimentos* de autoria de Todd Parr, traduzida por *The feelings book*. A contação em Libras é realizada por Carolina Hessel, disponível no canal do *You Tube*, Mãos Aventureiras.



Figura 1- Capa do Livro

Fonte: Todd Parr (2012)

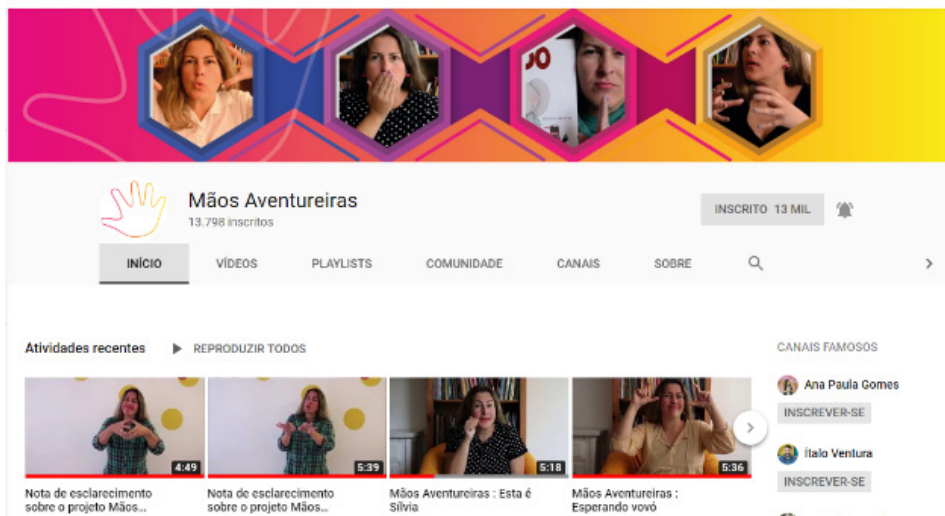


Figura 2 - Página inicial do canal Mãos Aventureiras

Fonte: Canal Mãos Aventureiras

A análise foi realizada a partir da observação sistemática, não participante. Segundo LIMA (2008), a observação não participante é indicada quando o pesquisador considera que o êxito na coleta de dados depende de sua capacidade de resguardar sua identidade. Nesse caso, o pesquisador assume uma postura de simples espectador dos eventos observados ou do cotidiano de um grupo.

A partir da análise geral da obra, selecionamos alguns trechos para compor o relatório da pesquisa e, dessa forma, construímos os dados. Como procedimento, foi realizada a *decupagem* da tradução para língua gestual-visual (ato de recortar, dando forma impressa/congelada à sinalização), possibilitando o registro, para então descrever detalhadamente como o livro e os acessórios utilizados na contação de histórias em Libras se configuram como elementos de mediação do contador. Após a seleção dos trechos, organizou-se a apresentação dos dados da seguinte forma: descrição do texto em português e tradução para a Libras.

5 | ANÁLISE DOS DADOS

O canal *Mãos Aventureiras* foi idealizado por Carolina Hessel, professora da Universidade Federal do Rio grande do Sul, e vem oportunizar a inserção de surdos no mundo literário através da interpretação de livros infantis, de escritores nacionais e internacionais. A tradução dos livros é não literal, em língua de sinais, tornando a contação de histórias envolvente.

O uso de expressões faciais, corporais e de classificadores, aproximam os leitores surdos da obra. Outro ponto que atrai a atenção é o fato da contadora permanecer sempre sentada em uma poltrona, o que dá a sensação de se estar perto do leitor. Os temas abordados nos vídeos são diversos e não tem cunho pedagógico, mas traz um acervo significativo para que a criança surda tenha acesso a textos literários diversificados. Dessa forma, o canal vem como uma opção para suprir a carência de contadores surdos.

Os vídeos seguem um padrão com um breve momento de apresentação da obra, em seguida a contadora dá início a narração. O enquadramento segue o plano médio, que mostra o contador da cintura para cima. Esse plano é ideal para contação de histórias no meio virtual, em que o contador permanece sentado durante todo vídeo, como no canal *Mãos Aventureiras*. Esse formato proporciona a sensação de proximidade, visto que a contadora se encontra de frente para a criança surda, passando a impressão que a contação de história está sendo realizada especialmente para ela. O enquadramento favorece a sensação de familiaridade entre leitor e tela. “Numa narração quanto mais perto o público do narrador, mas pessoal e particularizada fica a narração.” (BUSATTO, 2013, p. 34). Contar história no meio virtual pressupõe uma interatividade entre pessoas que estão de certa forma presentes no mesmo lugar, compartilhando da mesma produção narrativa em um determinado espaço de tempo. Esses aspectos podem gerar na criança afetividade,

influenciando em sua percepção, pensamento, memória e inclinação para a leitura. O primeiro trecho que analisamos refere-se a figura 3, que aparece no vídeo, aos 0:55 min. de exibição. Nele, a contadora sinaliza o trecho do livro da página quatro conforme a descrição a seguir:

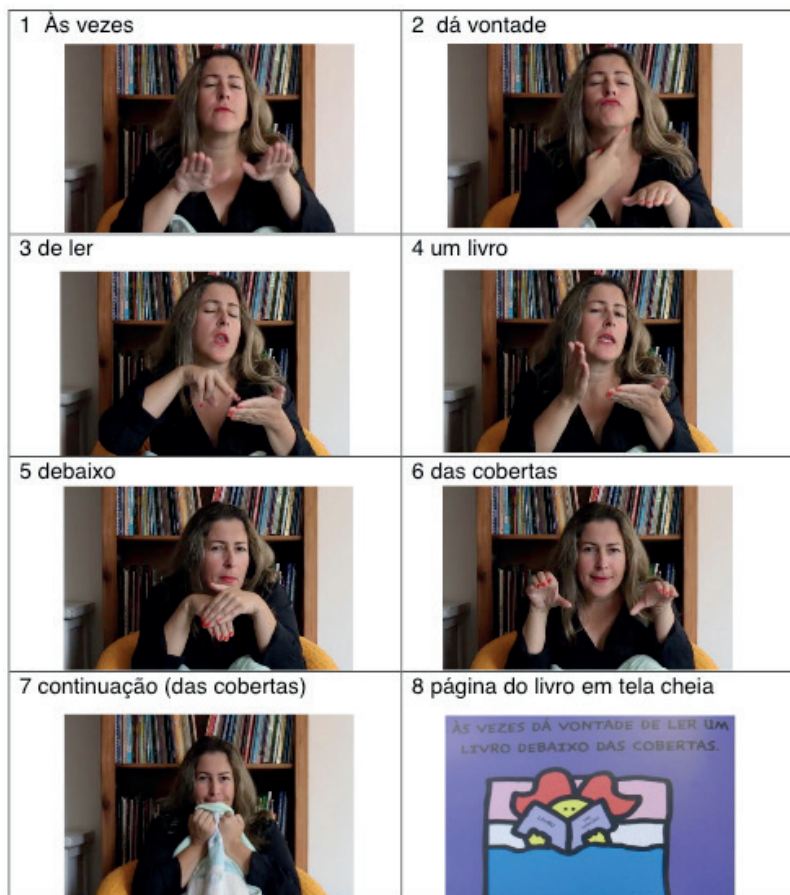


Figura 3 – Sequência da sinalização, uso e acessório e apresentação do livro

Fonte: O livro dos sentimentos (2012) e Canal Mãos Aventureiras

Destacamos que a contação mantém a integridade do enredo. O uso do acessório “coberta” na imagem 7 e a expressão facial, dialogam com o texto construindo significados. A apropriação desses elementos é indispensável para que a criança amplie suas possibilidades de inferir e despertar o imaginário. Outros elementos como as expressões faciais e o uso de classificador, fortalecem a ideia do desejo de ler embaixo das cobertas. Nesse cenário, o contato com o livro, através das ligações intersemióticas, abre possibilidades de ampliação

de leitura, pois na contação de histórias alguns fatos secundários podem não aparecer e essa aproximação complementar os sentidos.

Percebe-se que o acessório e a presença do livro concentram um papel relevante durante a contação. Não são meros artifícios, mas sim elementos que se apresentam como estimulador para construção imagética da criança. Concorde-se com Arena (2010, p.17), quando afirma:

Nessas relações entre o gênero literário e o pequeno leitor, destaca-se o processo de atribuição de sentidos, considerando a pedra de toque do ato de ler. Materializado e inscrito em seu suporte, o gênero chega às mãos do leitor pela mediação do outro. O mediador espera que a obra possa manter uma relação dialógica histórica e cultural com o leitor.

Dessa forma, os acessórios, a presença do livro físico e a performance da contadora abrem possibilidades de construir o pensamento reflexivo e crítico da criança surda. De mesmo modo, possuem o potencial de trabalhar os sentimentos e as necessidades humanas que serão o alicerce à realidade externa, pois, expandem o imaginário e a construção de sentidos, auxiliando a criança surda a se posicionar diante de situações conflituosas, a expressar suas próprias ideias, como também levam ao autoconhecimento.

