

Linguística:

Linguagem,
línguas naturais e
seus discursos

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Atena
Editora

Ano 2021

Linguística:

Linguagem,
línguas naturais e
seus discursos

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Atena
Editora

Ano 2021

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

iStock

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.

Open access publication by Atena Editora



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

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª 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
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

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

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. 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
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andrezza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª 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. Edson Ribeiro de Brito de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
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 Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramirez – 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/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª 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
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª 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. Me. Marcos Roberto Gregolin – Agência de Desenvolvimento Regional do Extremo Oeste do Paraná
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Dr. Sullivan Pereira Dantas – Prefeitura Municipal de Fortaleza
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Universidade Estadual do Ceará
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Linguística: linguagem, línguas naturais e seus discursos

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
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: linguagem, línguas naturais e seus discursos /
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 978-65-5983-265-1

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.651212107>

1. Linguística. 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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Em **LINGUÍSTICA: LINGUAGEM, LÍNGUAS NATURAIS E SEUS DISCURSOS**, coletânea de trinta capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Linguística, Letras e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, no presente volume, três grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações. Neles estão debates que circundam estudos linguísticos, estudos literários; estudos em educação, leitura e ensino.

Estudos linguísticos traz análises sobre gramática, historiografia linguística, lexicogramática, metáfora, linguagem voltada à comunicação, sentido, gesto-fala, língua inglesa, tecnologia, discurso, análise do discurso.

Em estudos literários são verificadas contribuições que versam sobre discurso e literatura nas mídias digitais.

Estudos em educação, leitura e ensino congrega estudos sobre profissional docente, formação de professores indígenas, intervenção pedagógica, sistema público educacional, leitura e ensino de língua.

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

POR UMA EDIÇÃO CRÍTICA DA GRAMÁTICA DE ANCHIETA (1595)


Leonardo Ferreira Kaltner

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6512121071>

CAPÍTULO 2..... 13

O CONCEITO DE LETRA NA GRAMÁTICA QUINHENTISTA DE JOÃO DE BARROS, À LUZ DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA (HL)


Leonardo Ferreira Kaltner

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6512121072>

CAPÍTULO 3..... 23

UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL DE TEXTOS SAGRADOS DA UMBANDA: LEXICOGRAMÁTICA E MANUTENÇÃO COSMOLÓGICA

Cláudio Márcio do Carmo


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6512121073>

CAPÍTULO 4..... 35

A PERSONIFICAÇÃO DO CORONAVIRUS NAS CHARGES: PROLEGÔMENOS ACERCA DAS METÁFORAS BÉLICAS PRODUZIDAS NO COTIDIANO DOS TEMPOS DE PANDEMIA

Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo

Sérgio Arruda de Moura


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6512121074>

CAPÍTULO 5..... 51

INFORMAÇÃO EM ÉPOCAS DE PANDEMIA: UM OLHAR DO PONTO DE VISTA DA LINGUAGEM VOLTADA À COMUNICAÇÃO EM SAÚDE PÚBLICA

Sandro Omar de Oliveira Santos

Ruberval Franco Maciel


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6512121075>

CAPÍTULO 6..... 64

NÓS OU A GENTE?

UMA OBSERVAÇÃO EM ALAGOINHAS, BAHIA

Fernanda Figueira Fonseca

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6512121076>

CAPÍTULO 7..... 75

O SILÊNCIO E O SENTIDO NA LINGUAGEM (A)TÍPICA


Tamiles Paiva Novaes

Simone Maximo Pelis

Adriana Vespasiana Magalhães Dias

Iva Ribeiro Cota


Jhenifer Vieira da Silva
Elisângela Andrade Moreira Cardoso
Brena Batista Caires
Débora Evelyn Macedo dos Santos Silva
Gabriela Cangussu de Souza Moraes
Nirvana Ferraz Santos Sampaio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6512121077>

CAPÍTULO 8..... 87

A RELAÇÃO GESTO-FALA NOS MOMENTOS DE FLUÊNCIA/DISFLUÊNCIA NA APRESENTAÇÃO ORAL DE PESQUISA CIENTÍFICA


Cirana Raquel Vasconcelos Dantas
Késia Vanessa Nascimento da Silva
Renata Fonseca Lima da Fonte

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6512121078>

CAPÍTULO 9..... 97

ESTAGNAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL


Cássia Cristina Rezende
Denner Robert Faria
Paulo César Rezende
Aline Franciel de Andrade
Jaqueline Lima da Conceição Souza
Laylla Luanna de Mello Frasca
Mariana Aguiar Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6512121079>

CAPÍTULO 10..... 108

EXPLING: UMA PLATAFORMA AMIGÁVEL À EXPERIMENTAÇÃO LINGUÍSTICA *WEB*


Victor Pereira de Lima
Graziele Soares
Kátia Nazareth Moura de Abreu

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210710>

CAPÍTULO 11 130

TECNOLOGIA, FORMA CULTURAL E MEDIAÇÃO EM “DAS MASSAS À MASSA”: MÍDIA E DISCURSO


David Christian de Oliveira Pereira
Edwani Aparecida Pereira
Zelinda Maria Albuquerque Pinheiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210711>

CAPÍTULO 12..... 140

REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA A MULHER NA MÍDIA *ONLINE* SOB APORTE DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA


Diego da Silva Hilarino
Juliana Ferreira Vassolér

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210712>

CAPÍTULO 13..... 151

FEMINICÍDIO: OS SENTIDOS NOS CONSTRUCTOS DO DISCURSO DA IDEOLOGIA PATRIARCAL EM JOÃO DE BARRO E CABOCLA TERESA


Alguimar Amancio da Silva
Marlon Leal Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210713>

CAPÍTULO 14..... 166

“VOCÊ QUER A BUNDINHA?” - A CONSTRUÇÃO DO DESLIZAMENTO DO SENTIDO EM ANÁLISE DO DISCURSO


Alguimar Amancio da Silva
Marlon Leal Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210714>

CAPÍTULO 15..... 178

O DISCURSO PRESENTE NA OBRA LITERÁRIA DE GRACILIANO RAMOS EM “VIDAS SECAS”: A INTER-RELAÇÃO ENTRE A ESCASSEZ DA LINGUAGEM VERBAL E A EXCLUSÃO SOCIAL


Moyana Mariano Robles Lessa
Alinne Arquette Leite Novais
Carlos José de Castro Costa
Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral
Carlos Henrique Medeiros de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210715>

CAPÍTULO 16..... 189

IRACEMA, A ÍNDIA DO PAU OCO


Juliana Ferreira Lima Paiva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210716>

CAPÍTULO 17..... 202

TRAVESSIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINAR E APRENDER LITERATURA NO ÂMBITO DAS MÍDIAS DIGITAIS


Carlos Wiennery da Rocha Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210717>

CAPÍTULO 18..... 213

IDENTIDADES EM ESTADO DE TENSÃO: IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE COMO CATEGORIA PERFORMATIVA

Waltersar José de Mesquita Carneiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210718>


CAPÍTULO 19..... 225

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE TONANTINS-

AMAZONAS: UM ESTUDO A PARTIR DO PARFOR

Neize Laura de Lima Deveza


Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210719>

CAPÍTULO 20.....237

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LETRAS: POR UMA EDUCAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA CONSCIENTE


Vera Maria Ramos Pinto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210720>

CAPÍTULO 21.....244

UM NOVO MUSEU DE VELHAS NOVIDADES: O SILÊNCIO, A ESCOLA E O SISTEMA PÚBLICO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210721>

CAPÍTULO 22.....257

AMOR OU ÓDIO? PAULO FREIRE - DISCURSOS DE PODER DO (DES) GOVERNO EDUCACIONAL BRASILEIRO - UM OLHAR A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT

Rodrigo Parras

Marcia Aparecida Amador Máscia

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210722>


CAPÍTULO 23.....270

AS PRÁTICAS DE LEITURA SOB A PERSPECTIVA SOCIAL

Dayane Pereira Barroso de Carvalho

Zanado Pavão Sousa Mesquita


Maria da Guia Taveiro Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210723>

CAPÍTULO 24.....279

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA PARA PRODUÇÃO DE RESUMOS A PARTIR DO PLANEJAMENTO COM MÉTODO O CORNELL

Felipe Alves dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210724>

CAPÍTULO 25.....295


UM MENINO, SUA AMIGA, UM FICHÁRIO... E O INCENTIVO À LEITURA: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO






Rhaísa Sampaio Bretas Barreto

Priscila de Andrade Barroso Peixoto

Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi

Eliana Crispim França Luquetti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210725>

CAPÍTULO 26.....	306
LITERATURA QUE LIBERTA: O PROJETO REMIÇÃO DA PENA PELA LEITURA EM UMA UNIDADE PRISIONAL MASCULINA DE CAMPOS DOS GOYTACAZES	
Caroline de Almeida Delgado Liz Daiana Tito Azeredo da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210726	
CAPÍTULO 27.....	316
NAS MALHAS DA REFERENCIA(ÇÃO): TECENDO LEITURAS E PRODUZINDO TEXTOS	
Patricia Ferreira Neves Ribeiro	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210727	
CAPÍTULO 28.....	324
CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA: DESDOBRAMENTOS E PRÁTICAS	
Heliud Luis Maia Moura	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210728	
CAPÍTULO 29.....	339
O PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA WAPICHANA EM RORAIMA	
Naira Matias da Silva Maria do Socorro Melo Araújo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210729	
CAPÍTULO 30.....	354
BASE DE DADOS TEXTUAL JURIDOCs: FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ÁREA JURÍDICA	
Rosana Corga Fernandes Durão	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.65121210730	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	364
ÍNDICE REMISSIVO.....	365

CAPÍTULO 1

POR UMA EDIÇÃO CRÍTICA DA GRAMÁTICA DE ANCHIETA (1595)

Data de aceite: 12/07/2021

Leonardo Ferreira Kaltner
(UFF)

Inicialmente, publicado em: KALTNER, L. F. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *REVISTA PHILOLOGUS*, v. 76supl, p. 717-731, 2020.

RESUMO: Debateremos, em nossa apresentação, o percurso das principais edições da *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* de S. José de Anchieta, SJ (1595, 1874, 1876, 1933, 1946, 1980 e 1990), descrevendo-as a partir dos pressupostos da Historiografia da Linguística (HL), nos modelos propostos por Koerner (1996) e Swiggers (2019). Nosso objetivo é analisar as obras e os critérios de crítica textual adotados pelos editores, evidenciando a necessidade de se desenvolver uma edição crítica e comentada do texto gramatical quinhentista anchietano, além da necessidade de se analisar a intertextualidade de sua obra com outros textos gramaticais de tradição quinhentista, sobretudo gramáticas de língua latina do humanismo renascentista, de autores como Nebrija, Despautério, Clenardo e Manuel Álvares.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia da Linguística, Gramaticografia, Linguística Missionária.

FOR A CRITICAL EDITION OF ANCHIETA'S GRAMMAR (1595)

ABSTRACT: In this article, I discuss the course of the main editions of the *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* of S. José de Anchieta, SJ (1595, 1874, 1876, 1933, 1946, 1980 and 1990), describing them from the assumptions of Historiography of Linguistics (HL), in the models proposed by Koerner (1996) and Swiggers (2019). My objective is to analyze the works and criteria of textual criticism adopted by the editors, highlighting the need to develop a critical and commented edition of the anchietan 16th century grammatical text, in addition to the need to analyze the intertextuality of his work with other traditional grammatical texts 16th century, especially Latin grammars of Renaissance humanism, by authors such as Nebrija, *Despauterius*, Clenardo and Manuel Álvares.

KEYWORDS: Historiography of Linguistics, Gramaticography, Missionary Linguistics.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se vincula ao campo da Historiografia da Linguística, que tem como escopo analisar o pensamento linguístico, através de uma “visão historicamente orientada” (ALTMAN *et al*, 2019, p. 9). Nosso objeto de estudos é a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, publicada na tipografia régia da Universidade de Coimbra no ano de 1595, cujo autor foi o humanista cristão S. José de Anchieta, SJ (1534-1597), homem de letras

do Brasil quinhentista. Em relação aos meios (SWIGGERS, 2019, p. 54) de realização dessa tarefa metalinguística, que é a análise historiográfica, podemos descrever como uma série de edições da gramática anchietana serviram para a difusão do texto, desde sua *editio princeps*.

A gramática anchietana pode ser considerada a pedra angular para o estudo da Historiografia Linguística no Brasil do século XVI, sobretudo para os estudos de gramaticografia nesse contexto, conforme tradição filológica e linguística preponderante no Brasil¹ (ANCHIETA, 1990).

No artigo, analisamos a estrutura e a divisão da gramática anchietana, que é dividida em dezesseis capítulos, comentamos as principais edições do texto até o século XX, e, por fim, a possibilidade de análise pela intertextualidade da gramática anchietana com gramáticas latinas renascentistas. Nesse aspecto, cumpre salientar que o texto dos *Rudimenta* da gramática latina de *Despauterius* pode ter tido grande influência no pensamento linguístico de Anchieta (NAVARRO, 2000), por ter sido utilizada pelos mestres bordalenses no ano de 1548 no Real Colégio das Artes de Coimbra, que adotava o *modus parisiensis*.

A obra do humanista Despautério teve grande influência no modelo de educação humanística que ficou conhecido à época em Portugal como *modus parisiensis*, antecedendo à hegemonia da gramática de Manuel Álvares, no humanismo renascentista português, sendo concorrente com as obras de Clenardo. As obras de Clenardo, principalmente para o ensino de grego e de hebraico foram muito influentes na época de formação de Anchieta, em seu curso de Humanidades, durante a estadia em Coimbra.

Nossa abordagem historiográfica se dá pela fundamentação teórico-metológica de Konrad Koerner e Pierre Swiggers, vinculando-se às pesquisas desenvolvidas no âmbito do GT da Anpoll de Historiografia da Linguística Brasileira e aos modelos de análise propostos por esse círculo acadêmico (BATISTA, 2013). Nesse aspecto, cumpre salientar a relevância

¹ Uma das polêmicas a respeito da língua descrita por Anchieta é se a Língua Portuguesa como superstrato teria influenciado na língua descrita por Anchieta, não sendo a gramática anchietana uma descrição direta do idioma dos Tupinambás, mas de uma língua de contato, essa opinião, que seguimos, é predominante entre especialistas no Brasil: “Após uma atenta leitura da Arte a primeira questão que se nos coloca e que merece relevo é esta: A gramática da Anchieta é uma gramática do tupi, /tupiguarani/tupinambá, no seu estado puro? Esta questão já polemizada por vários estudiosos como Armando Cardoso, Hildo Honório do Couto, Carlos Drummond, Frederico Edelweiss, Maria Luisa Carlota, Serafim da Silva Neto, Suzanne Romaine, Aryon Rodrigues, Ione Leite, Edith Pinto, Ricardo Cavaliere, entre alguns mais, continua a ser pertinente, pois, a nosso ver, não devemos falar de uma gramática da língua tupi, pelo menos no seu estado puro (a este propósito lembramos que a versão impressa desta obra aparece cerca de quatro a cinco décadas após o primeiro contacto dos falantes portugueses com os povos nativos) mas de um tupi já corrompido pelo português. Esta posição é defendida por Ricardo Cavaliere, em 2001 (cf. CAVALIERE, 2001, p. 11-21). E nesta perspectiva, Anchieta já tem essa consciência linguística pois ao dar como título à sua obra *Arte de Grammatica da Língua mais usada na costa do Brasil* e não arte de gramática do tupi/tupiguarani/tupinambá denota não só o conhecimento da ocorrência na época de mais de um sistema linguístico em uso, como também - e principalmente - que o ali descrito era o de uso majoritário na costa brasileira. Essa evidência, aliada ao quadro da etnia populacional no Brasil quinhentista nessa área geográfica, conduz-nos a uma maioria de falantes de língua geral, de origem extremamente variada” (CAVALIERE, 2001, p. 17). Aliás o próprio Anchieta referencia os ‘Tupis de sam Vicente’, os ‘Tamoyos do Rio de Janeiro’ os ‘Pitiguáres do Paraíba’ e ‘as muitas variedades que têm’ a língua do Brasil. Trata-se, a nosso ver, corroborando a tese de Cavaliere, de uma gramática do Tupi corrompido por superstrato português. ainda que alguns estudiosos não a admitam” (ASSUNÇÃO & FONSECA, 2005, p. 168).

do conceito de ‘programa de investigação’ (SWIGGERS, 2019), para se compreender o processo de concepção da gramática de Anchieta, elaborada em 1556, mas publicada apenas em 1595 (ANCHIETA, 1990), na *editio princeps*. Do primeiro contato linguístico com povos indígenas na América portuguesa, até a edição da gramática de Anchieta, uma rede de informantes, intérpretes e missionários se formou em torno da gramatização do idioma dos Tupinambás da costa, que serviria de língua de catequese, no projeto de expansão colonial, tendo a Língua Portuguesa como superstrato (CAVALIERE, 2001). Defendemos a necessidade de uma edição crítica da gramática anchietana, seguindo critérios filológicos e de Crítica Textual (BASSETTO, 2013), tendo como foco a exegese do texto anchietano, a partir da intertextualidade com outras gramáticas, principalmente as de base latina.

Acreditamos que o processo de constituição da gramática anchietana se deu a partir de um ‘programa de investigação’ no Brasil quinhentista, por uma rede de informantes indígenas, intérpretes e um círculo intelectual de missionários e administradores da colônia que possuíam formação humanística. Essa rede de interações, que se baseava no aprofundamento do contato linguístico inicial, permitiu ao missionário jesuíta empreender a tarefa de desenvolver uma gramática para a língua de catequese e contato da costa do Brasil no século XVI, contudo, para a exegese do texto é necessário analisar o tema mais profundamente. Nesse aspecto, missionários franciscanos, intérpretes, como João Ramalho, além de outros missionários jesuítas, como Leonardo Nunes e Azpilcueta Navarro, teriam tido papel fundamental no contato linguístico com povos indígenas na América portuguesa, facultando a Anchieta acesso a uma interação linguística já em curso quando buscou descrever a língua de contato.

A ESTRUTURA DA GRAMÁTICA DE ANCHIETA

A gramática de Anchieta está estruturada em dezesseis capítulos, tendo sido escrita em Língua Portuguesa, com citações em Latim ao longo do texto, para a descrição da ‘lingoa mais usada na costa do Brasil’ (ANCHIETA, 1595), há também uma referência ao galego, no corpo do texto. No mais, a “lingoa mais usada na costa do Brasil” registrada é o idioma dos Tupinambás, utilizado para contato linguístico e catequese, já afetado pelo superstrato da Língua Portuguesa (CAVALIERE, 2001). Uma polêmica sobre a nomenclatura da língua causou uma controvérsia, havendo diversos nomes na tradição interpretativa: Tupi, Tupi-guarani, Língua Geral Paulista, tupinambá, entre outros. Por fim, preferimos adotar a nomenclatura idioma Tupinambá, de acordo com Aryon Rodrigues (RODRIGUES, 2005). Na gramática, Anchieta descreve o alcance dessa língua de contato, delimitando as regiões da costa do Brasil quinhentista, em que essa língua de contato esteve em uso.

Ademais podemos notar que a gramática acompanhava outros materiais de apoio: os ‘diálogos’ e a doutrina católica traduzida, conforme se nota pelo registro do tribunal do Santo Ofício (ANCHIETA, 1595, 1990). Esses outros textos tiveram licença para a

impressão, todavia, se foram realmente tipografados, deles não possuímos cópia, senão manuscrita. A obra não possui sumário.

Apresentamos uma síntese dos temas e dos capítulos, como um guia de leitura da gramática, parte inicial do processo de organização de uma edição crítica. O tema dos dezesseis capítulos da gramática divide-se da seguinte forma, com os títulos que se seguem, note-se que as páginas só possuem numeração na frente, sendo necessário utilizar a notação 'f' para frente e 'v' para verso.

CAP. I. DAS LETRAS (ANCHIETA, 1595, P. 1F A 2F)

Apresenta as regras gerais de representação de fonemas da língua de contato indígena por caracteres latinos, os encontros consonantais e as variações no uso da língua entre os Tupis de São Vicente, os Tamoios do Rio de Janeiro e os Pitiguares da Paraíba. Esse capítulo oferece indicações para a transcrição da fala indígena em caracteres latinos. Sua extensão é de 3 páginas, com as subdivisões: 'Com advérbio' (p. 2f.) e 'Nomes com a preposição, Pê' (p. 2f.).

CAP. II. DA ORTHOGRAPHIA OU PRONUNCIÇÃO (ANCHIETA, 1595, P. 2F A 6V)

Apresenta a ortografia e a pronúncia da língua de contato indígena, parecendo um guia para a leitura de textos, apresentando mudanças fonéticas e prosódicas. Há uma comparação com o Português e análise da divisão silábica, conforme conceitos derivados da tradição gramatical latina. Sua extensão é de 10 páginas, subdivide-se em: 'Nos pretéritos' (p. 2v).

CAP. III. DE ACCENTU (ANCHIETA, 1595, P. 7F A 9F)

Apresenta as regras de acentuação e a prosódia. No final do capítulo, Anchieta registra que os três primeiros capítulos se destinam, como uma unidade, a explicar como ler e pronunciar os textos escritos na 'língua mais usada na costa do Brasil', ressaltando que o 'uso' e a 'viva voz' ensinará as variantes da língua. Grosso modo, os três capítulos iniciais estão centrados na descrição fonética da língua de contato com indígenas na costa do Brasil quinhentista. Sua extensão é de 3 páginas. O capítulo não se subdivide.

CAP. IV. DOS NOMES (ANCHIETA, 1595, P. 9F A 10V)

Note-se que há duas páginas com a numeração 09, por erro do tipógrafo. Apresenta os 'nomes', conceito equivalente a substantivos. No capítulo, Anchieta nota na língua de contato a ausência de casos latinos, exceto o vocativo, a presença dos números singular e plural, a composição de nomes e numerais, que se restringem do 1 ao 4. A extensão do

capítulo é de 6 páginas, se subdividindo em: 'Da composição dos nomes' (p. 8v).

CAP. V. DOS PRONOMES (ANCHIETA, 1595, P. 10V A 17F)

Apresenta os principais pronomes da língua de contato. Os pronomes são apresentados em comparação com o sistema de casos latinos, apresentando nominativo, dativo, acusativo e vocativo, há a descrição de pronomes relativos e recíprocos. A extensão do capítulo é de 14 páginas, que se subdividem em: 'Construção destes pronomes' (p. 11f), 'De Acê' (p. 12f), 'Construção mais particular dos pronomes e nomes' (p. 12v), 'Do relativo ç' (p. 12v), 'Dos começados por t que tem i por relativo' (p. 14f), 'Do uso do recíproco o' (p. 16f). Metade da página 17f está em branco, o que dá uma percepção de que os capítulos IV e V formam uma unidade.

CAP. VI. DOS VERBOS (ANCHIETA, 1595, P. 17V A 20F)

Apresenta os principais tempos verbais e pessoas, com o verbo *lucâ* (matar), como paradigma. A divisão inicial é ordenada em afirmativo e negativo, nos tempos do presente, imperfeito, perfeito e mais que perfeito, no modo indicativo, seguindo a gramática latina. Há a apresentação dos números singular e plural. O futuro, o optativo, o pretérito perfeito, o presente do conjuntivo também são apresentados. O capítulo se encerra com a voz passiva. A extensão do capítulo é de 6 páginas, que se subdividem em 'Gerúndio in do e primeiro supino' (p. 19f), 'Participios ou verbais ativos em âra' (p. 19f), 'Outros passivos' (p. 19v).

CAP. VII. ANOTAÇÕES, NA CONJUGAÇÃO (ANCHIETA, 1595, P. 20F A 36F)

Continuação do capítulo anterior, com diversas formações verbais e diversos paradigmas. São apresentadas as seis pessoas verbais, os verbos com 'artículos', os tempos do presente do indicativo, futuro, modo imperativo, presente do conjuntivo, optativo, pretérito imperfeito (duas formas), outra formação de futuro, o infinitivo, gerúndios, supinos, participios e voz passiva. O capítulo é bem complexo, comparado com os anteriores, e mostra algumas formações verbais irregulares da língua de contato, aprofundando a descrição do capítulo anterior. O capítulo está subdividido em diversas partes: 'Presente do indicativo' (p. 21f), 'Futuro' (p. 22f), 'Imperativo' (p. 22f), 'Presente do conjuntivo' (p. 22v), 'Optativo' (p. 23f), 'Do presente do conjuntivo já fica dito. Pretérito imperfeito primeiro' (p. 25f), 'Pretérito imperfeito segundo' (p. 25v), 'Futuro' (p. 26f), 'Infinitivo' (p. 26v), 'Formação' (p. 27f), 'Construção do infinitivo e seu uso' (p. 27f), 'Dos Gerúndios', 'Em do, dum', 'Últimos supinos', na página 27v.

Subdivide-se ainda em 'Formação do gerúndio em do, ou dum, ou supino' (p. 28f), 'Dos gerúndios e supinos negativos', 'Dos gerúndios dos neutros', na página 28v,

'Dos gerúndios que não têm artigos' (p. 29f), 'Da construção do gerúndio em do', 'Dos participios verbais em ara, aba', na página 28v, 'De bae' (p. 30v), 'De Bôra' (p. 31f), 'Dos verbais passivos, ou participios, em ira', 'Dos de mi', 'Dos verbais dos neutros', na página 32f, 'Dos de âba' (p. 32v), 'Da formação dos pretéritos e futuros dos nomes' (p. 33f), 'Do uso destes futuros' (p. 33v), 'Dos verbais amboéra', 'Do verbo negativo', na página 34f, 'Do verbo passivo' (p. 35f), 'Do recíproco mútuo', 'Do interrogativo', na página 35v.

CAP. VIII. DA CONSTRUÇÃO DOS VERBOS ACTIVOS (ANCHIETA, 1595, P. 36F A 37V)

O capítulo trata de sintaxe, a partir da construção frasal com verbos ativos, valendo-se da sintaxe latina para descrever a língua indígena, utilizando a Língua portuguesa como língua de descrição, os exemplos se baseiam no uso do nominativo e do acusativo. A partir desse capítulo, já são analisadas sentenças na língua de contato na gramática anchietana. O capítulo não se subdivide, e dá ideia ao início de uma unidade para a análise de orações.

CAP. IX. DALGÛAS MANEIRAS DE VERBOS EM QUE ESTA AMPHIBOLOGIA SE TIRA (ANCHIETA, 1595, P. 37V A 40F)

Ainda sobre morfologia e sintaxe verbal, o capítulo descreve o sistema verbal da língua indígena, classificando os tipos de verbo por seus morfemas iniciais (verbos começados por ç, com zeura, neutros com ç, começados por r, no, começados por ix, por i, por yo). Por fim, o capítulo trata dos advérbios. O capítulo está subdividido em: 'Dos começados por ç com zeura' (p. 37v), 'Dos neutros que têm ç' (p. 38f), 'Dos começados por r, no', 'Dos começados por ix', na página 38v, 'Dos começados por i, yo', 'Da regra do advérbio', na página 39f, 'Da construção dos neutros' (p. 40f).

CAP. X. DAS PRAEPOSIÇÕES (ANCHIETA, 1595, P. 40F A 46F)

Apresenta as principais preposições e seu uso. O capítulo se vale da descrição da língua latina como meio de comparação com a língua de contato indígena, um dado interessante é o fato de as 'praeposições' serem 'postposições' na língua indígena descrita por Anchieta. O capítulo possui diversos metatermos em Língua Latina, tendo uma extensão maior do que os outros capítulos. É subdividido em: 'Anotações sobre as preposições', 'Mo', na página 41v, 'Pe', 'Bo', na página 42 f, 'Bo, desitio' (p. 42v), 'çupê', 'çuí', na página 43f, 'çocê', 'çupî', 'Porupî', na página 43v, 'Pabê, ndi', 'Cecê, ri', na página 44f, 'Eimebê, yanondê, rirê' (p. 44v), 'Rirê' (p. 45v).

CAP. XI. DE SUM, ES, FUI (ANCHIETA, 1595, P. 46F A 48F)

Apresenta construções com verbo de ligação, sendo utilizado o paradigma latino

para analogia. Este capítulo está numerado como II, talvez por erro do tipógrafo, talvez por ter sido editado fora de ordem. Acreditamos ser erro de tipografia, pois abre uma série final da gramática de capítulos sobre verbos e a construção frasal. O capítulo está subdividido em: 'De Rua^ com os mais verbos' (p. 47f), 'Da segunda significação se sum, que é ter ou possuir, como est mihi filius, tenho filho' (p. 47v).

CAP. XII. DOS VERBOS NEUTROS FEITOS ACTIVOS (ANCHIETA, 1595, 48F A 49V)

No capítulo é tratada a composição verbal por infixos, principalmente dos chamados verbos neutros, que recebem o acréscimo das partículas 'mo' e 'ro' para se tornarem ativos. O capítulo tem uma subdivisão: 'De ucâr' (p. 49f).

CAP. XIII. DOS ACTIVOS FEITOS NEUTROS (ANCHIETA, 1595, P. 49V A 51V)

Esse capítulo é complementação ao anterior, sobre as vozes dos verbos e sua transitividade, como se tornam os verbos ativos em neutros, e vice-versa, com o acréscimo de infixos. Há uma subdivisão no capítulo: 'Dos neutros' (p. 51f).

CAP. XIV. DA COMPOSIÇÃO DOS VERBOS (ANCHIETA, 1595, P. 52F A 52V)

No capítulo, que é bem curto, são descritas as formas regulares de composição verbal que se diferencia dos modos anteriores. Há exemplos de composição de verbos com outros verbos e advérbios e a conjugação específica desses novos verbos.

CAP. XV. DA REPETIÇÃO DOS VERBOS (ANCHIETA, 1595, P. 52V A 54V)

O capítulo analisa a formação de verbos pela repetição do radical. Anchieta chama esses verbos de 'frequentativos', que se formam pela repetição do radical, fenômeno que em grego seria considerado um redobro, ocorrendo em alguns verbos latinos. O capítulo se subdivide em: 'i ou Nhe' (p. 54f), 'De Opab' (p. 54v).

CAP. XVI. DE ALGUNS VERBOS IRREGULARES DE AÊ (ANCHIETA, 1595, P. 54V A 58V)

O capítulo é dedicado ao verbo Aê, Aipôaê (eu digo) e outros verbos irregulares, demonstrando suas construções específicas. O último capítulo da gramática de Anchieta se subdivide em: 'Verbais em ára, ába' (p. 55v), 'Doutras partículas que pdem gerundio' (p. 57f), 'De Raê, 'Doutros verbos irregulares', na página 57v.

A ESTRUTURA DA GRAMÁTICA: COMENTÁRIOS GERAIS

A gramática se divide conforme a tradição gramatical renascentista latina, valendo-se dos conceitos de ‘partes do discurso’. Os três primeiros capítulos tratam do que atualmente temos por fonética, a representação dos sons da fala, a transcrição de textos e a prosódia. Do capítulo IV ao XI, Anchieta descreve a morfologia da língua de contato, enquanto do capítulo XII ao XVI, grosso modo, há uma descrição centrada na morfossintaxe, isto é, na morfologia e na sintaxe. A gramática pressupõe o conhecimento de outros textos metalinguísticos, tendo em vista que os conceitos e metatermos apresentados pelo autor não são definidos diretamente. Há uma quantidade expressiva de capítulos sobre verbos, mostrando que este aspecto foi considerado fundamental por Anchieta para a descrição da língua geral.

Dessa forma, acreditamos que a intertextualidade é um processo necessário no estabelecimento de texto e análise crítica, para a exegese da gramática anchietana. Pelo fato de ter sido escrito em Língua Portuguesa, a primeira camada de intertextualidade a ser analisada deve ser com os manuais e gramáticas de Língua Portuguesa do século XVI, sobretudo com a obra de João de Barros, notadamente a ‘cartinha’. Uma segunda camada de intertextualidade se dá com as gramáticas latinas renascentistas, notadamente a gramática de *Despauterius*, aquela que foi, provavelmente, utilizada pelos mestres bordalenses na educação de Anchieta no Real Colégio das Artes de Coimbra entre 1548 e 1551. Por fim, uma tradição indireta seriam as obras de Nebrija e as obras de Clenardo, principalmente a gramática grega, manuais muito utilizados em Portugal à época.

Acreditamos que a gramática de Manuel Álvares tenha tido uma influência limitada, por ter publicação no ano de 1572, tendo em vista que a redação da gramática anchietana iniciara em 1554 e já estava em uso em 1556, ainda que tenha sido publicada somente em 1595. De toda forma, é interessante averiguar se os conceitos apresentados na obra *De Institutione Grammatica Libri Tres* são compatíveis com a descrição da língua geral por Anchieta.

Estruturalmente, a gramática de Anchieta apresenta a língua geral em diversos níveis, como se propõe a gramática tradicional, de base latina, entretanto, se nota a necessidade de apoio em textos desta tradição, o que se dá nas outras obras em língua geral registradas para a leitura em concomitância com a gramática. Acreditamos que uma edição crítica e a exegese do texto gramatical pautado na intertextualidade possam auxiliar na compreensão do texto anchietano.

FORTUNA CRÍTICA: AS EDIÇÕES DA GRAMÁTICA

A *editio princeps* da gramática anchietana, de 1595, sob o título *Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil*, foi tipografada por Antônio de Mariz, impressor régio, que atuava na Universidade de Coimbra, à época. Essa edição provavelmente circulava

entre os missionários que se preparavam para vir ao Brasil. Segundo Armando Cardoso, há três exemplares dessa edição, um no Brasil, na Fundação Biblioteca Nacional, outro na Biblioteca Vittorio Emanuele, em Roma, e, por fim, um terceiro exemplar, no Arquivo da Companhia de Jesus (ANCHIETA, 1990). Não há registro de versões manuscritas.

As dimensões da *editio princeps* são 15,5 por 11,0 centímetros, com duas folhas, com as licenças do Santo Ofício, não numeradas e mais 58 folhas, com o texto da gramática, numeradas na parte da frente, com um erro de numeração, por repetição de número (ANCHIETA, 1990). A edição foi tipografada em Coimbra em 1595, pelo tripógrafo régio Antônio de Mariz. Acredita-se que essa edição tenha vindo a lume a partir de versões manuscritas anteriores, tendo em vista que consta ter sido elaborada a primeira versão manuscrita, por Anchieta, em 1556.

Depreende-se da leitura do original que a gramática anchietana não era um texto para iniciantes, tendo em vista que os conceitos apresentados não são definidos na própria gramática. Dessa forma, o leitor deveria estar acostumado à tradição gramatical e à metalinguagem da época. Por ter sido escrita em Língua Portuguesa, acreditamos que as fontes de comparação, a fim de elucidar a intertextualidade da gramática anchietana, são gramáticas de Língua Portuguesa, entretanto, como há exemplos e metatermos em Latim, as gramáticas latinas no contexto da educação humanística anchietana podem servir para a compreensão dos conceitos empregados por Anchieta.

Após a edição do século XVI, houve um grande lapso temporal até a segunda edição conhecida da obra, apenas em fins do século XIX, em 1874, por Júlio Platzmann que editou uma transcrição em Português, com atualização ortográfica, e, em seguida, em outra edição, no mesmo ano, verteu a obra para o alemão sob o título *Grammatik der Brasilianischen Sprache mit zugrundelung des Anchieta, herausgeben von Julius Platzmann*. Em 1876, Júlio Platzmann publicou uma edição facsimilada da obra (ANCHIETA, 1990).

A partir da edição moderna de Julio Platzmann, outras edições fac-similares se desenvolveram, valendo-se das chapas estereotípicas de Platzmann, doadas à Fundação Biblioteca Nacional do Brasil. Houve reedições brasileiras facsimiladas em 1933, 1946 e 1980, até que Armando Cardoso iniciou a edição moderna de todas as obras de Anchieta em conjunto que ficou conhecido como *Monumenta Anchieta*. A edição de Cardoso da gramática anchietana em 1990 é a fonte principal para pesquisadores no Brasil que tem dissertado sobre o tema.

INTERTEXTUALIDADES POSSÍVEIS: GRAMÁTICAS LATINAS RENASCENTISTAS

Na época do Renascimento europeu, os humanistas desenvolveram seus debates acadêmicos sobre o pensamento linguístico sobretudo a partir da publicação de gramáticas de tradição latina e vernaculares, a educação humanística de Anchieta, em Portugal, entre 1548 e 1551, não foge a esse contexto, tendo a influência das obras utilizadas em seu

processo de ensino. Otto Zwartjes, pesquisador do campo da Linguística Missionária, ao descrever as possíveis influências que a gramática de Anchieta sofreu em sua concepção, cita, dessa forma, o tupinólogo Eduardo de Almeida Navarro, que compara a gramática de Anchieta com as de Nebrija, *Despauterius* e João de Barros, notando a ausência de comparação com a gramática de Manuel Álvares:

Of course, the publication of the Latin grammar of Álvares antedates the publication of the tupinambá grammar of Anchieta, which appeared in 1595. The final version is the result of linguistic field work of Anchieta which already started in the fifties of the XVIth century, so it is not impossible that Álvares' grammar has been used in his revisions and the re-writing of his grammar. Although it is not very probable that a Latinist and teacher in Latin would ignore a work accepted by the order in the Ratio Studiorum of the Jesuits, there is no evidence at all concerning the use of Álvares' grammar in Brazil. I see no reason why, for instance, Almeida Navarro only compares the Tupi grammar of Anchieta with Despauterius, Nebrija and Barros, excluding Álvares (Navarro 1997: 663). It is not so easy to determine which grammars were used in Brazil in these early days (ZWARTJES, 2002, p. 20)².

As obras de Nebrija, João de Barros, Clenardo e *Despauterius* estão na abrangência referencial da educação humanística da época de Anchieta, enquanto a gramática de Manuel Álvares foi publicada em um momento em que Anchieta já atuava no Brasil, no ano de 1572, podendo ter servido apenas para a revisão da gramática anchietana. A fim de revelar as fontes de Anchieta em sua gramática, a análise intertextual, principalmente em referência aos metatermos é o processo que pode evidenciar quais foram os modelos utilizados na obra.

A educação humanística anchietana, antes de seu ingresso na Companhia de Jesus, ocorreu em um período conturbado pela reforma das instituições educacionais em Portugal. Após a política de 'bolseiros', humanistas, sob a direção de André de Gouveia estruturaram o ensino no Real Colégio das Artes de Coimbra em 1548. Essa é a época em que a educação de Anchieta se desenvolveu, sob o ensino conhecido à época como *modus parisiensis*, que se valia do ensino do vernáculo e do Latim, com a gramática de Despautério. Um embate teórico, linguístico e teológico, contra os mestres bordaleses em Coimbra, foi tão acentuado que a palavra 'despautério' passou a ter uma conotação negativa na Língua Portuguesa.

Anchieta estudou na instituição provavelmente entre 1548 e 1551, tendo em vista ter passado o ano de 1552 adoentado (VIOTTI, 1980). Após ingressar na Companhia de Jesus foi enviado ao Brasil em 1553. O ensino entre 1548 e 1551 no Real Colégio das Artes de Coimbra era pautado na experiência de educação humanística francesa que constituía

2 Tradução: "Certamente, a publicação da gramática latina de Manuel Álvares antecipa a publicação da gramática do Tupinambá de Anchieta, que veio a lume em 1595. A versão final é o resultado de um trabalho de campo linguístico de Anchieta, que já o havia iniciado nos anos 50 do século XVI, então, não é de todo improvável que a gramática de Álvares pudesse ter sido usada em suas revisões e na reescrita de sua gramática. Dessa forma, não é muito provável que um latinista e professor de Latim poderia ignorar um trabalho aceito por sua ordem religiosa, na Ratio Studiorum dos jesuítas, porém, não há evidência em relação ao uso da gramática de Álvares no Brasil. Eu não vejo razão por que, por sua vez, Almeida Navarro apenas compara a gramática de Tupi de Anchieta com Despautério, Nebrija e Barros, excluindo Álvares (NAVARRO, 1997, p. 663). Não é fácil determinar quais gramáticas eram utilizadas no Brasil nessa época inicial.

o *modus parisiensis*, cujo ensino gramatical de Latim prescrevia o uso da gramática de *Despauterius*, conforme registrado no documento *Schola Aquitanica*. No ensino de grego e de hebraico, as obras de Clenardo predominavam (NAVARRO, 2000).

É provável que Anchieta tenha estudado os *Rudimenta* da gramática de *Despauterius* no período de estadia no Real Colégio das Artes de Coimbra, entre os anos de 1548 e 1551, com idade entre 14 e 17 anos. Não há relatos sobre a educação linguística anterior de Anchieta nas Ilhas Canárias, porém, Hélio Viotti (1980) considera provável que sua educação inicial tenha ficado a cargo de uma escola dominicana próximo à sua residência na primeira infância, o que nos permite conceber que já tenha chegado ao Real Colégio das Artes de Coimbra alfabetizado e conhecedor das orações cristãs em Latim.

O texto dos *Rudimenta* da gramática de *Despauterius* apresenta a definição de alguns conceitos que encontramos também na gramática de Anchieta, sendo possível elencar uma intertextualidade entre ambas as obras. Dessa forma, o leitor da gramática anchietana no século XVI teria uma formação humanística para a leitura em Língua Portuguesa e compreensão dos conceitos em Latim. Injustamente, o nome de despautério virou em Língua Portuguesa um termo pejorativo, oriundo de querela gramatical do século XVI, por conta de um ‘embate teórico’ no século XVI.

CONCLUSÃO

Além dos estudos de Julio Platzmann e Armando Cardoso, sobre a gramática anchietana, diversos tupinólogos contribuíram para a investigação do pensamento linguístico de S. José de Anchieta. No âmbito da Historiografia da Linguística no Brasil, o Centro de Documentação em Historiografia da Linguística da Universidade de São Paulo (CEDOCH/USP) desenvolveu, a partir de 2006, o projeto *Documenta Grammaticae et Historiae*, com objetivo de descrever e analisar a documentação linguística e historiográfica do Brasil, desde o século XVI. No projeto foram catalogados os metatermos da gramática anchietana e elaborado um banco de dados.

Uma edição crítica e comentada da gramática anchietana se faz necessária, para desenvolver uma exegese da obra. Acreditamos que essa exegese se desenvolva pelos critérios de análise da HL, acrescidos da comparação e da análise de intertextualidade da gramática anchieta com outros textos gramaticais em uso no século XVI, no contexto europeu, tanto as gramáticas vernaculares de Portugal e Espanha quanto os textos gramaticais latinos renascentistas.

Portanto, para se compreender o pensamento linguístico anchietano, no contexto dos Estudos de Linguagem atuais, podemos considerar uma nova edição crítica e comentada de sua gramática como instrumento essencial. A fim de vincular a obra de Anchieta à tradição do humanismo renascentista europeu, é necessário demonstrar a intertextualidade da obra com a educação humanística renascentista, em seu amplo contexto cultural de interações

no mundo europeu. Dessa forma, a partir da análise crítica da gramática anchietana é possível analisar a história do pensamento linguístico no Brasil quinhentista.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, C. et al. *Historiografia da Linguística*. Organizado por Ronaldo Batista.: São Paulo: Editora Contexto, 2019.

ANCHIETA, J. *Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Comentários e transcrição de Armando Cardoso. São Paulo: Loyola, 1990.

ANCHIETA, J. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra: António de Mariz, 1595.

ASSUNÇÃO, C. & FONSECA, M. A Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil, de José de Anchieta, no quadro da gramaticalização dos vernáculos europeus. In: SECÇÃO DE LINGUÍSTICA / DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PORTUGUESES E DE ESTUDOS ROMÂNICOS. *Estudos em homenagem ao professor doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005, p. 161-176.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de Filologia Românica*. São Paulo: EdUsp, 2013.

BATISTA, R. *Introdução à Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

CAVALIERE, R. Anchieta e a língua falada no Brasil do século XVI. In: *Revista Portuguesa de Humanidades*. Braga: Faculdade de Filosofia de Braga, 2001, pp.11-21.

KOERNER, K. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n.2, p.45-70, 1996.

NAVARRO, E. A. O ensino da gramática latina, grega e hebraica no Colégio das Artes de Coimbra no tempo de Anchieta. PINHO, S. T. & al. *Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra – Colégio das Artes da Universidade (1548-1998) Tomo I*. Coimbra: Fundação Engenheiro António de Almeida, 2000, p. 385-406.

SWIGGERS, P. Historiografia da linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: BATISTA, R. (org), *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019, p. 45-80.

VIOTTI, H. *Anchieta, o apóstolo do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1980.

ZWARTJES, O The description of the indigenous languages of Portuguesa America by the jesuits during the colonial period: the impact of the latin grammar of Manuel Álvares. In: *Historiographia Linguistica*, n. XXIX: 1/2. Edited by John Benjamins B.V., 2002, Amsterdam, p. 19-70.

CAPÍTULO 2

O CONCEITO DE LETRA NA GRAMÁTICA QUINHENTISTA DE JOÃO DE BARROS, À LUZ DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA (HL)

Data de aceite: 12/07/2021

Leonardo Ferreira Kaltner
(UFF)

Publicado inicialmente em: *Revista Philologus*, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFIL, set./dez.2020.

RESUMO: Tendo por fundamentação teórico-metodológica o aparato conceitual e terminológico desenvolvido por Pierre Swiggers (2013), para a disciplina de Historiografia da Linguística (HL), analisamos o conceito de letra na obra *Gramática da língua portuguesa* (1540), de João de Barros (1496-1570), que está disponível em versão fac-símile digital na Biblioteca Nacional de Portugal e foi reeditada modernamente por Buescu. O metatermo letra é definido no segundo capítulo da obra gramatical quinhentista, pelo humanista, e tem por base as categorias de nome, figura (sinal gráfico) e poder (valor fonético), derivadas da gramática latina de *Priscianus: nomen, figura, potestas*. João de Barros apresenta o sistema de letras utilizados na gramatização vernacular do português, comentando a origem latina do sistema e faz alusão à Carmenta, figura mitológica reponsável na tradição clássica pela adaptação das letras gregas ao latim. Ademais, fazemos um comentário de formas específicas do sistema de escrita vernacular português, em comparação com outras tradições linguísticas como a hebraica e a mourisca. Essas questões são abordadas em uma transcrição e análise da

fonte gramatical à luz da HL.

PALAVRAS-CHAVE: Gramaticografia. Historiografia Linguística. Linguística Missionária.

ABSTRACT: Having as theoretical and methodological basis the conceptual and terminological apparatus developed by Pierre Swiggers (2013), for the discipline of Historiography of Linguistics (HL), I analyzed the concept of letter in the work *Grammar of the Portuguese language* (1540), by João de Barros (1496-1570), which is available in a digital facsimile version at the National Library of Portugal and was modernly reissued by Buescu. The letter metaterm is defined in the second chapter of the 16th century grammatical work, by the humanist, and is based on the categories of name, figure (graphic sign) and power (phonetic value), derived from Priscianus' Latin grammar: *nomen, figura, potestas*. João de Barros presents the letter system used in the vernacular grammatization of Portuguese, commenting on the Latin origin of the system and alludes to Carmenta, a mythological figure responsible in the classical tradition for the adaptation of Greek letters to Latin. In addition, I comment on specific forms of the Portuguese vernacular writing system, in comparison with other linguistic traditions such as Hebrew and Moorish. These issues are addressed in a transcription and analysis of the grammatical source in the light of HL.

KEYWORDS: Gramaticography. Linguistic Historiography. Missionary Linguistics.

1 | INTRODUÇÃO: O MODELO TEÓRICO DE SWIGGERS E A HL NO BRASIL

O modelo teórico de Pierre Swiggers é um dos fundamentos basilares para a análise em Historiografia da Linguística (HL) no Brasil. No presente artigo, analisamos o conceito de letra na gramática quinhentista de João de Barros, a partir do aparato teórico apresentado por Swiggers, e da fonte primária da obra, com uma transcrição e tradução contemporânea. A partir das pesquisas de Buescu, acerca da obra de João de Barros, podemos interpretar a gramática vernacular do humanista como um texto que funcionou, à sua época, como um dinâmotipo (SWIGGERS, 2013) no reino absolutista português, servindo, sobretudo, no fomento à gramatização do vernáculo e à sua expansão ultramarina. Nesse aspecto, analisar a obra é fundamental para se investigar o tema da colonização linguística da América portuguesa quinhentista, contexto da obra anchietana.

No presente artigo, além do aparato teórico de Swiggers, para análise do pensamento linguístico de João de Barros, nos valemos também da obra *Historiografia da Língua Portuguesa*, de Buescu, que interpretou, criticamente, o panorama de gramáticas quinhentistas em Portugal. Para uma descrição dessa época e contexto, o conceito de clima intelectual de Konrad Koerner é fundamental para compreendermos a intertextualidade entre a obra de João de Barros e a gramática quinhentista de Anchieta, por exemplo, processo que iniciamos em trabalhos anteriores. O clima intelectual da época, fomentado pelas navegações portuguesas, criação de novas rotas comerciais e colônias, nos três continentes, África, Ásia e América, remontam a uma expansão do pensamento linguístico europeu em um processo de globalização, sob a égide do sistema econômico mercantilista, de base escravocrata, mas também de uma política missionária intercultural humanística, em um cenário complexo, multicultural e plurilíngue.

Como morfótipo, as obras gramaticais de João de Barros formam um conjunto didático que pode ser considerado um dos materiais quinhentistas mais representativos de Portugal que chegou do século XVI à posteridade, estando na abrangência referencial de Anchieta. O conjunto formado pela cartinha, pela gramática e pelos diálogos nos mostra como o pensamento linguístico de João de Barros estava relacionado não apenas a uma descrição do vernáculo, mas também ao uso didático da gramática como disciplina em uma educação humanística de cunho renascentista. Em um primeiro estudo no campo teórico de HL abordamos o conceito de gramática na obra de João de Barros, tema que foi desenvolvido em apresentação de trabalho e artigo acadêmico (KALTNER, 2020b).

A obra de João de Barros apresenta também matéria catequética, além da descrição linguística, o que a torna objeto de estudos da Linguística Missionária, tendo sido um dos prováveis materiais didáticos utilizados na expansão ultramarina da língua portuguesa, como superstrato nas colônias. Note-se que o modelo de alfabetização era latino-português nas obras de João de Barros, sobretudo na cartinha, que registra a alfabetização para a compreensão de textos catequéticos em língua latina e no vernáculo português. A

alfabetização vernacular acompanhada da língua latina era recorrente na educação humanística renascentista e característica da época, como encontramos em diversos planos de estudo quinhentistas e na concepção erasmiana de ensino. No contexto europeu e colonial, a educação humanística era considerada no século XVI o primeiro passo para uma educação teológica ou acadêmica.

Buescu (1984) registra que as cartinhas estavam em uso desde o início do século XVI para a alfabetização no vernáculo português, sendo registrado seu uso no antigo reino do Congo, na política africana quinhentista, anterior à política missionária na América portuguesa. João de Barros rotula na gramática que escreveu uma cartinha de ler e escrever, mesmo rótulo que Manuel da Nóbrega utiliza na fundação dos primeiros colégios de meninos na América portuguesa, as “escolas de ler e escrever”. Essa rotulagem: de “ler e escrever”, comuns ao material didático e ao estabelecimento de ensino jesuítico na América portuguesa podem ser indício de uma possível utilização das obras de Barros, ou de contemporâneos seus, nos primeiros estabelecimentos oficiais no Brasil quinhentista.

A definição de letra que João de Barros utiliza em sua descrição do vernáculo português se baseia em três categorias para determinar o valor linguístico de uma letra no sistema de escrita: nome, figura e poder, isto é, toda letra deve ter um nome, uma figura geométrica que a represente e um poder, valor fonético específico. Essa definição quinhentista é herdeira da obra gramatical de Prisciano, que apresenta na definição de letra as categorias de: *nomen* (nome), *figura* (sinal gráfico), *potestas* (valor fonético). João de Barros define o sistema de escrita do vernáculo português com vinte e três letras em poder, mas trinta e quatro em figura, como veremos no texto da fonte primária (PRISCIANUS, 1819).

Por fim, há uma alusão ao mito de Carmenta, ou Nicóstrata, mãe de Evandro, como a criadora do alfabeto latino, divindade que era cultuada em Roma na celebração conhecida como *Carmentalia*. Segundo a fábula 277 de Higino, e a tradição clássica e humanística posterior, Carmenta teria sido a responsável por adaptar as letras do alfabeto grego para o abecedário latino. Teria Carmenta adaptado a figura geométrica das letras, criando sinais gráficos, para uso em uma nova língua. Essa alegoria representa, metaforicamente, o trabalho do humanista como gramático, que adapta o sistema de escrito latino para o uso no vernáculo, o que ocorreu na tradição ocidental à época do Renascimento.

João de Barros cita também as influências do sistema de escrita da língua grega, do hebraico e do mourisco ainda no sistema de escrita vernacular da língua portuguesa, com uma indicação dos elementos que não são diretamente derivados do sistema latino. Os grupamentos como ch, lh, nh são descritos como “próprios da nossa língua”, são sons que possuem poder, ou valor fonético, mas não possuem figura, isto é, um caractere próprio. O sistema de escrita de uma língua gramatizada reúne elementos finitos, que passam a ter um longo ciclo de continuidade no tempo, sendo, inclusive, o principal meio de preservação da memória e das instituições de uma determinada comunidade linguística, agregando os falantes em uma sociedade mais ampla do que as que não adotam a escrita. Herança

dos romanos, dos gregos, dos hebreus, dos mouriscos, a escrita vernacular portuguesa é contínua até os dias de hoje, formando uma tradição vernacular enquanto sistema de escrita.

21 FONTE E TRANSCRIÇÃO DO SEGUNDO CAPÍTULO DA GRAMÁTICA: DA LETRA

Apresentamos, como método de análise, o texto fonte do segundo capítulo da gramática de João de Barros em três perspectivas, em edição fac-símile, em uma transcrição semidiplomática e em uma tradução contemporânea. Essa perspectiva de crítica textual tem como objetivo ilustrar o documento da época, contextualizando o leitor em três aproximações com a obra quinhentista.

O segundo capítulo da gramática de João de Barros, rotulado como Da letra, é o capítulo dedicado à descrição do sistema de letras do vernáculo português, o gramático se vale do clima intelectual de sua época, de uma tradição que se constituía e descreve o sistema de escrita, apresentando uma explicação de sua estrutura. Apresentamos, como supracitado, a fonte fac-símile, uma transcrição automatizada do portal Tycho-Brahe da Unicamp, e em seguida uma tradução para o português contemporâneo da fonte (BARROS, 2021).

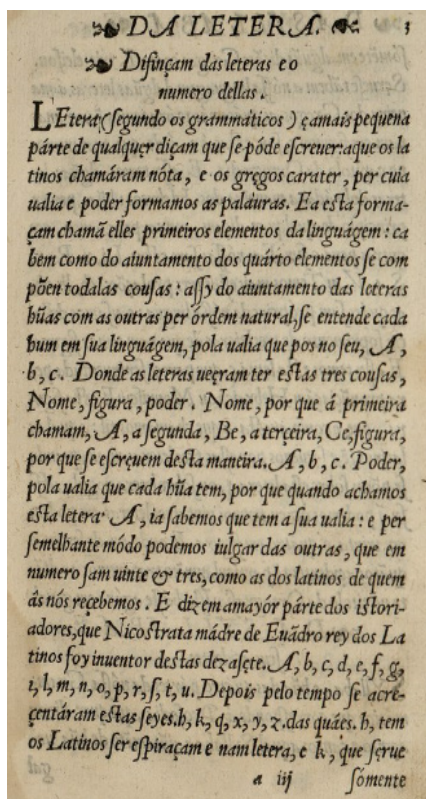


Imagem 1. Capítulo da letra (BARROS, 1540).

Sómēte em alguã dições Gregas como Kyrie eleison. Serue tãbem a nõssa linguagem dalguãs letras á maneira dos Gregos, as quães nõs teõra temos ê uoz, mas nam em figura: e sam estas á ç, ó de que trataremos no capitulo da Orthografia. E assy temos alguãs letras dobrãdas a maneira dos Hebreos: hũas pera o principio de qualq̃ar diçam, outras pera o meo, e outras pera o fim, Eas nõssas sam estas. K, i, y, R, r, S, s, V, u. Temos mais estas tres prolações. ch, lh, nh, as quães sam próprias da nõssa lingua: e usamos dellas em soprimento de tres letras de que nam temos figura. E assy temos esta letra ç, que parece ser inuentada pera pronũciacãm Hebraica ou Mourisca: E esta figura — que ç como aresta a que chamamos til: a qual os latinos tẽ, e seruenos por estas tres letras, m, ue, quando se põem sobre esta letra, q, ou sobre letra uogal. Assy q̃ podemos dizer, termos uint, tres letras em poder, e trinta e quátro em figura. E onde am de seruir, e quãtos accidentes tẽ particularmẽte trataremos ao diãte no titulo da Orthografia: Isto bãste agõra em geral.

Imagem 2. Capítulo da letra, parte 2 (BARROS, 1540).

2.1 Transcrição do portal Tycho-Brahe da Unicamp (BARROS, 2021)

DA LETERA

Difinçam das letras e o numero dellas.

Letera (segundo os grammaticos) ẽ amais pequena parte de qualq̃er diçam que se pòde escrever: aque os latinos chamãram nõta, e os gregos carater, per cuja ualia e poder formamos as palãuras.

Ea esta formaçam chamã elles primeiros elementos da linguãgem: ca bem como do aiuntamento dos quátro elementos se compõem todas as coufas: affy do aiuntamento das letras hũas com as outras per ordem natural, se entende cada hum em sua linguãgem, pola ualia que pos no feu A, b, c. Donde as letras ueãram ter estas tres coufas, Nome, figura, poder.

Nome, por que á primeira chamam, A, a segunda, Be, a terceira, Ce,

figura, por que se escreuem desta maneira. A, b, c.

Poder, pola ualia que cada hũa tem, por que quando achamos esta letra A, ia fabemos que tem a sua ualia: e per semelhante modo podemos iulgar das outras, que em numero sam vinte e tres, como as dos latinos de quem as nõs recebemos.

E dizem amayõr parte dos istoriadores, que Nicostrata mãdre de Euãdro rey dos Latinos foy inuentor destas dezafete. A, b, c, d, e, f, g, i, l, m, n, o, p, r, f, t, u.

Depois pelo tempo se acreçentãram estas feyes: h, k, q, x, y, z. das quães h, tem os Latinos fer espiraçam e nam letera, e k, que seruefõmẽte em alguãs

dições Gregas como Kyrie eleifon.

Seruefe tãbem a nóffa linguagem dalgũas letras á maneira dos Gregos, as quáes nós té óra temos ã uóz, mas nam em figura: e fam eftas á, ê, ó, de que trataremos no capitulo da Ortografia.

E affy temos algũas letras dobrádas a maneira dos Hebreos: hũas pera o principio de qualqur diçam, outras pera o meo, & outras pera o fim,

Eas nóffas sam éstas. I, i, y, R, r, S, s, V, u.

Temos mais eftas tres prolações. ch, lh, nh, as quáes fam próprias da nóba lingua: e ufamos dellas em foprimentode tres letras de que nam temos figura.

E affy temos esta letra ç que parece fer inuentada pera pronũciaçãam Hebrãica ou Mouríca: E esta figura— que ẽ como arẽsta a que chamamos til: a qual os latinos tẽ, e fẽruenos por eftas letras m, ue, quando fe põem fobre efa letra q, ou fobre letera uogal.

Affy ç̄ podemos dizer, termos uintatres letras em poder, & trinta e quátro em figura.

E onde am de feruir, e quátos açidentes tẽ particularmẽte trataremos ao diãte, no titulo da Ortografia:

Ífto báfte agóra em gẽral.

2.2 Tradução

Da Letra

Definição das letras e o número delas

Letra, segundo os gramáticos, é a menor parte de qualquer palavra que se pode escrever, a qual os latinos chamam de nota e os gregos de caractere, por cujo valor e poder formamos as palavras.

E a esta formação chamam eles os primeiros elementos da linguagem, bem como da junção de quatro elementos se compõem todas as coisas, assim da junção das letras umas com as outras pela ordem natural, se entende cada uma em sua linguagem, pelo valor fonético que põs no seu A, b, c. De onde as letras vieram a ter estas três categorias: nome, figura e poder.

Nome, pelo fato de que à primeira chamam A, à segunda Be, à terceira Ce; figura pelo fato de que se escrevem desta maneira: A, b, c.

Poder pelo valor que cada uma tem, porque quando achamos esta letra A, já sabemos que tem o seu valor, e por semelhante modo podemos julgar sobre as outras, que em número são vinte e três, como as dos latinos, de quem nós as recebemos.

E dizem a maior parte dos historiadores que Nicóstrata, mãe de Evandro, rei dos latinos, foi a inventora destas dezessete letras: A, b, c, d, e, f, g, i, l, m, n, o, p, r, s, t, u.

Depois pelo tempo se acrescentaram estas seis: h, k, q, x, y, z, das quais o h tem os latinos ser aspiração, e não letra, e k, que serve somente em algumas palavras gregas, como *Kyrie eleison* (Senhor, tenha misericórdia).

Serve também a nossa linguagem de algumas letras à maneira dos gregos,

as quais nós temos ora em voz, mas não em figura, e são estas á, ç, ó, de que trataremos no capítulo da Ortografia.

E assim temos algumas letras dobradas, à maneira dos hebreus, umas para o princípio de qualquer palavra, outras para o meio e outras para o fim, e as nossas são estas: l, i, y, R, r, S, s, V, u.

Temos mais estas três prolações: ch, lh, nh, as quais são próprias da nossa língua, e usamos delas como suprimento de três letras de que não temos figura.

E assim temos esta letra ç, que parece ser inventada pela pronúncia hebraica ou mourisca. E esta figura, que é como uma aresta, a que chamamos til, a qual os latinos têm, e serve-nos por estas letras m, ou quando se põe sobre esta letra q, ou sobre letra vogal.

Assim podemos dizer termos vinte e três letras em poder e trinta e quatro em figura. E onde hão de servir, e quantos acidentes têm particularmente, trataremos a diante, no capítulo da Ortografia.

Isto baste agora em geral.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gramático humanista João de Barros, como outros humanistas e gramáticos quinhentistas, fez a mediação intercultural entre a tradição gramatical greco-latina e a inovação da descrição vernacular portuguesa, em sua obra, desenvolvendo um sistema de escrita funcional, para o uso em sua época. O sistema de escrita vernacular permitiu a institucionalização do uso da língua na política missionária, no comércio ultramarino e no estabelecimento de colônias extraeuropeias, tornando a comunidade linguística ampliada pelas navegações transatlânticas, de maneira globalizada pela gramatização da língua.

A gramática quinhentista sintetizava além de um sistema linguístico descrito também uma visão de mundo, herdeira do pensamento linguístico e filosófico greco-latino. Esse processo de gramatização seria adotado também por Anchieta, por exemplo, ao descrever a língua mais usada na costa do Brasil, em sua gramática de 1595, sobre uma língua indígena de cultura Tupinambá, que serviria à catequese e às primeiras alianças militares entre europeus e indígenas, no processo de colonização.

A obra de João de Barros registra, no conjunto, um processo de adaptação de um sistema de escrita latino para o uso no vernáculo, reestabelecendo o vínculo com a tradição gramatical de base latina em uma inovação de representação do vernáculo em um novo sistema de escrita, o que ocorre com diversas línguas vernaculares no contexto europeu, na passagem do uso do latim medieval em sua legislação, administração e ensino, durante os séculos XV e XVI, quando da organização dos reinos absolutistas. A influência de Prisciano no pensamento linguístico da época é notável, o que afeta também a obra de João de Barros, o que encontramos no segundo capítulo da obra, sobretudo, pela definição de letra, a partir das três categorias gramaticais tomadas de empréstimo do teórico latino:

nomen, figura e potestas.

A percepção de que a letra, como sinal gráfico, é a menor parte da palavra, e da escrita, como um dos elementos da linguagem, é a visão mais próxima de fonema que humanistas do renascimento, como João de Barros, puderam ter na descrição do vernáculo português. As letras são vistas como elementos da língua na gramática de Barros, sendo que o próprio rótulo elemento deriva das letras do alfabeto el-em-en. João de Barros alude ainda ao fato de que todos os fenômenos naturais podem se compor por quatro elementos, uma nítida visão da natureza e da ordem natural de cunho aristotélico, complementando que a junção das letras forma as palavras seguindo uma ordem natural que deriva do uso da linguagem, ou da fala. Assim, naturalmente, qualquer fala humana pode ser transcrita por um sistema de letras, com valor universal, como o sistema greco-latino, na concepção de sua época. Porém, João de Barros percebe também que cada povo pode dar um valor diferente ao seu A, B, C.

O sistema de escrita da língua portuguesa mantém uma longa continuidade até os dias de hoje, sofrendo poucas variações, como ocorre com outras línguas ocidentais, cuja escrita foi convencionalizada no período renascentista também. Culturalmente, os sistemas de escrita de letras e números costumam ser padrões estáveis, sendo transmitidos de geração em geração com poucas alterações, tendo em vista que são sistemas visuais, ou gráficos, registrados no processo de institucionalização do ensino e da administração. Com um conjunto finito de elementos, no sistema de letras, que representam os sons da língua, as possibilidades de combinação permitem a grande variedade de palavras que há na escrita.

Porém, a letra é a unidade mínima da palavra, em que se pode decompor o texto escrito, mas não a unidade mínima da fala, o que é antes representado pela sílaba, no sistema greco-latino. O sistema de escrita grego, dividido em letras, sobretudo na oposição de vogais e consoantes, passou ao latim, e, por conseguinte, ao vernáculo português. Até a criação do sistema de vogais do grego, a escrita era predominantemente consonântica, entre os fenícios e povos semíticos, ou silábária, para os povos mesopotâmicos. A escrita que se originou no Egito, na Suméria, foi desenvolvida pelos gregos em um sistema simplificado, mas que permitia grande número de combinações para a representação dos sons da língua. A grande inovação das culturas da Antiguidade clássica foi a criação de um sistema de vogais e isso se deve ao sistema de escrita grego (CAGLIARI, 2009).

Esse sistema grego foi contínuo e adaptado ao latim na adoção da escrita em Roma, alegorizada por Carmenta. Em seguida, foi transmitido na tradição letrada filosófica e teológica cristã, durante a Idade Média europeia, e, posteriormente, no período renascentista, passa a ser utilizado nos vernáculos europeus ocidentais, na administração dos reinos absolutistas, chegando, inclusive, às colônias ultramarinas. Inicialmente, o processo de gramatização é desenvolvido por Nebrija, no final do século XV, sendo, em seguida, gramatizadas outras línguas como o francês, as línguas itálicas, as línguas germânicas, o inglês e o vernáculo português. Na América portuguesa quinhentista, pelo

esforço dos círculos missionários, esse processo ocorre, no século XVI, com a língua indígena da cultura Tupinambá, usada na costa do Brasil, com finalidade catequética, após a chegada dos europeus. Caberia a José de Anchieta a tarefa de gramatizar a língua do Brasil, tendo como modelo as obras humanísticas a que teve acesso, estando a obra de João de Barros em sua abrangência referencial.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Órganon*. São Paulo: Edipro, 2010.

BARROS, João de. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Lodovicum Rotorigium, 1540.

BARROS, João de. Gramática. Disponível em: http://www.tycho.iel.unicamp.br/corpus/cgi-bin/getversion_edictor.pl. Acesso em: 29 de mar de 2021.

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *Historiografia da Língua Portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1984.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *A história do alfabeto*. São Paulo: Paulistana, 2009.

KALTNER, L. F.; SILVA, S. C. S. Gramáticas e gramaticografia: uma análise pela Historiografia Linguística. *Revista Philologus*, v. 75 Supl., p. 1564-72, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020a.

_____. Monumenta Anchieta à luz da Historiografia Linguística: o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso, SJ (1906-2002). *Cadernos de Linguística da Abralín*, v. 1, p. 01-15, 2020b.

_____. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *Revista Philologus*, v. 76 Supl., p. 717-31, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020c.

_____. Regna Brasillica: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595). *Revista da Abralín*, v. 19, p. 1-25, 2020d.

_____; SANTOS, M. C. S. Schola Aquitanica e a gramática de Despauterius: intertextualidades. *Revista Philologus*, v. 76 Supl., p. 750-9, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020e.

_____. The Grammar Corpus in the Horizon of Retrospection of S. José de Anchieta-SJ (1534–1597). *Global Journal of HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G Linguistics & Education*, v. 20, p. 37-44, 2020f.

_____. As ideias linguísticas no discurso De Liberalium Artium Studiis (1548). *Revista Confluência*, v. 56, p. 197-217, Niterói-RJ, 2019a.

_____; SANTOS, M. C. S.; TEIXEIRA, V. L. Gaspar da Índia: o língua e o Brasil quinhentista. *Revista Confluência*, v. 57, p. 9-35, Niterói-RJ, 2019b.

_____. O Brasil quinhentista e a Historiografia Linguística: interfaces. *cadernos do CNLF do CIFEFiL*, v. 23, p. 424-39, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019c.

KOERNER, K. Purpose and scope oh Historiographia Linguistica. *Historiographia Linguistica*, v. 1, n. 1, p. 1-10, 1974.

PRISCIANUS. *Opera*. Lipsiae: Libraria Wiedmannia, 1819.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, n. 44-45, p. 39-59, Niterói-RJ, 2013.

UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL DE TEXTOS SAGRADOS DA UMBANDA: LEXICOGRAMÁTICA E MANUTENÇÃO COSMOLÓGICA

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 17/04/2021

Cláudio Márcio do Carmo

Universidade Federal de São João del-Rei
(UFSJ)
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico (CNPq)
São João del-Rei, MG
<http://lattes.cnpq.br/3999334958306911>

RESUMO: Por meio da Linguística Sistêmico-Funcional, fazemos uma análise de dois exemplares do gênero *ponto cantado* em terreiros de Umbanda, com o objetivo de demonstrar o valor da gramática na manutenção cosmológica da religião, com especial relevo no aspecto pedagógico que enseja comunicativamente as escolhas lexicogramaticais e o próprio gênero. Os ensinamentos da cultura de matriz africana são dados notadamente de forma oral, por isso, certas estratégias precisam ser utilizadas de maneira a facilitar a apreensão do conhecimento cultural e religioso para manutenção da religião. Para tanto, trazemos alguns aspectos sobre o sincretismo que caracteriza a Umbanda, uma vez que este é um importante aspecto indicado no conteúdo textual, assim como o orixá Xangô para o qual *pontos* foram devotados. Trazemos também resumidamente os pressupostos da gramática sistêmico-funcional, a partir dos quais os textos são descritos. Como conclusão, temos que a lexicogramática é o ponto de partida para a transmissão de conhecimentos culturais

e religiosos, sendo essas escolhas e o próprio gênero comunicativamente motivados.

PALAVRAS - CHAVE: Lexicogramática; ponto cantado na Umbanda; escolhas comunicativamente motivadas.

A SYSTEMIC-FUNCTIONAL APPROACH OF UMBANDA'S SACRED TEXTS: LEXICOGRAMMAR AND COSMOLOGICAL MAINTENANCE

ABSTRACT: Through Systemic-Functional Linguistics, we analyze two texts of the genre *ponto cantado* in temples of Umbanda, with the objective of demonstrating the value of grammar in the cosmological maintenance of religion, with special emphasis on the pedagogical aspect that communicates by lexicogrammatical and gender choices. The knowledge of the African matrix culture is given mainly in an oral way, therefore, certain strategies need to be used in order to facilitate the apprehension of cultural and religious knowledge to maintain the religion. For that, we bring some aspects about the syncretism that characterizes Umbanda, since this is an important aspect indicated in the textual content, as well as the orisha Shango to which the *pontos cantados* were devoted. We also briefly bring the assumptions of the systemic-functional grammar, from which the texts are described. As a conclusion, we have that the lexicogrammar is the starting point for the transmission of cultural and religious knowledge, these choices and the genre themselves being communicatively motivated.

KEYWORDS: Lexicogrammar; *ponto cantado* de

Umbanda; communicatively motivated choices.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto estuda, a partir de dois exemplares do gênero *ponto cantado*, ou seja, “músicas afro-brasileiras, cantadas em templos religiosos de Umbanda” (CARMO, 2011, p. 251), aspectos lexicogramaticais que ajudam na manutenção cosmológica afro-brasileira de forma sincrética no interior dos terreiros. Assumimos, portanto, as escolhas lexicogramaticais no gênero ponto cantado como indicadoras de aspectos contextuais, sociais, pedagógicos, religiosos e culturais, que contribuem para a manutenção da cosmologia da religião.

Constitui-se, pois, de uma breve análise gramatical dos textos, de maneira a colocar em evidência esses aspectos contextuais, sociais, pedagógicos, religiosos e culturais, apontados em sua superfície. A noção de gênero que estamos adotando é a de um tipo convencional de texto, conforme Fairclough (1992), e a abordagem é a sistêmico-funcional, segundo, principalmente Halliday (1985, 2015), Halliday e Matthiessen (2014) e Bache (2015).

Nosso foco de análise recai sobre o aspecto multifuncional de constituição dos textos, enfatizando a forma de organização da mensagem em termos de tema e rema, o fenômeno da transitividade como propiciador da veiculação de experiências, a categoria de modo/modalidade para compreensão da maneira como se negociam as relações interpessoais e, por fim, a coesão dos textos, como ponto chave para levar à coerência global do gênero em apreço, a partir da noção de escolha como comunicativamente motivada.

Para organização do texto, produzimos uma seção em que, em linhas gerais, trazemos nossos pressupostos teóricos, metodológicos e procedimentais; e outra em que analisamos os textos sob o viés da gramática sistêmico-funcional, para, enfim, colocarmos algumas considerações, como contributo para compreensão da relevância da gramática e da noção de escolha como um dos estratos de produção dos textos e como sinalizador do percurso de sua semantização e semiotização, nos contextos de situação e de cultura.

2 | DOMÍNIO TEÓRICO-METODOLÓGICO E PROCEDIMENTAL

2.1 Umbanda e religiosidade afro-brasileira: um caminho sincrético

Serra (2001, p. 219) nos esclarece que o “ideal eclético [da Umbanda] remodela antigos sincretismos. Este ideal corresponde a um projeto consciente, a um desiderato, a um empenho decidido de interligar elementos religiosos de distintas origens”. Assim, a Umbanda deve ser entendida como uma religião sincrética, porém, conforme o autor frisa, seu “sincretismo é espontâneo, e muitas vezes inconsciente” (p. 219).

Todavia, os elementos que consubstanciam a Umbanda *lato sensu* vêm das etnias formadoras do Brasil como nação numa visão racializada, provindo de muitas outras

crenças e direções, como o Espiritismo, o esoterismo, mas especialmente das religiões trazidas pelos africanos escravizados, que fizeram do próprio sincretismo inicialmente uma forma de resistência e manutenção de sua cultura e de sua religiosidade. Embora haja umbandas cujas características se distanciam da religiosidade de origem africana, aqui, trataremos especialmente da Umbanda em sua relação com os elementos de matriz africana. Isso significa que focalizaremos notadamente os orixás como os deuses sagrados da cultura iorubá, ou seja, “as forças angelicais do contexto iorubá” (KARADE, 1994, p. 5), ou, no dizer de Silva (2005, p. 69), divindades vistas como “forças espirituais humanizadas, com personalidades próprias, características físicas, domínios naturais, [sendo que] alguns viveram na terra antes de se tornarem espíritos divinizados”.

Nesse sentido, o chamado sincretismo como fenômeno sociocultural no Brasil se origina exatamente do contexto de contato entre portugueses, indígenas e africanos, com suas religiões, culturas e línguas, isto é, nasce como um processo inter-religioso, intercultural e inter-linguístico no contexto de escravidão, fruto de uma relação conflituosa e impactado, inclusive, pelo processo de branqueamento. No entanto, conforme explica Silva (2005), as semelhanças existentes entre o conceito de orixá dos iorubás, de vodum dos jejes e de inqice dos bantos contribuíram fortemente para a associação entre eles já na própria África, não sendo o sincretismo um fenômeno tipicamente brasileiro.

No Brasil, o sincretismo não se restringiu à religião, sendo um fenômeno abrangente. Aqui, o tomaremos a partir da associação entre as divindades do panteão africano (os orixás) e santos católicos, de forma bem específica, do orixá Xangô com São João Batista por causa do conteúdo dos textos em análise.

Dito de outra forma e já particularizando devido a nossos objetivos, embora haja um vasto número de trabalhos que demonstram os aspectos positivos e negativos do sincretismo (cf. VALENTE, 1976; FERRETTI, 1995; CARMO, 2018), aqui tomaremos uma das suas formas de manutenção na Umbanda, por meio do uso situado da língua, a partir dos recursos que esta oferece para construção e reconstrução de uma realidade religiosa, a partir da associação entre santos católicos e orixás dentro da religião, especialmente por meio do gênero *ponto cantado*. A próxima subseção é dedicada a explicar o papel da língua em termos lexicogramaticais na construção textual e de seu sentido global, impactando sociorreligiosamente na apreensão da relação entre santos e orixás, como um dos pilares da Umbanda.

O orixá sobre o qual versam os textos em análise é Xangô, “o senhor do trovão e do fogo celeste, ligado às pedreiras, tendo como atributos a firmeza de caráter, o senso de justiça e dever comunitário, o amor à verdade, o orgulho e a autoridade” (CARMO, 2014, p. 205).

2.2 A gramática sistêmico-funcional e estudos do gênero (*genre*)

Lock (1996, p. 01) explica que é possível descrever a gramática da língua,

trabalhando com uma abordagem formal de gramática enquanto um conjunto de regras que especifica todas as possibilidades de estruturas gramaticais da língua ou; por outro lado, trabalhando com uma abordagem funcional. Esta última não abandonará totalmente a concepção anterior, mas procurará ver a língua como um sistema de comunicação, analisando a gramática para tentar compreender como ela está organizada para permitir que falantes e escritores produzam ou troquem significados em suas proposições.

Para Halliday (1985, p. XIII), sua gramática pode ser considerada funcional porque trabalha o ato de interpretar no nível do texto, do sistema e dos elementos das estruturas linguísticas. E, nesse sentido, toda língua(gem) poderia ser explicada com base nos *tipos de significado*: o *ideacional*, referente a ideias, conceitos e representações de mundo presentes no texto; o *interpessoal*, referente às relações entre os participantes no discurso; e o *textual*, referente às relações presentes nos próprios componentes textuais, na organização da mensagem. Esses componentes, esses tipos de significado constituem o que, dentro da gramática sistêmico-funcional, denominam-se *metafunções*. E, por isso, as escolhas lexicogramaticais são de extrema importância na construção do significado textual.

Para o autor, “em qualquer evento semiótico, muitos ‘momentos’ de escolha estarão sendo ativados, em muitos locais dentro da arquitetura total da língua(gem). Cada sistema é apenas um endereço dentro de uma rede complexa de sistemas, onde a saída de um sistema se torna a condição de entrada para outro” (HALLIDAY, 2015, p. 19).

No dizer de Fuzer e Cabral (2014, p. 19), a Linguística Sistêmico-Funcional é sistêmica, ao ver a língua como redes de sistemas linguísticos interligados fornecedores de recursos para construção dos significados e para fazer coisas no mundo; e é funcional por explicar as estruturas da gramática, buscando interconectá-las com o significado produzido, ou seja, com as funções da linguagem desempenhadas nos textos.

Dentro dessa perspectiva, conforme Halliday (1985) propôs e foi revisitada e ampliada por Halliday e Matthiessen (2014), a primeira metafunção, a ideacional, se manifesta no texto através da transitividade, que é mostrada pelos tipos de processos a que os verbos utilizados levam na relação com participantes (grupos nominais) e circunstâncias. Esses processos, por sua vez, podem ser: *material*, ligado ao processo do fazer (ex.: agir, comprar, andar, dentre outros); *mental*, ligado a verbos de sentimento, pensamento e percepção (ex.: acreditar, sentir, desejar, amar, dentre outros); e *relacional*, representado pelos verbos de ligação, os verbos do ser (*being*). Devido às zonas intersticiais entre esses que são considerados principais, o autor propõe o processo *comportamental*, referente ao comportamento fisiológico e psicológico do indivíduo; o *verbal*, referente ao ato de dizer, e o *existencial*, representado pelos verbos que indicam existência propriamente dita (*there to be* = haver).

A segunda metafunção, a interpessoal, manifesta-se no texto por meio do modo (*mood*) e da modalidade. O modo se mostra importante porque traz marcas de como o

autor se coloca e como situa o seu leitor na interação, enquanto a modalidade em si revela o grau de engajamento que o indivíduo assume diante de um evento comunicativo, seu envolvimento e sua responsabilidade diante dele.

A última metafunção, a textual, manifesta-se na própria organização da mensagem no texto, principalmente, através da sequência tema/rema. Tema, *grosso modo*, é o elemento dado, a primeira informação, e o rema é o termo novo, um comentário, o que deseja que se acrescente em termos informacionais.

Essa teoria dá relevo ao contexto social, trabalhando-o de forma subdividida no *contexto de situação* (imediatos) e no *contexto da cultura* (pré-concebido pelo grupo) procurando pôr em evidência, a partir das características do próprio meio em que um texto é produzido, os propósitos comunicativos do produtor do texto, impactando em aspetos de sua circulação e, principalmente de seu consumo.

O contexto situacional, por sua vez, compõe-se do *campo (field)* – o tópico da situação –, das *relações (tenor)*, os papéis sociais desempenhados na interação, e do *modo (mode)*, o papel da linguagem dentro da interação, que juntos constituem as chamadas variáveis do registro. O gênero, por sua vez, é uma macrocategoria do contexto de cultura, sendo um mecanismo de ação social, que traz importantes apontamentos para a análise. No nosso caso específico, estamos diante de um texto sagrado escrito para ser cantado, o que o diferencia de inúmeros outros gêneros possíveis para variados outros contextos.

Como nos esclarece Fairclough (1992, p. 126), um “gênero” designa um conjunto relativamente estável de convenções que desempenha um tipo de atividade ratificado socialmente. E é nesse sentido que podemos afirmar que estamos diante de um gênero específico, chamado *ponto* ou *ponto cantado*, distinção importante na religião também pela existência de *pontos riscados*, que são traços geométricos tidos como mágicos riscados com giz (*pemba*) no chão ou em uma tábua.

Uma vez explicitados os principais apontamentos sobre a teoria, é importante esclarecer que nos nortearmos por uma metodologia qualitativa, sob uma perspectiva descritivo-interpretativista de análise, tendo como procedimento de base a descrição de dois exemplares do gênero *ponto cantado* a partir da perspectiva sistêmico-funcional. Nosso principal intuito é demonstrar o valor da lexicogramática em sua constituição, como co-constutora de um importante mecanismo de ação social e manutenção cosmológica, que é o gênero *ponto cantado*. Esse intuito se adensa quando objetivamos, a partir da descrição gramatical, realçar o valor social, cultural, pedagógico, disciplinar e religioso que o gênero possui no interior da religião. Os textos serão os seguintes:

Texto 1	Texto 2
Meu pai São João Batista é Xangô Ele é o dono do meu destino até o fim Quando me faltar a fé ao meu senhor Derrubo essa pedreira sobre mim Subi a serra acompanhando pai Xangô No lugar onde ele passa corre água e nasce flor.	Xangô morreu com a idade Morreu escrevendo na pedra Ele escreveu a justiça Quem deve paga Quem merece recebe

3 I ANALISANDO TEXTOS SAGRADOS: GRAMÁTICA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOCIAIS

3.1 Aspectos da sequência tema/remã

Analisando os textos, podemos perceber que a tematização do orixá (pelo nome ou retomada pronominal) é muito frequente, na posição de tema não marcado, ou seja, aquele que coincide com o sujeito da oração. Tal recorrência parece vir do *contexto de cultura* em que todos dominam não apenas o *ponto* enquanto um gênero, mas aspectos anteriores a ele. Há mitos e crenças por trás das estruturas e da figura desse orixá chamado Xangô, orixá da justiça, ligado às pedreiras, bem como aspectos referentes ao seu sincretismo com São João Batista, São Pedro ou São Jerônimo, da tradição católica (cf. VALENTE, 1976; SILVA, 2005; CARMO, 2014). Isso o torna um elemento dado na cultura dos terreiros de Umbanda, justificando sua posição como tema, elemento conhecido ou colocado como já conhecido: Meu pai São João Batista é Xangô / Ele é o dono do meu destino até o fim; Xangô morreu com a idade, Ele escreveu a justiça.

Assim, em ambos os pontos, temos o destaque da figura do orixá e ampliação de sua força espiritual enquanto deus, seja no enfoque de suas características, seja na sua própria natureza divina, tanto pelos temas quanto pelos acréscimos na posição remática. Por isso, temos vários casos de tema textual, como mostram a escolha de tema como sendo a oração temporal e na estrutura com pronome relativo *quem deve/quem merece* respectivamente em *quando me faltar a fé do meu senhor*, *Quem deve paga*, *Quem merece recebe*; e um caso de tema ideacional circunstancial, como sublinhado em No lugar onde ele passa corre água e nasce flor.

A análise da relação tema/remã pode problematizar algumas questões referentes à aplicabilidade desses conceitos em Língua Portuguesa. Existem, em nossa língua, dois fenômenos linguísticos muito peculiares em línguas neolatinas, mas inexistente em várias línguas de tronco anglo-germânico: as estruturas prodropes e a possibilidade de ocultamento do sujeito na desinência do verbo. Como discorrer sobre isso ultrapassaria o escopo desse trabalho, sugerimos a leitura da problemática que circunda o conceito e a classificação do tema em Gouveia e Bárbara (2004).

Nesse sentido, podemos verificar essas questões nos versos *derrubo essa pedreira sobre mim* e *subi a serra acompanhando pai Xangô*, interpretando o “eu” elíptico como

um tema que foi ocultado, mas não como um elemento dado em si. Ele representa os diferentes sujeitos da fé de matriz africana e da religiosidade da Umbanda. Assim, todo o verso será considerado rema. Como as informações são novas, teríamos mais um motivo para considerá-los remas em sua totalidade. Embora o fenômeno de ocultamento na desinência verbal seja o mesmo, contrastando essas ocorrências com o verso *morreu com a idade*, neste fica claro que se trata de Xangô, resgatado por anáfora no verso anterior, realçando um atributo do orixá como mais um elemento pedagógico e um dos maiores propósitos comunicativos do texto.

3.2 Aspectos da modalização

A relevância da modalização reside no fato de que materializa a metafunção interpessoal, dizendo como os participantes se vêm e se relacionam no texto por meio das orações que, dentro da presente teoria, são sempre vistas como interação.

Em termos de polaridade, todas as orações são positivas, o que parece decorrer da submissão do fiel ao deus e do propósito de exaltação das características do orixá, destacando-se sua capacidade de intervir na vida de quem o busca, intercedendo por ele. Nesses termos, uma polaridade negativa, dependendo do contexto, poderia significar um desafio ou uma falta de respeito a quem lhe é extremamente superior e a quem se deve reverência.