Abaixo vemos a figura 4 em que há a presença dos acessórios. O recorte é da página sete e aparece aos 1:45 min. Nessas imagens os acessórios fazem parte da vestimenta da contadora. As imagens corporais são realizadas dentro de um espaço que contempla a frente do corpo e uma área limitada ao topo da cabeça. Os movimentos desempenhados projetam imagens, dão vida à história, criando uma cadeia de significados, despertando o imaginário, instaurando possibilidades de ação, de crítica e de elaboração de inferências.

A performance da contadora, aliada aos aspectos linguísticos, captura a atenção do leitor através dessa comunicação visual, resultando em uma interpretação que transfere para narração toda uma carga de sentimentos. Essas passagens incitam o leitor a entregar-se à sedução da contação da história narrada.



Figura 4 – Sequência da sinalização, uso e acessório e apresentação do livro

Fonte: O livro dos sentimentos (2012) e Canal Mãos Aventureiras

Ao sinalizar como se sente, na imagem 2, verifica-se a expressão de intensidade do desejo de ser corajoso, que é reforçada pela capa e máscara de um super herói. Na imagem 5, tanto a expressão facial, como a corporal dão ênfase a bravura do personagem. Na imagem 6, a página do livro confirma as expectativas de uma ausência de medo existente no imaginário infantil, presente no super herói. O contraponto é criado pelo uso dos acessórios que fazem referência aos adereços do super herói e em seguida algo que é cotidiano e que pode despertar o medo. A continuidade é conseguida no uso de acessórios que repetem a paleta de cores da ilustração com destaque para a capa vermelha e para o azul do lençol, em tons fortes e chapados, reforçando a linguagem das cores vivas.

Segundo Girardello (2014 p. 9-10), “é a imaginação que cria esse espaço de mediação, [...]. A imaginação se alimenta de imagens novas e, por isso, talvez seja tão acesa nas crianças”. Desse modo, percebe-se a força de significados que os acessórios trazem para a história e como são fundamentais para mediação. As modulações entre a sinalização e a imagem do livro é uma possibilidade dessa transposição de sentidos, que se estabelece quando essa relação é percebida e ampliada pela criança surda, ao perceber que seus sentimentos são expressos na narração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença dos surdos no meio virtual tem despertado o interesse de várias pessoas em lançar na rede de compartilhamento de vídeos *YouTube* canais com conteúdos que possam contribuir de alguma forma no desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos. Nesse contexto, encontramos os vídeos de contação de histórias em Libras, em que o texto

de partida se constitui de obras literárias escritas em português.

A possibilidade de divulgação e ampliação do acervo cultural, reconhecidamente encontrado na literatura infantil, é potencializada nos canais de contação de história quando esse movimento de partida é concentrado em um acervo diverso e atualizado. O uso da matriz em língua portuguesa também possibilita a formação de um repertório de obras clássicas e de gêneros que apresenta aos leitores surdos um leque de personagens, situações e enredos, uma vez que a contação é uma prática formadora já confirmada e que favorece uma ampla experiência de conhecimento sobre diversos temas.

A prática de leitura em meio virtual deve ser concretizada pela liberdade de escolha da criança surda, ao se identificar com os temas ofertados. O respeito a suas escolhas e a sua maneira de realizar a leitura através da visualidade devem sempre ser mantidos. Assim, a criança desenvolverá um olhar atento e sensível, encontrando nas histórias narradas possibilidades de viajar pelo mundo da fantasia, descobrindo e redescobrimdo lugares inimagináveis. Também mantendo o contato com novas culturas, despertando a curiosidades, refletindo, criando, fantasiando.