Quanto aos tipos de modalidade, Martin et al. (1997, p. 64) cria um quadro sistematizando-os nas subcategorias de usualidade, obrigação e habilidade. Contudo, não é possível perceber essas categorias nos textos com clareza, uma vez que não há modalizadores verbais (como *poder*, *dever*) ou adjuntos modais (como *constantemente*, *de fato*), da forma como os autores apresentam. Entretanto, vemos a sinalização do poder do deus e a submissão do fiel no item lexical dono (*dono* do meu destino) e nas proposições dos textos que asseguram ao orixá sua posição de destaque, superioridade e força.

Podemos perceber a modalização a partir da congruência das escolhas estruturais e gramaticais, amparados por um ponto de vista histórico. Tal pensamento decorre do modo hallidayano de entender a semântica enquanto uma questão lexicogramatical. O congruente seria então a estrutura tida como primeira em relação às outras possibilidades de dizer a mesma coisa, bem como a manutenção de um ponto de vista a partir dos diferentes tipos de significados nas três metafunções. A certeza da capacidade do orixá e a devoção do fiel indicariam essa congruência amparada, sobretudo, na ideia de *escolha como motivada comunicativamente*, conforme proposta por Bache (2015).

É desse ponto de vista que provém a escolha da primeira pessoa no primeiro *ponto* por meio desinencial no verbo e também pelo uso pronominal (derrubo, subí, meu, me, mim). Como esclarece Martin et al. (1997, p. 69), a subjetividade do falante pode ser feita explicitamente através da primeira pessoa, mas, no caso em tela, existe uma motivação comunicativa devido aos propósitos pedagógicos e exortativos inerentes ao gênero *ponto*

tanto no contexto de situação, nos terreiros, quanto no contexto de cultura, da religiosidade de matriz africana.

De acordo com o quadro em que Martin et al. (1997, p. 70) sistematizam realizações metafóricas da modalidade, há correlação no caso da oração *Meu pai São João Batista é Xangô*. Dessa maneira, torna-se possível transferir metaforicamente características do elemento *identificado* A (São João Batista) ao elemento *identificador* B (Xangô), por meio da oração relacional identificativa *A é B*. E, nesse caso, pode-se trabalhar também com questões cognitivas na medida em que essa metáfora está sendo utilizada para construir e veicular o sincretismo, o que é reforçado no texto 2, no verso *morreu escrevendo na pedra*, numa intertextualidade com a Bíblia.

De maneira geral, da relação estabelecida pelos processos e participantes (que serão analisados na próxima seção), podemos inferir que, pelos atos dos fiéis e pela atribuição de poder a esse deus; Xangô está na posição de dominante, cabendo a ele uma função imaterial, como se pode notar em *Ele é o dono do meu destino até o fim, Quando me faltar a fé ao meu senhor, Derrubo essa pedreira sobre mim*. A visão limitada e terrena dos fiéis fica clara pela expressão *dono do meu destino* e pelos atos metafóricos posteriores do fiel, caso falte a fé nesse deus. Desse modo, cabe a Xangô guiar aquele que se encontra pressupostamente perdido, *Subi a serra acompanhando pai Xangô*; manter o transcendental, *No lugar onde ele passa corre água e nasce flor*; e ditar aquilo que é justo, pois *Morreu escrevendo na pedra, Ele escreveu a justiça, Quem deve paga, Quem merece recebe*, essas duas últimas entendidas como estruturas imprecativas.

Nesses textos, o sincretismo com a tradição cristã ajuda na manutenção do aspecto transcendental e divinizador de Xangô, em primeira instância, na metáfora que atribui as características de São João Batista a Xangô e, em segunda, na relação estabelecida com a passagem bíblica de Moisés e a tábua dos dez mandamentos. Entretanto, não deixa de permitir transparecer relações de poder envolvidas tensivamente, na medida em que a transferência se dá partindo do hegemônico – São João Batista como representante do catolicismo branco – para a matriz africana, representada pelo orixá Xangô. Isso indica aspectos do processo de branqueamento pelo qual o negro e sua cultura foram obrigados a passar e os inúmeros problemas decorrentes da visão racista estruturante da sociedade brasileira.

3.3 Aspectos da transitividade

Na análise da transitividade, percebemos que todo o conteúdo dos processos está em função do conteúdo experiencial a ser transmitido, relacionando os atores com o significado proposicional e acional, enquanto os relacionais constroem uma imagem de quem é o deus, com suas características e atributos e qual o papel do fiel frente a ele.

Pela pequenez da amostra, não podemos afirmar que haja algum tipo de processo predominante em si. Contudo, chama atenção o uso do processo relacional é logo no início

do primeiro texto, ao propiciar, através de uma metáfora (ver seção anterior), um processo identificativo de qualidades que culmina com o sincretismo entre São João Batista e Xangô, com todo o aspecto interpessoal, intergrupar, interinstitucional e das relações de poder embutidas nesse fenômeno, conforme expusemos na seção anterior.

Temos logo depois um processo mental, uma vez que *faltar* está indicando percepção. Complementando o pensamento veiculado, prossegue-se com um processo material: *derrubo*. O processo material repete-se outras vezes, *subi, acompanhando, passa, corre, nasce*, os quais foram utilizados para mostrar as ações que se sucedem devido à grandiosidade desse orixá.

O texto 2, por sua vez, começa com o processo material *morrer*, significando a extinção da vida de Xangô na velhice, simbolizando, sobretudo, conhecimento. Em seguida, os processos materiais *escrevendo, escreveu, deve, paga, merece, recebe* complementam um o sentido do outro, em função do conteúdo proposicional e também das capacidades do orixá em suas atribuições e realçando aspectos do sincretismo na intertextualidade com passagens bíblicas.

3.4 Aspectos da coesão

Como ponto de ligação multifuncional, podemos destacar a coesão, sobretudo, como fonte de produção da coerência interna dos textos que, em poucas palavras e versos, trabalham com múltiplos aspectos culturais e religiosos diferentes, pondo em contato o catolicismo branco com a matriz africana dos negros. Nesse sentido, os elementos coesivos fornecem subsídios não apenas para a análise de elementos constituintes do texto, como parte constitutiva de um processo maior chamado *textualização* (cf. HALLIDAY; HASAN; 1976; MEURER; MOTTA-ROTH, 1997), mas sinalizam gramaticalmente aspectos socioculturais, religiosos e pedagógicos de um contato que não se deu de maneira amistosa, culminou no sincretismo e teve como pano de fundo o processo de branqueamento, um dos vieses do racismo.

O conceito de *textualização* tem sido entendido como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases. E, para trabalharmos alguns de seus aspectos nos textos, adotaremos os parâmetros de análise conforme Halliday e Hasan (1976, 1-2), para quem “um texto é mais bem considerado como uma unidade semântica: uma unidade não de forma, mas de significado”.

Halliday e Hasan (1976) definem, então, o texto como uma unidade da língua em uso, que deve ser compreendida como unidade semântica não da forma, mas do significado. A preocupação dos autores é mostrar como os mecanismos lexicogramaticais produtores das relações de significados intratextuais fazem com que um texto possa ser classificado como texto, fato que os levou a tomar a coesão como princípio da textualização, dividida em coesão gramatical: referência (anafórica ou catafórica), substituição e conjunção; e coesão lexical.

Halliday (1985) e Halliday e Matthiessen (2014) também trabalham esses princípios de textualização, demonstrando o quão eles são relevantes para o estudo das questões textuais, indo inclusive além da frase, na esfera do discurso, sendo construtores da continuidade textual.

A continuidade poderia, então, ser estabelecida no texto pela escolha das palavras (coesão lexical); pelas constantes referências que resgatam (anáfora) ou antecipam (catáfora); pela substituição de uma palavra por outra (substituição); por uma omissão resgatável no co-texto (elipse); ou por ligações feitas com conectivos (conjunção), por meio da coesão gramatical. Dentro dessa perspectiva, de maneira geral, a coesão seria um princípio de conexão entre componentes da superfície textual.

Nos textos escolhidos para esse trabalho, temos todos esses processos. A anáfora é um processo de referência muito utilizado, como podemos perceber pelo uso dos pronomes *meu, me, mim*, que tentam resgatar uma primeira pessoa no texto, apontando para o fiel ou adepto da Umbanda; *ele, senhor*, que resgatam Xangô; *onde*, que resgata a palavra *lugar*; e, por fim, *quem* que busca alguém que não está explicitado. Por essa razão, também tivemos pouco uso da conjunção que se restringiu a *quando* em *Quando me faltar a fé do meu senhor*. A elipse também teve pouca ocorrência: apenas nos casos de ocultamento do sujeito *derrubo, subi*.

A substituição, que é feita a partir de processos como sinonímia, hiponímia e hiperonímia, gerando o que se chama coesão lexical, possibilitou a obtenção de casos de sinonímia, como os seguintes: Pai - São João Batista - Xangô - dono do meu destino - meu senhor.

Bache (2015, p. 90) chama atenção para um aspecto importante da relação que buscamos estabelecer nas seções de análise quando esclarece que “os sinais podem ser metafuncionalmente diversos, servindo diferentes metafunções em diferentes situações, e é natural esperar que um sinal possa expressar duas ou mais metafunções ao mesmo tempo”. Entendendo sinais como os elementos lexicogramaticais de construção do texto, vemos que há uma coerência em seus usos que indicam possibilidades de vê-los expressando significados interpessoais, ideacionais e/ou textuais de forma conjunta, ou seja, multifuncionalmente. Por isso, “relações sistêmicas de escolha deveriam ser definidas como relações entre opções emprestando elas mesmas a expressões comunicativamente motivadas” (BACHE, 2015, p. 93). E, como amplia Fontaine (2015, p. 113), escolha seria mais que uma opção semântica representada na rede do sistema para produzir um significado, mas – entendida como seleção – apontaria para um processo recursivo no sistema da língua, como opções semânticas cumprindo uma função complexa.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostra a possibilidade de se trabalhar com uma gramática que não

dita as normas, mas percebe que existe uma funcionalidade que nega a arbitrariedade do uso da língua(gem). Nesse sentido, é inegável a contribuição dessa gramática para análise linguística na medida em que a língua(gem) só se configura como tal quando em funcionamento, momento em que se transferem experiências, se estabelecem contratos interpessoais, trocam-se mensagens, criam-se relações de poder entre os participantes e materializam-se discursos em textos orais e escritos.

O trabalho sob ponto de vista funcional põe em evidência a língua como sistema integrado a serviço do falante/escritor que faz sua escolha em função daquilo que pretende ao falar/escrever. Estudos das sequências de tema/rema, de modo e modalidade, da transitividade e da coesão devem ser percebidos como partes fundamentais de um sistema maior colocado à disposição dos interlocutores que fazem suas escolhas na tentativa de encontrar a melhor forma de expressão.

Como afirma Halliday (2015, p. 26), “escolher alguma coisa significa não escolher alguma alternativa”, por isso, a integração metafuncional apontada nas escolhas lexicogramaticais feitas nos textos caminha para os tipos de significado produzidos quando tomamos *escolhas como comunicativamente motivadas*, conforme propõe Bache (2015). Nesse sentido, elas recebem a partir do gênero *ponto cantado*, enquanto macrocategoria, maior conexão, impactando em importantes aspectos do contexto de situação e do contexto de cultura. Este último no interior da cultura e da religiosidade de matriz africana e, de forma situada, no interior dos terreiros de Umbanda, ao colocar em cena e enfatizar elementos contextuais, sociais, pedagógicos, religiosos e culturais, apontados na superfície dos textos.

REFERÊNCIAS

BACHE, C. Grammatical choice and communicative motivation: a radical systemic approach. In: FONTAINE, L.; BARTLETT, T.; O'GRADY, G. **Systemic functional linguistics: exploring choice**. Cambridge: Cambridge: University Press, 2015. p. 71- 94.

CARMO, C. M. Estrutura metafórica, práticas discursivas e a manutenção do sincretismo religioso afro-brasileiro na Umbanda. In: GOMES, M. C. A.; CATALDI, C.; MELO, M. S. S. **Estudos discursivos em foco: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares**. Viçosa: Editora UFV, 2011. p. 251-270.

CARMO, C. M. **O lugar da cultura nas teorias de base linguística sistêmico-funcional: multimodalidade e produção de sentido na dança ritual de Oxóssi**. Curitiba: Appris, 2014.

CARMO, C. M. **Uma análise crítica dos discursos sobre o sincretismo em mídia impressa: um diálogo com as Ciências Sociais**. São Carlos: Pedro & João, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FERRETTI, S. F. **Repensando o sincretismo**. São Luís: FAPEMA, 1995.

FONTAINE, L. Semantic options and complex functions: a recursive view of choice. In: FONTAINE, L.; BARTLETT, T.; O'GRADY, G. **Systemic functional linguistics: exploring choice**. Cambridge: Cambridge: University Press, 2015. p. 95-114.

FUZER, CR.; CABRAL, S. R S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em Língua Portuguesa**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2014.

GOUVEIA, C. A.; BARBARA, L. Marked or Unmarked, that is not the question. The question is Where is the theme? **Ilha do Desterro**, Florianópolis (SC), v. 46, p. 155-178. 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. Meaning as choice. In: FONTAINE, L.; BARTLETT, T.; O'GRADY, G. **Systemic functional linguistics: exploring choice**. Cambridge: Cambridge: University Press, 2015. p. 15-36.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. M. **An introduction to functional grammar**. 3rd Ed. London: Edward Arnold, 2014.

KARADE, I. **The handbook of Yoruba religious concepts**. Boston, MA/York Beach: WeiserBooks, 1994.

LOCK, G. **Functional English grammar: an introduction for second language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

MARTIN, J. et al. **Working with functional grammar**. London: Arnold, 1997.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Parâmetros de Textualização**. Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

SERRA, O. No caminho de Aruanda: a Umbanda candanga revisitada. **Afro-Ásia**, nº 25-26, p. 215-256. 2001.

SILVA, V. G. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

VALENTE, W. **Sincretismo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

A PERSONIFICAÇÃO DO CORONAVIRUS NAS CHARGES: PROLEGÔMENOS ACERCA DAS METÁFORAS BÉLICAS PRODUZIDAS NO COTIDIANO DOS TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 24/04/2021

Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Universidade estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf)

Campos dos Goytacazes- Rio de Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/5510461300635953>

Sérgio Arruda de Moura

Universidade estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf)

Campos dos Goytacazes- Rio de Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/5417599262853598>

RESUMO: A partir da teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff e Johnson (2002) e de seu desenvolvimento na personificação enquanto figuras de pensamento que corporificam o pensar e o agir humano, este artigo objetiva investigar como se estrutura a personificação do coronavírus em charges publicadas em tempos de pandemia. Por se tratar do gênero charge, uma produção periódica paralela aos textos jornalísticos da web, alguns títulos de entrevistas, reportagens e artigos de opinião foram analisados a fim de traçar paralelos entre as metáforas conceituais presentes nesses textos e a gama de metáforas que estruturam a personificação do vírus nas charges analisadas. O resultado das investigações mostrou algumas metáforas destaques, a saber “coronavírus é

inimigo invisível e oculto” e “os profissionais da saúde são soldados da linha de frente”. Pela análise das charges a partir da personificação, pôde-se observar a construção caricatural de um vírus que parece um pequeno monstro verde, lutador em ringue de box, que viaja, apresenta sentimentos, faz uso de dispositivos móveis, cria estratégia de espionagem e infiltração em aglomeramentos, faz uso de redes sociais digitais, compartilha e participa de eventos. Outrossim foi possível perceber um tom irônico de suavização do potencial devastador do vírus, o que contribuiu para ampliar o perfil do inimigo vírus e transformá-lo em personagem pública a ser fotografada. As charges analisadas mostraram a importância da linguagem multimodal como recurso para a construção discursiva e argumentativa do chargista.

PALAVRAS-CHAVE: Coronavírus; personificação; charges; metáforas bélicas.

THE PERSONIFICATION OF THE CORONAVIRUS IN THE CHARGES: PROLEGÔMENOS ABOUT THE BALLIC METAPHORS PRODUCED IN THE EVERYDAY OF PANDEMIC TIMES

ABSTRACT: Based on Lakoff and Johnson's Conceptual Metaphor (2002) theory and its development in personification as figures of thought that embody human thinking and acting, this article aims to investigate how the personification of the coronavirus is structured in cartoons published in times of pandemic. Because it is the charge genre, a periodic production parallel to the journalistic texts on the web, some interview titles, reports and opinion

articles were analyzed in order to draw parallels between the conceptual metaphors present in these texts and the range of metaphors that structure the personification of the virus in the cartoons analyzed. The results of the investigations showed some prominent metaphors, namely “coronavirus is an invisible and hidden enemy” and “health professionals are frontline soldiers”. By analyzing the cartoons from the personification, it was possible to observe the cartoon construction of a virus that looks like a small green monster, a fighter in a box ring, who travels, presents feelings, makes use of mobile devices, creates a strategy for spying and infiltrating in clusters, makes use of digital social networks, shares and participates in events. Furthermore, it was possible to perceive an ironic tone of softening the devastating potential of the virus, which contributed to expand the profile of the virus enemy and turn him into a public character to be photographed. The cartoons analyzed showed the importance of multimodal language as a resource for the discursive and argumentative construction of the cartoonist.

KEYWORDS: Coronavirus; personification; cartoons; war metaphors.

1 | INTRODUÇÃO

A metáfora e o seu desenvolvimento pela personificação não são meramente figuras de linguagem ou peças retóricas que ornamentam um discurso. São, antes de tudo, evidências linguísticas de que pensamos, agimos e organizamos nossos conceitos sobre algo a partir de nossa experiência com a realidade e esta experiência, que é corporificada em nossa cultura, se dá por construções de pensamentos que surgem do nosso cotidiano. Isso quer dizer que a maneira como descrevemos e vivemos nossa realidade surge de processamentos cognitivos estruturados por associações metafóricas. Somos capazes de tentar explicar uma realidade, um termo, um evento associando a outro termo, outro evento. Porém essas teias de associações nem sempre são conscientes e, muitas das vezes, não são identificadas e vistas como construções metafóricas cotidianas, justamente porque são banais, corriqueiras, diárias. Assim, ricas construções metafóricas podem passar despercebidas à nossa percepção, pois podem ser vistas apenas como uma construção literal e o que, na maioria dos casos, não é. Isso nos leva à conclusão de que “a metáfora conceptual não seria apenas ‘um modo específico de expressão’ que se caracterizaria por ‘falar de uma coisa no lugar de outra’, mas, de fato, pensar em uma coisa em termos de outra, e até mesmo agir em torno de uma coisa em termos de outra” (VEREZA, 2020, p. 369).

Diante do suporte teórico que a teoria da Metáfora Conceptual e sua infiltração no cotidiano pode oferecer às construções de pensamento referentes ao coronavírus, esta pesquisa objetiva investigar como se estrutura a personificação do coronavírus em charges publicadas em tempos de pandemia. Por se tratar do gênero charge, uma produção periódica paralela aos textos jornalísticos da web, alguns títulos de entrevistas, reportagens e artigos de opinião foram analisados a fim de traçar paralelos entre as metáforas conceptuais presentes nesses textos e a gama de metáforas que estruturam a personificação do vírus

nas charges analisadas.

2 | A METÁFORA CONCEPTUAL COTIDIANA: COMO PENSAMOS E AGIMOS

A partir dessa percepção acerca da produtividade metafórica a qual o pensamento humano é capaz, Lakoff e Johnson (2002) postulam sobre as metáforas da vida cotidiana. A fim de apresentar a tese de que a “metáfora está infiltrada na vida cotidiana” (2002, p. 45), os autores mostram que essa infiltração se dá em três dimensões: pela linguagem, pelo pensamento e pela ação. Ou seja, construímos estruturas linguísticas metafóricas que evidenciam nosso pensamento associativo e isso orienta nosso agir e nosso pensar culturalmente. Assim, é cabível a conclusão de que “nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (2002, p. 45).

Para Lilian Ferrari, “a metáfora está relacionada à noção de perspectiva, na medida em que diferentes modos de conceber fenômenos particulares estão associados a diferentes metáforas” (FERRARI, 2011, p. 91). Assim, essas metáforas são criadas a partir da associação do domínio fonte ao domínio alvo. Ferrari (2011), com base em Lakoff e Johnson, explica que o domínio fonte é estruturado por propriedades físicas configurando áreas relativamente concretas da experiência humana. Já o domínio alvo é mais abstrato. Como exemplo de tais domínios, pode se pensar nas frases: “A gerência é um alto cargo na hierarquia das funções de uma empresa”. “Todos querem progredir na promoção de cargos e sair das baixas funções”. Essas concepções de “altos cargos” e “baixas funções” representam um domínio fonte orientado pela dimensão vertical do espaço físico, já o domínio alvo é o *status* social, como propõe Ferrari. A autora ainda chama a atenção para a unidirecionalidade da metáfora no que se refere à correspondência entre os domínios fonte e alvo, pois a associação se dá apenas da fonte para o alvo e não do contrário, já que há uma necessidade humana de sempre concretizar, delimitar, corporificar algo que é abstrato, complexo, até confuso. Assim a única direção fonte para alvo sustenta essa necessidade de tentar concretizar o abstrato. Portanto, Ferrari conclui que:

A intuição de que conceitos mais abstratos “reclamam” conceptualização metafórica resulta da observação do caráter mais difuso desses conceitos, os quais carecem de delimitação mais precisa. Assim, a metáfora permitiria que um tipo de estrutura mais concreta e bem definida do domínio-fonte fosse projetada para o domínio-alvo, estruturando-o (FERRARI, 2011, p. 98).

Diante da defesa do pensamento metafórico como instrumento do pensar e do agir cotidiano, Lakoff e Johnson apresentam exemplos de metáforas conceptuais que podem estruturar as atividades cotidianas do ser humano, a saber: tempo é dinheiro e como essa metáfora se estrutura em um único sistema baseado em subcategorização a partir do desenvolvimento dessa afirmação: tempo é um recurso e tempo é um bem valioso. Diante

desse sistema do pensamento, abre-se um leque lexical, por exemplo de verbos, tais como: gastar, investir, custar, etc. Isso acontece porque, em nosso cotidiano, é comum ouvirmos afirmações como: “você está desperdiçando meu tempo”, “é preciso poupar tempo”, “não gaste seu tempo com isso”.

Dos vários exemplos de metáforas conceituais cotidianas, aqui nos interessa a metáfora “discussão é guerra”, estruturada por Lakoff e Johnson. Os autores apresentam algumas possibilidades de sentenças que representam o desenvolvimento, a estruturação de que a guerra, um domínio fonte composto por propriedades físicas pode ser associada, ou seja, concebida em termos de uma discussão, o domínio alvo mais abstrato. Assim, é possível falarmos em “discussão em termos de guerra” quando pensamos em se *defender* ou atacar com argumentos, em criar estratégias para vencer um debate, uma discussão, ou seja, agirmos como se nosso interlocutor fosse um adversário e que, desse modo, precisamos vencer a batalha de palavras.

3 | A DOENÇA COMO METÁFORA

É pensando na metáfora conceptual “discussão é guerra” e no seu possível desenvolvimento por meio da afirmação “meu interlocutor é adversário” nesse contexto de guerra de palavras, que é possível associar o domínio de guerra ao combate a uma doença, por exemplo. É comum isso acontecer não só no atual período de pandemia Covid-19, mas já herdamos a concepção da doença em termos de guerra, por exemplo, com a luta contra a dengue. Há construções metafóricas mais próximas ao sentido literal, como “Brasil declara nova guerra contra dengue”. No próprio site do Exército Brasileiro é possível ver as expressões “Tiro de guerra” e “Campanha de combate à dengue” associados em uma mesma missão¹. Outras construções de desenvolvimento do domínio guerra para conceber a doença causada pelo mosquito também está presente em campanhas de conscientização da população para se alistar, enquanto soldado, nessa guerra contra a doença. Um exemplo está na propaganda da prefeitura de Sorocaba ² em que é possível ver expressões tais como: A melhor arma contra o *Aedes Aegypti* é a prevenção. Ou ainda a frase em destaque: Não podemos deixar um mosquito vencer essa guerra.

As concepções metafóricas sobre as doenças, de modo geral, são muito produtivas no pensar e no agir humano diante de mazelas que o tornam impotente e a literatura é a área do saber mais produtiva para o desenvolvimento desses pensamentos, dessas reflexões e dessas formas de conceber o mundo. No ensaio teórico “Os inimigos invisíveis: a doença como metáfora”, os autores apresentam algumas obras literárias

1 Disponível em: <http://www.eb.mil.br/web/ingresso/servico-militar>

Os Tiros de Guerra (TG) são uma experiência bem sucedida entre o Exército Brasileiro e a Sociedade Brasileira, representados pelo poder público municipal e pelos milhares de cidadãos brasileiros que ingressam nas fileiras do Exército anualmente.

2 Disponível em: <https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/gcm-realiza-campanha-para-combater-o-aedes-aegypti-no-sabado-3/> Acesso em: 22 de jan de 2021

que desenvolveram associações específicas diante de algumas doenças que marcaram a história da humanidade. Tendo como base a obra de Susan Sontag “A doença como metáfora”, objetivam explicar e refletir sobre o processo de metaforização criado pelo homem que vive experiência de doenças que o derrotam, fazendo um número significativo de vítimas. Aqui importa apontar a obra de Edgar Allan Poe “A máscara da morte rubra” e a associação que os autores fazem da doença desconhecida personificada no conto de Poe ao surto de Cólera que tomou Europa, entre 1837 e 1863. A partir dessa associação, é possível perceber a personificação da Cólera, que é a Morte Rubra do conto. Isso acontece porque a doença, vestida de máscara vermelha e mortalha, vai ao baile e mata o Príncipe Próspero, o ícone da nobreza que se isola do resto da população e demonstra indiferença com os que morrem pela doença. Assim, concluem que:

Demonstrando-nos que a morte castiga a todos os homens que se julgam protegidos do “demônio” da peste, seja ela qual for, o conto de Poe nos permite refletir sobre o misticismo a partir do qual lemos realidades que não podemos controlar, dentre as quais podemos destacar o surto de doenças infectocontagiosas (BARBOSA, BERTÃO e PASSINHO, 2020, p. 101).

Conceber uma doença em termos de guerra é uma forma de lermos uma realidade que não podemos controlar. É acima de tudo uma visão cultural que temos cultivado em nossas experiências de combate a doenças e isso não foi diferente com o coronavírus. Esse domínio bélico não se limita apenas ao pensamento metafórico, mas se expande nas construções de pensamento de personificação do adversário, do agente causador da doença. Assim como foi com o mosquito da dengue, o coronavírus também passou a ser uma entidade, um ser que viaja, que ataca, que fala, que sente, ou seja, que possui características de um ser animado, que se constitui enquanto uma persona perante a sociedade. Toda essa construção não é pontual e única quando se trata das produções humorísticas por meio das charges, por exemplo. É possível perceber também uma teia de associações presentes nos textos midiáticos, principalmente nos gêneros jornalísticos, que são fundamentais para levar a massa, a população, a conceber o coronavírus enquanto inimigo e, dessa forma, enfrentar a doença com mais seriedade, garra, agressividade, violência entre outros sentimentos associados à guerra, ao combate ao inimigo.

Com o objetivo de analisar a natureza dos mapeamentos cognitivos projetados do domínio-fonte Guerra para diferentes domínios-alvo, Vereza (2020) corrobora a importância das construções metafóricas que associam a guerra a doenças. Assim, afirma que “as metáforas de guerra no enfrentamento de doenças são muito frequentes, sendo objeto de pesquisas na área da Linguística Cognitiva, uma vez que a conceptualização de DOENÇA como INIMIGO parece ser consolidada em diferentes línguas e culturas” (VEREZA, 2020, p. 375).

4 | A PERSONIFICAÇÃO DO CORONAVÍRUS NAS CHARGES

Para se observar a personificação na charge, primeiramente importa pontuar como essa construção conceptual é vista enquanto figura de pensamento que vai além de um recurso retórico de linguagem, mas que está infiltrada em nosso pensar e em nosso agir cotidiano. Para Lakoff e Johnson (2002), a personificação é desenvolvida das metáforas ontológicas, pois talvez, segundo os autores, essas metáforas em seu caráter mais óbvio “sejam aquelas nas quais os objetos físicos são concebidos como pessoas”. No caso do coronavírus, não se trata de um objeto, mas de um vírus, um inimigo invisível a “olho nu”, acelular, mas que pode se reproduzir. É complexa sua constituição enquanto ser, porém aqui faremos o perfil de um ser sem personalidade, sem características básicas humanas, mas que é concebido enquanto uma pessoa, uma personagem, alguém que age no mundo. É o que afirmam os autores “Isso nos permite compreender uma grande variedade de experiências concernentes a entidades não-humanas em termos de motivações, características e atividades humanas” (2002, p. 87).

Para ilustrar ainda mais a associação de um evento às características humanas, tomemos como base o exemplo da inflação concebida como um adversário, como estruturam Lakoff e Johnson (2002). Ao conceber a inflação como uma pessoa e, assim, como um adversário, tem-se uma maneira específica não só para se pensar sobre ela, mas também para se agir em relação a ela. Assim, a inflação é personificada pelo desenvolvimento não só de uma, mas de várias metáforas. Partimos do princípio de que tais construções, de evidência linguística e com raiz na construção do pensamento coletivo, são estratégias argumentativas dos aparelhos ideológicos do Estado para conscientizar a massa da população e legitimar ações específicas bélicas. Os autores corroboram esse pensar quando se reportam à inflação e afirmam que “A metáfora INFLAÇÃO É UM ADVERSÁRIO, portanto, gera e justifica ações econômicas e políticas por parte do governo: declarar guerra à inflação, estabelecer metas, pedir sacrifícios, instalar uma nova cadeia de comandos etc.” (2002, p. 88). De igual modo, pode-se observar no sistema de construção de metáforas acerca das doenças concebidas em termos de guerra, em especial aqui se tem o destaque do coronavírus em tempos de pandemia. Conceber o corona enquanto um adversário, inimigo, que inclusive usa uma “coroa” devido à sua forma física, por isso corona, justifica muitas ações governamentais de “ataque” e “defesa” a esse inimigo “invisível”. Quer seja pela corrida para a fabricação e vacinas, o ataque, quer seja para armar a população para as ações de assepsia, higiene das mãos e isolamento social, as defesas.

A metáfora da inflação ainda é útil para associar à metáfora “coronavírus é inimigo”, pois em ambas as situações, apesar das diferenças de ataques e perdas, há algo em comum, ou seja, as perdas significativas de uma nação e uma tentativa para se explicar, “colocar a culpa” em algo, em uma entidade, em uma persona. São construções que figuram um caminho para concretizar, dar nome, identidade, cor, endereço à causa de

toda a desgraça. É tentar explicar de forma concreta, ilustrativa, coroada e colorida algo tão abstrato, ou ainda tão pequeno que imobiliza nossa visão. É tentar fazer sentido para a maior parte das pessoas o que ainda nem mesmo a ciência conseguiu explicar.

Ao observar a construção da personificação do coronavírus enquanto uma teia de associações metafóricas cotidianas é importante levar em conta que “a personificação é, pois, uma categoria geral que cobre uma enorme gama de metáforas, cada uma selecionando aspectos diferentes de uma pessoa ou modos diferentes de considerá-la.” (p. 88). Assim, a análise do corpus aqui proposta visa identificar essa “gama de metáforas” que subjaz cada caso específico de personificação do coronavírus e observar como se dá o perfilamento, a construção de um perfil do corona, as escolhas e características específicas humanas selecionadas em cada charge segundo o efeito discursivo que o chargista pretende causar.

A charge é talvez o gênero textual que mais reúne as condições para a realização dessa personificação construída por associações metafóricas cotidianas. Primeiramente porque a charge tem uma duração de vida paralela aos periódicos dos jornais, pois ela acompanha as notícias, reportagens e artigos de opinião, porém de forma mais despojada, humorística, sem perder o tom da crítica. Um leitor de charge precisa estar a par das notícias do momento para compreender algumas caricaturas bem como motivações às críticas tecidas no texto multimodal. Pereira (2017) reforça a importância do fator da intertextualidade nas charges e os diálogos tecidos com os periódicos jornalísticos. Para o autor, cabe ao leitor “observar a estreita relação entre a charge e os demais textos no interior dos jornais ou a relação com discursos atualizados em outras mídias” (PEREIRA 2017, p. 38). A partir de Arbach (2007), Pereira (2017) define a charge como uma reprodução gráfica de uma notícia já conhecida pelo público, porém reestruturada sob o ponto de vista, e acrescentamos aqui sob a direção argumentativa do chargista.

E é pensando nessa linguagem híbrida (verbal e não verbal) que entra em cena a caricatura do coronavírus como combustível para a construção da sua personificação. Já que a personagem principal da charge não é um ser humano, seu objeto caricatural, então é necessária a construção da personificação do vírus para assim salientar em cada realização, em um corpus específico, uma parte ou característica específica desse inimigo-vilão-caricaturado-personificado.

Ao pensar na personificação do coronavírus em um gênero textual de circulação midiática, charge, não se deve prescindir de uma reflexão acerca da cultura de massa. Fazendo um paralelo com as Histórias em quadrinhos e suas repercussões históricas na construção da cultura popular, a charge também é um instrumento da “mass media” como nomeia Umberto Eco (2008). Para além dos grupos que defendem ou abominam tais produções, tratados como integrados e apocalípticos respectivamente por Eco, acreditamos que os meios de comunicação de massa (mass media) impõem símbolos e “mitos de fácil universalidade, criando ‘tipos’ prontamente reconhecíveis” (ECO, 2008, p. 42), mas não acreditamos, assim como Eco, que sejam “estilística e culturalmente conservadores” (ECO,

2008, p. 48). O autor ainda reforça que há os que defendem que a *mass media* funciona como uma constante reafirmação do que já pensamos” (ECO, 2008, p. 42). Isso também defendemos quando se trata do reforço da imagem do coronavírus enquanto inimigo. Porém tomamos parte do pensamento de que os meios de comunicação de massa não são de estilo e cultura conservadores. Assim como Eco propõe, são um conjunto de novas linguagens, pois “têm introduzido novos modos de falar, novos estilemas, novos esquemas perceptivos (basta pensar na mecânica de percepção das imagens, nas novas gramáticas do cinema, da transmissão direta, na estória em quadrinhos, no estilo jornalístico...)[...]” (ECO, 2008, p. 48).

Essa ação de reafirmação do que já pensamos é análoga à associação das notícias jornalísticas e à produção das charges acerca do coronavírus. Isso porque as manchetes de notícias, reportagens reforçam o perfil de inimigo do agente causador. Assim, antes de analisar as charges, devido ao diálogo necessário com os gêneros jornalísticos, é importante pontuar algumas evidências linguísticas de algumas manchetes e títulos de reportagens, notícias e artigos de opinião que reforçam a metáfora “corona vírus é inimigo” e concebem a doença COVID-19 em termos de guerra.

Importa agora pensar em como essa gama de metáforas é construída nas produções jornalísticas em tempos de pandemia. Daremos destaque aqui à metáfora SOLDADOS DA LINHA DE FRENTE SÃO OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE E OS PROFISSIONAIS DA LIMPEZA.

No site do Hospital Regional de Mato Grosso do Sul, em uma reportagem de cobertura sobre o enfrentamento da doença nessa instituição de saúde, publicada em agosto de 2020, é possível ver o seguinte título de destaque na página: “Nos bastidores e na linha de frente, profissionais da saúde são decisivos na luta contra o coronavírus”³. Pelo título já é possível observar a associação metafórica dos profissionais de saúde em termos de soldados da “linha de frente”. Além disso, a própria palavra “luta” aparece explícita reforçando o cenário de guerra. Há também a associação de ação dos profissionais de saúde como elemento de um grande espetáculo, já que também há a expressão “nos bastidores”. Assim é possível associar a luta a um espetáculo feito pelos profissionais de saúde cuja posição de guerra é “linha de frente”. Também é linha de frente, posição de destaque na guerra, porque são “decisivos” na luta contra o vírus. Porém, não há apresentação dos agentes da retaguarda, por exemplo, outro elemento locatário de guerra. Esse fato é mais uma prova da construção metafórica de doença/vírus e inimigo/ guerra. Pois a construção da metáfora é seletiva, ou seja, há escolhas de elementos do domínio-fonte para o domínio-alvo e, conseqüentemente, o apagamento de outros elementos desse domínio-guerra.

Essa associação de soldados da linha de frente é tão densamente desenvolvida no domínio-fonte de guerra que até momentos de perdas e recuo, assim como na guerra,

³ Disponível em: <https://www.hospitalregional.ms.gov.br/nos-bastidores-e-na-linha-de-frente-profissionais-da-saude-sao-decisivos-na-luta-contra-o-coronavirus/>. Acesso em: 22 de jan de 2021.

acontecem com os soldados profissionais de saúde. Em julho de 2020, Daniel Scola, a fim de explicar e anunciar e o afastamento de médicos, enfermeiros e auxiliares, cria o seguinte título: “A ameaça da pandemia que tira profissionais da linha de frente no combate ao coronavírus”. Além de reforçar o domínio de guerra pelo léxico “ameaça”, “tira”, “linha de frente” e “combate”, o autor cria a expressão “profissionais da linha de frente” há uma substituição do domínio fonte “soldados” para “profissionais da linha de frente”. Assim, esses agentes não só lutam nessa posição como também são tirados, vencidos e recuam diante da potência do inimigo. Isso acontece porque a cada profissional que testa positivo para a doença equivale a um soldado que é retirado da linha de frente. Deixa então de ser soldado da guerra para ser paciente de hospital de campanha.

A expressão linha de frente, entretanto, não se limita a profissionais da saúde. Denis Machado, em abril de 2020, já escrevia em título de sua matéria: “Profissionais da limpeza também são linha de frente na luta contra a Covid-19”⁴. Observa-se que a expressão “também são” funciona no título como um marcador de pressuposição, com valor argumentativo de inclusão dos profissionais de limpeza no quadro dos combatentes posicionados na linha de frente dessa guerra contra o vírus.

O jornal *A Gazeta*, na seção de Opinião, em março de 2020, apresentou o seguinte título: “Brasil precisa defender seus soldados na luta contra o coronavírus”⁵. Esses soldados apresentados no título são referenciados no corpo do texto como os profissionais da saúde que estavam “desprotegidos” devido à falta de equipamentos de proteção nos hospitais. Corroborando a metáfora dos soldados na batalha contra o coronavírus, no Portal do Mundo Corporativo, em 10 de abril de 2020, foi publicado um artigo com o título: “Os soldados na batalha contra o coronavírus”⁶. Observa-se a extensão da gama metafórica da associação entre os profissionais de saúde em termos de “soldados da linha de frente”. Nesse caso, como não aponta para os soldados da linha de frente, há o reforço dos soldados de modo geral, referente a todos que lutam contra o vírus. Isso é visto no subtítulo do artigo “Os soldados na batalha contra o coronavírus: pessoas passaram a dedicar-se a um único assunto-alvo, combater o inimigo invisível e salvar vidas. Leia mais neste artigo!”. Observa-se que agora os soldados são “pessoas que passaram a dedicar-se em combater o inimigo”. Há ainda a evidência linguística da metáfora bélica em “assunto-alvo”, além do reforço lexical “inimigo”, “combater” e “salvar”.

Como se não bastasse a associação metafórica entre pessoas e profissionais da saúde vistos em termos de soldados ou ainda soldados da “linha de frente”, o coronavírus também é personificado como inimigo invisível. Para além do título referido no Portal do Mundo Corporativo, há outros títulos que reforçam e dialogam com esse pensamento.

4 Disponível em: <https://jornalibia.com.br/destaque/profissionais-da-limpeza-tambem-sao-linha-de-frente-na-luta-contra-a-covid-19/>. Acesso em: 22 de jan. 2021.

5 Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/editorial/brasil-precisa-defender-seus-soldados-na-luta-contra-coronavirus-0320>

6 Disponível em: <https://ebdicorp.com.br/soldados-na-batalha-contra-o-coronavirus/>. Acesso em 22 de jan de 2021

Levantamos aqui uma possível interpretação de estratégia de guerra desse inimigo que é ser invisível e, talvez, a escolha dessa característica (invisível) dessa personagem que age na guerra pode ser mais um caminho para mostrar a seriedade e a necessidade de cuidados sobre a doença a ponto de declarar-lhe enfrentamento, guerra cautelosa. Uma entrevista à cientista brasileira Rafaela da Rosa Ribeiro, publicada no site Correio, em abril de 2020, traz o seguinte título: “Na guerra contra o invisível inimigo”. Observa-se aqui a inversão do adjetivo “invisível” que está em primeiro plano, como ênfase da característica/ estratégia do inimigo.

Em desenvolvimento às características do coronavírus enquanto inimigo, é possível observar a construção personificada de um inimigo oculto cuja estratégia seja a infiltração no meio de seu adversário, ou seja, dos soldados que o combatem. Na entrevista com o historiador Antônio Araújo, publicada em abril de 2020, há o seguinte título que é destaque de uma fala do entrevistado: “O inimigo é oculto e está entre nós. De certa maneira, já vivemos isso na Guerra Fria, com medo das espionagens”⁷. Mais uma vez o título reforça a estratégia de guerra do inimigo personificado que também pode ser associado a um espião histórico da Guerra Fria, período e tipo de guerra marcada pelo “não conhecimento” do inimigo. Talvez essa tentativa de o personificar possa ser uma forma de dar-lhe identidade, identificação, tentar explicá-lo e conhecê-lo para assim combater ou talvez colocá-lo no centro das causas das perdas vividas em tempos de pandemia.

Há muitos outros exemplos de títulos de textos da esfera jornalística, de modo geral, que podem comprovar o desenvolvimento da metáfora da doença causada pelo coronavírus em termos de guerra e inimigo. Porém o objetivo desse artigo não é a apresentação exaustiva dos casos de comprovação, mas tão somente trazer alguns exemplos prototípicos que reforcem a metáfora conceitual “o coronavírus é inimigo” e suas derivações e evidências linguísticas, por exemplo, no que se refere aos profissionais de saúde vistos em termos de soldados da linha de frente, além do reforço lexical das palavras associadas ao campo semântico do domínio fonte guerra. Diante dos recortes de casos das publicações aqui apresentadas, parte-se de princípio de que os títulos, bem como as chamadas e os trechos de destaque dos textos da esfera jornalística publicados na internet, são as construções mais lidas, pelo seu destaque visual nas páginas da web, devido à leitura seletiva dos internautas, e, portanto, são evidências muito importantes que influenciam o modo de pensar e de agir do cidadão quando se refere ao enfrentamento da doença COVID-19. E são essas construções, que não se limitam simplesmente a figuras de linguagem ou a um adorno retórico, que funcionam como “pano de fundo” do modo como é personificado o coronavírus nas charges, gênero textual que se alimenta das publicações da esfera jornalística cotidiana.

⁷ Disponível em: <https://visao.sapo.pt/ideias/2020-04-18-o-inimigo-e-oculto-e-esta-entre-nos-de-certa-maneira-ja-vivemos-isso-na-guerra-fria-com-medo-das-espionagens/>. Acesso em 22 de jan. 2021

5 I ANÁLISE DO CORPUS E DISCUSSÃO

Após a constatação de alguns casos de evidência associativa do coronavírus a um inimigo e, portanto, da personificação desse vírus em contexto bélico, importa agora observar como a gama de metáforas acerca desse vírus se estrutura para criar os casos seletivos de características dessa “persona” inimiga que, sendo apenas um vírus, ganha qualidades de ser humano. O critério de seleção das charges se deu a partir da identificação da figura do coronavírus enquanto agente, ou seja, personagem caricaturada da charge. Em seguida, um método inicial de análise foi estabelecido a partir do seguinte questionamento: em quais instâncias o assunto da charge selecionada dialoga com as metáforas identificadas nos títulos analisados anteriormente? Eis as metáforas: CORONAVIRUS É INIMIGO INVISÍVEL E OCULTO e OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE SÃO SOLDADOS DA LINHA DE FRENTE. A direção de análise principiou-se pelo que denominamos de arquetípica, ou seja, a metáfora mãe: CORONAVIRUS É INIMIGO. A partir da seleção das charges bem como da análise inicial do gênero por meio das metáforas conceituais delimitadas, passamos à caracterização de um perfil do coronavírus enquanto ser personificado desde suas descrições físicas caricaturadas (desenho) até suas atitudes “humanas”, sentimentos, posições e estratégias de guerra, na função de inimigo.

Observemos a charge a seguir e veja que o coronavírus precisa ser enfrentado a fim de evitar seu crescimento. Assim, o vírus, um ser com funções vitais restritas apenas a se reproduzir na célula hospedeira, deixa de possuir essa característica limitada enquanto material genético acelular e passa a ter uma característica de ser vivo, que cresce e ainda recebe a característica humana de um lutador que precisa ser enfrentado, boxeado, nocauteado.



Figura 1. Charge Contra o coronavirus.

Fonte: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniaio/charges/charge-contra-o-coronavirus-1.2223402>.

O reforço à metáfora bélica de enfrentamento ao vírus no cenário de um ringue também é visto na charge a seguir, figura 2. Observe como as figuras duais são estruturadas. Já pelo nome Duelo, reforçando a cenário de luta, ambas as personagens

estão com as luvas para o enfrentamento. A construção sintática em paralelismo “do meu lado direito...” e “do meu lado esquerdo...”. A charge não só reforça o cenário de luta como também desenvolve a metáfora “profissionais de saúde são soldados da linha de frente”. A personificação do coronavírus é construída pela negação, ou seja do que ele não é como estratégia argumentativa para mostrar o potencial destruidor do inimigo. Aqui o vírus, em unidade, ganha também características humanas de um boxeador, e isso se dá pelo paralelismo sintático e visual, a um profissional da saúde.



Figura 2. Charge Duelo.

Fonte: <https://jeonline.com.br/noticia/21474/de-um-lado-o-virus-do-outro-os-profissionais-da-saude>.

Na próxima charge (figura 3), o vírus fala, usa dispositivo móvel, é membro de rede social digital, participa de movimentos e compartilha eventos. Aqui observa-se que a estratégia de personificação só reforça que o “inimigo está entre nós”, que é oculto e atua como espião, e isso dialoga com a fala do historiador Antônio Araujo, destaque como título de sua entrevista. Estar presente no evento de manifestação pelo fim do confinamento não só mostra a infiltração do inimigo, mas também apresenta a crítica paradoxal de que é inviável se “aglomerar” para manifestar-se sobre o fim do confinamento, ou seja, sair do isolamento é ficar vulnerável ao inimigo, é sair de sua posição enquanto soldado combatente. Importa destacar também a composição física do vírus que se aparenta a um pequeno monstro verde com olhos grandes, dentes pequenos e afiados e mãos pequenas e alongadas.



Figura 3. Charge Fim do Confinamento.

Fonte: <https://gdpape.org/news2020Tr2Mai.htm>.

Outra charge que reforça a ideia de que o vírus é um inimigo oculto e está entre nós, os soldados combatentes dessa guerra, é a charge da figura 4. Nesse caso, o vírus espião aparece infiltrado no transporte público e comemora, pela interjeição Eba!, as oportunidades que possui para derrotar mais soldados.



Figura 4. Charge Coronavirus no transporte público.

Fonte: <https://jeonline.com.br/noticia/22371/onibus-lotado>.

Na figura 5, a charge coloca em destaque a característica do vírus que vem se hospedar na célula do soldado combatente, um ser que viaja e usa malas. O álcool em gel, como uma arma para a guerra, é capaz de despertar sentimento de medo no inimigo, o que se pode conferir em sua expressão facial. Há aqui implícita a crítica das armas insuficientes dos soldados do Brasil. Observa-se que só há armas de defesa, tais como Álcool Gel e a religiosidade popular pela expressão “Vade Retro!” A posição da mão da mulher em manipular o borrifador já simula a semelhança da manipulação de uma arma de fogo. De

igual modo, a vassoura em sua mão sugere um escudo, um reforço para a guerra. Assim dialoga com a ideia da limpeza e higiene serem armas contra o inimigo invisível, mostrando mais uma vez uma forma não só de pensar, mas de agir no processo de enfrentamento de prevenção da doença.



Figura 5. Corona vírus chega no Brasil.

Fonte: <https://www.acritica.com/opinions/29-02-2020>.

As críticas ao modo como o vírus é concebido tornou-se uma posição muito peculiar principalmente aqui no Brasil. Enquanto para uns há uma declaração de guerra, para outros há uma suavização do potencial devastador do vírus. Veja a charge a seguir:



Figura 6. Charge vírus de pouca malignidade.

Fonte: <https://www.oitomeia.com.br/colunas/charge-do-izanio/2020/03/14/mao-santa-e-corona-virus/>.

Note-se que a fala da personagem se inicia com o operador argumentativo de oposição *mas*. Essa conjunção é marca linguística de uma contradição de ideias, é como se a fala dialogasse com o discurso contrário, a posição de quem leva mais a sério o

inimigo. Para ilustrar a crítica às pessoas que se posicionam dessa forma mais pacífica, na charge a seguir (figura 6) o vírus já ganha outras características como “boiola”, além de ser visto no diminutivo, em tom pejorativo, “viruzinho”, reforçado pelo operador argumentativo “pouca” malignidade. Aqui há o reconhecimento de que o vírus é do mal, é inimigo, porém é um inimigo diminuído. Novamente, o pequeno monstro verde, caricaturado pelas pernas e braços alongados, expressa sentimento de indignação por ser subestimado. Para completar o reforço de sua personificação, o vírus inimigo ganha status de celebridade, pois é com ele que a personagem tira uma foto.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das charges analisadas, em diálogo com os títulos dos textos jornalísticos apresentados, pôde-se perceber a potencialidade da produção de metáforas conceituais projetadas do domínio-fonte Guerra para o domínio-alvo coronavírus, evidenciadas linguisticamente pela arquimetáfora CORONAVIRUS É INIMIGO, bem como seu desenvolvimento para a personificação desse agente causador da Covid-19 nas charges e o desvelamento de outras metáforas conceituais, tais como CORONAVIRUS É INIMIGO INVISÍVEL E OCULTO e OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE SÃO SOLDADOS DA LINHA DE FRENTE.

Em todas as charges analisadas percebeu-se que a construção da personificação do coronavírus não é simplesmente um elemento linguístico e retórico e muito menos apenas verbal. É impossível observar o processo de personificação do coronavírus-inimigo sem levar em conta a multimodalidade que é a essência da linguagem de uma charge. Para compreender todas as características que compõem a persona coronavirus não basta ler as palavras, mas é necessário ampliar o campo visual para o desenho, as cores, as expressões faciais, os recursos gráficos de modo geral. Assim, pensar na personificação estruturada por metáforas conceituais em uma charge é, antes de tudo, observar como as linguagens (verbal e não verbal) corroboram a construção de sentido. Sperandio (2019), com base em Forceville (2009), ao analisar as metáforas multimodais em charges, traz à baila a importância da linguagem não verbal para a construção dessas figuras de pensamento e ainda acrescenta a crítica a Lakoff e Johnson, dizendo que a teoria da metáfora conceitual não prevê como fonte de análise as metáforas não-verbais e isso é uma falha, pois essas linguagens (som, imagem, cor, etc) são necessárias para o refinamento e o teste das metáforas.

Outrossim, as construções metafóricas identificadas nas charges jamais podem ser vistas apenas em sua dimensão pragmática e cognitiva, há de se pensar na direção argumentativa a qual o chargista, e até mesmo o jornalista, arquiteta no discurso que subjaz tanto na charge quanto nos títulos de textos jornalísticos aqui analisados. Reforçar e desenvolver metáforas a partir do pensamento “coronavirus é inimigo”, para além

das outras metáforas desenvolvidas, não é simplesmente apresentar uma associação metafórica neutra, mas sim se posicionar diante de outros discursos, diante da realidade. Criar reforços figurativos de soldados que combatem na guerra contra a doença é mais do que simplesmente falar da doença em termos de guerra, é tentar persuadir o leitor a se alistar nesse exército e entrar nessa guerra, é persuadir para guerrear usando as armas figuradas por discursos que legitimam, por exemplo, o uso de máscara, o álcool em gel, o isolamento social. Para além do que é ou não politicamente correto, são construções discursivas, argumentativas personificadas nas charges e também nos títulos de muitos textos midiáticos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, CA; BERTÃO, LSP; PASSINHO LS. **Os inimigos invisíveis**: a doença como metáfora. *Rev Inter Educ Saúde*. 2020;4(2):100-104. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17267/2594-7907ijhe.v4i2.3330>. Acesso em: 23 de jan. 2021

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2008

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Trad. Grupo GEIM. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, 2002.

LILIAN, Ferrari. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

PEREIRA, Jailton Alves. **Tinha uma charge no meio do caminho - Leitura de charges no contexto escolar sob a perspectiva da Semiótica discursiva**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras-Profletras) – Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1729/1/Jailton%20Alves%20Pereira%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SPERANDIO, Natália Elvira. **O caráter persuasivo da multimodalidade**: uma análise conceitual e persuasiva das metáforas multimodais na construção de charges sobre a reforma da previdência. *Revista Porto das Letras*, Vol. 05, N. 03, p. 7-19, set-nov, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/download/7708/16006/>. Acesso em: 24 jan. 2021.

VEREZA, Solange Coelho. “Metáfora é que nem ...”: cognição e discurso na metáfora situada. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 38, N. 65, p. 2-21, jul - dez. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4543> Acesso em: 23 de jan 2021.

VEREZA, Solange Coelho. **A palavra como arma**: metáforas de guerra na conceptualização do antagonismo verbal. *Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 22, N. 2, p. 367-385, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/38218/21414>. Acesso em: 24 de jan. 2021.

INFORMAÇÃO EM ÉPOCAS DE PANDEMIA: UM OLHAR DO PONTO DE VISTA DA LINGUAGEM VOLTADA À COMUNICAÇÃO EM SAÚDE PÚBLICA

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 15/05/2021

Sandro Omar de Oliveira Santos

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4219124086091777>

Ruberval Franco Maciel

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3940070820451122>

RESUMO: Pandemias são por conceituação eventos de grande magnitude que causam comoção global e atingem proporções inimagináveis, afetando substancialmente todos os estratos sociais. As informações e as formas de suas veiculações são de fundamental importância, pois contribuem para a garantia da ordem pública, o controle da doença e auxiliam na contenção de sua propagação. Insta trazer à baila que pouco mais de um século depois da pandemia da gripe espanhola que assolou o mundo, podemos perceber que o comportamento da população, as ações governamentais, os meios, as formas e os conteúdos das informações que foram disseminadas naquela época apresentam um espectro, até certo ponto, comum com as experimentadas diante da eclosão do coronavírus. Neste sentido, o presente capítulo busca analisar e discutir ambos os casos. Para tanto, o trabalho de natureza bibliográfica se pautará nos estudos de linguagem em diálogo

com a comunicação em saúde pública.

PALAVRAS - CHAVE: Pandemia. Linguagem. Comunicação.

ABSTRACT: Pandemics are conceptual events of great magnitude that cause global commotion and reach unimaginable proportions, substantially affecting all social strata. The information and forms of its broadcasting are of fundamental importance, as they contribute to the guarantee of public order, the control of the disease and help to contain its spread. It urges to bring to the fore that little more than a century after the Spanish flu pandemic that ravaged the world, we can see that the behavior of the population, government actions, the means, forms and content of the information that were disseminated at that time present a certain spectrum common point with those experienced before the outbreak of the coronavirus. In this sense, the present work seeks to analyze and discuss both cases. Therefore, the bibliographic work will be based on studies on language studies and public health.

KEYWORDS: Pandemic. Language. Communication.

INTRODUÇÃO

Estudar e compreender as emergências em saúde pública do passado e as medidas adotadas nos seus enfrentamentos pode contribuir em ações futuras, caso ocorram novos eventos. O mundo já se deparou com situações pandêmicas nas quais houve debates sobre as suas origens, existências, possibilidades de cura, tratamentos, riscos de contaminação e a

eficiência das ações governamentais.

Com a eclosão do coronavírus se dando num momento em que a sociedade contemporânea tem a sua disposição tecnologias de informações que possibilitam a irradiação de informações de toda natureza os homens estão suscetíveis a todo tipo de compreensões. Não raro surgem comunicados variados, dentre eles os institucionais e as Fake News, tais como: “o vírus é Chinês”, “é só uma gripezinha”, “tome cloroquina”, “se trate com ozônio”, “o número de mortes não passará de mil”.

Nesse cenário, importam as lições aprendidas com outros eventos, voltando-se o olhar para as formas pelas quais os governos utilizaram as suas ferramentas, os meios e formas de comunicações, avaliando suas efetividades e resultados. Para tanto, faz-se necessário inicialmente entender as classificações das doenças. De acordo com a OMS, a configuração e valoração da magnitude de determinada doença depende da análise dos elementos que a compõe, de forma conjugada e a partir das taxas de incidência e prevalência passa a ser possível estabelecer a sua descrição precisa.

A incidência mensura os níveis de contágio e a prevalência indica como se dá essa incidência em determinada população. Assim, para que uma doença receba a classificação de pandêmica, exige-se que a incidência se dê em proporções elevadas com prevalência observada em várias localidades no mundo. Trata-se de conceituação adotada pela Vigilância Sanitária brasileira que se aproxima da explicação de Pereira (2007, p. 12) “caracterizada por uma epidemia com larga distribuição geográfica, atingindo mais de um país ou de um continente. Um exemplo típico deste evento é a epidemia de AIDS que atinge todos os continentes.”.

Amoldando-se a esta definição há uma das maiores emergências em saúde pública mundial que se tem notícias - a da gripe espanhola de 1918. Seus efeitos puderam ser observados durante dois anos, período no qual a humanidade fora acometida por um elevado número de infectados e vítimas.

Além dos danos à saúde, observados nos números de infectados e mortos, as pandemias provocam impactos de toda natureza, tais como abalos sociais, culturais, políticos, educacionais e transnacionais. No que se relaciona à mitigação destes problemas, a tecnologia posta à disposição na contemporaneidade pode constituir-se em ferramenta fundamental nos seus (des)controles. No posicionamento de Rocha e Maciel (2019), repercutindo os entendimentos de Santaella (2013) e de Chun e Selwyn (2017), podemos perceber a influência que a tecnologia exerce nas relações sociais:

Os tempos contemporâneos podem, então, ser percebidos como um cenário complexo que, de forma dinâmica e constitutiva envolve relações sociais e processos de produção de sentidos em uma sociedade mediatizada e midiaticizada, ou seja, em um mundo que sofre as pressões do capitalismo e de forças neoliberais, ao mesmo tempo em que é impactado pelas tecnologias emergentes, compreendidas como processos, práticas e discursos (ROCHA E MACIEL, 2019, p. 119).

A partir dessas considerações, percebe-se a importância da semiótica social para a análise e compreensão da linguagem. Sob a perspectiva das práticas sociais é possível ao linguista uma investigação ampla de como as pessoas utilizam os seus recursos para a comunicação nos seus respectivos sistemas sociais, culturais e materiais. Esta visão possibilita a compreensão do agir humano através da contextualização e valoração dos signos nos processos de comunicação em relação ao tempo.

Avaliar as formas de comunicação e as linguagens adotadas pelo Poder Público durante o período de incidência da gripe espanhola, considerando o repertório sociocultural daquela época, comparando-as com as utilizadas durante a atual pandemia, pode se configurar em uma importante ferramenta de controle do coronavírus. Tal possibilidade exsurge a partir premissa de não universalidade dos conceitos e das variadas formas de percepções, entendimento palmilhado por Maciel e Pereira (2019, p. 5) ao ressaltarem que “devemos ter em mente que esses conceitos não são universais, podendo o mesmo significado possuir/potencializar diferentes percepções de acordo com o local, a cultura e a linguagem”.

Para os referidos autores (2019, p. 5), esta compreensão poderia viabilizar o atendimento humanizado na área da saúde uma vez “que esses conceitos podem trazer contribuições acerca da interface dos estudos da linguagem com a área da saúde, sobretudo ao considerarem o aspecto de *feeling* para um olhar humanizado na medicina”.

Avaliar esse complexo de percepções pode ser possível a partir da semiótica social, apropriando-se os signos à construção de sentidos nos limites do contexto social em que a significação se estabelece. Para Nakagawa e Silva (2013) o conteúdo deve considerar o lugar e o contexto social em que as práticas se dão:

A mensagem-texto constituirá, portanto, o lugar onde a significação se estabelece, sempre revelando fenômenos de sentido que só adquirem significação mediante ao contexto social em que se inserem e às linguagens das quais fazem uso. Acima de tudo, mediante às culturas a partir das quais se espelham e pelas quais são espelhadas. (NAKAGAWA e SILVA, 2013, p. 79).

Com base nesse introito, delimitada a sua importância, percebe-se que a linguagem na comunicação governamental durante os períodos de emergência em saúde pública apresenta-se como ferramenta fundamental para o controle e erradicação das doenças.

Feitas tais considerações discutiremos neste capítulo sobre os fatos vivenciados durante as pandemias da gripe espanhola e do COVID-19, bem como sobre as linguagens adotadas nas comunicações governamentais. Para tanto, serão descritos os seus elementos característicos, enfoques, relações e as diferentes formas de percepções da população frente às modalidades de representação, produção e disseminação destas informações.

A GRIPE ESPANHOLA E A PANDEMIA DO COVID

A sociedade contemporânea é caracterizada pelo intenso fluxo de pessoas e produtos. Este ambiente, segundo Moura e Rocha (2012), permite a transmissão de agentes causadores de epidemias. Diferentemente do período de incidência da gripe espanhola, as relações sociais atualmente são outras. Todavia, dispensando olhares a ambas não seria exagero deduzir que, resguardadas as devidas proporções, os cenários vivenciados nesta pandemia em boa parte se assemelham aos daquela.

Nos dois eventos as doenças emergiram de forma inesperada, com alto índice de contágio e letalidade, os sistemas públicos não dispõem(unham) de instalações e pessoal suficientes para atender a população. As informações governamentais possuem(íam) conteúdos antagônicos, sugeriam-se tratamentos ineficazes e há(avia) forte presença de *Fake News*, produzidas pelo governo, inclusive. Narrativas históricas apontam para tal entendimento.

Fatos relatados por Schatzmayr e Cabral (2012) lembram que o primeiro caso da gripe espanhola se deu nos Estados Unidos no mês março de 1918 e rapidamente atingiu o continente europeu, em abril durante a guerra. No mês seguinte foram registrados contágios na Grécia, Espanha e Portugal, em junho foi a vez da Dinamarca e Noruega, em agosto espalhou-se pela Holanda e Suécia, vindo a desembarcar em setembro no Brasil.

Assim como ocorreu com o COVID-19 a gripe espanhola rapidamente foi reconhecida como doença contagiosa. Muitos países imediatamente adotaram medidas de isolamento social, adotando-se como medidas a decretação de fechamentos de escolas, igrejas, comércio e repartições públicas. No Brasil medidas foram incontinenti tomadas, embora insuficientes de acordo com Rodrigues (1994):

O cenário era de terror e dezenas de anos depois ainda era possível de ser descrito, em 1918, na esquina, no botequim, na calçada, e no meio-fio se morria, a toda hora. Vinha o caminhão de limpeza pública e ia recolhendo e empilhando os defuntos. Nem família, nem coveiros, ninguém tinha paciência. (RODRIGUES, 1994, p. 45).

Com o fim do que se provava posteriormente como uma primeira onda de incidência da gripe, a população brasileira, acreditando que a doença passara, retornou às atividades normais. Como parte das comemorações os brasileiros festejaram durante o carnaval de 1919 ao som da música de Assis Valente, cantando “E o mundo não se acabou”. O autor retro citado assim descreveu o clima de euforia:

Depois daquele Carnaval orgiástico, o Rio de Janeiro nunca mais seria o mesmo [...] A peste deixara nos sobreviventes não o medo, não o espanto, não o ressentimento, mas o puro tédio da morte. [...] Logo depois explodiu o Carnaval. E foi um desabamento de usos, costumes, valores, pudores. [...] Toda a nossa íntima estrutura fora tocada, alterada e, eu diria mesmo, substituída. Éramos outros seres e que nem bem conheciam as próprias potencialidades. (RODRIGUES, 1994, p. 46).

Ressentindo-se das agruras e do cenário de terror vivido, a população, ainda sob os efeitos da catarse narrada pelo autor, tentou retornar à normalidade, acreditando que a pandemia teria chegado ao fim. Frustrando tais expectativas a gripe espanhola se manifestou nos anos seguintes com bastante vigor, aumentando o número de vítimas, vindo a desaparecer somente com o passar do tempo. Passados cem anos, em dezembro de 2019, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) da China veio a público noticiar a ocorrência de uma doença em Wuhan, capital da província de Hubei.

A patologia, originada de um novo coronavírus, em dois meses de incidência, contabilizava 118.000 casos em 114 países, com 4291 mortes. Diante da magnitude do evento a OMS emitiu o seguinte comunicado (online):

A Organização Mundial da Saúde participa, desde o início de fevereiro de 2020, de ações que dizem respeito às medidas adicionais de saúde necessárias ao combate ao coronavírus, em conjunto com os Países Membros. Como ações comuns estão a recomendação de proibição da entrada de passageiros de países com surtos, seguida de suspensões de voos, emissão e concessão de vistos, fechamentos de fronteiras e medidas de quarentena.

Diante das várias incógnitas sobre o novo vírus, sendo impossível avaliar seus impactos e estabelecer prognósticos sobre as possibilidades de cura, a OMS buscou inicialmente traçar recomendações com o objetivo de tentar frear a propagação da doença. Nessa conjuntura, muitas informações foram disseminadas sem prévias aferições, fartas delas em versões ausentes de substratos científicos, diversas erigiram a partir de conteúdos e linguagens que comprometeram a estabilidade social e sanitária.

Os efeitos das publicações relacionadas ao novo vírus nas redes sociais e na internet puderam ser de pronto observados. Havia relatos de desespero, conformismo e até mesmo de negações ao risco de contaminação, demonstrando *meanings* antagônicos à gravidade da doença e *feelings* desconectados da realidade sanitária.

No século passado não foi muito diferente. Com a chegada da gripe espanhola no Brasil, o Jornal A Gazeta de Notícias (<http://memoria.bn.br/>), publicou em 18 de setembro de 1918, de forma superficial, que a doença, denominada como “hespanhola” ou “dançarina”, estaria a bordo de um navio a caminho do país. Caracterizou, ao final, a doença como sendo uma espécie de influenza com caráter epidêmico surgido na Espanha.

Pouco depois, percebendo a gravidade da doença, a imprensa passou a divulgar também os seus perigos, informando que era muito contagiosa, apresentava grande velocidade de difusão e letalidade, questionando a inércia das autoridades públicas. Um mês depois da chegada da doença no Brasil, o pânico já havia tomado conta das maiores cidades, a capital foi a mais impactada com a primeira onda do surto.

Estampada a gravidade a imprensa direcionou com maior intensidade suas críticas a Carlos Seidl, Diretor Geral da Saúde Pública, acusando-o de repassar informações inverídicas à população, exigindo ações concretas do Governo no combate à doença.

Diante das fortes cobranças da mídia, o Poder Público Federal elaborou uma cartilha, denominada “*conselhos ao povo*”, contendo algumas informações sobre a gripe.

Dentre os alertas estavam os de evitar o uso de bebidas alcoólicas, lavar a boca e gargarejar com um composto à base de água e sal, fazer uso diário de solução de essência de canela, evitar aglomerações, cuidados com o nariz e boca, tomar doses de quinino, evitar fadiga e excessos físicos, alertando os idosos.

Naquele material recomendara-se para os contaminados sintomáticos e os que estavam no estágio inicial da doença o uso de medicação a partir de um composto à base de água e sulfato de sódio misturado com açúcar, tomado em conjunto com quinino, aspirina, salicilato de sódio; outro à base de água, salicilato de sódio, bicarbonato de sódio e açúcar; para tosse remédio composto à base de água, Benzoato de Sódio e acetato de amonca. Também orientou essa parcela da população a fazer uso de dieta à base de leite, caldo de sopa de cereais, de legumes, de lentilhas, de arroz, aveia, centeio, etc. (<http://memoria.bn.br/>).

As informações governamentais quanto às formas de propagação, contágio e medidas de prevenção da gripe espanhola eram vagas, dispersas, antagônicas e contrárias à realidade médica, sanitária e social, as sugestões científicas quanto ao isolamento social foram desprezadas.

Em 1918, além de obter informações governamentais imprecisas e vagas sobre a doença, o povo as recebia tardiamente, hoje o acesso às informações é instantâneo, e a partir da primeira divulgação da eclosão do coronavírus as notícias sobre os perigos da doença foram imediatamente disseminadas.

A partir da confirmação do primeiro caso de coronavírus nos Estados Unidos, o Presidente Trump, negando a importância da doença declarou à CNBC que «É só uma pessoa que veio da China e temos tudo sob controle. Tudo ficará bem», depois a minimizou alegando que o risco “para os americanos ainda é muito baixo. Quando você tem 15 pessoas [...] em alguns dias, vai diminuir e ficar perto de zero. É um trabalho muito bom que fizemos.”

Nos dias seguintes, o que se viu foi um amplo alastramento da doença no território americano, o CDC – Centers of Disease Control and Prevention, responsável pela coordenação das ações de combate ao coronavírus naquele país, se viu obrigado a divulgar um informativo à população. Como primeiras medidas fora explicado que a pandemia é causada por uma doença respiratória, espalha de pessoa para pessoa, não tem cura e apresenta quadros de maior gravidade em adultos com 65 anos ou mais e em pessoas com sérios problemas médicos subjacentes.

Como medida de prevenção o Centro de Controle americano sugeriu a utilização de máscaras de pano em locais públicos com distância mínima de um metro e meio entre pessoas e distanciamento social em todos os níveis da sociedade.

Embora o governo americano tivesse sugerido inicialmente se tratar de uma doença

não gravosa, pesquisas do Pew Research Center (online) demonstraram que a população dos Estados Unidos, desde o início da pandemia, manifestou medo da doença. O instituto apurou que uma parte significativa da população acreditava nas falas presidenciais, entendendo se tratar de conspiração. Mais de 30% dos entrevistados pensava que o vírus teria origem em laboratório e 2/3 da população considerava que o governo americano não agiu com a rapidez necessária para enfrentar a pandemia.

No Brasil o cenário não foi diferente. Administração Pública Federal repercutiu teses construídas pelo governo americano e passou a emitir declarações contendo informações desconectadas dos estudos e recomendações repassadas pelo seu próprio Ministério da Saúde. Diante desse cenário de antagonismo, Rogério Louro (online), a pedido da ABERJE – Associação Brasileira de Comunicação Empresarial recomendou cautela, relatando que as informações sobre a doença, as ações tomadas pelos governos e os locais dos novos contágios, emergem de todos os lugares e em velocidades impossíveis de se acompanhar:

Se não tem vacina ou remédio para prevenir ou conter o vírus, a informação é a grande arma neste momento. É aí que as áreas de Comunicação e agências precisam agir para ajudar a organizar o fluxo de dados e ideias para não deixar virar um furdúncio sem controle.

As informações sobre a pandemia, as ações tomadas por governos e o local dos novos contaminados estão vindo de todos os lugares em uma velocidade impossível de acompanhar. Então, é preciso filtrar e se concentrar no que é importante para cada empresa naquele momento.

A partir desta constatação, evidenciado o cenário de incertezas no Brasil, frente às parcas informações sobre a doença e diferentes ações tomadas pelos entes públicos, em 14 de março de 2020, o Governo Federal se viu obrigado, através da Presidência da República, a iniciar uma campanha publicitária. Sob o título: “Juntos Somos Mais Fortes”, foram disponibilizadas as primeiras informações oficiais sobre a doença à população, embora desde 02 de março o Ministério da Saúde tivesse, por conta própria, iniciado uma campanha com os mesmos fins, orientando condutas e esclarecendo a população sobre o coronavírus.

A efetividade das ações e campanhas governamentais foi posta em xeque em diversas oportunidades. As informações prestadas pelo Presidente da República não se alinhavam aos objetos das próprias comunicações. A repórter Sarah Cozzolino, correspondente da RFI no Rio de Janeiro (online) retratou essa situação ao chamar a atenção para o comportamento da população nas comunidades:

No Complexo do Alemão, as pessoas andam nas ruas, entram em lojas, tomam cerveja no boteco, como se nada estivesse acontecendo”, conta Yone Dutra, moradora do complexo e motorista de Uber, ao descrever o dia dia dos moradores por mensagens no WhatsApp. Ela toma muitas precauções, porque mora com duas pessoas idosas : parou de trabalhar, sai apenas para ir ao mercado, e quando volta vai direto para o banho. “Ouço muitas vezes pessoas idosas falando que tudo isso é uma besteira, que tem que voltar a

trabalhar, que o vírus não vai pegar aqui... muitos absurdos !", se indigna a moradora.

Mesta matéria a jornalista fez questão de destacar que a situação não é a mesma em todas as favelas. Na parte mais alta do complexo do Alemão, onde o tráfico predomina, os moradores permanecem em casa, em outras os traficantes emitiram toque de recolher, sinalizando que as comunicações emanadas nessas localidades tinham maior efetividade do que as governamentais. Ressalve-se que a comunicação governamental é ferramenta de extrema importância em períodos de crise. Para atingir seus objetivos deve ser utilizada de forma clara e precisa, refletir a realidade dos fatos, considerar as questões sociais, culturais e identitárias e se dar através de linguagem apropriada aos seus fins.

LINGUAGEM NA COMUNICAÇÃO GOVERNAMENTAL

A linguagem abarca todas as possíveis formas e processos aptos a viabilizar a transmissão de ideias, sentimentos e informações entre humanos, não significando, todavia, entender a linguagem como um mero sistema cuja função precípua seja a comunicação. Nesse aspecto, Berwick (2017, p.43) chama atenção para o fato de que:

Uma visão bastante convencional é tomar a linguagem como um sistema cuja função é a comunicação. Essa é, de fato, a visão difundida na maioria dos estudos considerando as origens da linguagem via seleção natural, que quase invariavelmente parte dessa interpretação. No entanto, na medida em que essa caracterização tem algum significado, isso parece estar incorreto, por uma variedade de razões. (BERWICK, 2017, p. 43).

Depreende-se dos ensinamentos do autor que a linguagem deve considerar todos os sistemas de signos postos à disposição na natureza, utilizados pelos homens em suas interações. Estes signos, compreendidos como verbais adotados nas comunicações escritas ou faladas, mediadas por palavras, ou não verbais, englobando os demais símbolos, a exemplo dos desenhos, expressões, placas, arte, música, etc, se prestam para as relações e práticas sociais.

No que se relaciona às comunicações governamentais ganham maior importância os verbais, onde o domínio da língua é um dos requisitos necessários por se tratar de um processo comunicativo onde os interlocutores devem estar sempre abertos, dispostos e aptos para conhecer o sentido das palavras, reconhecendo e interpretando, principalmente, as expressões idiomáticas comuns e atuais.

A sociedade contemporânea está cotidianamente exposta às mensagens vinculadas às expressões comuns em razão da influência das redes sociais e da internet. Novos signos advêm constantemente de formas e fontes variáveis, são inúmeros os fatores que interferem no *meaning* e *feeling* cotidianos (MACIEL; PEREIRA, 2019). Não raro emergem signos de naturezas inespecíficas a ponto de limitar a capacidade humana de compreendê-los e valorá-los num primeiro momento.

Decorre à saciedade esta compreensão. Se o receptor não possuir naquele exato momento um mínimo de domínio quanto ao teor da mensagem estará obstado de promover a sua valoração e compreendê-la, afetando seu *feeling* mesmo que absorva precariamente seu *meaning*. Seria possível, portanto, aceitar-se o *meaning* relacionado à gripe espanhola como o mesmo vivenciado com o coronavírus, mas os *feelings* são evidentemente diferentes.

O *feeling*, compreendido singularmente como as emoções ou uma forma de autodefinição e compreensão do indivíduo por sua condição local e o *meaning* inerente à própria condição de criação dos signos, exige maior atenção da comunicação pública. A Publicidade governamental deve considerar a variedade social da linguagem, as semioses locais, apropriando as suas mensagens aos *meaning* e *feeling* contemporâneos. As informações públicas ao alcançar na plenitude todas as comunidades receptoras respeitarão o princípio constitucional da publicidade, assegurado a todos os cidadãos, sem exceção, observando, ainda, o princípio da isonomia.

Os entes públicos possuem o dever constitucional de se comunicar permanentemente com os cidadãos, informar seus direitos, deveres, prestar contas e realizar campanhas, respeitando a diversidade sociocultural brasileira. Para dar efetividade aos princípios citados a comunicação governamental deve observar os diferentes níveis educacionais e os estratos sociais do Brasil. Estudos, como os promovidos pela ONG Ação Educativa, demonstram que o índice de Alfabetismo Funcional (INAF) - utilizado para medir os níveis de Alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos, é muito alto (online):

Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas.

Este indicador reforça a premissa de respeito às diversidades socioculturais brasileiras. As campanhas governamentais, necessárias à garantia da efetividade dos fins pretendidos pela Administração Pública, em respeito aos fins sociais, devem se permitir alcançar e serem compreendidas por todos, inclusive pelos analfabetos, como forma de garantia do estado democrático de direito.

Sendo de Utilidade Pública e interesse social coletivo a natureza jurídica da comunicação governamental, como forma de discipliná-la o Governo Federal editou a instrução normativa nº 1, de 27 de julho de 2017, definindo-a, em linhas gerais, nos seguintes moldes:

Art. 2º [...]

§ 1º Por comunicação pública, entende-se aquela realizada exclusivamente em prol do interesse público, com vistas a garantir a cidadania, o direito à informação, à livre expressão de pensamento e a participação do cidadão no debate de assuntos de relevância política, econômica e social e de temáticas

relacionadas à condição humana e à vida em sociedade. Na consolidação de princípios democráticos e na promoção do diálogo social, a comunicação pública pode organizar-se de diversas formas, valendo-se de instrumentos, sistemas e meios de comunicação no qual interagem governos, movimentos sociais, organizações privadas, terceiro setor e segmentos específicos da sociedade.

Trata-se de uma conceituação genérica. Não há previsões de condições específicas ou de ocorrência de fatos extraordinários e situações especiais, motivando a seguinte ressalva de Torquato (2015, p. 20): “A comunicação governamental ausente de linguagem clara e objetiva, em contexto onde inexista experiência social com determinada emergência em saúde pública, pode promover acontecimentos danosos à sociedade”.

O apontamento anteriormente citado deve ser objeto de estreme atenção em nosso País. Para Bagno (2007) o Brasil, por sua característica cultural plural cultural e social, possui, além dos diferentes níveis educacionais, variações linguísticas que não podem ser desprezadas:

Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito —, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. São essas graves diferenças de status social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro — que são a maioria de nossa população — e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola (BAGNO, 2007, p. 16).

Nas comunicações oficiais esta variabilidade alertada pelo autor merece respeito e consideração. Nas publicidades governamentais todos os destinatários/receptores, sem exceções, necessitam compreender o teor e ter acesso pleno aos objetos das mensagens.

A comunicação pública, na condição de dever, obriga-se à precisão, correção, certeza, clareza e descrição de acordo com diretrizes específicas, impedindo falsos entendimentos ou que barreiras “linguísticas” possam segmentá-la de forma a bloquear o acesso à mensagem por determinados grupos. Para tanto, tem-se como fundamento basilar da comunicação a existência de um emissor apto a exteriorizar suas ideias e um (conjunto) de receptor (es) capacitado (s) a processá-las e interpretá-las dentro de um mesmo sistema de códigos que esteja disponível simultaneamente para ambos.

Atentos a essa especificidade em relação à comunicação na área da saúde LANA *et al* reconheceram em publicação da Fiocruz que a formação social deve ser respeitada (online):

O termo Comunicação e Saúde, portanto, delimita um território de disputas específicas, embora atravessado e composto por elementos característicos

de um, de outro e da formação social mais ampla que os abriga. Trata-se de um campo ainda em formação, mas como os demais constitui um universo multidimensional no qual agentes e instituições desenvolvem estratégias, tecem alianças, antagonismos, negociações.

Malgrado manifeste a Administração Pública federal preocupações nesse *mister*, despreza o fato de que os *feelings* em saúde são cotidianamente impactados por terminologias científicas, especificidades e jargões médicos e são afetados pelas explorações midiáticas e trocas de mensagens falsas nas redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade contemporânea há muito tempo não vem aceitando a imposição de modelos ou dogmas, e as políticas públicas de saúde, nesse sentido, se obrigam a acompanhar todas as movimentações socioculturais com a adoção de dispositivos de aferições apropriados que sejam aptos a promover as adequações e atualizações que emergem de novas realidades sociais.

A mobilidade humana facilitada pelos acordos transnacionais e diante da ampla oferta de meios de transportes, aliados à grande concentração urbana que caracteriza a humanidade nesse século, facilita a propagação de doenças com extrema rapidez no globo terrestre. Até a presente data, não há cura para o COVID-19 ou vacina disponibilizada para todos os homens. A história e a ciência nos ensinam que nestes casos o melhor caminho é a prevenção, sendo a informação governamental clara e precisa um dos modos mais eficazes de conter o avanço da doença, evitar pânico e comoções sociais.

Ao cumprir este papel, a comunicação pública não pode deixar de considerar as diferenças culturais, de segurança pública, alimentares, sociais e educacionais. As mensagens emanadas das instâncias governamentais devem apropriar os termos usualmente adotados nos jargões científicos às práticas sociais, como forma de promover uma efetiva comunicação de massa.

Não podemos esquecer que os letramentos adquirem fundamental importância na comunicação em saúde. As mensagens na pandemia devem levar em consideração a capacidade de interação, compreensão e avaliar as práticas sociais dos indivíduos nos exatos contextos e limites em que os mesmos se inserem. Diante desse panorama, os diferentes níveis de habilidades da população para assimilação e compreensão de mensagens, a variabilidade cultural e educacional brasileira, não seriam desprezados.

A comunicação em saúde, considerando a sua função social e ao firmar em seu bojo as práticas sociais como um todo que deve ser avaliado em detrimento do atributo individual do emissor, reforça o objeto da mensagem em um contexto específico, ajusta a transmissão das mensagens aos valores comunitários e culturais, viabilizando a compreensão e o modo de agir transformacional.

Ao tomar tais cuidados, as informações públicas atenderão aos fins sociais e constitucionais a elas inerentes e as afastarão dos limites de explorações midiáticas e *Fake News*.

REFERÊNCIAS

Ação Educativa. **Indicador de analfabetismo funcional**. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/projeto/indicador-de-alfabetismo-funcional/>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico o que é, como se faz**. São Paulo, SP: 2007.

BERWICK, R. C.; CHOMSKY, N. **Por que apenas nós: linguagem e evolução**. Trad. Othero, G. Á., Souza, L. M. S. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

BRASIL. **Ministério da Saúde lança campanha de prevenção**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/03/coronavirus-ministerio-da-saude-lanca-campanha-de-prevencao>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

COZZOLINO, S. **Declarações de Bolsonaro dificultam ações de prevenção contra o coronavírus nas favelas cariocas**. Disponível em: <http://www.rfi.fr/br/brasil/20200330-declara%C3%A7%C3%B5es-de-bolsonaro-dificultam-a%C3%A7%C3%B5es-de-preven%C3%A7%C3%A3o-contra-o-coronav%C3%ADrus-nas-favelas-cariocas>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

LAMARÃO, S.; URBINATI, I. C. **Gripe Espanhola**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/GRIPE%20ESPANHOLA.pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

LANA et al. **Cad. Saúde Pública 2020**. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/index.php>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

LOURO, R. **Comunicação e Coronavírus**. Disponível em: <http://www.aberje.com.br/colunas/comunicacao-e-coronavirus/>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

MOURA, A. S; ROCHA, R. L. **Endemias e epidemias: dengue, leishmaniose, febre amarela, influenza, febre maculosa e leptospirose**. Belo Horizonte: Nescon/UFMG, 2012.

NAKAGAWA, R. M. O.; SILVA, A. R. **Semiótica da Comunicação**. São Paulo: INTERCOM, 2013.

OPAS. **Enfermedad por el Coronavirus (COVID-19)**. Disponível em: <https://www.paho.org/es/tag/enfermedad-por-coronavirus-covid-19>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

PEREIRA, F.G; MACIEL, R.F. Processos de construção de sentidos para além da dicotomia verbal e não verbal em contextos médicos. **Revista Philologus**, v. 25, p. 2674-2681, 2019.

PEREIRA, S. **Conceitos e Definições da Saúde e Epidemiologia Usados na Vigilância Sanitária**. São Paulo: Disponível em: http://www.cvs.saude.sp.gov.br/pdf/epid_visita.pdf, 2007. Acesso em 02 de novembro de 2020.

PEW RESEARCH CENTER. **Coronavirus Disease (COVID-19)**. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/topics/coronavirus-disease-2019-covid-19/>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Multimodalidade, letramentos e translinguagem**: diálogos para a educação linguística contemporânea. Disponível em: https://www.academia.edu/41776369/multimodalidade_letramentos_e_translinguagem_di%C3%81logos_para_a_educac%C3%87%C3%83o_lingu%C3%8dstica_contempor%C3%82nea. Acesso em 02 de novembro de 2020.

RODRIGUES, N. **A menina sem estrelas**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994.

SCHATZMAYR, H. G; CABRAL, M. C. **A virologia no Estado do Rio de Janeiro: uma visão global**. 2ª Edição - Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012.

TORQUATO, G. **Comunicação nas organizações: empresas privadas, instituições e setor público**. São Paulo, SP: Summus, 2015.

CAPÍTULO 6

NÓS OU A GENTE? UMA OBSERVAÇÃO EM ALAGOINHAS, BAHIA

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 06/05/2021

Fernanda Figueira Fonseca

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
(PPGEL/ UNEB)

Santo Antônio de Jesus, Bahia

<http://lattes.cnpq.br/2750123736247661>

RESUMO: A variação nas formas de expressão da 1ª pessoa do plural tem sido apresentada em diversos estudos, mas a proposta da dissertação de mestrado em andamento à qual esse artigo se filia é apresentar um estudo sociolinguístico do uso de *nós* e *a gente* como preenchimento do sujeito e como indicador de posse em sete mesorregiões da Bahia. Para isso, são utilizados pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista laboviana e da Dialetoлогия (CARDOSO et. al., 2014). Ademais, pretende-se realizar uma análise do fenômeno em questão, considerando-se aspectos linguísticos, regionais, históricos e socioculturais da realidade baiana. Toma-se como objetivo identificar os grupos de fatores condicionantes para a escolha das variantes do fenômeno, buscando elaborar um mapa geossociolinguístico dessa variação na Bahia. Este artigo, entretanto, utiliza como *corpus* alvo de observação as entrevistas realizadas com quatro falantes de Alagoinhas, que fica situada na mesorregião Nordeste Baiano, registradas pelo acervo do banco de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB). O

estudo ora realizado parte do estudo pioneiro de Omena (1996a; 1996b), que demonstra que os fatores linguísticos e sociais favorecem o uso de *a gente* ao invés de *nós*, corroborado pelas análises de Lopes (2003) que mostram a inter-relação desses fatores para o favorecimento do uso de *a gente*, afirmando que essa forma já é implementada no Português Brasileiro. Ambos os estudos demonstraram que, na variedade do português brasileiro, a ocorrência da forma *a gente* é bastante expressiva no lugar de *nós*. Este trabalho, uma vez concluído, utilizando-se dos fundamentos da Sociolinguística e da Dialetoлогия Pluridimensional, poderá fornecer uma base empírica para a elaboração de um panorama geossociolinguístico do fenômeno em foco na fala das localidades nas mesorregiões em estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Dialetoлогия. *Nós* e *a gente*. Alagoinhas.