A análise de vídeos de contação de histórias em Libras, disponível em contexto digital, demonstra que as temáticas abordadas, aliadas à performance da contadora, ao espaço dado ao livro físico, o ambiente, a dinâmica entre contador e imagem são elementos fundamentais na mediação e construção de sentidos para os leitores surdos. Os acessórios utilizados durante a contação das histórias em Libras, se configuram como elementos auxiliares na mediação entre o texto e o leitor. Entendemos que no meio digital os recursos utilizados possibilitam a construção de sentidos. Consideramos que esses elementos aproximam o leitor do texto e proporcionam ao pequeno leitor a possibilidade de ir além do escrito, contribuindo para a compreensão da história e para a aproximação com a leitura literária.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. SOUZA, Renata Junqueira (et al) In: **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. p. 13-44.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola**. Campinas: SP: Papirus, 2014.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. 2 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2008

PARR, Todd. **O livro dos sentimentos**. São Paulo: Panda Books, 2006.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. *Álabe*, v. 6, n. 6, p. 1-14, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114764>

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

TIERNO, Giuliano. (Org.). **A arte de contar histórias**. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

SOBRE O ORGANIZADOR

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>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise Discursiva 5, 6, 13, 19, 20, 24, 37, 244

Artes 2, 5, 210, 242

B

Biblioteca 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272

C

Cárcere 6, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 88

Comentário online 7, 142, 143, 147, 148, 150, 153

D

Desafios 8, 14, 73, 178, 179, 181, 182, 191, 192, 210, 211, 227, 255, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280

E

Espaço 6, 15, 20, 30, 33, 43, 52, 54, 59, 62, 64, 67, 70, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 119, 120, 121, 142, 143, 146, 148, 149, 150, 156, 173, 201, 204, 208, 220, 235, 236, 243, 252, 256, 257, 261, 262, 263, 264, 265, 268, 269, 272, 277, 279, 281, 292, 294, 295, 296

F

Fábula 7, 166, 167, 173, 174, 175, 176, 177

Formação Docente 5, 8, 196, 200, 205, 225

G

Gêneros Textuais 5, 9, 11, 50, 118, 156, 157, 158, 159, 160, 164, 165, 177, 178, 190, 191, 193, 195, 196, 197, 298

Gestor 8, 242, 244, 252

I

Identidade 6, 5, 41, 48, 49, 59, 61, 66, 68, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 86, 180, 207, 226, 229, 240, 242, 243, 244, 245, 247, 253, 254, 282, 290, 292, 298

Interacionismo Sociodiscursivo 5, 6, 1, 2, 5, 12, 157, 158, 160

Internacionalização 5, 8, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 194, 196, 198

J

Juruna 6, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37

L

Letras 2, 5, 11, 12, 14, 22, 36, 50, 78, 89, 108, 154, 164, 165, 172, 192, 197, 206, 207, 208, 209, 224, 236, 241, 242, 245, 256, 257, 261, 262, 271, 274, 283, 284, 296, 298

Libras 5, 8, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 295, 296

Língua Portuguesa 7, 7, 26, 92, 93, 94, 107, 108, 110, 114, 115, 118, 119, 122, 126, 127, 131, 141, 166, 173, 177, 184, 200, 201, 205, 206, 208, 210, 211, 252, 256, 296, 298

Linguística 2, 5, 7, 1, 2, 3, 8, 11, 12, 15, 26, 28, 29, 36, 56, 72, 73, 88, 126, 127, 128, 136, 140, 144, 145, 150, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 170, 180, 184, 185, 192, 196, 214, 218, 244, 254, 281, 282, 284, 298

Livro Didático 5, 7, 92, 94, 99, 100, 104, 107, 108, 114, 117, 118, 121, 123, 272

M

Mediação 8, 5, 6, 11, 98, 201, 204, 261, 284, 285, 286, 288, 290, 292, 294, 295, 296, 297

N

Narrativas Oraís 5, 6, 38, 39, 46, 49

P

Perspectivas 2, 5, 7, 8, 16, 20, 78, 88, 92, 93, 94, 104, 107, 126, 140, 152, 158, 173, 176, 198, 231, 234, 255, 282

Petição Inicial 7, 155, 157, 160, 161, 162, 163, 164

Professor 8, 2, 3, 96, 98, 99, 107, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 161, 163, 166, 171, 172, 173, 176, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 216, 219, 220, 222, 224, 226, 227, 228, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 247, 252, 260, 261, 262, 267, 268, 298

S

Saberes Científicos 2, 5

Saberes e Práticas 6, 26

Signo 6, 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 25, 38, 39, 40, 41, 43, 49, 144, 145, 257

Surdez 278, 279, 280, 284

T

Tempo 6, 7, 10, 22, 27, 36, 40, 43, 44, 47, 59, 60, 61, 67, 68, 70, 72, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 113, 157, 159, 160, 163, 173, 174, 180, 201, 204, 205, 216, 232, 234, 235, 240, 242, 246, 247, 248, 252, 260, 261, 262, 263, 266, 268, 292

Toadas 6, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOS SABERES CIENTÍFICOS 5

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 5

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 