NÓS OR A GENTE?

AN OBSERVATION IN ALAGOINHAS, BAHIA

ABSTRACT: The variation in the forms of expression of the 1st person in the plural has been presented in several studies, but the proposal of the ongoing master's thesis to which this article is affiliated is to present a sociolinguistic study of the use of *nós* and *a gente* as the subject's filling and as a tenure indicator in seven mesoregions of Bahia. For this, theoretical-methodological assumptions of Labovian Variationist Sociolinguistics and Dialectology are used (CARDOSO et. Al., 2014). Furthermore, it

is intended to carry out an analysis of the phenomenon in question, considering linguistic, regional, historical and socio-cultural aspects of the Bahian reality. The objective is to identify the groups of conditioning factors for the choice of variants of the phenomenon, seeking to develop a geosociolinguistic map of this variation in Bahia. This article, however, uses interviews with four speakers from Alagoinhas, which is located in the northeast region of Bahia, as recorded in the database of the Atlas Linguistic Project of Brazil (ALiB) as the target corpus of observation. The study now carried out part of the pioneering study by Omena (1996a; 1996b), which demonstrates that linguistic and social factors favor the use *a gente* instead of *nós*, corroborated by Lopes (2003) analyzes that show the interrelation of these factors to favor the use *a gente*, stating that this form is already implemented in Brazilian Portuguese. Both studies showed that, in the Brazilian Portuguese variety, the occurrence of the form we are quite expressive in place of *nós*. This work, once completed, using the foundations of Sociolinguistics and Pluridimensional Dialectology, can provide an empirical basis for the elaboration of a geosociolinguistic panorama of the phenomenon in focus in the speech of the localities in the mesoregions under study.

KEYWORDS: Sociolinguistics. Dialectology. *Nós* and *a gente*. Alagoinhas.

1 | INTRODUÇÃO

No português, como em todas as línguas, o falante possui diversas formas de dizer a mesma coisa e, por esse motivo, de maneira geral, podem ser realizadas construções que seguem os padrões estabelecidos pela norma padrão idealizada, ou que se distanciam das normas determinadas pela tradição.

Alterações na representação do sujeito pronominal, preenchimento do sujeito, indeterminação do sujeito, diversos são os estudos acerca das diferentes mudanças por que passa o português brasileiro. A alternância de *nós* e *a gente* tem sido apresentada em diversos estudos, os quais têm o intuito de avaliar a indicação ou não de uma mudança linguística a partir da variação que se apresenta na oralidade.

Pode-se observar, nas sentenças produzidas por falantes do português brasileiro, a ocorrência de estruturas como:

(1) *Nós* vamos ao parque

(2) *A gente* vai ao parque

Nas sentenças 1 e 2, observa-se um sintagma nominal à esquerda da oração na posição de sujeito que pode ser preenchido de formas distintas. Os exemplos (1) e (2) nos chamam a atenção por apresentarem o mesmo significado, pois o *nós* e o *a gente* são alternativas diferentes de dizer a mesma coisa. Este artigo tem como enfoque esse fenômeno, a variação *nós* e *a gente* como preenchimento do sujeito em um município situado no Nordeste Baiano.

O estudo aqui apresentado é parte de uma dissertação de mestrado em andamento, uma pesquisa bem mais ampla com todo o acervo do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) na

Bahia, envolvendo as sete mesorregiões baianas: Nordeste Baiano; Vale São-Franciscano da Bahia; Extremo Oeste Baiano; Sul Baiano; Centro-Norte Baiano; Região Metropolitana; Centro-Sul Baiano.

O Projeto ALiB tem um acervo de pesquisa bastante amplo, que constitui uma rede de 250 pontos, alcançando cidades de todos os estados brasileiros, incluindo suas respectivas capitais (excetuando Brasília e Palmas, por terem sido fundadas há menos de 100 anos). É um projeto de relevância nacional que serve como material de pesquisa para diversos estudos acadêmicos.

A proposta deste texto é investigar como se realiza o preenchimento do sujeito de primeira pessoa do plural com o emprego de *nós* ou *a gente* em Alagoínhas, Bahia, estabelecendo os grupos de fatores condicionantes para a escolha das variantes do fenômeno, na tentativa de contribuir para elaborar um mapa dessa variação na Bahia. Mais especificamente, pretende-se identificar e examinar as ocorrências com o preenchimento das duas formas; em seguida, identificar as escolhas da variante do fenômeno em questão pelos informantes nas diferentes faixas etárias, e sexos. E, por último, refletir sobre a contribuição dos achados para o entendimento da especificidade do português brasileiro.

Não são raras as pesquisas sobre a língua que procuram estudar a variação no preenchimento do sujeito de primeira pessoa do plural. Estudos diacrônicos, como o de Omena (1996a, 1996b) e Lopes (1993, 2003), mostram que o uso de *a gente* como preenchimento de sujeito vem crescendo ao longo dos anos.

Neste texto, testa-se a hipótese de que, nas estruturas com preenchimento do sujeito de primeira pessoa do plural, o falante tende a utilizar a forma *a gente* em detrimento de *nós* no português popular falado em Alagoínhas, avaliando a indicação de um processo de mudança linguística.

A investigação realizada por Omena (1996a, 1996b), sobre fala popular de informantes do Rio de Janeiro, mostrou que *a gente* ocorre com maior frequência que *nós* como sujeito.

Lopes (1993), por sua vez, observa a alternância pronominal do uso de *nós* e *a gente* na norma culta falada e investiga, além dos aspectos sociais, os contextos linguísticos que favorecem o uso dessas formas na função de sujeito, realizando, assim, uma análise minuciosa a partir do *corpus* do Projeto Norma Urbana Culta (NURC) de Salvador, Rio de Janeiro e Porto Alegre.

A pesquisa desenvolvida por Lopes (2003), examinou a inclusão de *a gente* no sistema pronominal do português, a partir de *corpora* de escrita (séculos XIII ao XX) e de fala (século XX). Nessa análise, do processo de mudança em tempo real por um longo período, confirmou que a forma *a gente* passou por um processo de gramaticalização, a partir do século XX, apresentando mesmo comportamento dos outros pronomes pessoais.

É necessário considerar também a possibilidade de que tenha ocorrido uma interferência do contato entre línguas no português brasileiro, afetando a língua falada em

algumas comunidades, conforme explica Lucchesi (2009):

(...) o contato entre línguas afetou diretamente a formação dos padrões coletivos de fala da maioria da população do país (o que se denomina aqui **norma popular**) e só indiretamente a fala das classes economicamente privilegiadas tradicionalmente chamada de **norma culta** (p. 32).

Tomando como parâmetro a teoria da Sociolinguística Variacionista ou Sociolinguística Laboviana, almeja-se apresentar resultados de uma análise preliminar do fenômeno, considerando-se os aspectos sociais dentro da realidade do português brasileiro falado na Bahia, em particular no município de Alagoinhas.

2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Sociolinguística corresponde a um modelo teórico-metodológico também conhecido como “teoria da variação e mudança linguística” ou teoria variacionista, iniciado pelo americano William Labov. Compreendendo a língua como sistema heterogêneo, a Teoria Variacionista analisa a língua em comunidades de fala, observando como os usos linguísticos de uma comunidade podem estar relacionados a perfis sociais dos falantes, como o sexo, faixa etária, escolaridade, grupo socioeconômico dentre outros. Para Labov (2008, [1972])

[...] estudos mais detalhados do contexto social em que a língua é usada mostram que muitos elementos da estrutura linguística estão envolvidos em variação sistemática que reflete tanto a mudança temporal quanto os processos sociais extralinguísticos. (p.140).

Seja qual for a comunidade de fala, é evidente que há diversas formas de se dizer a mesma coisa, ou seja, as formas linguísticas sofrem variações. E essas múltiplas formas de falar no mesmo contexto e com o mesmo sentido são denominadas “variantes linguísticas” e o conjunto de variantes é chamado de variável. As variantes de uma comunidade de fala podem ser consideradas padrão, de prestígio sociolinguístico na comunidade, quase sempre conservadora; ou não-padrão, muitas vezes desprestigiadas socialmente. Por outro lado, as variantes classificadas como não-padrão são quase sempre inovadoras e por vezes estigmatizadas pelos membros da comunidade

Segundo Tarallo (1986), os sociolinguistas compreendem a língua como veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana. E seu papel constitui-se na observação do vernáculo, ou seja, da língua falada em situações naturais, na enunciação e expressão de fatos, ideias, sem preocupações de como enunciá-los. Dessa forma, o objeto de estudo da Sociolinguística é o aparente “caos” linguístico.

Para Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]), o aspecto da heterogeneidade não é bem visto pela abordagem estrutural da língua, ou seja, a concepção estruturalista desconsidera a influência da realidade social em que o falante está inserido. Dessa forma, conceber a língua como um sistema homogêneo tem tornado cada vez mais difícil

compreender os processos de mudança da língua, isto é, “se uma língua tem de ser estruturada, a fim de funcionar eficientemente, como ela funciona enquanto sua estrutura muda?” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 35).

Essa contradição tem sido o foco para o desenvolvimento de uma teoria da mudança linguística. Para WEINREICH, LABOV e HERZOG (2006 [1968]), resolver essa questão está relacionada a ruptura da estruturalidade com a homogeneidade (p.36). Ou seja, o esclarecimento racional da mudança estará subordinado a condição de explicar a heterogeneidade ordenada no interior da língua. Dessa forma, a diversidade existente na língua é inerente à competência linguística do falante nativo. Desprezar a possibilidade de variação de uma língua, isto é, a sua heterogeneidade, demonstra incoerência, uma vez que “(...) numa língua que serve a uma comunidade complexa (i.e., real), a ausência de heterogeneidade estruturada é que seria disfuncional” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 36).

Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) propõem que uma teoria da mudança deve fornecer respostas em relação aos seguintes aspectos: aos fatores condicionantes (é preciso estabelecer o conjunto de mudanças e condições possíveis para a mudança); à transição (que se refere a estágios de uma mudança em progresso, observando como línguas em contato interferem na transferência de traços de um falante para outro); ao encaixamento na estrutura linguística e na estrutura social (a correlação de mudanças aos aspectos estruturais e aos fatores sociais); à avaliação (as variantes avaliadas positivamente seguem percurso diferente no processo de mudança em relação às que sofrem estigma) e à implementação (como a mudança é implementada).

Labov (2008 [1972]) persiste na relação entre língua e sociedade e na possibilidade de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada. A sua proposta teórico-metodológica defende que a variação é sistemática, isto é, heterogeneamente ordenada. Partindo desse pressuposto, seus estudos têm como objetivos primordiais analisar e sistematizar as variantes linguísticas empregadas pelos falantes de uma dada comunidade.

A Sociolinguística Variacionista é a área da Linguística que concentra sua investigação nos estudos da língua e sua relação com os aspectos sociais nos quais os falantes estão inseridos. Dessa forma, é do interesse dos sociolinguistas as ocorrências de fala que se manifestam nas diversas variedades de uma língua. Esses pesquisadores têm como objetivo compreender quais fatores influenciam na variação linguística bem como a importância desses condicionadores no que se refere à variável em estudo, uma vez que a Sociolinguística tem como premissa que as variações não ocorrem por acaso e toma como pressuposto que a variação é motivada por aspectos internos e externos à língua.

Segundo Coelho et al (2015, p. 16), “A variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com um mesmo significado”. Observa-se que a variação é um processo comum a todas as línguas que não interfere no funcionamento do sistema linguístico.

Diferentemente de um acidente linguístico, a variação pode ser investigada com rigor e desprovida de preconceito, pois o falante que utiliza uma forma tida como desprestigiada não pode ser considerado como um ser que possua capacidade inferior àquele que utiliza a norma padrão culta da língua. Nesse sentido, o sociolinguista pretende descobrir os condicionamentos que regulamentam a variação e como estes mecanismos exercem essa influência. Através de um procedimento metodológico detalhado, a pesquisa é constituída de diversas etapas específicas, que parte da coleta de dados adequada até a apresentação de resultados seguros.

3 | O FENÔMENO *NÓS* E A *GENTE*

Nesta seção, serão apresentadas as visões de três gramáticas tradicionais acerca das formas pronominais *nós* e *a gente*; o processo de gramaticalização de *a gente*, e os trabalhos pioneiros sobre os fenômenos em estudo desenvolvidos por Omena (1996a, 1996b) e Lopes (1993, 2003)

3.1 *Nós* e *a gente* nas gramáticas tradicionais

A tradição gramatical e o ensino escolar registram, no quadro dos pronomes que assumem a função sintática de sujeito, as formas: eu, tu, ele, nós, vós, eles.

Nesse sentido, é notório que a forma *a gente* não é identificada como pronome pessoal da primeira pessoa do plural, embora o uso desta forma tenha sido frequente entre os falantes brasileiros, em detrimento do pronome *nós*. Apesar disso, uma análise mais profunda nas gramáticas tradicionais mostra que, nas seções destinadas aos pronomes, não se considera o termo *a gente* como referência à primeira pessoa do plural. Muitas gramáticas, quando mencionam a forma *a gente*, utilizam-se de notas de rodapé ou seções intituladas como para saber mais, ou curiosidades.

Cunha e Cintra (2007), consideram que os pronomes, nas orações, cumprem funções equivalentes às desempenhadas pelos nomes, servindo para representar um substantivo ou para acompanhar um substantivo determinando-lhe a extensão do significado. Na classificação dos pronomes, quando tratam dos pronomes pessoais, apresentam no quadro pronominal *nós* como forma de referência à primeira pessoa do plural. Mais adiante, na seção “Fórmulas de representação da 1ª pessoa”, afirmam que “no colóquio normal, emprega-se *a gente* por *nós*, e também por *eu*” (e, após a apresentação de exemplos, recomendam que “o verbo deve ficar sempre na 3ª pessoa do singular”. (p.296)

Também em uma seção a parte e de observações, a Moderna Gramática Portuguesa, Bechara (2004) afirma que “O substantivo *gente*, precedido do artigo *a* e em referência a um grupo de pessoas em que se inclui a que fala, ou a esta sozinha, passa a pronome e se emprega fora da linguagem cerimoniosa. Em ambos os casos o verbo fica na 3.ª pessoa do singular.” (BECHARA, 2004, p. 166)

Percebe-se que os gramáticos incluem o uso do *a gente*, mas não o colocam no

quadro de pronomes pessoais, apenas registram exemplos de ocorrência da forma na linguagem coloquial, não mostram que é algo já implementado na língua.

3.2 A gramaticalização de *a gente*

Muito se tem estudado sobre o processo da gramaticalização a partir de distintos fundamentos teóricos, entretanto o processo de modificação de uma categoria para outra não seja uma preocupação nova.

A gramaticalização é um processo que consiste na mudança de um item lexical para uma categoria gramatical. É um acontecimento comum a todas as línguas naturais e, quando isso ocorre, pode-se afirmar que nessa mudança o item adquiriu novos traços.

Segundo Lopes (2003), a forma *a gente* originou-se do nome *gente*, que, com o passar do tempo, adquiriu o traço de pessoa e da possibilidade de substituir o pronome *nós*, perdendo os traços dos substantivos. Os exemplos a seguir mostram essas duas realidades:

[...] Juiz – Agora vamos nós jantar (Quando se dispõem para sair, batem à porta). Mais um! *Estas gentes* pensam que um juiz é de ferro! Entre, quem é? (Séc. XIX, *O juiz de Paz na roça*, Pena 1815-1848). (LOPES, 2003, p.10)

[...] Amor, o travesso Amor

Fugia nuzinho em pele,

Cai aqui, cai acolá

Gentes de bem pegou nele (=substantivo: todo mundo inclusivo)

(Séc. XVIII, *Viola de Lereno*, Caldas Barbosa 1798:324). (LOPES, 2003, p107)

[...] e no entanto, graças a deus, todos, eu assim fui criada, dentro duma casa com muito respeito e ela também, meu pai também era a mesma coisa, *a gente* lá em casa não ouvia nada, credo! (PE,inq.248, M3). (LOPES, 2003 p. 59) (Forma gramaticalizada).

Ao substantivo *gente* agregaram-se determinados valores e funções, implicando que este passasse a pertencer a outra categoria ou classe. Dessa forma a forma *a gente*, que concorre com o *nós*, é uma forma resultante de gramaticalização, pois mudou de categoria, de nome para pronome.

3.3 Estudos linguísticos sobre a alternância de *nós* e *a gente*

O trabalho desenvolvido por Omena (1996a, 1996b), com dados do Rio de Janeiro, observou que a forma *a gente* é mais frequente que *nós* em contextos de fala. Ao considerar a variável idade, constatou que a forma *nós* é mais utilizada pelos falantes mais velhos, ressaltando que o uso de *a gente* aumentou a partir da década 60. Outro aspecto observado é que os falantes mais expostos à mídia foram favorecidos para o uso da variante padrão *nós*.

A investigação realizada por Lopes (1993) analisou a fala culta dos informantes do Rio de Janeiro, Porto Alegre e Salvador, acervo do Projeto de Estudos da Norma

Urbana Culta – NURC. Os inquéritos analisados foram do tipo diálogo entre informante e documentador, em situações comunicativas semi-espontâneas. A análise de Lopes (1993), quanto aos aspectos sociais, mais especificamente ao sexo, revela que entre as mulheres a incidência de *a gente* (51%) é maior do que o uso de *nós* (49%). Entre os homens 69% corresponde a forma *nós* e 31% a forma *a gente*. Ao realizar o cruzamento do sexo com a faixa etária, percebe-se que os mais jovens utilizam a forma *a gente* e os mais velhos *nós*. Além disso, verificou-se que o Rio de Janeiro é a cidade em que a forma *a gente* é mais utilizada, enquanto Salvador e Porto Alegre apresentam uma maior frequência de *nós*. Considerando esse aspecto, Lopes (1993) observou que “a mudança linguística de *nós* por *a gente* encontra-se em processo de desenvolvimento em ambos os sexos” (p. 104).

A pesquisa desenvolvida por Lopes (2003) teve como objetivo estudar a inserção de *a gente* no sistema pronominal do português, como um processo de mudança em tempo real por um longo período. Nessa análise, *em tempo real de longa duração*, Lopes (2003) confirmou que a forma *a gente* passou por um processo de gramaticalização, a partir do século XX, apresentando mesmo comportamento dos outros pronomes pessoais.

É importante salientar que a utilização da forma *a gente* já vinha sendo implementada no português brasileiro, uma vez que o seu uso se iniciou entre os séculos XVII e XVIII, como afirmam Omena (1996a, 1996b) e Lopes (1993, 2003) em pesquisas variacionistas com foco em pronomes pessoais na posição de sujeito. Esses estudos procuram compreender como esse fenômeno ocorre no português falado atualmente.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a observação do fenômeno variável, foram utilizadas para esta etapa ora apresentada as entrevistas do acervo ALiB realizadas no município de Alagoinhas, na mesorregião do Nordeste Baiano. As variáveis sociolinguísticas analisadas foram sexo (dois falantes do sexo masculino e dois do feminino) e faixa etária (dois falantes de 18 a 30 anos e dois falantes dos 50 a 65 anos). No que se refere ao nível de escolaridade, trabalhou-se apenas com os informantes que possuem o nível fundamental. (CARDOSO, 2014).

Seguindo os aspectos propostos pela teoria da variação, o *corpus* alvo de observação constituiu-se de diferentes entrevistas realizadas com quatro falantes. As entrevistas são norteadas por perguntas apresentadas pelos questionários de caráter fonético-fonológico, semântico-lexical e morfossintático, algumas questões voltadas para pragmática, entrevistas semi-dirigidos, que permitiam aos falantes se expressarem de maneira mais espontânea, perguntas metalinguísticas e um texto para leitura. Por se tratar de uma pesquisa que analisa a língua falada, não foi considerado a leitura do texto pelos informantes. Após a audição das entrevistas e o levantamento dos dados, fez-se a sua transcrição e codificação para a submissão ao programa computacional para análise dos

dados, o GoldVarbX.

Neste texto, foram consideradas somente variáveis sociais, gênero e idade. Na seção seguinte, apresentam-se os primeiros resultados da análise em Alagoinhas.

5 I RESULTADOS PRELIMINARES

Após a análise estatística através do GoldVarbX, chegou-se aos resultados que se seguem. Dos 170 dados de *nós* e *a gente*, 43 correspondem à escolha da variante *nós* e 127 da forma *a gente*. Na observação da tabela 1, os resultados indicam que a forma *nós* ocorre pouco no total de dados; o pronome *a gente* na posição de sujeito apresenta um uso muito elevado em relação ao *nós* no português falado em Alagoinhas, correspondendo a frequência de 25,3 % de *nós*, versus 74,7 % de *a gente*, conforme são apresentados na tabela 01.

VARIANTE	QUANTIDADE	FREQUÊNCIA
Nós	43/170	25,3%
A gente	127/170	74,7 %
Total	170/170	100%

Tabela 01: NÓS/A GENTE em ALAGOINHAS – Dados Gerais.

Observando-se a Tabela 1, percebe-se que os falantes preferem a forma *a gente*, que sempre foi estigmatizada pelo ensino formal da língua portuguesa. Apesar de ser uma amostra pequena, o resultado obtido corrobora com os das pesquisas de Lopes (1993, 2003), que apontam para uma frequência maior da forma *a gente*, no Rio de Janeiro.

No que se refere a variável Sexo (Tabela 02), a única variável selecionada pelo Goldvarb X até então, percebe-se que, em Alagoinhas, apesar de a variante *nós* ocorrer pouco na amostra, são os homens que tendem a utilizar mais esse pronome do que as mulheres, na observação das frequências e dos pesos relativos.

NÓS	QUANTIDADE	FREQUÊNCIA	PESO RELATIVO
Homem	24/64	37,5%	0.652
Mulher	19/106	17,9%	0.406

Tabela 02: Condicionamento da variável SEXO na realização NÓS em ALAGOINHAS.

Mesmo com um número pequeno de dados e um percentual baixo, a variante *nós* temos maior frequência no discurso dos homens (37,5%) e peso relativo de 0.652. A variante *nós*, no discurso das mulheres, nos dados trabalhados, revelamos frequência ainda menor (17,9%) e peso relativo de 0.406, que indica desfavorecimento da variante.

Estudos sociolinguísticos têm revelado que as mulheres usam formas mais prestigiadas que os homens em zonas urbanas (LABOV, 2008[1972] e os dados trabalhados são de zona urbana. Em Alagoinhas, as mulheres não encabeçam o uso do *nós* (forma conservadora e considerada padrão, prestigiada pela tradição), elas encabeçam o uso de *a gente*. Isso pode levar ao entendimento de que a forma *a gente* é, se não a mais valorizada, pelo menos não sofre estigma na variedade do município observado.

O programa computacional GoldVarbX considerou que só o Sexo (masculino ou feminino) contribui para a escolha da variante *nós* em Alagoinhas, desconsiderando a faixa etária, variável não selecionada. Como esses resultados são apenas iniciais, supõe-se que, com o andamento da pesquisa com dados de toda a Bahia, e com o controle de outras variáveis linguísticas e sociais, pode-se chegar a resultados mais consistentes sobre o condicionamento da variação estudada.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alternância entre *nós* e *a gente* na posição de sujeito tem sido objeto de estudo em diversas pesquisas sociolinguísticas, demonstrando que, no português falado pelos brasileiros, a forma *a gente* é o pronome mais utilizado em algumas comunidades para referência à primeira pessoa do plural.

Tendo em vista que a pesquisa aqui apresentada ainda está em fase de desenvolvimento, pode-se assinalar tendências no que diz respeito à alternância *nós/a gente* no município de Alagoinhas, estudo inicial para o entendimento do fenômeno no português falado na Bahia.

No que se refere aos dados gerais, na cidade de Alagoinhas os informantes tendem a escolher *a gente* (com frequência de 74,7%) ao invés de *nós* (com frequência de 25,3%). No entanto, na observação da variável social Sexo, percebe-se que, mesmo com um número pequeno de ocorrências, os homens tendem a utilizar a forma pronominal *nós* mais que as mulheres. Como as mulheres em zonas urbanas tendem a usos mais valorizados, pode-se questionar o valor social dado às duas variantes: o *nós* é ainda a forma mais prestigiada? Ou o *a gente* está começando a ocupar o espaço que antes era do *nós*?

No aprofundamento da pesquisa, serão buscados mais dados em todas as mesorregiões da Bahia, com o controle de outros grupos de fatores sociais e linguísticos para concluir se o quadro apresenta alguma indicação de mudança no que se refere à variação do pronome sujeito de primeira pessoa de plural na Bahia.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CARDOSO, S. A. M et al. **Atlas linguístico do Brasil: introdução**. Londrina: EDUEL, 2014. p. 17-29.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008 [1972].

LOPES, Célia Regina dos Santos. **A inserção de a gente no quadro pronominal do português**. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2003, v.18. p.174.

LOPES, Célia Regina dos Santos. **Nós e a gente no português falado Culto do Brasil** Dissertação de mestrado, UFRJ, 1993.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza; **O português afro-brasileiro**. (Orgs.) Salvador : EDUFBA, 2009.576 p. il.

OMENA, Neliza Pereira; A referência a primeira pessoa do discurso plural. In: OLIVEIRA E SILVA, G. M.; SCHERRE, M. M. **Padrões sociolinguísticos**: estudos de fenômenos variáveis do português falado no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Ed. Da UFRJ. 1996 (a). P.183 – 215.

OMENA, Neliza Pereira; As influencias sociais entre nós e a gente na função de sujeito. In: OLIVEIRA E SILVA, G. M.; SCHERRE, M. M. **Padrões Sociolinguísticos**: estudos de fenômenos variáveis do português falado no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Ed. Da UFRJ. 1996(b). P.310 – 323.

TARALLO, Fernando (1986). **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática.

TAVARES. M. A. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. **Edição especial Abralín/SE**. Itabaiana, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de M. Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

O SILÊNCIO E O SENTIDO NA LINGUAGEM (A) TÍPICA

Data de aceite: 12/07/2021

Tamiles Paiva Novaes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
UESB
Vitória da Conquista, Bahia
<http://lattes.cnpq.br/1957868365159889>

Simone Maximo Pelis

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
UESB
Vitória da Conquista, Bahia
<http://lattes.cnpq.br/8472584800081241>

Adriana Vespasiana Magalhães Dias

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
UESB
Vitória da Conquista, Bahia
<http://lattes.cnpq.br/7867387601083141>

Iva Ribeiro Cota

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
UESB
Vitória da Conquista, Bahia
<http://lattes.cnpq.br/7744033954616191>

Jhenifer Vieira da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
UESB
Vitória da Conquista, Bahia
<http://lattes.cnpq.br/8120058737661826>

Elisângela Andrade Moreira Cardoso

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
UESB
Vitória da Conquista, Bahia
<http://lattes.cnpq.br/7803085603960072>

Brena Batista Caires

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
UESB
Vitória da Conquista, Bahia
<http://lattes.cnpq.br/7298828809277100>

Débora Evelyn Macedo dos Santos Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
UESB
Vitória da Conquista, Bahia
<http://lattes.cnpq.br/3115918200918037>

Gabriela Cangussu de Souza Moraes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
UESB
Vitória da Conquista, Bahia
<http://lattes.cnpq.br/5745972139489845>

Nirvana Ferraz Santos Sampaio

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
UESB
Vitória da Conquista, Bahia
<http://lattes.cnpq.br/6985710204118800>

RESUMO: O presente texto apresenta o silêncio como um dos recursos da linguagem disponíveis para sujeitos que passaram e passam por comprometimentos neurológicos que interferem no fluxo processual da linguagem verbal. Participaram da pesquisa dois sujeitos, sendo o primeiro AS, 80 anos que apresenta comprometimento da linguagem articulada por conta de um AVCi e o segundo ED, 68 anos que possui diagnóstico médico de Doença de Parkinson (DP). O estudo ampara-se teórico-metodologicamente na perspectiva da Neurolinguística Discursiva (ND) a qual não só

reflete a linguagem de forma ampla, levando em consideração as questões subjetivas e sociais, como também privilegia a interação dialógica entre sujeito e pesquisador, fazendo com que o sujeito esteja ativo durante todo o seu processo. Os dados foram obtidos por meio dos acompanhamentos longitudinais realizados no Espaço de Convivência entre Afásicos e não Afásicos (ECOА). Os resultados demonstraram que o silêncio, acompanhado de gestos, expressões, pausas e inquietações em sujeitos com linguagem (a)típica, diz sobre esses indivíduos que se posicionam em suas relações e ressignificam a linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Neurolinguística Discursiva; Silêncio.

THE SILENCE AND THE MEANING IN THE (A)TYPICAL LANGUAGE

ABSTRACT: This text presents silence as one of the language resources available to subjects who have been and are going through neurological impairments that interfere with the procedural flow of verbal language. Two subjects participated in the research, the first AS, 80 years old, who presents impaired articulated language due to a stroke and the second ED, 68 years old, who has a medical diagnosis of Parkinson's disease (PD). The study is supported theoretically methodologically from the perspective of Discursive Neurolinguistics (DN) which not only reflects language broadly, taking into account subjective and social issues, but also privileges the dialogical interaction between subject and researchers, making the subject active throughout its process. The data were obtained through longitudinal follow-ups carried out in the Living Space between Aphasics and Non-Aphasics (ECOА). The results showed that the expressions, pauses and concerns in subjects with (a) typical language, says about these individuals who position themselves in their relationships and resignify language.

KEYWORDS: Language; Discursive Neurolinguistics; Silence.

INTRODUÇÃO

A linguagem é objeto de estudo de várias áreas de conhecimento. Ela se apresenta como temática em vários mitos, questionamentos, especulações filosóficas e pesquisas científicas vinculados à espécie humana. Dessa forma, sempre houve inquietações relacionadas à origem da linguagem e às suas funções social e psíquica. Há quem a considere como uma importante ferramenta de comunicação. Entretanto, a linguagem é bem mais que um instrumento ou uma ferramenta de comunicação, ela é uma atividade constitutiva do ser humano (FRANCHI, p. 1977). Assim, impedimentos quaisquer em seu fluxo processual causará comprometimentos, em diferentes graus, na capacidade de interação da pessoa afetada.

Neste texto, serão expostos dados de dois sujeitos que apresentam impedimentos no fluxo processual da linguagem verbal, quais sejam: a perda da capacidade de expressão e ou compreensão, através da fala e escrita (afasia) e lentidão e redução no volume da fala, além de voz fraca e pausas de curta e longa duração (parkinson). Além disso, serão apresentados os recursos, por eles utilizados, para se manterem *na* e *com* a linguagem.

O primeiro sujeito de pesquisa, identificado como AS¹, 80 anos, apresenta um

¹ Duas letras iniciais maiúsculas são utilizadas para identificar os sujeitos em estudo, mantendo sigilo de sua identidade.

comprometimento da linguagem articulada, devido à uma lesão da terceira circunvolução frontal esquerda, a contar da fissura de Sylvius, denominada afasia de Broca. É característica deste tipo de afasia a compreensão e outras funções da linguagem preservadas, ainda que ocorra comprometimento na expressão.

A afasia pode ser causada por lesão estrutural adquirida no Sistema Nervoso Central, em virtude de acidentes vasculares (AVC), traumatismos crânio-encefálicos (TCE) ou tumores (MORATO, 2002). Segundo Coudry (1988), ela é uma perturbação da linguagem em que há alteração de mecanismos linguísticos em todos os níveis, no aspecto produtivo, produção da fala, e no aspecto interpretativo, relacionado com a compreensão e com o reconhecimento de sentidos. Destarte, um sujeito é considerado afásico quando sua funcionalidade se afasta de alguns meios de produção ou interpretação. A alteração de linguagem acarreta, para o indivíduo, modificações no seu meio social, pessoal e profissional (COUDRY, 2008). A adaptação do sujeito depende do equilíbrio entre seu organismo e o ambiente em que ele está inserido, sendo necessário que, se possível, seus familiares, amigos e todos à sua volta saibam como lidar com a sua situação e, ainda, possam auxiliar neste processo de adaptação.

O segundo sujeito identificado na pesquisa pela sigla ED, 68 anos, possui diagnóstico médico de Doença de Parkinson (DP) desde os 51 anos, embora apresentasse sintomas desde os 46 anos de idade.

James Parkinson, em 1817, ao identificar alterações envolvendo distúrbios de movimentos e na fala, dificuldades na articulação de palavras e voz fraca (VIEIRA e CHACON, 2015), descreveu a Doença de Parkinson (DP) como doença crônica e progressiva do sistema nervoso central. “A deficiência dopaminérgica leva a alterações no circuito dos núcleos da base (estruturas localizadas profundamente no cérebro envolvidas no controle dos movimentos), provocando o aparecimento dos principais sinais e sintomas da doença” (BARBOSA; SALEM, 2005, p. 159), resultando nas alterações motoras mais frequentes, como, por exemplo, no tremor nas pontas dos dedos, nos braços, na língua e nas pernas. As pessoas que possuem DP apresentam comprometimento na memória, atenção e concentração, e, na linguagem, é possível perceber lentidão e redução no volume da fala, além de voz fraca e pausas de curta e longa duração.

Nessa lógica, avaliar o funcionamento da linguagem e intervir nas dificuldades linguísticas apresentadas em situações reais de comunicação foi objetivo da pesquisa, que tomou como orientação a perspectiva enunciativa-discursiva. Dessa forma, considera-se que o arcabouço teórico-metodológico da Neurolinguística Discursiva (ND) propicia uma abordagem diferenciada da afasia e da linguagem nas neurodegenerescências e foi essencial para captura, análise e interpretação dos dados.

Essa perspectiva direciona o olhar do pesquisador sobre os sujeitos para além da patologia e considera imperativamente seu contexto sócio-histórico-cultural. Dessa forma, esse olhar auxilia na produção das propostas de intervenção nas dificuldades

linguístico-cognitivas, e, conseqüentemente, no direcionamento das soluções que o sujeito vai encontrando para lidar com as suas dificuldades, afirma Coudry (1996). Além disso, considera-se que a (re)organização da linguagem é um processo subjetivo, que é construído a partir das práticas discursivas e das interações sociais que dão sentido ao comportamento e à própria linguagem dos indivíduos.

Ao refletir sobre a construção do sentido, deve-se levar em conta que a sua elaboração não ocorre apenas por palavras inseridas em estruturas linguísticas, visto que se deve incluir os movimentos do corpo, o olhar, o sorriso, os gestos, a entonação, os acentos, o tom de voz, o silêncio, todos esses modos em interação, as experiências que constituem sujeitos em práticas sociais, a linguagem em um sentido amplo, ocorrendo o mesmo com os indivíduos com comprometimento neurológico. Dá-se aqui o destaque para o silêncio como um dos recursos que pode estar disponível.

Segundo Orlandi (2009), o silêncio fundamenta e estabelece a produção de sentido de forma constitutiva ou local. O silêncio constitui-se como linguagem, sendo assim este possibilita e significa através dela, “[...] o silêncio é o espaço diferencial da linguagem; é o espaço que permite à linguagem significar” (p.68). O silêncio pode ser classificado como um processo alternativo de significação pois este se apresenta impregnado de sentidos. De acordo com Pazini *et. al* (2016, p. 297), “[...] os processos alternativos de significação são a forte evidência de que sujeitos afásicos realizam trabalhos linguístico-cognitivos”.

Os processos alternativos de significação [...] ocorrem pela possibilidade de tradução intralinguística e intersemiótica. Podendo se manifestar por gestos/corpo; uso de objetos; estabelecimento de relação entre objetos; entre outros. Alguns desses processos alternativos são previstos (oficiais) - tradução intralingual - e outros não oficiais –tradução intersemiótica. Explicam que a tradução intersemiótica apresenta-se como expressão que ocorre tanto no sujeito afásico quanto naquele que não apresenta afasia; a diferença é que nas afasias os processos alternativos de significação são mais recorrentes. (PAZINI, *et. al.*, 2016, p. 297).

O que se avalia na linguagem em funcionamento de AS e ED, são seus processos alternativos de significação, que se dão através dos seus silêncios, da utilização dos gestos e das expressões faciais. A hipótese que orienta este estudo defende que AS e ED, por meio do silêncio, dos gestos e das expressões faciais, instituem-se como sujeitos, através de suas subjetividades, o que corrobora com o fato de que há linguagem na afasia e nas neurodegenerências quando há sujeito (COUDRY, 2002).

Os resultados apresentados neste texto foram obtidos através de acompanhamento longitudinal por meio de práticas enunciativa-discursivas com o foco na linguagem e na memória, abrangendo, também, a dimensão cognitiva desses sujeitos (COUDRY, 1988, p. 47). Sendo assim, considerou-se, a partir das questões de linguagem e memória na Afasia e na Doença de Parkinson, que os fenômenos cognitivos são processos ativos que podem servir como um ponto de partida para estímulos. Além disso, considerou-se, também, que

as práticas sociais que envolvem interações, em relação ao uso da linguagem, como, por exemplo, a inserção social e linguística dos mesmos, podem contribuir para melhorar a qualidade de vida desses sujeitos e permitir a ampliação do leque de possibilidades dentro de novos padrões de normalidade.

METODOLOGIA

Os dados trabalhados neste texto são frutos de dois projetos de iniciação científica vinculados ao Laboratório de Pesquisa e Estudo em Neurolinguística (LAPEN), situado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), ao Grupo de Estudos em Neurolinguística (GPEN) e também ao Espaço de Convivência entre Afásicos e Não Afásicos (ECOА), em que ocorre acompanhamentos longitudinais, individuais e em grupo, de pessoas com comprometimento na linguagem.

As pesquisas possuem direcionamentos distintos, uma está voltada para a compreensão da linguagem na afasia e a outra para a compreensão da linguagem na Doença de Parkinson, mas que se interligam com o propósito de elucidar diferentes nuances da relação entre silêncio e linguagem. As pesquisas possuem aprovação pelo Conselho de Ética e Pesquisa número 061210 e consentimento dos sujeitos participantes, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os sujeitos participantes desta pesquisa, como já informado, são AS e ED. AS é uma mulher, idosa com 80 anos, casada, com Nível de Escolaridade: Ensino Fundamental I completo. Em março de 2013, AS sofreu um AVC isquêmico e, em decorrência disso, possui afasia e hemiplegia à direita. Os dados apresentados neste texto foram apreendidos no período de acompanhamento de agosto de 2019 a março de 2020. Porém, AS iniciou os acompanhamentos no ECOА desde abril de 2015.

ED é suíço, idoso com 68 anos, casado, com diagnóstico médico de Doença de Parkinson desde os 51 anos, mas que apresenta sintomas desde os 46 anos de idade. ED possui nível superior incompleto (iniciou o curso de Letras e não concluiu por sentir dificuldades, algumas delas relacionadas aos efeitos colaterais dos medicamentos utilizados, como sonolência, e também por dificuldades de memória), desenvolve por *hobbie* atividades de carpintaria. É curioso, inteligente, tem grandes experiências em viagens pelo mundo e mora no Brasil há vinte anos. ED participa das atividades do ECOА desde 2017.

Como foi exposto, para alcançar os objetivos propostos, o trabalho realizado com e sobre a linguagem dos sujeitos foi pautado na Neurolinguística Discursiva. Segundo Coudry (1988), a ND dispõe de uma prática que avalia o sujeito de forma longitudinal, ou seja, ao longo do tempo, no dia a dia. Acompanha-se o sujeito em situações reais e no uso efetivo da língua e não de forma artificial e numa única sessão. Vale ressaltar que outro diferencial é o fato de o levantamento de dados e as análises serem feitas a partir do dado-achado. Sendo dessa forma, a coleta de dados é fundamentada na metodologia de dado-

achado, na qual se concebe uma dinâmica própria à pesquisa, estando nela presentes a interação dialógica entre os participantes, imersos em práticas significativas/discursivas que consideram as coordenadas antro-po-culturais que regem suas ações e não-ações (FOUCAULT apud COUDRY, 2008).

O dado-achado, conceito formulado por Coudry (1991/1996), é inspirado no dado singular proposto pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1986) que tem como proposta um modelo epistemológico baseado no detalhe, no particular, que mostra muito além daquilo que se vê superficialmente. Entram em jogo outros elementos, como a percepção do investigador na observação do singular, do particular, na capacidade de, com base no caráter iluminador de dados singulares, formular hipóteses explicativas para aspectos da realidade que não se deixam captar diretamente, mas que podem ser recuperados através de sintomas ou de indícios. Assim, o rigor metodológico não experimental é marcado, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado para a singularidade dos dados, por meio de uma abordagem qualitativa.

As sessões de acompanhamento longitudinal, tanto individual como em grupo, têm o intuito de experienciar como os sujeitos lidam com a linguagem a partir dos acometimentos causados pelo Parkinson e pela afasia. Para isto, parte-se de conversas informais, leituras, jogos, comentários de filmes, músicas, conversas ao telefone, interlocuções com outros sujeitos e pesquisadores, tudo isso com o objetivo de compartilhar e socializar experiências com a linguagem e com a memória. O trabalho assim realizado, possibilita a busca por explicações, abrangendo bem mais do que evidências encontradas para teorias existentes, permitindo analisar as variações concernentes à linguagem e à memória ao longo de um período. Neste contexto, inserem-se as relações entre o investigador e os sujeitos envolvidos, tudo mediado pela interação dialógica entre pesquisador e sujeito (COUDRY, 2008, p. 17).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para adentrar as questões que envolvem o silêncio e o sentido na linguagem (a) típica, apresentam-se os dados e discussões advindas do acompanhamento longitudinal dos sujeitos AS e ED que envolvem comprometimentos de etiologia distinta, mas que exploram como ponto de congruência aspectos de significação constituídos no processo de interação.

Nessa perspectiva, analisam-se as manifestações de silêncio, onde encontra-se um dizer ainda não dito, um não vazio repleto de sentido, lugar de resignificação do sujeito pela linguagem. O silêncio é parte integrante da linguagem em funcionamento, verbal ou não-verbal. Seja como invólucro, como intermeio ou em sua completude e complexidade, sendo ele mesmo o discurso, com seus enunciados censurados, subvertidamente revelador de sentidos.

Tomando como ponto de partida os dados de AS, considera-se um sujeito que possui severo comprometimento na linguagem oral e que, por esse motivo, se utiliza constantemente de processos alternativos de significação para se comunicar, embora suas funções cognitivas tenham sido preservadas.

Diante de um acompanhamento pautado nos princípios neurolinguísticos, explora-se a participação de AS como sujeito atuante na linguagem, que a enuncia, evidenciando processos alternativos de significação que se caracterizam pelo uso de sistemas não verbais com a finalidade de se manter na linguagem. Dentre os muitos sistemas não verbais existentes, os mais utilizados por AS são o gestual/corporal e também a expressão facial. Para esclarecer esses aspectos, analisa-se o dado a seguir.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre enunciado não-verbal	Observações sobre enunciado não verbal
1	lad	É, AS, tô vendo que a senhora não gostou muito dessa atividade, né?!		
2	AS	(Silêncio)	Balança a cabeça para ambos os lados sinalizando negação.	
3	lad	É ... acho que não acertei dessa vez. (risos)		
4	AS	(risos)		
5	lad	Tá rindo, né?! (risos)		
6	AS	(risos)	Aponta para a massa de modelar.	

Quadro 1: Dado 1 – Transcrição de um trecho de um episódio dialógico entre lad e AS², em 17 de outubro de 2019, produzido através de uma das atividades³ realizadas no acompanhamento individual.

Fonte: Quadro transcrito por Adriana Vespasiana Magalhães Dias, apresentado no Relatório Parcial Semestral à FAPESB.

A partir do dado evidenciado no quadro 1, observa-se que o silêncio de AS tem um sentido, demonstra que a proposta de uma determinada atividade não agradava naquele momento. O silêncio de AS demonstra um desapontamento com a proposta, confirmada pela negativa do gestual. A pesquisadora assume responsabilidade sobre a escolha e o silêncio é interrompido por um riso. O desapontamento foi compreendido. A comunicação

2 O dado transcrito em quadro neste trabalho segue, com algumas adaptações, o modelo de registro do Banco de Dados em Neurolinguística (BDN) da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, fundamentados nos Pressupostos Teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND) de Maria Irma Hadler Coudry e Fernanda Maria Pereira Freire (COUDRY, FREIRE, 2010). A inicial I, seguida de letras minúsculas, designa os investigadores e duas letras iniciais maiúsculas referem-se aos sujeitos em estudo.

3 A atividade respectiva a este acompanhamento individual foi realizada da seguinte maneira: com o uso de massa de modelar e fôrmãs de letras e figuras, AS, a partir da leitura conjunta de um texto, deveria construir, através desses objetos, palavras e figuras que estavam presentes no texto.

foi restabelecida. O não-dito foi ouvido, e AS se sente fortalecida a se fazer entender: move-se e aponta para a sua preferência, a massinha.

É perceptível que o silêncio não é vazio e está impregnado de sentido, exercendo influência no outro. Conforme Orlandi (2009), este outro “que vê a linguagem significar, sair do vazio e instaurar algo a ser dito” (ORLANDI, 2009, p. 68). Essa situação dialógica permitiu ao pesquisador contemplar o silêncio de AS que, ao fundamentar algo a ser dito, revela a possibilidade de dizer: “Não quero, não!”. O silêncio de AS se configura como o que não poderia ser dito, mas, ao capturar todo o sentido que lhe é atribuído, realiza sua significação, esclarecendo que:

[...] O silêncio aqui é entendido como um tipo particular de interação e como veiculador de sentidos. Como já postulado, o silêncio significa, ele é significado e interpretado[...]. Antes, se o silêncio faz parte da construção do sentido (da interação, da comunicação), é também ato de linguagem, ato de significação. Podemos afirmar que onde há linguagem, há também silêncio, ou seja, o silêncio faz parte e está na ordem da linguagem (SAMPAIO, 2006, p. 90).

Dessa maneira, a interação vai revelando as possibilidades de veiculação de sentido por meio do silêncio, evidenciando construções de sentido e sua participação na linguagem. O que pode ser observado também na interação com o segundo sujeito, ED, que tem uma “degeneração progressiva das células de uma região do cérebro chamada substância negra, responsável pelo funcionamento dos neurônios dopaminérgicos” (CHACON; CAMILLO, 2014, p. 11). Na DP a ausência da dopamina na substância negra provoca uma série de alterações, que constituem situações de enfrentamento, aparecimento de novos padrões que o parkinsoniano precisa, gradativamente, aprender a lidar.

Em relação aos aspectos da linguagem, a pessoa com DP apresenta dificuldades articulatórias na produção dos sons e das palavras o que se caracteriza como ‘disartria hipocinética’. Na disartria “sobressaem: redução no volume da fala, que pode tornar-se apenas um sussurro; perda da capacidade de inflexão da voz que se torna monótona; e distúrbios de ritmo, [...] cadência lenta, pontuada por pausas inadequadas” (BARBOSA; SALLEM, 2005, p. 160), interferindo nas interações de forma ampla e diversa.

Desse modo, questões motoras do funcionamento da linguagem têm implicações na capacidade de compreensão e interação na fala de sujeitos parkinsonianos. Dessa maneira, nas palavras de Chacon e Camillo (2014, p.14), a lentificação na fala de sujeitos parkinsonianos é causado pela ausência da substância negra e pela desconexão com o lobo frontal, o que ocasiona “alterações na execução de tarefas metalinguísticas, por exemplo, em atividades de compreensão de sentenças ambíguas, bem como na interpretação e no reconhecimento de provérbios” (CHACON; CAMILLO, 2014, p. 14).

Nesse sentido, salienta-se uma relação entre sujeito, linguagem e aspectos cognitivos para buscar meios que compreendam “o exercício constante do seu papel de sujeito da linguagem em situações de interação e reconstrução com o outro, com os

recursos linguísticos e com os outros sistemas de significação” (COTA, 2012, p. 66), pois mesmo com as limitações que um acometimento, como o Parkinson, podem trazer, existe a linguagem, a língua, a fala e, conseqüentemente, um sujeito em um universo em que, muitas vezes, são consideradas apenas as suas deficiências ou faltas, mas que sublinham enigmas que podem conduzir a caminhos de encontros, preenchimentos e novos olhares.

No decorrer dos acompanhamentos longitudinais, foram desenvolvidas atividades com ED buscando compreender questões que envolvem a linguagem e a memória. Por meio das pistas e do diálogo entre pesquisadores e sujeito, foi possível perceber o desenvolvimento de impetrações que eram desafiadoras para a linguagem e memória de ED. Destacaram-se momentos de interação entre pesquisador e sujeito, atividades de leitura, escrita e nomeação, apresentados aqui no formato de quadro.

O contexto de interação proporcionado pelo acompanhamento longitudinal, mostrou troca de experiências, preferências e habilidades que constroem elos substanciais para as questões de linguagem e memória como pode ser verificado no dado 2, apresentado no Quadro 2 a seguir.

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre enunciado não verbal
1	Ijv	Como foi seu dia?		
2	ED	Foi bom / graças a Deus. / Tenho ficado em casa. / Com minha esposa.		
3	Ijv	Ah! Sim! Você se lembra o que você comeu no café da manhã?		
4	ED	Eu não lembro /eu preciso lembrar.		Silêncio
5	Ijv	Então, pensa mais um pouco. Você vai conseguir.		
6	ED	Agora lembrei, comi batata doce, mas não me lembro / se tomei alguma coisa pra acompanhar.		
7	Ijv	Entendi, mas que bom que conseguiu lembrar. E no almoço? Você se lembra o que comeu?		
8	ED	Eu lembro sim, eu comi macarrão / com batatas cozidas.		
9	Ijv	Que bom. Você gosta de macarrão, heim?		
10	ED	Gosto sim / É uma das minhas comidas / que mais gosto sim.		
11	Ijv	E durante o dia, você se lembra o que fez?		

12	ED	Eu lembro que fiz muitas coisas / deixa eu lembrar / Li um pouco a bíblia / E molhei as plantas. Lembro disso.		
13	lJV	Entendi / É bom que distrair né?		
14	JM	Sim / Sim.		

Quadro 2: Dado 2 – Transcrição uma conversa entre ED e uma das pesquisadoras, lJV, em que dialogam sobre as questões rotineiras em 20 de março de 2020, em acompanhamento individual.

Fonte: Quadro transcrito por Jhenifer Vieira da Silva.

No diálogo estabelecido entre pesquisador e sujeito, é possível perceber que mesmo apresentando pausas e silêncios durante a fala e dificuldades em recordar informações, ED consegue rememorar o que comeu no café da manhã e almoço, além das atividades realizadas no seu cotidiano. Nas pausas, percebe-se a força de vontade de ED em superar suas dificuldades, e no silêncio constitutivo de ED o esforço para lembrar acontecimentos importantes do seu dia-a-dia. Acontecimentos que o instituem enquanto sujeito de linguagem, pois “é no processo de comunicação verbal, da interação com o outro, que alguém se faz sujeito compondo seu próprio eu” (CAMILLO, 2017, p. 45).

Sousa e Salgado (2015, p. 142) salientam que “a memória faz de nós aquilo que somos e podemos vir a ser, pois cada lembrança recordada faz com que sejamos sujeitos únicos” e, nesse processo, reconhece-se as constituições do sujeito ED, daí a importância da interação, da atividade enunciativa discursiva, da mediação nesse processo em que o ato de linguagem é constitutivo do ser.

Nessa configuração, o silêncio é linguagem, não é vazio. Ele está sempre impregnado de sentido e possibilita dizeres. Segundo Orlandi (2009, p. 68), o silêncio possibilita “a linguagem significar, sair do vazio e instaurar algo a ser dito”. ED encontra no silêncio a possibilidade de instaurar algo que precisa ser dito, algo que tem sentido, mas está omisso nos fragmentos de suas memórias. Ao dizer, no turno 4, “não me lembro”, o enunciado seguinte é precedido de um silêncio, que possibilita a ED reconhecer a limitação de sua memória. Todavia, o silêncio ocupa este espaço de significação e enquanto estruturante de sentido possibilita o rememorar e o dizer nos turnos 6 e 8. E assim, entre pausas e silêncios, ED constitui-se sujeito na e pela linguagem.

A partir das atividades e das situações interativas entre pesquisadora e sujeito, foi possível estabelecer o diálogo em uma prática reveladora de processos de significação. Nesse sentido, observou-se que ED amplia novas possibilidades ao atuar ativamente nos processos dialógicos, além de beneficiar a manutenção de sua memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem é um aspecto que deve ser considerado e reconhecido tanto nos casos de afasia quanto de neurodegenerescência, como a Doença de Parkinson (DP), por

exemplo. Nesse contexto, as interações propiciam o desenvolvimento de atividades que são propostas aos sujeitos, quando muitas vezes, estes são impossibilitados de expressar palavras.

Todavia, o silêncio pode ser ressignificação, e servir de recurso para se compreender o processo alternativo de significação, sendo, pois, um instrumento eficaz para a pessoa com afasia e a pessoa com alguma neurodegenerescência se revelar, em meio à sua historicidade e subjetividade. Não obstante aos quadros afásicos, os casos de Doença de Parkinson, doença crônica e progressiva, os fenômenos cognitivos devem ser analisados como processos ativos que intensificam possibilidades nos novos padrões de normalidade e não como um impedimento para o sujeito se desenvolver.

A linguagem se constitui como um processo de conhecimento pela interlocução, que, além de ser um instrumento de comunicação, também é socializador e mediador das relações estabelecidas entre o sujeito e o mundo (SAMPAIO, 2015).

Nesse cenário, a Neurolinguística Discursiva (ND) tem sido o diferencial para os quadros clínicos afásicos e neurodegenerescentes, haja vista que esta prática busca reconhecer a linguagem no sujeito, corroborando, assim, com o que preconiza Coudry (2008), ao afirmar que o velho se torna novo, uma vez que existem novas possibilidades, estratégias e/ou alternativas como formas de expressão e comunicação dos sujeitos nas práticas interativo-discursivas estabelecidas nas relações dialógicas entre sujeito e investigador e vice-versa.

As interações do sujeito e a dinâmica de funcionamento do cérebro são possibilidades que visam suprir as funções deficitárias. Assim, a avaliação e a intervenção linguística são essenciais para analisar a linguagem dos sujeitos afásicos e neurodegenerescentes. Afinal, onde há linguagem, há sujeito (COUDRY, 2010), considerando a linguagem como atividade constitutiva, em que há pausas, silêncio, gestos e expressões faciais em meio ao verbal, que possibilita os processos (alternativos) de significação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. R.; SALEM, F. A. S. Doença do Parkinson: diagnóstico. **Revista Neurociências**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 158 – 165, jul./set. 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. M. Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012. 13. ed. São Paulo. Hucitec. 1929. Edição consultada: 2012.

CAMILLO, M. **Avaliação neurolinguística na doença de parkinson: um estudo com sujeitos submetidos à estimulação cerebral profunda**. 2017. 160 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

CHACON, L.; CAMILLO, M. **Questões de linguagem na doença de Parkinson: as Hesitações**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

COTA, I. R. **O que ecoa o sujeito afásico RG em um estudo.** (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): Vitória da Conquista, BA, 2012.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso:** Discurso e afasia. Análise das interlocuções com afásicos. 1986. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

COUDRY, M. I. H. O que é dado em Neurolinguística. *In:* CASTRO, M. F. P. (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996, p. 179-194.

COUDRY, M. I. H. Caminhos da Neurolinguística discursiva: o velho e o novo. *In:* COUDRY, M. I. H. *et al.* (orgs.). **Caminhos da neurolinguística discursiva:** teorização e práticas com a linguagem. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. - (Série caminhos da neurolinguísticas discursivas).

COUDRY, Maria Irma Hadler. Neurolinguística discursiva: afasia como tradução. **Estudos da Língua(gem)/Estudos em Neurolinguística**, v. 6, n. 2, p. 7-36, 2008. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1065/913>. Acesso em: 19 jul. 2020.

FRANCHI, Carlos. (1977) "Linguagem - Atividade Constitutiva", *In:* **Almanaque**, 5, São Paulo: Brasiliense, 1977, p. 9-27.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In:* GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

MORATO, Edwiges Maria. **Sobre as afasias e os afásicos.** Campinas: Editora UNICAMP. 2002

ORLANDI, Eni. **As Formas de Silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. SP, Editora Unicamp, 2009.

PAZINI, E.; *et. al.* Processos alternativos de significação e jargonafasia: um estudo de caso. *In:* **Distúrbios Comunicação.** São Paulo, 28(2): 219-28, junho, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/27346/20142>. Acesso em: 08 ago. 2019.

SAMPAIO, N. F. S. **Uma abordagem sociolingüística da afasia:** o Centro de Convivência de Afásicos (UNICAMP) como uma comunidade de fala / Nirvana Ferraz Santos Sampaio. Campinas, SP : [s.n.], 2006. (Tese de Doutorado).

SAMPAIO, N. F. S. Linguagem, memória e escrita. **Pesquisas e práticas psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 2, p. 405-411, jul./dez. 2015.

SOUZA, A. B; SALGADO, T. D. M. Memória, Aprendizagem, Emoções e Inteligência. **Revista Liberato.** Nova Hamburgo. v. 16. n. 26. p. 101-220. jul-dez/2015.

VIEIRA, R.; CHACON, L. A doença de Parkinson. *In:* **Movimentos da hesitação:** deslizamentos do dizer em sujeitos com doença de Parkinson [*online*]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, p. 17-41, 2015.

A RELAÇÃO GESTO-FALA NOS MOMENTOS DE FLUÊNCIA/DISFLUÊNCIA NA APRESENTAÇÃO ORAL DE PESQUISA CIENTÍFICA

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 05/04/2021

Cirana Raquel Vasconcelos Dantas

<http://lattes.cnpq.br/3115456954313208>

Késia Vanessa Nascimento da Silva

<http://lattes.cnpq.br/1577512415478175>

Renata Fonseca Lima da Fonte

<http://lattes.cnpq.br/0139985837350218>

RESUMO: Este trabalho propõe investigar os recursos multimodais utilizados por um aluno no momento em que ele fala sobre seu trabalho de iniciação científica. O objetivo geral do artigo é analisar os aspectos multimodais e de fluência/disfluência presentes na exposição da pesquisa científica e como objetivos específicos, descrever os gestos no momento de disfluência da apresentação da pesquisa, analisar a relação da disfluência da fala com os recursos gesto-vocal. Para tal análise, fundamentaremos na perspectiva multimodal da linguagem, respaldando-nos em Kendon (2016), McNeill (2016), Cavalcante (2018), Fonte (2014), entre outros; bem como nos estudos sobre disfluência desenvolvidos pelas pesquisadoras Fonte (2017) e Scarpa (1995; 2006). A pesquisa é qualitativa do tipo estudo de caso, que teve como sujeito participante um aluno da iniciação científica de uma escola da rede particular da cidade de Caruaru-PE. O procedimento de coleta de dados adotados envolveu filmagens com o soft ELAN e, para

análise proposta, foram transcritos a produção vocal e os gestos durante a apresentação sobre a temática que o estudante deseja pesquisar. Nos resultados encontrados, constatamos que os gestos e a fala estão interligados e que no momento em que o aluno apresenta disfluência na fala com bloqueios e prolongamentos, há também uma pausa nos gestos.

PALAVRAS-CHAVE: Gesto-fala. Disfluência. Pesquisa Científica.

THE MANAGEMENT-SPEECH RELATIONSHIP IN FLUENCE / DISFLUENCE MOMENTS IN ORAL PRESENTATION OF SCIENTIFIC RESEARCH

ABSTRACT: This work proposes to investigate the multimodal resources used by a student when he talks about his work of scientific initiation. The general objective of the article is to analyze the multimodal and disfluency aspects present in the scientific research exhibition and as specific objectives, to describe the gestures at the moment of disfluency of the presentation of the research, to analyze the relation of the disfluency of the speech with the gesto-vocal resources. For this analysis, we will base on the multimodal perspective of the language, backing us in Kendon (2016), McNeill (2016), Cavalcante (2018), Source (2014), among others; as well as in studies on dysfluency developed by the researchers Fonte (2017) and Scarpa (1995; 2006). The research is qualitative of the case study type, which had as participant subject a student of the scientific initiation of a school of the private network of the city of Caruaru-PE. The

adopted data collection procedure involved filming with the ELAN soft and, for the proposed analysis, the vocal production and the gestures were transcribed during the presentation about the theme that the student wishes to research. In the results found, we found that gestures and speech are interconnected and that at the moment the student presents speech dysfluency with blockages and prolongations, there is also a pause in the gestures.

KEYWORDS: Gesture-speech. Disfluency. Scientific research.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho fundamenta-se na perspectiva multimodal da linguagem, onde gesto e fala são duas facetas de uma única matriz de significação conforme defendem Butcher e Goldin (2000), Cavalcante (2017; 2009; 2012), Fonte (2011), Fonte et al (2014), Kendon (2000; 2004) e McNeill (1985; 1992).

Estes pesquisadores partem da premissa de que embora gesto e fala pertençam a modalidade diferentes, signifiquem de maneiras diferentes, ambos fazem parte do mesmo processo mental. Dessa forma, gesto e fala não podem ser pensados separadamente.

Ancorados nesse ponto de vista, propomos estudar a disfluência e sua relação com a multimodalidade entre o adolescente ao expor seu trabalho de iniciação científica. Diante de tal interesse, algumas questões surgiram: como são os gestos no momento em que o aluno tem a disfluência quando está apresentando a pesquisa? E qual a relação gesto-fala com a disfluência?

Com base nesses questionamentos, levanta-se a hipótese de que o aluno quando fala gesticula, porém ao apresentar disfluência, tende a gesticular mais para que a fala acompanhe o seu pensamento e tenha continuidade no discurso; e que ao apresentar o trabalho de pesquisa, o nervosismo não se evidencia apenas nas pausas entre as palavras, mas também na gesticulação, ocorrendo assim uma relação direta entre disfluência e multimodalidade.

Diante disso, este estudo teve como objetivo geral analisar os aspectos multimodais e de fluência/disfluência presentes na exposição da pesquisa científica. E como objetivos específicos, descrever os gestos no momento de disfluência da apresentação da pesquisa; bem como analisar a relação da disfluência da fala com os recursos gesto-vocal.

Neste artigo, discutiremos a relação gesto/fala nos estudos linguísticos, em seguida, concepções acerca da disfluência e multimodalidade. Apresentaremos a metodologia, para enfim, analisar e discutir a presença da matriz gesto/fala nos momentos em que há disfluência no respectivo corpus.

2 | RELAÇÃO GESTO/FALA NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Kendon (2004) afirma que a terminologia gesto não é usada para classificar as expressões corporais que tornam visíveis pensamentos ou sentimentos (ações

involuntárias), mas sim para definir os movimentos que comunicam. Gesticular é uma ação diretamente relacionada à fala que pode manifestar as características de expressividade intencional. Isso inclui muitos movimentos corporais, como apontar um objeto indicador, mexer a cabeça de um lado para outro para expressar negação.

De acordo com McNeill e Duncan (2011) os gestos estão ligados ao pensamento e a fala. A gesticulação é componente da fala, não acompanhamentos, mas na verdade partes integrantes dela. É por isso em que ao apresentar uma pesquisa científica, a matriz gesto-fala ocorre espontaneamente.

Os gestos, juntamente com a linguagem, atuam na constituição do pensamento, além de que a gesticulação reflete uma representação imagética mental que é ativada no momento da fala. Os gestos icônicos desenharam o referente concretamente; os gestos metafóricos desenharam referentes abstratos e metaforicamente indicam locais espaciais; gestos dêiticos espaciais indicam a direção de movimento (apontar para cima para significar movimento de subida), gestos dêiticos literais desenharam objetos concretos indicados pelos gestos de apontar. (MCNEILL, 1992).

No momento em que as pessoas se comunicam, fazem uso de uma linguagem verbal, que é estritamente ligada a fala e escrita, como também de uma linguagem não verbal ligada às expressões faciais, olhar, os gestos. Segundo os estudos de Ávila-Nobrega (2017), para se comunicar o sujeito utiliza-se dos gestos simultaneamente ao uso do olhar, movimentos corporais, expressões faciais e recursos prosódicos.

A linguagem é de natureza multimodal, já que ao mesclar inúmeros recursos semióticos durante a interação, insere e ativa não apenas a modalidade oral (fala), mas também a modalidade manual (gesto). Desse modo, tem-se uma ampliação das noções “linguagem” e “comunicação”, uma vez que percebe a fala como não sendo o único veículo de interação, mas sim o conjunto de elementos que caracterizam a comunicação humana.

Nas pesquisas de Fedosse e Santana (2002) existe uma interdependência entre gesto-fala na relação com os aspectos linguísticos, interativos e cognitivos e por isso há sempre uma continuidade, independentemente de comprometimento neurológico ou não.

Pesquisadores como Susan Goldin-Meadow (2009) atribuem uma alta relevância a relação gesto/fala, apresentando nessa integração uma série de funções gestuais, como o fato do gesto também ser usado como ferramenta diagnóstica em desvios e atrasos de linguagem. Assim, o gesto traria tanto contribuições aos estudos linguísticos quanto àqueles que lidam com sujeitos com algum tipo de distúrbio ou atraso de linguagem.

3 | FLUÊNCIA/DISFLUÊNCIA E MULTIMODALIDADE

Segundo Scarpa (1995), a disfluência tem sido caracterizada como termo desviante e marcado, ligado a problemas de elaboração e processamento. Configurando-se assim como dificuldade linguística ou psicolinguística. Assim, a fluência seria considerada fala

ideal, sem interrupções ou dificuldade. Todavia, percebe-se que a disfluência ocorre com todas as pessoas, uma vez que crianças e adultos apresentam pausas, prolongamentos, repetições e hesitações ao falarem.

Perspectivas que concebem a disfluência na fala como acidente e não digna de ser levada seriamente pelos estudos linguísticos vão de encontro aos recentes estudos desenvolvidos por pesquisadores como Cavalcante (2012), Fonte (2017) e Fonte et al (2014) que discutem a fluência/disfluência, especificamente na área de aquisição de linguagem.

Sob um ponto de vista multimodal onde gesto e fala compõe uma única matriz linguística cognitiva, Da Fonte (2014) investigou a relação entre fluência/disfluência e gesticulação em uma criança cega. A autora percebeu uma disfluência na produção vocal e gestual, e posteriormente com o surgimento de palavras e enunciados, captou que os gestos acompanhavam o contínuo de fala fluente ou disfluente no processo de aquisição de linguagem.

Fonte et al (2014) destacam que a gesticulação ocorre de maneira desordenada com a fala no período aquisicional, sendo a fala bastante simplificada e com sons repetitivos. Desta forma, os gestos e a fala iriam se estruturando e tornando-se fluentes durante a trajetória linguística infantil.

Em adição, Mayberry e Jaques (2000) argumentam que sujeitos que gaguejam executam livremente suas ações motoras, porém sem a união com a fala. No entanto, a produção do gesto pode ser interrompido no momento de gagueira, voltando a acontecer quando o fluxo da fala fluente recomeça.

Nesse sentido, o fenômeno da disfluência não é de modo algum irrelevante, já que evidencia a indissociabilidade da matriz gesto/fala quando a produção gestual cessa em uma fala disfluente.

4 | METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste artigo, utilizou-se uma metodologia qualitativa do tipo estudo de caso. Quanto à coleta de dados, recorreremos à análise da filmagem de um aluno do 1º ano do Ensino Médio de uma escola particular filantrópica em Caruaru, no momento em que realiza atividade em sala de aula expondo sobre qual temática vai desenvolver a pesquisa científica. É importante destacar que este aluno não apresenta gagueira, porém em alguns momentos apresenta disfluência em sua fala, o que é comum da linguagem de todo ser humano.

Para a observação e transcrição dos recursos multimodais gesto e fala, utilizamos o programa ELAN – *Eudico Linguistic Annotator*, que possibilita a criação de anotações, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio simultaneamente.

Ao ser realizada uma das aulas da iniciação científica, o aluno explicou para os

seus colegas sobre o que estava estudando. A apresentação foi filmada, respeitando considerações éticas a partir da autorização do uso das imagens para análise.

Com relação às transcrições da fala disfluente e para especificar o tipo de disfluência (pausa, prolongamento, repetição e etc), utilizamos as anotações gráficas propostas por Azevedo (2007) no quadro a seguir:

LEGENDA	TIPO DE DISFLUÊNCIA
Letra em negrito /sublinhada	Bloqueio do som, acompanhado de tensão muscular.
/	Repetição de sílabas, palavras ou frases.
:	Prolongamento do som. Os dois pontos podem ser repetidos, a depender da duração do prolongamento.

Sobre o aluno (Alberto: nome fictício), possui quinze anos de idade e realizou a apresentação de seu trabalho de iniciação científica com a temática: as inovações tecnológicas e suas relações com a medicina.

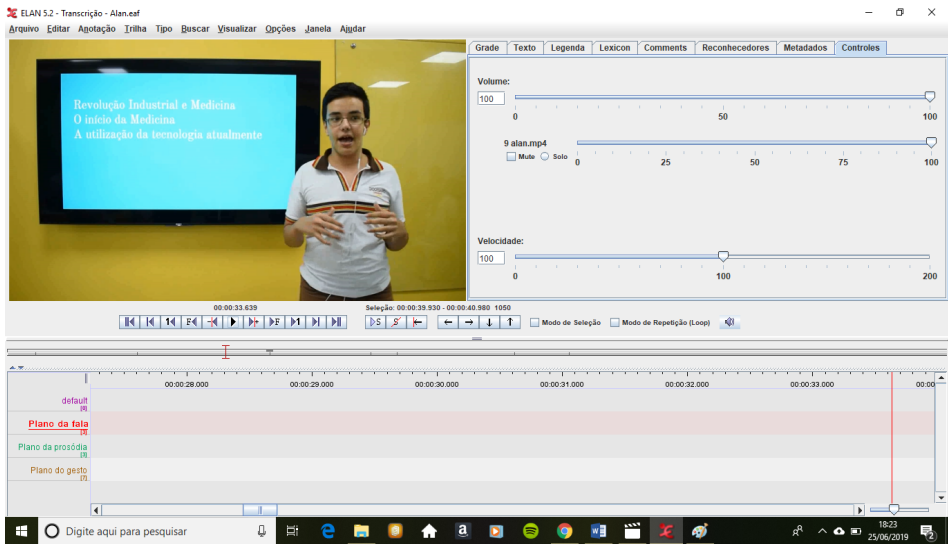
5 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para a análise, selecionamos recortes da apresentação onde o aluno apresenta a disfluência, bem como a matriz gesto/fala em seus enunciados.

Tempo	Plano da fala	Plano gestual
0,30s 0,31s	Fluência: a exemplo disso	Corpo virado para o público, balança as mãos em frente ao corpo
0,32s 0,33s	Disfluência: é/a é/a	Para de fazer a gesticulação com as mãos
0,33s 0,34s	Fluência: tecnologia	Continua movimentando as mãos e os braços

Quadro 1.

Fonte: das autoras.



De acordo com a cena acima, o aluno explica sobre a sua pesquisa e com fluência diz a frase: a exemplo disso. Logo em seguida ele pensa e apresenta uma disfluência pela repetição do fonema *é/a é/a*. Ao repetir o fonema, o aluno para de gesticular e corrobora sobre a união entre gesto e fala até mesmo em momentos de disfluência, em seguida a fala continua e ele diz: a tecnologia e assim, continua movendo as mãos.

Durante a apresentação, Alberto utiliza de inúmeros recursos multimodais, sendo os gestos dêiticos e icônicos os de maior incidência. Porém, quando apresenta disfluência na fala, principalmente a repetição, tende a parar as mãos, cessando assim a gesticulação.

Nesse sentido, constatamos que o gesto acompanha o momento de disfluência e valida a concepção multimodal da linguagem, fortalecendo a indissociabilidade entre gesto e fala, conforme defendem McNeill (1985, 2000), Kendon (1982, 2000), Goldin-Meadow (1999), Cavalcante e Brandão (2012) e Fonte (2011).

Tempo	Plano da fala	Plano gestual
1,19s 1,21s	Fluência: tiveram grande importância na visão principalmente	Corpo virado para os colegas de sala
1,21s 1,22s	Disfluência: de dos ossos	Para de mover as mãos com a palma virada para o corpo
1,22s 1,24s	Fluência: ossos quebrados ou fraturados	Lateraliza as mãos e os braços de um lado para o outro
1,25s 1,27s	Disfluência: é/é	Faz uma pausa no gesto com a mão direita na altura do ombro direito
1,27s 1,30s	Fluência: e a tomografia é tomografia radioativa	Continuar a movimentar as mãos para cima e para baixo

Quadro 2.

Fonte: das autoras.

Nessa cena, Alberto inicia a formação da frase com uma fala fluente em relação ao conteúdo que apresenta sobre seu trabalho de iniciação científica, evidenciado assim uma continuidade entre a sua linguagem oral e os seus gestos. O respectivo aluno no momento em que enuncia: “de **dos** ossos” realiza um gesto icônico, que significa o concreto daquilo ao qual se refere – os ossos e dando ênfase com tensão muscular na sílaba: dos

Em 1,22s a 1,24, ele diz com fluência “ossos quebrados”, lateraliza as mãos para direita e ao falar: “ossos fraturados” balança as mãos para esquerda, isso significa que a sua comunicação está fluindo e os braços acompanhando o ritmo da fala, indo de um lado para o outro. Tal gesto coloca em evidência a tipologia gestual proposta por McNeill (2008), sendo o gesto icônico estritamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está

sendo dito.

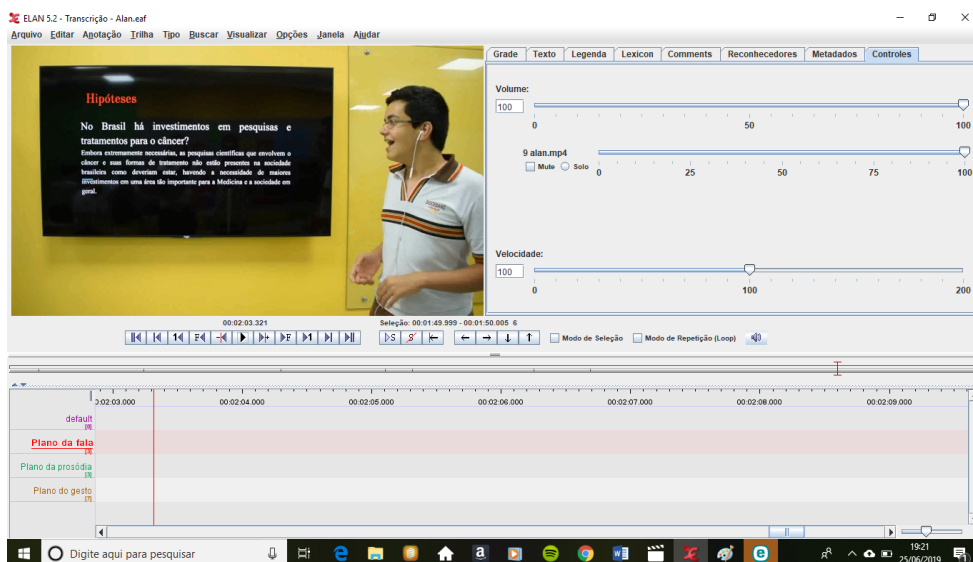
Em seguida, Alberto apresenta uma disfluência através da repetição fonema “é/é” e neste momento ele dar uma pausa no movimento das mãos. Em seus estudos, Da Fonte (2014) argumenta que a produção gestual acompanha a fala, seja ela fluente ou disfluente. Diante disso, a pausa nos gestos reflete a pausa presente na fala, confirmando assim a matriz gesto/fala.

No exato momento em que o aluno balança as mãos para cima e para baixo, com a palma virada para o corpo na tentativa de ilustrar concretamente ao falar sobre a “tomografia radioativa”.

Tempo	Plano da fala	Plano gestual
1,50s 1,53s	Fluência: Várias pessoas têm câncer e muitas não sabem	Corpo voltado a tela onde estão os slides da apresentação da pesquisa;
1,53s 1,55s	Disfluência: é/é tem o tratamento o:::	Dar uma pausa no movimento das mãos
1,56s 1,58s	Fluência: diagnóstico da doença muito tarde e não sabem	em seguida continua mexendo as mãos com os dedos separados entre eles na altura do tronco.
1,59s	Disfluência: é:::	Para as mãos na altura do quadril
2,00s 2,03s	Fluência: como prevenir ou o que não fazer	Continua movimentando as mãos

Quadro 3.

Fonte: das autoras.



Na finalização da exposição do trabalho de iniciação científica para os colegas de sala, duas características da disfluência fazem-se presentes na fala de Alberto: prolongamento e repetição. Observamos de início a fluência quando o aluno explica sobre a relação da medicina com os avanços positivos da tecnologia, neste momento a fala e os gestos estão sincronizados com a linha de raciocínio que ele apresenta.

Em seguida, ocorre a disfluência no aluno, é importante destacar que a gagueira pode-se fazer presentes em qualquer sujeito e em qualquer ato conversacional. A repetição dos fonemas “é/é” e o alongamento do “o:::” é acompanhada do balanço das mãos e pausa do movimento, denotando, pois, que as ações gestuais alteradas acompanham a fala disfluente.

De acordo com Fedossi e Santana (2002), a relação entre gesto e fala é de interdependência, pelas características simbólicas, cognitivas e interativas que ambos apresentam. Neste ponto de vista, percebe-se que Alberto segue uma linha de raciocínio onde os gestos acompanham a sua fala, e quando há quebra de fluência, os gestos tornam-se também disfluente. Depois ele segue o fluxo de fala com a frase: “como prevenir ou o que não fazer”.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos multimodais da linguagem do aluno de iniciação científica ao apresentar a pesquisa para os seus colegas de escola, foram caracterizados por momentos de fluência de fala e também de disfluência, como momentos de pausas e prolongamento de algumas sílabas na palavra, utilizou os gestos em constante consonância acompanhado a comunicação.

Através deste estudo foi possível analisar os objetivos em que fica claro os aspectos multimodais e de fluência/disfluência presentes na exposição da pesquisa científica. Os resultados desta pesquisa trazem uma relevância singular na área de ciências da linguagem, no que diz respeito a análise dos elementos multimodais da fala com envolvimento dos gestos na apresentação dos slides do trabalho de iniciação científica.

A multimodalidade no Brasil ainda é de pouco pesquisada. Neste sentido, este artigo tem o intuito de colaborar na divulgação e despertar interesse de novos estudos sobre um tema tão importante como a multimodalidade na linguagem científica e no processo de fluência e disfluência na relação gesto-fala.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Nadia. **Uma Análise discursiva da gagueira**: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Dissertação de mestrado (Mestrado em Fonoaudiologia). PUC-SP, 130f, 2000.

_____. **A Gagueira sob a ótica linguístico-discursiva**: um olhar sobre a terapia; Tese de Doutorado (Doutorado em Letras e Linguística) – UFPB – PB. 200f, 2006

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo. Vinicius. **O sistema de referência multimodal de crianças com síndrome de down em engajamento conjunto**. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. (Tese de doutorado). João Pessoa, 2017, 206f.

CAVALCANTE, Marianne; BRANDÃO, Lavínia. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 54, n. 1, p. 55-66, Jan./Jun. 2012.

DA FONTE, Renata Fonseca Lima. Fluência/Disfluência e Gesticulação: compreendendo a aquisição da linguagem de uma criança cega. **Revista Intercâmbio**, v. XXIX: São Paulo: LAEL/PUCSP, 2014, p. 202-217

FEDOSSE, Elenir; SANTANA, Ana Paula. Gesto e fala: continuidade ou ruptura? **Distúrbios da comunicação**, São Paulo, 13 (2), p. 243-255, jun, 2002, p. 243-255.

FONTE, Renata Fonseca Lima da. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 315f, 2011.

FONTE, Renata Fonseca Lima da. et al. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: RÉGO BARROS, I. et al. **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 11-26.

KENDON, Adan. **The study of gesture: someremarks on its history**. Recherches sémiotiques/semiotic inquiry 2, 1982, p. 45-62.

KENDON, Adan. **Language and gesture: unity or duality?** In: MCNEILL (ed.) *Language and gesture*, Cambridge University Press, 2000, p. 47-63.

KENDON, Adam. **Gesture: visible action as utterance**. Cambridge; New York: Cambridge Univ. Press. 2004.

KENDON (2016)

MCNEILL, David. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**. v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

_____. **Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992, 409p.

MCNEILL, David. Introduction. In: _____. (ed.). *Language and Gesture*. Cambridge: CUP, 2000, p. 1-10.

MCNEILL, David.; DUNCAN, Susan. Gestures and Growth Points in Language Disorders. In: Jacqueline GUENDOUZI, J.; FILIP LONCKE, F.; WILLIAMS, MANDY J. (eds). Draft chapter for **The Handbook of Psycholinguistic & Cognitive processes: Perspectives in Communication Disorders**, LEA/ Taylor & Francis, 2008.

MCNEILL, David. **Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought**. Chicago: University of Chicago Press. 1992.

SCARPA, Ester. Sobre o sujeito fluente. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 29, p. 163- 184, julho/dez. 1995.

ESTAGNAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 04/06/2021

Cássia Cristina Rezende

Universidade Federal de Goiás
Goiânia – GO
<https://orcid.org/0000-0001-8463-1907>

Denner Robert Faria

Universidade Federal de Goiás
Goiânia – GO
<https://orcid.org/0000-0002-7779-9987>

Paulo César Rezende

Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás
Gilvan Sampaio
Rubiataba – GO
<https://orcid.org/0000-0002-0838-2125>

Aline Franciel de Andrade

Universidade Federal de Goiás
Goiânia – GO
<https://orcid.org/0000-0001-8231-553X>

Jaqueline Lima da Conceição Souza

Universidade Federal de Goiás
Goiânia – GO
<https://orcid.org/0000-0003-1829-2665>

Laylla Luanna de Mello Frasca

Universidade Federal de Goiás
Goiânia – GO
<https://orcid.org/0000-0002-3572-1145>

Mariana Aguiar Silva

Universidade Federal de Goiás
Goiânia – GO
<https://orcid.org/0000-0003-0297-5576>

RESUMO: O presente estudo tem como tema “Estagnação da Língua Inglesa no Brasil”. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pautada nos pressupostos teóricos de vários autores e fontes sobre os motivos do Brasil estar estagnado, sem avanços em relação ao ensino da língua inglesa. Nestes termos, o estudo teve como principal objetivo refletir acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa no Brasil partindo de uma perspectiva que contemple os fatores socioculturais e, também, os fatores linguísticos que podem influenciar o aprendizado de uma língua estrangeira. O estudo se justifica devido ao elevado grau tecnológico da atualidade, exigir cada vez mais que a sociedade esteja preparada para atuar em situações onde a língua inglesa será necessária, sendo imprescindível discutir e revisar continuamente a temática das causas dessa estagnação. Como resultado percebe-se que os grandes pilares reflexivos para essa problemática são o descaso da sociedade em aprender uma língua estrangeira, falta de investimentos governamentais e despreparação dos profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Globalização. Ensino. Língua estrangeira. Aprendizado.

ENGLISH LANGUAGE STAGNATION IN BRAZIL

ABSTRACT: The present study has as its theme “English Language Stagnation in Brazil”. It is a bibliographical research, based on the theoretical assumptions of several authors and sources about the reasons why Brazil is stagnant, without advances in relation to the teaching of the English language. In these terms, the study had as main

objective to reflect on the teaching and learning of English in Brazil from a perspective that contemplates the sociocultural factors and also the linguistic factors that can influence the learning of a foreign language. The study is justified due to today's high technological level, which increasingly demands that society be prepared to act in situations where the English language will be necessary, and it is essential to continually discuss and review the theme of the causes of this stagnation. As a result, it is clear that the main reflective pillars for this problem are society's neglect of learning a foreign language, lack of government investment and unpreparedness of professionals.

KEYWORDS: Globalization. Teaching. Foreign language. Apprenticeship.

1 | INTRODUÇÃO

Conforme a globalização econômica permeia e cresce no mundo, surge a necessidade de encontrar uma ponte que conecte um país ao outro, como uma língua compartilhada (Schmitz, 2014). A aquisição de proficiência em inglês contribui na comunicação internacional, auxiliando na expansão de negócios, assim como aumento do poder aquisitivo e a perspectiva de salário de profissionais falantes da língua. Além disso, ajuda a disseminar ideias, tecnologia e inovação, em uma única linguagem pela qual pode-se comunicar e colaborar (Gimenez et al., 2011).

O Inglês tornou-se uma espécie de “*lingua mundi*” ou “*Word English*”, nutrindo a comunicação entre diferentes nações, escapando das mãos dos ingleses, dos norte-americanos, dos novo-zelandeses, dos australianos e de todos aqueles que, até pouco tempo atrás, eram tidos como proprietários do idioma (Rajagopalan, 2014). Concomitantemente com os avanços da era tecnológica e o grande desenvolvimento da economia, principalmente dos Estados Unidos, que ocorreu mediante a importação e exportação de seus produtos e ao fluxo de pessoas nos países, proporcionou ao país o domínio do mercado mundial por longas décadas (Harvey, 2004) contribuindo para que a língua inglesa fosse, então, mais rapidamente disseminada.

Considerado como a linguagem da ciência, dos negócios e da diplomacia, o Inglês vem ganhando cada vez mais espaço (Carreão, 2017). Assim, a proficiência em uma língua estrangeira é um forte indicador da competitividade econômica e das perspectivas futuras de um país. Falantes nativos de diversas línguas, a cada ano, estão aprendendo e estudando inglês. Sistemas públicos de ensino de países do mundo todo ensinam inglês durante o Ensino Fundamental ou até na Educação Infantil. As instituições de Ensino Médio estão tornando o inglês imprescindível e incluindo ensinamentos em inglês em suas matérias acadêmicas (Brasil, 1996 e 1999).

Porém o Brasil deixa a desejar em muitos quesitos, com seus alicerces bastante fundamentados no ensino de língua inglesa supostamente homogênea, monolítica e padrão (Silva, 2019). Analisando o cenário brasileiro, a desigualdade social e a falta de acesso à educação dificultam o alcance de posições mais altas no mercado, por classes

sociais inferiores, assim como também afetam a relevância global do país (Carreão, 2017). Acredita-se que as possíveis respostas para essa problematização estejam ligadas a escassez de investimentos governamentais e privados no ensino da língua inglesa, na falta de preparação eficiente dos profissionais e a falta de interesse dos brasileiros em aprenderem uma nova língua (Barcelos, 2006). Esse conjunto contribui em grande escala para a estagnação da língua inglesa no Brasil.

Diante disso, o estudo teve como objetivo apresentar algumas reflexões que indiquem a problematização dessa estagnação do inglês no Brasil. Como objetivos específicos pretende-se esclarecer quais são as causas para esta estagnação, apresentar propostas a serem utilizadas para maximizar o ensino da língua inglesa e discutir como as instituições acadêmicas têm tratado o tema.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia do estudo

O estudo aborda a estagnação da língua inglesa no Brasil. Trata-se de um estudo de caráter teórico, incluindo uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e abordagem qualitativa com a pretensão de ser uma simplificada sistematização sensata de pensamentos consequentes de fontes consagradas, acerca de um assunto específico. Foi estabelecido uma pesquisa de delineamento bibliográfico para a classificação de obras na literatura. Esta metodologia permite a identificação de tendências, recorrências e lacunas no campo de conhecimento averiguado a partir da literatura vivente.

O trabalho é estruturado por abordagem descritivas de temas sobre o assunto, dividido em questões de ensino baseada na Matriz Curricular de escolas, estudos sobre a classificação do Brasil perante o mundo, dentro da desenvoltura em língua inglesa e a importância do Inglês nas empresas e no cenário mercadológico.

2.2 Ensino da Língua Inglesa no Brasil

Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, é determinado que o ensino de língua estrangeira, seja no ensino básico e fundamental. Porém, reconhece-se que o ensino de inglês na educação básica, seja privada ou pública, não tem sucesso em formar indivíduos com um nível básico de proficiência nesse idioma (Carreão, 2017). Os motivos e causas, estão ligados a estrutura insuficiente para um ensino adequado da língua e salas com número elevado de alunos, carga horária insuficiente e a dificuldade de encontrar professores realmente preparados (Gementi; Cabrera, 2014).

O ensino do inglês no Brasil compreende a noções iniciais das regras gramaticais, leitura de textos curtos e desenvolvimento da habilidade de resolver testes de múltipla escolha, não tendo incentivo em prática orais, onde o indivíduo é motivado a expor o que

aprendeu, em forma verbal (Mahomed, 2018). No ensino escolar, cada matéria apresenta um currículo estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses currículos são bem avaliados, porém não oferecem condições suficientes para aplicabilidade em situações necessárias (Unesco, 2015). Nesse contexto, a estagnação do inglês no Brasil é causada por vários fatores, não envolvendo apenas a falta de capacitação profissional. Entre os fatores estão a falta de estrutura adequada nas escolas, que não possuem infraestrutura para oferecer um ensino de língua estrangeira, além da falta de investimentos e recursos destinados ao ensino de língua estrangeira, que resultam em déficit de profissionais e laboratórios de línguas, dificultando o avanço do ensino nessa vertente (Moreno, 2014).

Segundo Gasparini (2019), assim, é impossível exercer eficiência no ensino de outra língua de forma a tornar os indivíduos fluentes. O exercício mais afetado é o de comunicação oral, infelizmente fica inevitavelmente restrito. Não se pode negar que outro aspecto na formação dos professores de idiomas hoje atuantes na educação básica é a falta de preparo adequado. Nesse contexto, é comum a valorização de professores que sejam falantes nativos, pois, para muitas escolas eles apresentam maior legitimidade para ensinar a língua (Kramsch, 2013). Contudo, esse parâmetro não apresenta relevância legítima, visto que, devido à explosão de falantes não-nativos de língua inglesa ao redor do mundo, os modelos de ensino nativizados, tidos como referência, não apresentam mais garantia de serem os mais internacionalmente inteligíveis (Siqueira, 2011), visto ainda que, 80% dos profissionais da área de ensino de inglês no mundo não são nativos (Barcelos, 2006).

Buscando entender o assunto, a formação acadêmica atual, bacharelado em Letras seguido de licenciatura, não é suficiente para preparar o professor para enfrentar a atual situação do Brasil em relação ao ensino de inglês (Barcelos, 2003). Devido as deficiências no ensino básico de inglês, há carência de profissionais que saibam realmente se comunicar no idioma e tenham vivido uma experiência internacional (Moreno, 2017). Essa limitação tem grande efeito sobre o país, de forma que não há profissionais altamente capacitados para exercer essa função. Segundo Carreão (2017), no Brasil, uma das formas “fundamentais” para elevar o nível de inglês no país é a valorização e a capacitação dos professores. Essa capacitação dá acesso à tecnologia, principal impulsionadora do desenvolvimento, sendo uma ferramenta de ensino e aprendizado muito poderosa.

A formação de professores é um aspecto fundamental para o desenvolvimento do ensino de língua inglesa. O educador necessita de um conhecimento amplo, visto que é um mediador que leve a sala de aula propostas de ensino que permitam ao aluno experimentar situações de comunicação com a língua alvo que vão além do contato com esquemas disponíveis no sistema linguístico (Siqueira, Anjos, 2012).

A proficiência em inglês dos professores brasileiros precisa ser testada e aqueles que não obtiverem um resultado bom, devem ser treinados novamente. Algumas medidas precisam ser tomadas como contratar profissionais mais qualificados e treinados no ensino

da língua inglesa, além de aprimorar o treinamento e padronizar o currículo de inglês (Ha, 2005). O inglês precisa ser colocado em prática no Brasil, só assim o país sairá do status de estagnação para progresso. Há muitas iniciativas a serem tomadas, porém não deve, partir apenas do governo, cabendo a população, individualmente, buscar o aprendizado do idioma (Mahomed, 2018).

2.3 Proficiência da língua inglesa dos brasileiros

Várias reportagens (G1, 2014) apontam o nível de inglês dos brasileiros como “ruim”, estando mais da metade dos executivos de alta e média gerência do país no nível “básico” de inglês. Outro estudo mais abrangente da Education First (2014) aponta 80% da população de classe média brasileira como sendo sem conhecimento de qualquer língua estrangeira e ainda classifica o Brasil na 53ª posição, entre 100 países, no que se refere à proficiência em língua inglesa (Education First, 2020).

O nível de inglês dos brasileiros é o atual retrato de como o Brasil tem investido em ensino de línguas estrangeiras. Não há incentivos e não é mostrado aos indivíduos a real importância dessa prática. Porém, deve-se ressaltar que as novas gerações são mais escolarizadas que as anteriores, possibilitando um pequeno salto no ensino de inglês no Brasil. A responsabilidade em fazer o Brasil se tornar um país com nível de inglês superior, não é exclusivo do governo, e sim uma contribuição de muitos setores (Moreno, 2017).

Segundo Moreno (2014), os motivos do Brasil não ter avançado significativamente no inglês ainda não são claros. Visivelmente definiram não investir em treinamento de professores, devido ao país ter outras prioridades no momento. Porém, um país com as dimensões do Brasil só poderá evoluir de nível no ensino do inglês se mudar suas estratégias na formação dos professores, em especial aqueles que atuam na rede pública.

Apresentando uma pontuação média de proficiência, a América Latina é a mais fraca entre todas as regiões, sua proficiência quase não ultrapassa o valor mínimo exigido. Isso pode ser parcialmente explicado pela importância do espanhol na região, sendo um idioma compartilhado que já permite atividades de comércio internacional (Mahomed, 2018). Existe cinco categorias de proficiência na língua inglesa: “muito alta”, “alta”, “moderada”, “baixa” e “muito baixa”. Com exceção de 2012, onde o Brasil foi rebaixado a proficiência “muito baixa”, o país sempre esteve no grupo de proficiência “baixa”. O Brasil se mantém estagnado no nível de proficiência “baixo” da língua, segundo os dados da edição 2017 do Índice de Proficiência em Inglês (Gementi; Cabrera, 2014).

O Brasil registrou um pequeno aumento entre 2016 e 2017, atingindo seu mais alto índice na história, de 50,66 para 51,92. Porém, esse índice não está muito acima do nível de 2015, que foi de 51,05. Analisando os outros países, o Brasil saiu da 40ª para a 41ª posição, e ficou suavemente superior ao índice médio da América Latina, que neste ano chegou a 51,47 (Carreão, 2017). Porém, o Brasil esteve abaixo da pontuação média mundial (53,18), e dos países africanos (52,28). O Brasil ficou na última posição entre os

Brics, perdendo para a África do Sul, Índia, China e Rússia pela segunda vez consecutiva. O Brasil precisaria subir quase dois pontos no índice para atingir o nível “moderado” (Gasparini, 2019).

Ao comparar a proficiência em inglês com outras variáveis, percebe-se que o domínio da habilidade na língua inglesa é maior em país com maior renda nacional e mais acesso à internet. Isso fica nítido quando países de renda nacional líquida ajusta per capita alta estão no grupo de proficiência “muito alta”. Em países com proficiência alta, a internet é acessível a quase o dobro da população, em comparação com países de proficiência baixa (McKay, 2004).

Muitos países vêm se mostrando capaz de superar a carência de recursos e infraestrutura. O Vietnã, país asiático, apresenta uma situação parecido ao do Brasil. Porém, dois aspectos importantes contribuíram para que o Vietnã implementasse um salto no aprendizado da língua inglesa. Um investimento no valor de R\$ 1,5 bilhão para o ensino de inglês foi o primeiro deles, sendo 80% desse valor dedicado à capacitação de profissionais. O segundo foi a otimização do uso da internet, a população vietnamita tem menos acesso à internet do que a brasileira. Enquanto lá a taxa foi de 53% em 2015, no Brasil, a penetração da internet foi de 59% (British Council, 2014a).

A China deve ser utilizada como exemplo também, entre o grupo de países com proficiência “baixa” devido ser o país que alcançou a pontuação mais alta de proficiência tendo apenas 50% da população com acesso à internet. Outra estratégia valiosa que deve ser utilizada para alavancar o nível de inglês do país é o estímulo ao intercâmbio (Gementi; Cabrera, 2014). Programas do Ministério da Educação, como o Ciências sem Fronteiras ou programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) representam uma oportunidade imperdível e singular na vida para qualquer pessoa viajar para fora do país e colocar seu inglês em prática, além de adquirir conhecimento e cultura (Ha, 2005).

2.4 A língua inglesa e as empresas brasileiras

Mudando a vertente e focando no mercado de trabalho, uma pesquisa de 2007 com 10 mil funcionários de corporações multinacionais que não são nativos indicou que 49% deles usa inglês todos os dias no trabalho. Apenas 9% afirmaram nunca usar inglês no ambiente profissional (Moreno, 2017). Não somente em negócios internacionais, o inglês se tornou o idioma padrão da comunicação, além disso é o idioma utilizado em todo contexto em que duas pessoas não compartilham a mesma língua nativa. O inglês claramente serve como um instrumento para conduzir uma comunicação comum entre ambos indivíduos. O inglês é cada vez mais exigido e considerado como uma habilidade imprescindível para todos os cidadãos que participam da economia globalizada, sendo a proficiência em inglês um diferencial potencial (Barcelos, 2003).

A demanda das empresas por profissionais com proficiência em inglês está

fortemente relacionada as formas de gestão das empresas. Empresas que abrangem o modelo burocrático, defendem a ideia de que treinamentos são “gastos” e não “investimentos”. Sendo assim, a estratégia é contratar profissionais já capacitados, ou seja, proficientes na língua inglesa, evitando assim gastos (Mahomed, 2018). Enquanto, empresas de modelo empreendedor buscam valorizar e incentivar o aperfeiçoamento dos profissionais, acreditam que treinamentos são investimentos a longo prazo. Porém, os dois modelos valorizam treinamentos práticos, que tragam retornos a rápido e longo prazo a empresa de modo a contribuir com o investimento realizado (Carreão, 2017).

São empresas com modelos e visões diferentes, mas demandam um tipo prático de treinamento na língua inglesa: o English for Specific Purposes ou ainda “Inglês Instrumental”, que é um tipo específico do estudo do inglês. Nesse caso, essas empresas precisam de profissionais que saibam lidar com acontecimentos do dia a dia e que combinem com as funções exercidas pelo profissional (Barcelos, 2003). Os treinamentos devem atender a expectativa das empresas e dos profissionais, mostrando ser algo eficiente que torne os funcionários capazes de compreender manuais e softwares específicos e aptos a conversação em diferentes situações (fala e compreensão oral) para contato com representantes internacionais, clientes e fornecedores. Sendo assim, habilidades como competências gramaticais e a escrita, em geral, são menos valorizadas (British Council, 2014a).

Nesse quesito, as empresas exigem há valorização de treinamentos mais dinâmicos que ampliem a agilidade e capacidade de improvisação na comunicação e compreensão. Apesar disso, poucas empresas consideram o conhecimento de inglês um pré-requisito indispensável e essencial (Ha, 2005). Talvez essa postura seja adquirida pelas empresas exatamente para se adequar à realidade da escassez de profissionais com conhecimentos de inglês existentes no mercado brasileiro. O candidato com proficiência em inglês tende a ser valorizado, não sendo uma regra, porém as empresas não deixam de contratar os que não sabem a língua. Em alguns casos, profissionais com habilidade em inglês são contratados por um salário maior para uma mesma função daqueles que não possuem proficiência em inglês, mas essa prática não é consensual (McKay, 2004).

Contudo, de acordo com relatório de British Council (2014b), dominar a língua inglesa pode levar a 40% maiores possibilidades de crescimento na carreira e no salário dentro de uma empresa, apontando ainda apenas 5% dos brasileiros como confiantes em relação a seu desempenho comunicativo em inglês. Ainda, estudos do British Council (2013) apontam que o inglês é considerado primordial para 48% das empresas que contratam um novo colaborador e apenas 38% das organizações encontram-se satisfeitas com o nível de inglês de seus colaboradores.

Existe uma incógnita se realmente profissionais com proficiência em inglês recebem salários superiores aos demais funcionários. Essa linha de pensamento gera uma expectativa que investir no aprendizado de uma língua estrangeira agrega aumento

considerável no salário (Moreno, 2014). Acredita-se que a capacitação em inglês gera um ganho superior a 40%, no entanto isso não se aplica a todas as empresas, inclusive, algumas delas não fazem distinção entre funcionários com proficiência ou não. Em um país onde tem-se alto índice de desemprego, os indivíduos aceitam receber a mesma quantidade que outro indivíduo que não investiu em uma capacitação da língua, apenas para não perder a oportunidade de emprego (Unesco, 2015).

As maiores dificuldades estão relacionadas às competências de fala, escrita e compreensão. Não há o incentivo no desenvolvimento da fala e compreensão da língua inglesa. Geralmente a competência mais incentivada e colocada em prática é a leitura, 76% das pessoas que estudaram inglês fazem uso da leitura com alguma frequência. Porém, falta o contato direto com nativos ou indivíduos proficientes para desenvolver as habilidades em uma língua estrangeira, colocando em prática todo o conteúdo aprendido e absorvido durante o treinamento ou curso (Moreno, 2017).

Moreno (2014), mostra que a maioria dos indivíduos acreditam apresentar uma capacidade insuficiente para a comunicação oral em inglês, fazendo com que se empenhem mais na fala (50%) e na compreensão (37%). Os brasileiros raramente se colocam em situações que o inglês seria necessário, por outro lado estão em contato com filmes, músicas e entrevistas em inglês. Porém, tudo isso gera uma enorme preocupação em relação a gramática. Atualmente, muitas pessoas reconhecem a incapacidade na comunicação oral e buscam métodos de ensino que estimulem a conversação, forçando o desenvolvimento das habilidades do aluno. A conversação pode ser estimulada através de pequenas conversas visando expandir o vocabulário e aprofundar as regras gramaticais da língua, discussão de assuntos atuais e diretamente relacionados ao dia a dia profissional e pessoal (Unesco, 2015).

A existência de ferramentas capazes de facilitar a comunicação, desvaloriza a escrita e a leitura, o que não acontece com a fala. Essas ferramentas incluem programas ou aplicativos de tradução, como o Google Translator, dicionários impressos e online (McKay, 2004). Em conversação e escrita há mais tempo para processar informações e uma menor exigência por improvisação. O cérebro tem mais tempo para processar a escrita e a leitura, enquanto que para conversação não acontece o mesmo. A mente fica presa na tradução de cada palavra ou até mesmo nas regras gramaticais, impedindo a mente de deixar que o inglês flua naturalmente (Gementi; Cabrera, 2014).

De acordo com Ha (2005), devido a atual situação do Brasil poucos seriam os falantes bilingües português-inglês, já que o inglês não apresenta lugar de destaque no país. Os motivos podem ser vários, desde questões ligadas a políticas públicas de educação até formação de professores. Em outros países, o inglês recebe destaque na rede de ensino, o setor educacional incentiva o aprendizado de uma língua estrangeira. Desde a educação básica os alunos são cobrados em relação a proficiência da língua inglesa. Em países como Coreia do Sul, os melhores cargos são destinados a quem apresenta uma proficiência alta

de inglês combinado com um excelente currículo (Gasparini, 2019).

Portanto, pesquisas sugerem que o ensino da língua inglesa deve passar por uma reestruturação visando um ensino de qualidade com estratégias de comunicação eficaz. O progresso do Brasil no quesito proficiência de inglês será um processo lento, serão necessários alguns anos até que o país aumente seu índice propagando sua eficiência na língua (Gasparini, 2019). O inglês que o país mostra é bem diferente do desejado, a disseminação de um ensino melhor irá levar algum tempo para chegar nas salas de aulas e empresas. Porém, indivíduos ensinados com um novo modelo de ensino irão ser capazes de se comunicar sem dificuldades, serão adequados para o mercado de trabalho (Mohomed, 2018). O Brasil é um país que tem potencial para avançar no ensino da língua inglesa e conquistar índices de “proficiência alta”, mas precisa investir economicamente e em táticas de ensino, além de incentivar e conscientizar a população da importância que uma língua estrangeira apresenta (Moreno, 2017).

3 | CONCLUSÃO

A habilidade de se comunicar em outra língua estrangeira, como o inglês está rapidamente se tornando um requisito da economia globalizada. Os governos e a população reconhecem esta tendência e estão impulsionando a explosão de aprendizado do idioma inglês, porém ainda faltam investimentos na educação para treinar de forma eficiente os profissionais. Ações como ensinar inglês em escolas públicas como idioma obrigatório para todos os alunos, continuando esse aprendizado durante todo o Ensino Médio e na educação universitária e profissional pode impulsionar o Brasil a sair da estagnação no Inglês.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. “What is wrong with a Brazilian accent?”. Horizontes de Linguísticas Aplicada, v. 2, n.1, p. 7-21, 2003.

BARCELOS, A. M. F. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, v.9, n.2, p.145-175, 2006.

BRASIL. LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. DF. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. Teaching English, Pinheiros: São Paulo, 1ª edição, 2014a. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf>. Acesso em: 05. abr. 2021.

BRITISH COUNCIL. **Learning English in Brazil**. 2014b. Disponível em: <<https://br.live.solas.britishcouncil.net/pesquisasinfograficos>>. Acesso em: 18. mai. 2021.

BRITISH COUNCIL. **O estudo latino-americano de habilidades profissionais**. 2013. Disponível em: <<https://br.live.solas.britishcouncil.net/pesquisasinfograficos>>. Acesso em: 18. mai. 2021.

CARREÃO, V. **Língua-franca ou “inglês-brasileiro”? Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa no Brasil**. Revista Desafios, v. 04, n. 03, 2017.

EDUCATION FIRST. **English Proficiency Index**. 2014. Disponível em: <<http://www.ef.co.uk/epi/spotlights/latinamerica/brazil/>>. Acesso em: 18. abr. 2021.

EDUCATION FIRST. **English Proficiency Index**. 2020. Disponível em: <<https://www.ef.com.br/epi/>>. Acesso em: 18. abr. 2021.

G1. **Cai o total de alunos na rede pública, apontam dados da Pnad 2014**. G1, São Paulo, 2014. Educação. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/cai-ototal-de-alunos-na-rede-publica-apontam-dados-dapnad-2014.html>>. Acesso em 07. mai. 2021.

GASPARINI, C. **Veja como anda o nível de inglês dos executivos brasileiros**. Revista Exame Online, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://exame.com/carreira/veja-como-anda-o-nivel-de-ingles-dos-executivos-brasileiros/>>. Acesso em: 16. mai. 2021.

GEMENTI, M. M.; CABRERA, G. F. **A importância da língua inglesa para os administradores de empresa**. Revista Matiz Online, v. 1, p. 1-11. 2016.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 193-220, 2011.

HA, P. L. **Toward a Critical Notion of Appropriation of English as an International Language**. Asian EFL Journal, v.3, n.3, 2005.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

KRAMSCH, C. **Culture in foreign language teaching**. Iranian Journal of Language Teaching Research, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.

MAHOMED, C. **“Por que o nível de inglês não melhora”?**. EF International Language Campuses, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.ef.com.br/blog/language/nivel-ingles-brasil-nao-melhora/>>. Acesso em: 16. mai. 2021.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an International Language: rethinking goals and approaches**. Studies in Second Language Acquisition, v. 26, n. 1, p. 128-129, 2004.

MORENO, A. C. **Com proficiência baixa em inglês, Brasil fica estagnado em ranking**. G1-Globo educação, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/11/com-proficiencia-baixa-em-ingles-brasil-fica-estagnado-em-ranking.html#:~:text=Com%20profici%C3%Aancia%20baixa%20em%20ingl%C3%AAs,estagnado%20em%20ranking%20%7C%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%7C%20G1&text=Pa%C3%ADs%20manteve%20a%2038%25%20posi%C3%A7%C3%A3o,%C3%ADndice%20foi%20de%2050%2C07>>. Acesso em: 05. abr. 2021.

MORENO, A. C. **Estagnado há cinco anos, Brasil segue com proficiência baixa em inglês e atrás de todos os Brics**. G1- Globo educação, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/estagnado-ha-cinco-anos-brasil-segue-com-proficiencia-baixa-em-ingles-e-atras-de-todos-os-brics.ghtml>>. Acesso em: 27. abr. 2021.

RAJAGOPALAN, K. **O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país**. Política linguística e ensino de língua, Campinas, SP: Pontes Editores, p. 73-82, 2014.

SCHMITZ, J. R. **Looking under Kachru's (1982, 1985) Three Circles Model of World Englishes: The Hidden Reality and Current Challenges**. RBLA, v. 14, n. 2, p. 373-411, 2014.

SILVA, F. M. **O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios**. Trabalho Linguística Aplicada, v. 58, n.1, p. 158-176, 2019.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. **Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento**. Muitas Vozes, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.

SIQUEIRA, D. S. P. **World English: inglês como língua internacional, inglês como língua franca**. Políticas da norma e conflitos linguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, p. 333-354, 2011.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **The Education For All by 2015 Global Monitoring Report**. Oxford: Oxford University Press, 2015. Disponível em: <http://pure.iiasa.ac.at/id/eprint/13796/2/15148_CESDEG_FINAL%20REPORT%20LIT-REVIEW_CoverPage-OSR.pdf>. Acesso em: 13. mai. 2021.

EXPLING: UMA PLATAFORMA AMIGÁVEL À EXPERIMENTAÇÃO LINGUÍSTICA WEB

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 05/05/2021

Victor Pereira de Lima

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/4271706663248219>

Grazielle Soares

UFRJ - Faculdade de Letras - Departamento de
Linguística e Filologia

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/9677959287443521>

Kátia Nazareth Moura de Abreu

UERJ - Faculdade de Formação de

Professores - Departamento de Letras

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/7704205784835680>

RESUMO: Com os protocolos de segurança aos quais estamos sendo submetidos atualmente, as pesquisas necessitaram passar por adaptações, de modo que a ciência se mantivesse ativa. Mesmo em contextos de estudos experimentais, que aconteciam, geralmente, de forma presencial, novas formas de experimentação na *web* fizeram-se necessárias e começaram a ser utilizadas para que pesquisadores experimentalistas pudessem manter em andamento e/ou aplicar seus estudos e terem acesso a participantes, mesmo à distância. O presente trabalho visa apresentar uma nova plataforma de experimentação linguística que se propõe a ser amigável ao professor-pesquisador no que tange à programação de experimentos e análise de resultados, cujo objeto de estudo é,

a princípio, a língua portuguesa. A plataforma ExpLing é resultado de um projeto de caráter interdisciplinar que reúne conhecimentos das áreas de Engenharia da Computação e Informação e Psicolinguística Experimental. Além disso, objetiva-se discorrer acerca de questões metodológicas no campo da Linguística Experimental, pensando as etapas que permeiam a criação de experimentos e as questões que dizem respeito à experimentação remota e às plataformas disponíveis para estudos via *web*, visando caminhos para uma educação linguística significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Experimentação Linguística. Experimentação Remota. Interdisciplinaridade. Amigabilidade. Educação Linguística.

EXPLING: A PLATFORM FRIENDLY TO THE WEB EXPERIMENTATION IN LINGUISTICS

ABSTRACT: With the security protocols like the ones that we are currently undergoing, the researches needed to undergo adaptations, so that science remained active. Even in the context of experimental studies, which usually took place in person, new methodologies began to be used so that experimental researchers could apply their studies and have access to participants, even from a distance. Thus, new forms of experimentation were necessary for studies to remain in progress, such as the use of experimentation platforms on the web. The present work aims to present a new platform for linguistic experimentation that proposes to be friendly to the researcher with regard to the programming of experiments

and analysis of results, whose object of study is, in principle, the Portuguese language. The Expling platform is the result of an interdisciplinary project that brings together knowledge from the areas of Computer and Information Engineering and Experimental Psycholinguistics. Also, the objective is to discuss methodological issues in the field of Experimental Linguistics, thinking about the stages that permeate the creation of experiments and the questions that concern remote experimentation and the platforms available for studies via the web.

KEYWORDS: Linguistic Experimentation. Remote Experimentation. Interdisciplinarity. Friendliness. Linguistic Education.

1 | INTRODUÇÃO

Em seu livro intitulado *The Mind's New Science: A History of Cognitive Revolution* (1985), Howard Gardner discorre sobre como ocorreu, em meados do século XX, a Revolução Cognitivista. A Linguística, ciência que trata dos temas relativos à linguagem e às línguas, passou, então, a ser investigada à luz dos processos cognitivos humanos.

Ao contrário do que postulavam os behavioristas (que a linguagem poderia ser compreendida e analisada a partir do comportamento externo do indivíduo, se relacionando com teorias comportamentais), o gerativismo e seu maior expoente, Noam Chomsky, apresentaram ao mundo o pressuposto de que a linguagem seria inata, ou seja, haveria um órgão predisposto à linguagem na espécie humana. Este órgão seria a Gramática Universal (GU) e seria composto por um sistema representacional, que armazenaria o saber gramatical, e por um sistema que permitiria o acesso a este saber, fazendo com que, em contextos específicos de produção e compreensão da linguagem, este saber gramatical fosse processado.

Uma das subáreas da Linguística dentre as que se propõem a investigar, por meio de experimentação e análise de dados empíricos, a linguagem é a Psicolinguística Experimental e como define Leitão (2013, p. 221) “tem como objetivo básico descrever e analisar a maneira como o ser humano compreende e produz linguagem, observando fenômenos linguísticos relacionados ao processamento da linguagem”.

Podemos encontrar na literatura acerca dos trabalhos em Psicolinguística Experimental, por exemplo, uma vasta gama de experimentos com diferentes tarefas e técnicas experimentais que permitem analisar a linguagem; métodos que vão desde julgamentos informais de gramaticalidade e aceitabilidade como os utilizados no início do programa gerativista (“*Hey, Sally*”) a técnicas mais sofisticadas que permitem, por exemplo, aferir padrões de movimentação sacádica dos olhos, gravando movimentos oculares progressivos e regressivos, como acontece em experimentos de rastreamento ocular.

Esse arcabouço metodológico pode contribuir com o ensino de língua portuguesa, por exemplo, ao oferecer - a professores e a alunos - possibilidades de verificação de hipóteses sobre os temas da língua que estão em estudo. Apresenta-se, assim, uma forma diferente de pensar o ensino na qual os alunos seriam orientados pelo método científico.

Ou seja, no lugar de os alunos receberem definições prontas, descrições acabadas, em que a sua forma de atuação estaria reduzida unicamente à repetição, à reverberação do que fora estabelecido por alguém em algum momento, eles seriam convidados a observar, a questionar, a experimentar, a analisar e a concluir sobre o que estava posto, confirmando ou não o estabelecido.

Desse modo, professores e alunos são capazes de lançar mão de ferramentas que podem ser utilizadas com a função de diagnosticar e/ou de avaliar um fato da língua em estudo, relacionado à performance dos falantes, evidenciando, assim, o foco no processo em oposição à avaliação escolar tradicional, por exemplo, cujo foco concentra-se no produto.

Este artigo está dividido em cinco seções, além da presente seção “Introdução”. A primeira seção trata sobre a experimentação linguística, mencionando aspectos relacionados à metodologia experimental (tarefas, técnicas, dados psicométricos obtidos e etc). Na seção seguinte, abordaremos as vantagens e desvantagens da experimentação linguística na *web*, apresentando possíveis soluções para os principais problemas levantados. Na seção três, mostraremos uma consulta realizada com pesquisadores que aplicaram experimentos remotos em seus estudos, observando as impressões que as plataformas utilizadas deixaram para os linguistas. Na seção subsequente, serão analisadas algumas plataformas do mercado a partir dos mesmos critérios pensados para o questionário aplicado¹ (amigabilidade, facilidade de transposição do modo como o experimento seria aplicado presencialmente para um contexto de aplicação em ambiente remoto, entre outros critérios). Na seção cinco, será apresentada a ExpLing, uma nova plataforma para a experimentação linguística *web* que propõe programação e análise de dados amigáveis ao linguista. Por fim, serão apresentadas a seção de “Considerações Finais” do presente trabalho e as referências bibliográficas.

2 | EXPERIMENTAÇÃO LINGUÍSTICA: ALGUMAS NOÇÕES

Para analisar uma questão teórica experimentalmente, inicialmente, é necessário definir um fenômeno linguístico como objeto de estudo. Em seguida, precisa-se estabelecer objetivos, hipóteses e previsões. Posterior à formulação dessas etapas, deve-se refletir acerca da estrutura do experimento: qual será o *design* experimental do meu experimento? Quais condições este *design* gera? Qual técnica experimental seria a mais adequada para o que desejo analisar? Qual tarefa experimental seria a mais adequada para medir o que desejo investigar? Que medidas seriam interessantes para o meu objeto de estudo?

Cabe ao experimentador decidir quais variáveis (independentes e dependentes)² serão estudadas e quais serão obtidas em determinado tipo de tarefa e técnica experimentais,

¹ O questionário se encontra, atualmente, na fase de coleta de dados.

² As variáveis independentes são as estruturas linguísticas relacionadas ao objeto de estudo e as variáveis dependentes são as medidas obtidas a partir dos experimentos.

além de ser responsável por criar os estímulos experimentais e distrativos³. Pode-se obter em determinados experimentos dados *on-line*⁴ e dados *off-line* cronométricos ou não-cronométricos⁵. Cabe destacar que a importância do tipo de dados depende do objeto de estudo, dos objetivos que se pretende alcançar com o experimento.

Dados *off-line* cronométricos se referem aos tempos de resposta que um software registra e coleta quando o participante realiza uma tarefa experimental, isto é, o tempo que um participante leva para responder a uma questão experimental. Por outro lado, dados *off-line* não-cronométricos são os índices de resposta às tarefas experimentais, ou seja, os percentuais de escolha por uma alternativa, de respostas SIM ou NÃO, escala *Likert* e etc.

As técnicas experimentais que oferecem dados *off-line* são o julgamento de aceitabilidade, a decisão lexical, a produção induzida de fala ou escrita e a resposta a perguntas interpretativas. Essas técnicas nos permitem obter dados “após a conclusão do processamento linguístico e, por conseguinte, envolvem reflexões conscientes por parte daqueles que participam de uma tarefa experimental” (Kenedy, 2015:148). Já as técnicas experimentais que oferecem dados *on-line* são o rastreamento ocular, a leitura automonitorada e a audição automonitorada. Isso significa que essas técnicas nos permitem obter dados relativos ao processamento no momento em que ele ocorre, ou seja, “durante o processamento cognitivo que uma pessoa realiza inconscientemente enquanto recebe um estímulo linguístico oral ou escrito” (Kenedy, 2015:148).

As técnicas podem contribuir com dados relevantes sobre a performance dos alunos, por exemplo, em leitura e, posteriormente, poderiam ser capazes de lançar luz aos resultados divulgados por exames internacionais de grande escala, como o PISA, tido como principal avaliação de educação básica no mundo, acerca dos índices de leitura e de compreensão leitora dos estudantes brasileiros. Segundo Maia (2020:64), “talvez entendendo melhor a natureza da leitura, possamos contribuir de modo mais efetivo para um dos maiores desafios da educação no Brasil e no mundo - formar leitores competentes e cidadãos com pensamento crítico”.

Desse modo, ao lançar mão da técnica de leitura automonitorada ou da técnica de monitoramento ocular, ambas *on-line*, é possível analisar o comportamento do leitor enquanto ele está executando a tarefa, ou seja, enquanto ele está lendo. Isso pode proporcionar ao professor uma noção integral da atitude leitora de cada aluno: se ele lê tudo, se ele deixa de ler alguma palavra, se ele faz uma leitura item a item ou se faz uma leitura por sintagmas, por exemplo. Partindo dessa noção, o professor poderá planejar suas aulas de leitura com mais assertividade, com objetivos mais precisos e com mais chances de alcançar um resultado positivo.

Na seção subsequente, iremos tratar sobre a experimentação linguística na *web*,

3 As frases experimentais são as que contêm a estrutura a ser estudada e as frases distratoras são as que mascaram as frases experimentais, dificultando ao participante perceber o que está sendo analisado.

4 Dados *on-line* são obtidos no processamento reflexivo, inconsciente, ou seja, no momento em que se está processando.

5 Dados *off-line* são obtidos no processamento reflexivo, ou seja, no momento posterior ao processamento imediato.

apontando vantagens, desvantagens e soluções para as questões apresentadas na literatura acerca do tema.

3 I EXPERIMENTAÇÃO LINGUÍSTICA NA WEB: POR QUE (NÃO) FAZER?

Com o mundo sendo posto em quarentena e sem a possibilidade de realização presencial de testes fez-se necessário buscar novas formas de manter o campo científico em funcionamento. A solução encontrada foi a realização de experimentação remota. Experimentos realizados por meio da *web* já vinham sendo realizados há bastante tempo, entretanto, receberam grande adesão em 2020 por conta das medidas restritivas impostas pela pandemia do Coronavírus.

Reips (2000) já escrevia acerca da experimentação na *web* pensando nas vantagens e desvantagens oferecidas por esse tipo de prática de pesquisa. Mesmo com a distância temporal entre o texto do autor e a nossa realidade presente e com a diferença das máquinas e das redes informatizadas de 2000 para 2020, nota-se que muito do que o autor aponta ainda se mantém no que se refere a questões que a experimentação remota apresenta.

Uma das principais vantagens apontadas por Reips (2000) é a possibilidade do experimento ir até o participante por meio de *links*, o que torna possível realizar pesquisas com populações geograficamente distantes. Outras vantagens apontadas pelo autor foram: (1) acesso a populações diversas, independente da distância espacial; (2) economia de tempo, o experimento pode ser feito simultaneamente por um grande número de participantes sem que o experimentador esteja envolvido, aplicando testes em um participante por vez; (3) possibilidade do teste ser realizado em qualquer dia e horário; (4) não há sobreposição de horários do laboratório, como ocorre na aplicação presencial de testes; (5) alto poder estatístico dos testes, pois é coletado um grande número de amostras; (6) a não possibilidade do participante se distrair dentro do laboratório, com o experimentador; (7) economia de gastos, como os que existem com o transporte do experimentador ou de equipamentos, deslocamento do participante, energia elétrica do laboratório.

Em relação às desvantagens apontadas pelo autor, podemos citar o fato de muitos participantes desengajarem e abandonarem o experimento. O participante pode achar o teste longo, chato, complicado e simplesmente sair da plataforma/*site* sem terminá-lo. Além disso, vários envios de um mesmo participante também são uma desvantagem. Assim, o ideal é limitar a uma única participação, de modo que os resultados não sejam enviesados pela atuação de participantes que, porventura, realizem o teste mais de uma vez.

Há também questões que se relacionam às máquinas e às redes utilizadas como (1) a velocidade e conexão da *internet* do participante pode influenciar na resolução de determinada tarefa; (2) a possibilidade do teste ser feito somente em computador e o participante só dispor de celular; (3) a variância técnica das máquinas; (4) a plataforma

travar e não ser possível realizar o teste, entre outras.

Outra desvantagem apontada por Reips (2000) é a ausência de interação com o experimentador. Em experimentos presenciais, o fato de o experimentador estar no laboratório, orientando o participante e dirimindo possíveis dúvidas acerca da tarefa evita hesitações na realização do experimento. De modo contraditório, o autor também aponta como vantagem a ausência de interação com o experimentador, destacando a não possibilidade de distrações do participante, como pode ocorrer de forma presencial.

Atualmente, pode-se verificar que as plataformas de experimentação remota e os “laboratórios virtuais” nos oferecem dados com bastante acurácia e são capazes de servir perfeitamente para os objetivos de pesquisas experimentais. Entretanto, as plataformas já existentes dividem opiniões no que se refere a sua amigabilidade, dificuldade na programação ou na exportação de dados, por exemplo, conforme veremos, na seção a seguir, em questões abordadas em uma consulta realizada com pesquisadores que precisaram adaptar seus estudos linguísticos para serem aplicados de forma remota.

4 | COM A PALAVRA, OS PESQUISADORES

Objetivando confirmar hipóteses acerca da realidade da experimentação linguística *web*, montamos uma pesquisa no Google Forms (<https://www.google.com/forms/about/>) e a enviamos a diversos estudiosos de linguística, desde os de graduação incompleta aos com pós-doutorado. Buscamos dimensionar o uso das plataformas, definir as mais populares, o quão positiva ou amigável foi a experiência de utilizá-las, e obter as opiniões sobre quais fatores tornam (ou não) uma plataforma amigável, ideal.

Definimos campos como Escolaridade, Área de pesquisa em Linguística, qual foi a última plataforma utilizada e o quanto (medido por Escala Likert) ela é amigável, perguntamos quais foram os maiores desafios de lidar com sistemas de experimentação remota, pontos positivos e negativos, e, ao final, pedimos uma descrição subjetiva do que seria uma plataforma ideal. Apesar de ainda possuir poucas respostas (8 neste momento), a maioria foi dada por pesquisadores de pós-graduação com algum nível de experiência com experimentação remota. Algumas teorias foram comprovadas a partir do que foi obtido, por exemplo, nenhuma pessoa que implementou estudos *online* apontou a programação de códigos como um recurso amigável, alguns inclusive, quando perguntados sobre qual foi o maior desafio do trabalho, responderam que foi a codificação; problemas como tentar encontrar e consertar erros (nem sempre nítidos) no código. Outro elemento importante relatado foi a dificuldade no recrutamento de participantes. Mesmo alcançando o tamanho mínimo amostral, o experimentador ainda tem dificuldade em obter certo grau de diversidade entre os participantes.

A convivência com os linguistas durante este projeto se mostrou essencial para descobrir alguns de seus desafios. Por meio desta pesquisa de opinião e experiências,

mesmo a nível inicial, foi possível confirmar o peso de fatores que influenciam a produtividade do pesquisador. Esperamos descobrir mais informações com a comunidade científica para que nosso esforço de trabalho continue entregando soluções cada vez mais adequadas às necessidades do linguista.

5 | MÃOS À OBRA! ANALISANDO AS PLATAFORMAS DE EXPERIMENTAÇÃO WEB

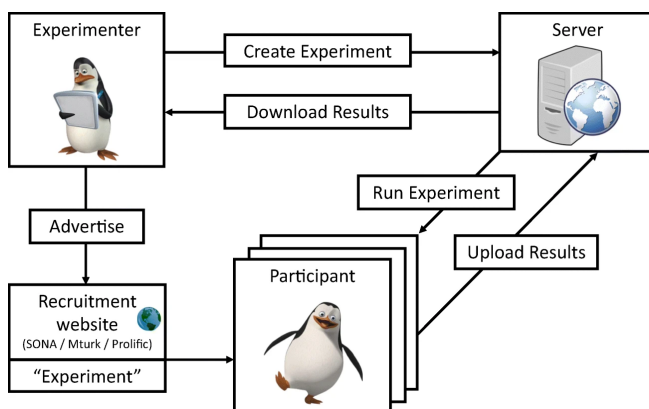


Figura 1 - Infraestrutura e *workflow* para a experimentação online.

Fonte: GROOTSWAGERS (2020, p. 2284).

Atualmente possuímos boas opções de plataformas, entretanto, alguns fatores devem ser levados em consideração quando se busca uma opção prática e adequada para passar por todas as etapas que envolvem um estudo remoto (Figura 1). Um software pode ter uma interface mais intuitiva que a de outro e ainda se mostrar insuficiente por não ser capaz de gerar todos os tipos de medidas que interessam ao estudo; o Google Forms (<https://www.google.com/forms/about/>), por exemplo, apesar de bastante intuitivo para criar estudos, não é capaz de registrar medidas *online*, como tempos de leitura, que são cruciais para experimentos psicolinguísticos que envolvem a performance em leitura.

Após analisar diversas opções de plataformas de experimentação *web*, foi possível notar que a escolha das mesmas é regida por alguns fatores essenciais que influem positiva ou negativamente no tempo total despendido para implementar, executar, e analisar um experimento. Representados pelos ícones⁶ listados abaixo, são eles:



Compatibilidade com estudos cognitivos – Ser capaz de obter dados psicométricos compatíveis com os interesses das áreas das ciências cognitivas (neurociência, psicolinguística, etc). No caso da psicolinguística experimental, as já mencionadas medidas *on-line* e *off-line* correspondem a estes dados. Uma

6 Os ícones acima foram obtidos por meio do *site* Flaticon (www.flaticon.com) e criados, respectivamente, pelos artistas das contas: Smashicons, xnimrox, Eucalyp, Pixel perfect, e monkik.

plataforma pouco adequada limita tanto o número de experimentos possíveis, como nossa capacidade de análise, já que possuímos poucos dados adequados à modelagem do fenômeno estudado.



Requisitos de hardware e software — Configurações necessárias à instalação e bom desempenho da plataforma escolhida. Este fator pode se tornar um limitador, já que nem todas as pessoas possuem os mesmos recursos de *hardware* e os problemas de instalação variam conforme cada sistema operacional. Uma estratégia adotada é disponibilizar o sistema inteiramente *on-line*, o que concentra a administração de *software* nas mãos do desenvolvedor, liberando o pesquisador para poder trabalhar em qualquer dispositivo com conexão de rede, sem ter que se preocupar com configurações e instalações. Requisitos simples e praticidade tornam o processo de fazer ciência mais acessível e, conseqüentemente, mais popular.



Criação de experimento simples e bem assistida — Possuir um ambiente em que o *design* e a implementação do experimento são intuitivos, tornando esta tarefa menos trabalhosa. Algumas plataformas se valem da programação de *scripts* para cuidar desta etapa, o que permite um maior poder de customização de elementos e suas interações, no entanto, o tempo despendido para programar pode ser considerável (dependendo da familiaridade do pesquisador) e o processo de correção de falhas frustrante. Vemos, então, que *softwares* que se valem de interface gráfica acabam desempenhando melhor este papel, pois abstraem todos os comandos e definições para cliques em elementos visuais, dando pouca margem para erros de código digitado.



Facilidade de publicar experimento na web (*hosting*) — Corresponde a quão fácil é publicar seu experimento na *internet*. Boa parte das plataformas possuem esta etapa separada, ou seja, após criar a página de seu experimento é preciso buscar serviços de *hosting* para hospedar seu trabalho em algum servidor. Felizmente, algumas iniciativas fornecem domínios voltados a esta tarefa, no entanto, nem sempre livre de custos; o *site* Pavlovia (<https://pavlovia.org/>), por exemplo, é uma iniciativa dos criadores da plataforma PsychoPy (<https://www.psychopy.org/>) para a publicação dos experimentos criados no sistema. Conforme o aumento da popularidade, hoje o mesmo é utilizado por outras plataformas, como jsPsych (<https://www.jspsych.org/>) e lab.js (<https://lab.js.org/>). No entanto, para arcar com os custos o *site* cobra do experimentador uma taxa de £0,20 (<https://pavlovia.org/docs/store/pricing>) por participante para poder se acessar os resultados de um estudo. Outra iniciativa, JATOS (*Just Another Tool for Online Studies*, <https://www.jatos.org/>), fornece para *download* um *software* de servidor local em que se pode criar e executar experimentos para, posteriormente, subi-los para um dos servidores do *site*, onde é possível gerenciar resultados experimentais e definir controles de participação, como impedir múltiplas submissões por participante.



Exportação e análise de dados simples e direta — Transpor os resultados

obtidos para arquivos de formatos compatíveis com os principais *softwares* de análise de dados (Excel, R, etc), e que possuam organização que facilite o processo de transformar informação em conhecimento. A maioria dos sistemas produz registros que salvam as diversas interações que ocorrem ao longo da rodada experimental, no entanto, nem sempre o que se busca é explícito. Suponhamos que se queira descobrir o tempo de leitura de um estímulo apresentado numa tela. Dependendo da plataforma, o pesquisador precisará encontrar e subtrair o instante em que o participante clicou AVANÇAR do instante em que a tela foi carregada, ou seja, mesmo após ter os resultados, provavelmente o experimentador ainda terá um trabalho de filtragem e agrupamento de informações para novos arquivos, como o conjunto de dados é grande, a margem para descuidos passa a ser significativa. Plataformas que facilitam o processo de filtragem ajudam a mitigar o erro humano e poupam tempo, o que dá espaço para novas análises, gráficos, e descobertas.

É importante salientar que estes não são os únicos fatores passíveis de análise, sendo relevante considerar questões mais técnicas, como a precisão e a variabilidade de medidas de tempo de cada sistema em diferentes combinações de sistemas operacionais e navegadores *web*, além do tempo de carregamento de arquivos de mídia. O estudo de 2020 de BRIDGES D, PITIOT A, MACASKILL MR, e PEIRCE JW fornece uma ótima comparação técnica entre plataformas. Tendo por base essa ideia, um estudo técnico de precisão para a ExpLing é um dos objetivos futuros que, certamente, trará maior validação para a plataforma.

6 | EXPLING: UM PROJETO DE PLATAFORMA AMIGÁVEL

O projeto da ExpLing (inicialmente “ExperimentosLinguisticos”) teve início em Julho de 2020, início do segundo semestre do ano que foi marcado pelo começo da pandemia de Coronavírus. As medidas de distanciamento social no Brasil foram instituídas em Março, portanto, subitamente qualquer experimento presencial teve de ser cancelado, o que fez com que os pesquisadores de linguística tivessem que buscar a experimentação *web*.

Conforme visto anteriormente, o processo de adequação às tecnologias disponíveis no mercado nem sempre é linear: muitas convenções, configurações, códigos, e às vezes lidar com taxas de serviços. A ExpLing nasceu objetivando fornecer um ambiente simples e eficiente, que centralizasse e facilitasse todas as etapas de implementação e análise experimental linguística na *web*, tendo crescido muito graças à colaboração desenvolvida com os linguistas do Laboratório de Psicolinguística Experimental da UFRJ (LAPEX/UFRJ).

O sistema (desenvolvido em PHP, JavaScript, HTML, e CSS) é totalmente *on-line*, para não haver problemas de instalação, assim como para dar maior liberdade de local de trabalho ao pesquisador. A programação do experimento é assistida por elementos de interface gráfica, para que não seja preciso lidar com as frustrações advindas da criação

de códigos. É possível pré-visualizar e rodar o que foi programado, os experimentos são hospedados pelo próprio *site*, que gera um *link* de compartilhamento para cada versão, tornando a publicação fácil e sem custos. Finalmente, na análise de dados, são apresentados gráficos e estatísticas preliminares, além de possibilitar a exportação dos resultados já filtrados e agrupados em 3 arquivos CSV (*Comma-Separated Values*) contendo, respectivamente: Dados dos Participantes, Tempos em cada Tela Experimental e Respostas dos Participantes nas Telas Experimentais.

Interessante, mas como é na prática? Vamos definir um experimento básico, porém, elucidativo o suficiente para que possamos ter ideia de como utilizar a plataforma. Trataremos de tentar responder a seguinte questão teórica: “Em Português, Sentenças de Dupla Negação têm processamento em leitura mais custoso do que Sentenças Afirmativas?”. Exemplos de cada tipo de sentença:

Sentenças Afirmativas	Sentenças de Dupla Negação
Quero que todos saiam. Adoro bolo de laranja. Vilma é muito competente.	Não quero ninguém aqui. Não há nada melhor do que lasanha. Nunca vi ninguém tão rápido.

Tabela 1 - Exemplos de Sentenças Afirmativas e de Dupla Negação.

No *Design* Experimental definiremos apenas uma variável independente de dois níveis, o Tipo de Sentença (Afirmativa ou Dupla Negativa), o que implicará num *Design* 1. As Condições Experimentais serão representadas pelas siglas **SA** e **SDN** (Sentença Afirmativa e Sentença Dupla Negativa, respectivamente).

A tarefa a ser executada pelo participante advirá da Técnica Experimental escolhida, no caso, a Leitura Automonitorada. Serão apresentadas, para cada condição, sentenças que deverão ser lidas para após se responder perguntas interpretativas de resposta SIM ou NÃO. As Variáveis Dependentes resultantes serão as seguintes medidas: Tempos de Leitura (*On-line*), Tempos de Resposta (*Off-line*), e Índices de Resposta (*Off-line*).

Chegamos a uma das etapas mais cruciais, quiçá, a mais importante, a Experimentação. Definiremos os Materiais (ou Estímulos) Lexicais Experimentais de cada Condição assim como os Distrativos. Na sequência, precisaremos estabelecer a distribuição das condições aos participantes. Conforme Kenedy explica:

Na distribuição dos participantes, existem duas possibilidades a serem adotadas. Na primeira delas, todos os participantes são expostos a todas as condições experimentais. Essa distribuição denomina-se *dentre* participantes (*within-subjects*, em inglês) ou intraparticipantes. Na outra, cada participante é exposto a uma e somente uma condição experimental. Nesse caso, haveria um grupo de participantes separado para cada condição do experimento, razão pela qual tal distribuição denomina-se *entre* participantes (*between-*

subjects, em inglês) ou interparticipantes. (KENEDY, 2019, p. 165).

Escolheremos o *design within-subjects*. Abaixo (Tabela 2) temos esquematizados nossos materiais lexicais experimentais, assim como as perguntas interpretativas que os acompanharão durante a Leitura Automonitorada, distribuídos em Quadrado Latino, o que corresponde a distribuí-los em versões de forma que todos os participantes de cada versão vejam todas as condições, mas não os mesmos materiais.

Vemos que as sentenças dentro de cada versão possuem extensão quase igual, assim como mesmo número de palavras, visando impedir que estes fatores se tornem variáveis de confusão e se sobreponham ao efeito das variáveis independentes de nosso estudo.

Versão 1	Versão 2
SDN_1 Não há ninguém perto do mar. (Há alguém nadando? SIM/NÃO)	SA_2 O menino leu com pressa. (O menino leu devagar? SIM/NÃO)
SA_1 Adoro os dias frios do outono. (O outono tem dias frios? SIM/NÃO)	SDN_2 Nunca vi nada mais belo. (Viu-se algo belo? SIM/NÃO)

Tabela 2 - Materiais lexicais experimentais distribuídos em Quadrado Latino.

Conforme Kenedy indica (2019, p. 164), a tradição da pesquisa experimental dita que cada condição deve ser apresentada minimamente quatro vezes ao participante na forma de estímulos verbais distintos, para que um padrão de reação à mesma seja detectável. Convencionou-se que os materiais distrativos devem compor ao menos dois terços do número total de estímulos da tarefa, ou seja, no mínimo, o dobro da quantidade dos experimentais.

Seguindo todas as convenções, como possuímos apenas duas Condições Experimentais, nosso estudo deve conter minimamente oito estímulos experimentais e dezesseis distrativos, totalizando vinte e quatro por versão. Como buscamos elucidar didaticamente o funcionamento da plataforma, trabalharemos apenas com os materiais experimentais apresentados na Tabela 2.

Mãos à obra! Hora de conhecer a ExpLing. Após acessar-se <http://vic-lima.epizy.com/ExperimentosLinguisticos/> ou bit.ly/3kfOcZ3 somos direcionados para a página principal. Após fazermos nosso cadastro informando Nome, Email, Username, e Password, podemos fazer login e acessar nossa Home Page (Figura 2), nela são criados e listados nossos experimentos. Quando se cria um experimento na plataforma o sistema gera um diretório onde serão armazenados todos os arquivos de mídia, configuração, assim como de resultados do mesmo, por isso é preciso definir um Nome de Diretório (*Directory Name*)

além do Nome do Experimento (*Experiment Name*).

A lista de experimentos é ordenada alfabeticamente pelo *Directory Name*, o *upload* e a exibição de arquivos de mídia é feito na própria *Home Page*, sendo permitidos apenas imagens, áudios, e vídeos, no caso dos dois últimos é possível reproduzi-los (dar *play/pause*) na própria página para checar se foi enviado algum incompleto ou trocado, neste caso, a exclusão pode ser executada ao clicar-se no botão de *Delete* que acompanha cada arquivo.

Ao lado do nome do diretório vemos entre parênteses cinco *links* correspondendo às respectivas ações de Edição, Prévia, Duplicação, Análise de Resultados, e Deleção de Experimento. Ao duplicar-se um experimento, é gerado um novo com nomes de diretório e experimento no formato NomeOriginal_COPY (e.g. ExperimentoXYZ_COPY). Todos os arquivos são copiados, menos os de resultados experimentais, para que a partir da cópia uma nova versão possa ser implementada, apenas mudando os estímulos que a compõem, o que recicla telas como as de instruções iniciais e de preenchimento de dados pessoais.

Todas as etapas principais concentram-se na tríade Edição, Prévia, e Análise de Resultados. Para cada há uma página específica aberta em uma nova aba do navegador, para que se possa dividir o trabalho, buscando um equilíbrio entre concentração de informações por página e quantidade das mesmas.

Researcher Home

Olá, Victor :)
Username: victor
[Logout](#)

Directory Name <input type="text"/>	<input type="button" value="+ Create Experiment"/>
Experiment Name <input type="text"/>	

Seus Experimentos:

> **Exp_Negativas_01** ([Edit Experiment](#) / [Preview Experiment](#) / [Duplicate](#) / [Analyse Results](#) / [Delete](#))

Edit Directory Name:

Experiment Media Files:
 Nenhum arquivo escolhido

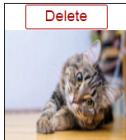
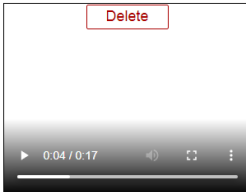
<div style="text-align: center;"><input type="button" value="Delete"/></div> <div style="text-align: center;"> Jet - Are You Gonna Be My Girl.mp3</div>	<div style="text-align: center;"><input type="button" value="Delete"/></div> <div style="text-align: center;"> gato-energia.jpg</div>	<div style="text-align: center;"><input type="button" value="Delete"/></div> <div style="text-align: center;"> gato.jpg</div>	<div style="text-align: center;"><input type="button" value="Delete"/></div> <div style="text-align: center;"> vinyl.mp4</div>
--	--	--	---

Figura 2 - *Home Page* do Pesquisador.

7.1 EDIT E PREVIEW EXPERIMENT

Clicando em *Edit Experiment*, somos redirecionados à página do *Experiment Designer* (Figura 3), nela aparece o *link* de compartilhamento, no entanto, o experimento só fica público após a definição da Senha de Acesso de Participantes (*Participants Access Password*). É possível editar o Nome do Experimento (*Experiment Name*) em seu próprio campo. Em *Screen Informations* delimitamos quais serão nossas telas experimentais, ou seja, as que produzirão as variáveis dependentes, todas antes da primeira (*Start Screen*) ficam definidas como as de obtenção dos dados do participante (Nome, Idade, etc), portanto, é nelas que definiremos os campos dos mesmos, esclarecimentos iniciais, e rodadas de treino de tarefa.

Experiment Designer

SAVE EXPERIMENT

Main Informations

> Experiment Directory Name: "Exp_Negativas_01"
Copy Share Link:

Experiment Name: "Experimento Negativas 01"
Edit Experiment Name:

Participant Access Password: "abc"
Edit Participants Access Password:

*The experiment is open for participants access only after you set the Access Password

Screen Informations

Edit (Start Screen ; End Screen) : (;)

Figura 3 - *Experiment Designer*.

As atualizações feitas são gravadas ao se clicar no botão *Save Experiment*. Em caso de erros, uma mensagem aparecerá abaixo do mesmo, indicando o problema. Em contrapartida, o sucesso da gravação de dados é indicado pelo texto “Experimento salvo com sucesso!”. Todas as mensagens são precedidas pelo horário em que foram produzidas. Após recarregar a página, todas as mudanças salvas aparecem aplicadas.

Ainda na página temos o botão *ADD SCREEN*, quando clicado produz uma nova tela (Figura 4) que pode ser duplicada por meio do botão quadrado de “+” ou excluída por meio do redondo de “X”. Dentro da tela possuímos um campo *Timer* onde é possível indicar a duração da mesma, algo útil para experimentos de *priming*⁷. Os elementos preenchem as telas, ao clicar-se em *ADD ELEMENT* surge um assistente de criação de elemento (Figura 5) onde é possível indicar o tipo: texto, áudio, imagem, vídeo, campo de texto, de múltipla

⁷ Tipo de experimento psicolinguístico em que busca-se estudar a influência de estímulos previamente apresentados no processamento dos que os seguem. Há estudos em que os estímulos influenciadores são apresentados na tela durante um tempo curto em milissegundos, portanto, o campo *Timer* é útil para a implementação deste tipo de experimentação.

escolha, entre outros.

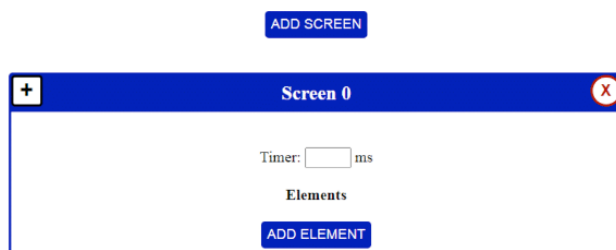


Figura 4 - Nova tela criada.

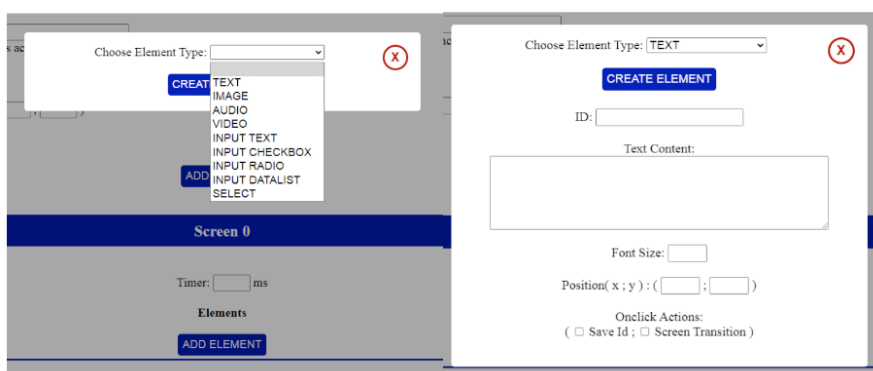


Figura 5 - Assistente de criação de elementos, e campos de elemento de tipo texto.

Preenchidos os campos do elemento, clicamos em *CREATE ELEMENT* e, então, o mesmo aparece listado junto dos outros da sua respectiva tela (Figura 6). Todos os elementos possuem seis campos globais: **ID** serve para identificação entre resultados, por exemplo, se um elemento de texto corresponde a uma opção de resposta, precisamos definir seu ID; **HTML** (*HyperText Markup Language*) corresponde ao código que gerará o elemento em tela; Tamanho de Fonte (**Font Size**) aplica-se a textos; Posição (x;y) na tela experimental (**Position**) corresponde à posição, em *pixels*, do elemento em relação ao canto superior esquerdo da tela; as Ações de Interação a Clique (**Onclick Actions**) são Salvar ID (*Save Id*) ou Avançar de Tela (*Screen Transition*); e Entrada de Dados Obrigatória (**Must Fill Input**) é relativa a campos de dados (e.g. campo de nome), definindo se seu preenchimento é exigido, o que é indicado visualmente pela inserção de parênteses vermelhos, como é visto na figura 7.

Elements

ADD ELEMENT

ID: X

HTML:

Nome:

```
<input type="text" value="" >
```

Font Size:

Position(x ; y) : (;)

OnClick Actions:
 Save Id ; Screen Transition)

Must Fill Input

Figura 6 - Elemento de entrada de texto obrigatório (campo de nome).

< Previous
Next >

Por favor preencha seu nome:

Nome:

(896,395)px

[Finalizar Experimento](#)

Figura 7 - Prévia apresentada na página de *Preview Experiment* da tela contendo o elemento de entrada de texto obrigatório da figura 6.

Entendendo como produzir nossas telas, podemos definir o conteúdo das iniciais e separar os estímulos e perguntas de cada condição entre as experimentais. Ao final, publica-se o experimento.

8 | ANALYSE RESULTS

Foi implementada a versão 1 do experimento de Leitura Automonitorada utilizando o material da Tabela 2. Conforme identificado na figura 3, as telas iniciais são as de 0 a 2 e as experimentais as de 3 a 8, sendo a última (9) a de agradecimento. Visando impedir a produção de resultados incompletos devido a desistências, o sistema só salva os dados de uma rodada quando se alcança a última tela, ficando sempre disponível abaixo da tela experimental o *link* “Finalizar experimento”, para casos de abandono ou postergamento.

Havendo participações, podemos visitar a página de análises e encontrar tanto

os resultados organizados para exportação, como gráficos interativos que nos permitem explorar avaliações tanto gerais como individuais acerca do grupo da nossa amostra. Vejamos tais recursos:

- **Arquivos CSV para Exportação de Dados** — Os arquivos deste formato (acessíveis por meio dos *links* de *download* mostrados na Figura 8) são compatíveis com diversos *softwares* estatísticos ou de planilha (Figura 9), dando liberdade para o pesquisador fazer suas próprias explorações utilizando a ferramenta mais cômoda.

Experimento Negativas 01

Exportar Dados

10 participante(s)

[Download Screen Times](#) / [Download Participants Informations](#) / [Download Participants Answers](#)

Resultados Gerais COM OUTLIERS ▾

Figura 8 - Links de Exportação.

	SDN			SA		
PID	Tela 3	Tela 4	Tela 5	Tela 6	Tela 7	Tela 8
1	2727,00	3018,00	3260,00	4975,00	3011,00	907,00
2	2527,00	3000,00	1589,00	2175,00	3002,00	1165,00
3	2407,00	3003,00	1571,00	2295,00	3004,00	1179,00
4	1615,00	3006,00	8801,00	4399,00	3001,00	1885,00
5	1871,00	3002,00	1201,00	2855,00	3005,00	1025,00
6	1271,00	3004,00	1083,00	4040,00	3007,00	2688,00
7	3143,00	3001,00	1998,00	1848,00	3001,00	1029,00
8	2783,00	3007,00	1566,00	3376,00	3001,00	2054,00
9	1736,00	2994,00	1693,00	2160,00	3002,00	973,00
10	2767,00	3005,00	4177,00	2448,00	3006,00	1712,00

Exp_Negativas_01 screen_times.csv - Bloco de notas

Arquivo Editar Formatar Exibir Ajuda

```
PID;Tela 3;Tela 4;Tela 5;Tela 6;Tela 7;Tela 8
1;2727;3018;3260;4975;3011;907
2;2527;3000;1589;2175;3002;1165
3;2407;3003;1571;2295;3004;1179
4;1615;3006;8801;4399;3001;1885
5;1871;3002;1201;2855;3005;1025
6;1271;3004;1083;4040;3007;2688
7;3143;3001;1998;1848;3001;1029
8;2783;3007;1566;3376;3001;2054
9;1736;2994;1693;2160;3002;973
10;2767;3005;4177;2448;3006;1712
```

Figura 9 - Arquivo CSV de *Screen Times* (direita) e planilha do mesmo (esquerda). PID corresponde a *Participant ID*, e serve para identificar cada participante.

- **Gráficos de Análises Gerais**
 - **Screen Times Statistics** — Neste gráfico (Figura 10) temos em azul as médias (*Mean*) e em laranja os desvios padrões amostrais (*Sample Std. Deviation*) dos tempos em cada tela experimental.

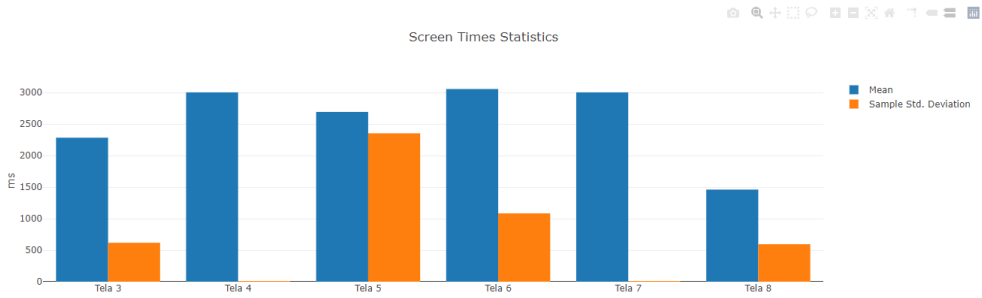


Figura 10 - Gráfico de *Screen Times Statistics*.

Screen Times Box Plote Violin Plot — Ambos servem para fornecer ao pesquisador uma noção da distribuição dos dados amostrais de tempo em cada tela. O *Violin Plot* fornece as mesmas informações que o *Box Plot*, porém com o adicional do *Kernel Density Estimate Plot*, uma curva que entrega uma estimativa mais visual da distribuição.

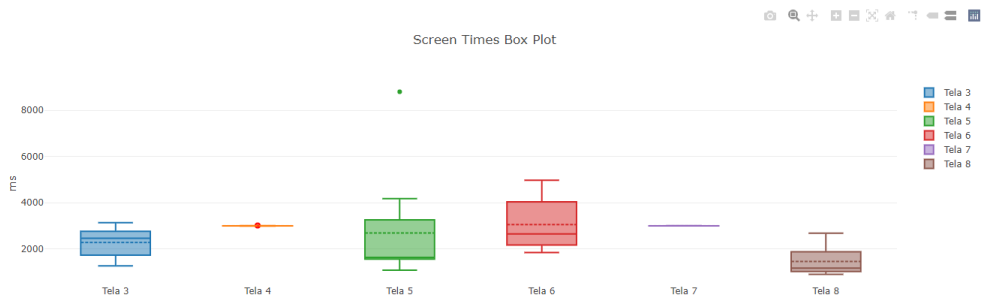


Figura 11 - *Screen Times Box Plot*.

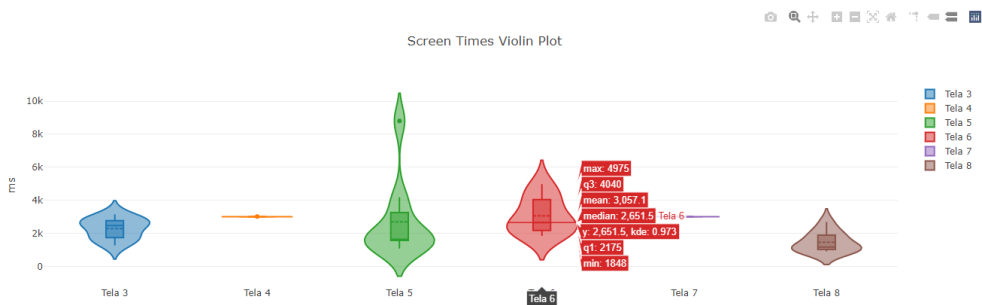


Figura 12 - *Screen Times Violin Plot*.

- **Gráfico de Análise de Respostas** — Aqui selecionamos dentre as telas experimentais de resposta, em nosso exemplo, as com opções “SIM” ou “NÃO”, e vemos qual o percentual de escolha de cada (Figura 13). Relembrando, para cada opção há um ID, como a Tela 5 é a de resposta à per-

gunta interpretativa acerca do estímulo associado à condição experimental **SDN**, definimos no *Experiment Designer* os IDs dos elementos das opções no formato **OPÇÃO_SDN** (e.g. **SIM_SDN**), assim podemos associar respostas a condições.

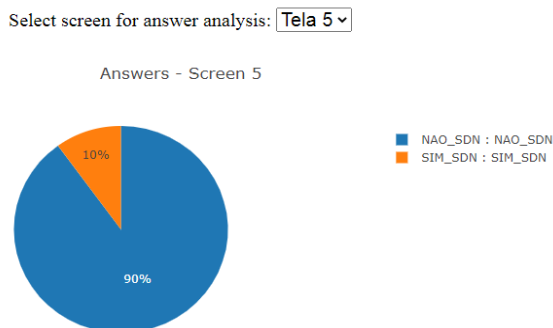


Figura 13 - Análise de Respostas da Tela 5.

- **Gráficos e Tabelas de Análises Individuais de Participantes**

- **Mapa de Calor da movimentação do cursor** — Este recurso inovador permite analisar a movimentação do cursor do participante nas telas experimentais, o que pode ser útil para identificar o quão direta foi a escolha em uma opção, por exemplo. Abaixo do mapa de calor (Figura 14) aparece, caso exista, o ID do elemento associado à opção escolhida.

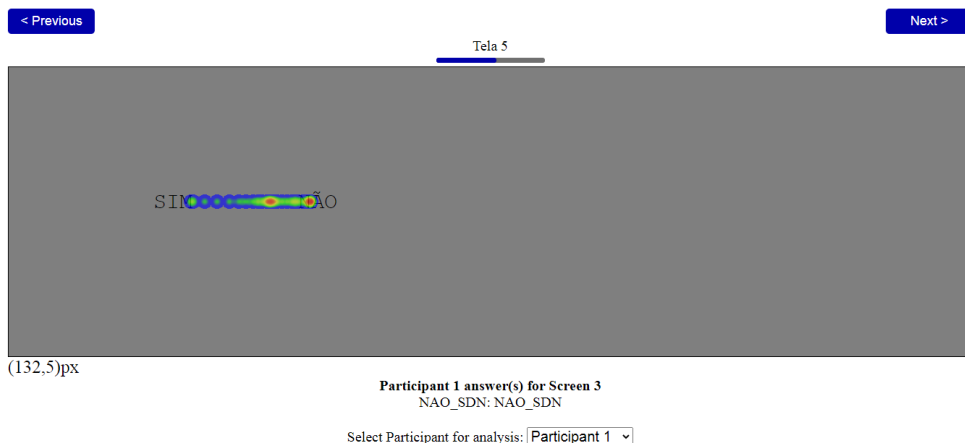


Figura 14 - Mapa de Calor do cursor do Participante 1 na tela 5 (terceira tela experimental, “Screen 3”).

- **Gráfico de Tempos do Participante em cada Tela e Tabela de Dados de Participantes** — Com o participante selecionado, podemos comparar,

como pode-se ver abaixo na figura 15, seus tempos (azul) com as médias registradas para cada tela (laranja), o que, em conjunto com a Tabela de Dados de Participantes (Figura 16), pode dar noções da influência de variáveis como Idade e Escolaridade.

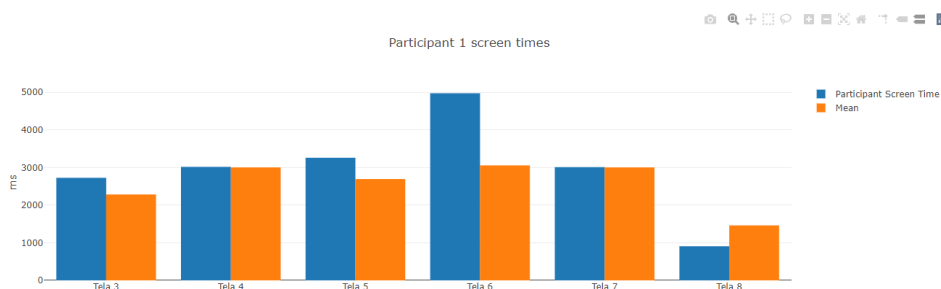


Figura 15 - Gráfico de tempos do Participante 1.

Participants Initial Informations

PARTICIPANT	Nome	Idade	Escolaridade	Email
1	Albert	25	Superior_Incompleto	albert@gmail.com
2	Beatriz	19	Medio_Completo	bia@gmail.com
3	Clara	17	Medio_Incompleto	clara@yahoo.com
4	Diego	12	Fundamental_Incompleto	diego10@outlook.com
5	Euler	15	Medio_Incompleto	euler271@gmail.com
6	Ferdinando	16	Medio_Incompleto	ferdi@outlook.com
7	Gauss	21	Superior_Incompleto	gauss@gmail.com
8	Harold	12	Fundamental_Incompleto	harold01@gmail.com

Outlier Info

Participant 1
Outlier Times: Tela 4 (3018ms)

Participant 4
Outlier Times: Tela 5 (8801ms)

Figura 16 - Tabela de Dados dos Participantes⁸.

- **Identificação e Remoção de *Outliers*** — Abaixo da tabela de participantes (Figura 16) temos identificados os participantes que foram *outliers* (“pontos fora da curva”) em seus tempos numa determinada tela. No topo da página, ao lado de “Resultados Gerais” temos a opção de selecionar “COM OUTLIERS”/“SEM OUTLIERS”, permitindo ao pesquisador avaliar os resultados sem a influência dos mesmos. O critério de separação de *outliers* adotado é o das *Tukey’s Fences*, que segue melhor explicado abaixo, na figura 17.

⁸ Os dados apresentados não correspondem aos de participantes reais, tendo sido produzidos apenas para expor as funcionalidades da plataforma.

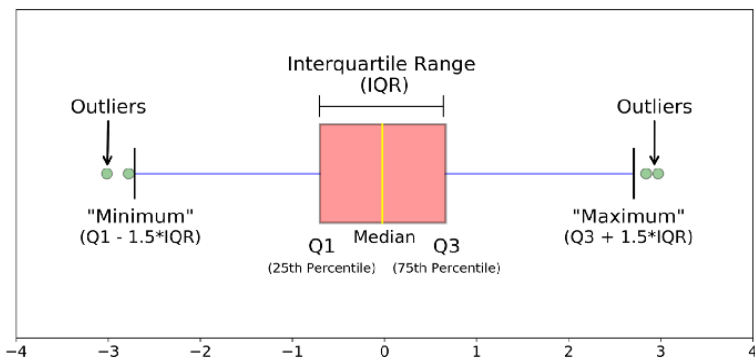


Figura 17 - Explicação visual do critério de identificação de *outliers* (Tukey's Fences).

Fonte: <https://towardsdatascience.com/understanding-boxplots-5e2df7bcbd51>.

Todos os gráficos, tabelas, e estatísticas da página de *Analyse Results* foram produzidos por meio das seguintes bibliotecas JavaScript *open source*: *plotly.js* (tabela e gráficos interativos; <https://plotly.com/javascript/>), *heatmap.js* (mapa de calor; <https://www.patrick-wied.at/static/heatmapjs/>), e *simple-statistics.js* (obtenção de funções estatísticas como as de média, desvio padrão amostral, e as de quartis que foram usadas para separação de *outliers*; <https://simplestatistics.org/>).

Uma consequência da praticidade do sistema seria que, por buscar ser simples, pode ser adotado nas escolas como forma de auxiliar os professores em suas aulas e em sua forma de motivar os alunos para a aprendizagem de fatos da língua. Outra consequência seria a de instigar os estudantes a conhecer um lado mais prático do estudo da língua, a criar seus próprios experimentos e a tirar suas conclusões, cultivando a sede de conhecimento, que tem potencial transformador para a nossa sociedade.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a (re)pensar questões relacionadas à experimentação linguística na *web*, principalmente no campo da Psicolinguística Experimental, vinculadas ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa. A emergência de plataformas que permitissem realizar, à distância, estudos de viés experimental possibilitou que pesquisadores aprendessem a utilizar essas metodologias e mantivessem seus estudos em andamento, mesmo durante a pandemia da Covid-19. Com isso, plataformas já existentes receberam inovações e outras foram criadas, assim como a ExpLing, descrita neste trabalho.

A criação de novas metodologias, como a ExpLing, por exemplo, potencializa os efeitos que a interdisciplinaridade traz para o campo científico. Conhecimentos de diferentes áreas são reunidos em um mesmo projeto, de modo que cada área contribui com seus saberes. E, nessa união, ganha destaque o objetivo de contribuir para uma abordagem

pedagógica que se faça inovadora, que coloque o aluno em perspectiva, oferecendo-lhe a função de cientista.

Particularmente, a etapa de análise de resultados da ExpLing - com seus gráficos, tabelas e mapas de calor - atende ao protocolo da área conhecida como psicolinguística experimental. Porém, mais que isso, essa análise é capaz de apresentar um material elucidativo para os professores-pesquisadores com o qual eles poderão desenvolver *insights* para uma prática pedagógica distinta. Isso se justifica pela visualização das análises que retratam resultados gerais e resultados individuais.

Com a aplicação dessa metodologia, destaca-se a possibilidade de contribuir com estudos sobre leitura relacionados à Psicolinguística Experimental e, para a área da Educação, em especial, para novos olhares de docentes do ensino fundamental, em todas as vezes que tiverem de escolher material de leitura para os alunos-leitores e procederem à posterior avaliação da compreensão leitora, não desconsiderarem as etapas do processo de leitura.

Sendo assim, espera-se que novas plataformas e metodologias, ainda mais amigáveis, emergjam para que a experimentação linguística na *web* seja cada vez mais utilizada, visto que se mostra altamente vantajosa e uma excelente forma de manter a ciência ativa, mesmo em tempos como os atuais. Além disso, espera-se que professores e alunos se apropriem desse tipo de metodologia para testar hipóteses sobre os fenômenos linguísticos que os inquietam e que fazem parte de suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRIDGES D, PITIOT A, MACASKILL MR, PEIRCE JW. 2020. ***The timing mega-study: comparing a range of experiment generators, both lab-based and online.*** PeerJ 8:e9414 <https://doi.org/10.7717/peerj.9414>

GARDNER, Howard. ***The Mind's New Science: a History of Cognitive Revolution.*** United States of America: Library of Congress Cataloging and Publication Data, 1985.

GROOTSWAGERS, T. ***A primer on running human behavioural experiments online.*** Behav Res 52, 2283–2286 (2020). <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01395-3>

KENEDY, Eduardo. ***Psicolinguística na descrição gramatical.*** In: MAIA, Marcus. (org.) *Psicolinguística, Psicolinguísticas: uma introdução.* São Paulo: Contexto, 2015. p.143-156.

KENEDY, E. ***Uma breve introdução aos estudos experimentais em linguística.*** IN.: WIEDEMER, M. (ORG.) *Estudos linguísticos contemporâneos: questões e tendências.* RJ: Autografia, 2019. pp. 159-194

LEITÃO, M. M. ***Psicolinguística experimental: focalizando o processamento da linguagem.*** In.: MARTELOTTA, M.E (org.). *Manual de linguística.* São Paulo:Contexto, 2015. p.217- 234.

REIPS, U.D. **The Web Experiment Method: Advantages, disadvantages, and solutions.** In: BIRNBAUM, Michael. *Psychological experiments on the Internet.* San Diego, CA: Academic Press, 2000, p. 89-118.

ROEPER, Tom; MAIA, Marcus; PILATI, Eloisa. **Experimentando Linguística na escola: conhecimento gramatical, leitura e escrita.** 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 173.

TECNOLOGIA, FORMA CULTURAL E MEDIAÇÃO EM “DAS MASSAS À MASSA”: MÍDIA E DISCURSO

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 28/05/2021

David Christian de Oliveira Pereira

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)
Belo Horizonte – MG
<http://lattes.cnpq.br/5890304389544132>

Edwani Aparecida Pereira

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)
Belo Horizonte – MG
<http://lattes.cnpq.br/4522159166809455>

Zelinda Maria Albuquerque Pinheiro

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)
Belo Horizonte – MG
<http://lattes.cnpq.br/0313301916503731>

RESUMO: A produção de sentido faz-se através da utilização da linguagem em situação de permuta social, haja vista o sentido não ser algo preestabelecido, uma vez que este surge, exatamente, do processo de interação. Enquanto fruto da disciplina “Mídia e Discurso”, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Letras, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, objetivamos com este trabalho apresentar uma breve discussão analítica a partir do texto “Das massas à massa”, de Martin-Barbero (1997), utilizando algumas das categorias estudadas na disciplina com vistas à produção de sentidos. O *corpora* midiático das

análises traçadas foi previamente selecionado a partir de pesquisa em navegador de internet, tomando como base as palavras-chave “cultura de massa”, “massa operária”, “massa e mídia”. Este trabalho nos oportunizou reafirmarmos que as relações e transformação nas condições de produção e recepção de textos, tecidos no decorrer das mudanças culturais por que passamos, apresentam, no discurso de massa, apropriação e (re)significação de sentidos, dada a pluralidade dos discursos contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Massa na Mídia. Memória.

TECHNOLOGY, CULTURAL FORM AND MEDIATION IN “FROM THE MASSES TO MASS”: MEDIA AND DISCOURSE

ABSTRACT: The production of meaning is done through the use of language in a social exchange, since THE meaning is not something pre-established, since it emerges, exactly, from the process of interaction. As a result of the course “Mídia e Discurso”, offered by the PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, in the PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - PUC MINAS, we aim to present a brief analytical discussion of the text “From the masses to mass”, written by Martin-Barbero (1997), using some of the categories studied in the course with a view to the production of meaning. The media *corpus* of the analyses was previously selected from an internet browser search, using the keywords “mass culture”, “working class mass”, “mass media”. This study has given us the opportunity to reaffirm that the relations and transformation in the conditions of

production and reception of texts, constructed during the cultural changes that we go through, present in mass discourse, appropriation and (re)signification of meanings, given the plurality of contemporary discourses.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Mass Media. Memory.

1 | INTRODUÇÃO

O fenômeno humano e social de que depende intrinsecamente a linguagem é a informação, que de maneira bastante simplória pode ser entendida enquanto “transmissão de um saber” (CHARAUDEAU, 2006). Como se sabe, é por meio da informação que se inicia o processo de produção do discurso. Foi tal processo que fez com que surgisse a profissionalização da transmissão de informação, que atualmente é feita pela mídia, atenta às principais necessidades, sobretudo de consumo intelectual e material do ser humano.

Martin-Barbero, em sua obra “Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia”, chama a atenção para a relação do conceito de massa com a ideologia dominante (meados do século XIX) e da consciência popular, no momento em que a indústria de massa era responsável por tornar a arte mais acessível a um maior número de pessoas, não ficando mais limitada às classes sociais mais privilegiadas.

No âmbito midiático, massa vem de povo. Surge do termo *civilização industrial*, classificado posteriormente pelos estudiosos da área de “sociedade de massa”. Segundo o antropólogo espanhol,

Massa designa, no movimento da mudança, o modo como as classes populares vivem as novas condições de existência; tanto no que elas têm de opressão quanto no que as novas relações contêm de demanda e aspirações de democratização social. E de massa será a chamada cultura popular. (MARTIN-BARBERO, 1997, p. 169).

Esse movimento de mudança, de que fala Martin-Barbero, ocorreu entre o final do século XIX e o início da Primeira Guerra Mundial, diante do aumento de pessoas alfabetizadas, melhores qualidades de vida e *desenvolvimento tecnológico* que originaram novos pensamentos e estilos de vida. Foi nesse contexto social que aconteceu o incremento dos meios de comunicação em massa, com uma configuração cultural peculiar diferente das manifestações ocorridas anteriormente. Isso diante do embasamento ideológico da sociedade em busca da igualdade e da liberdade para todos.

Desse modo, a arte e a cultura atingiram um número maior de pessoas. O termo *cultura de massa* foi empregado, então, para fazer antagonismo entre a educação recebida pelas massas à educação recebida pelas elites. Ou seja: foi muito usado como ferramenta de propagação de ideologias, que se realiza a partir da lógica dialética, que tem como extensão o desnudamento das diferenças de classe.

Daí a contribuição do capitalismo para toda a popularização da cultura, visto por Martin-Barbero (1997) como essencial para que isso acontecesse, além dos impactos dos

produtos da indústria cultural e da transformação da cultura em mercadoria.

Desse modo, a expressão “cultura de massas” passou a designar, também, o consumo de alguns bens e serviços da sociedade industrializada, cuja lógica praticada pela cultura de massa adota os conceitos do capitalismo e do consumismo. É nesse contexto que

Os *dispositivos da mediação* (grifo nosso) de massa acham-se assim ligados estruturalmente aos *movimentos no âmbito da legitimidade que articula a cultura*: uma sociabilidade que *realiza* a abstração da forma mercantil na materialidade tecnológica da fábrica e do jornal, e uma mediação que encobre o conflito entre as classes produzindo sua resolução no *imaginário*, assegurando assim o consentimento ativo dos dominados. (MARTIN-BARBERO, 1997, p. 169).

De forma idêntica, serve como artifício para fazer *girar o capitalismo* por meio dos lucros, com a produção cultural e com a manipulação das massas, que servem aos interesses políticos e mercantis.

É interessante, para esta discussão, lembrar as relações entre as massas e a mídia que, com o desenvolvimento das tecnologias, conforme Martin-Barbero (1997) assinala, para a emergência dos conceitos de povo e massa na modernidade, destacam-se as relações entre as massas e a mídia e os condicionamentos mútuos na produção e inversão de sentidos do que se pretende transmitir. Então, os meios de comunicação, como a televisão, o rádio, os jornais e a internet são aliados da cultura de massa. Hoje, vivemos em um mundo globalizado, com acesso ao que é transmitido pela televisão e redes sociais, com suas influências culturais para a população, possibilitando a comunicação entre as diferentes camadas sociais.

É a partir daí, segundo Martin-Barbero (1997), que a *cultura* é redefinida e modificada em sua função e passa a ser o lugar onde as diferenças sociais são “*encobertas e negadas*.” Isso diante da participação popular na cultura como experiência e produção de uma sociedade capitalista, cujas desigualdades são vistas como próprias às individualidades distintas. Daí a relação e transformação nas condições de produção e recepção do discurso diante das mudanças culturais.

A cultura popular abrange, pois, aquilo que nasce do gosto do próprio povo que a consome, mas na cultura de massa seu objetivo principal é o lucro obtido através do consumo, pela maior parte da população, de produtos criados pela indústria cultural, que a amolda para que ela seja massiva e distribuída. Assim, são empregados serviços e notícias na padronização de produtos, cuja disseminação é essencial para fazer deles uma cultura massiva.

Essa cultura massiva é consequência do *desenvolvimento das tecnologias* de impressão, dando origem, como lembra Martin-Barbero (1997), ao *Folhetim*, primeiro tipo de texto escrito no formato popular de massa e um novo *modo* de comunicação entre as classes. Assim, o que não podia ser colocado no corpo do jornal, podia ser encontrado no

folhetim, pois,

Antes de significar romance popular publicado em episódios ao longo de um certo período, *folhetim* designava uma parte do jornal: o “rodapé” da primeira página, onde iam parar as “variedades”, as críticas literárias, as resenhas teatrais, junto com anúncios e receitas culinárias, e não raro com notícias que metiam a política em disfarce de literatura. O que não era admitido no corpo do jornal podia, sem impedimentos, ser encontrado no folhetim, e essa condição original, assim como a mixórdia de literatura e política, deixou marcas profundas nesse formato. (MARTIN-BARBERO, 1997, p. 171).

Assim, o *folhetim*, gênero cultural concebido enquanto “o primeiro meio de osmose” entre os romances realistas e burgueses da época passa a ser, também, um “espaço privilegiado para estudar a emergência não só de um *meio* de comunicação *dirigido* às massas, mas também de um novo *modo* de comunicação *entre* as classes”, conforme afirmou Martin-Barbero.

Esse novo modo de comunicação entre as classes, essa conversa entre textos, reflete em tudo o que é produzido, conforme Orlandi (2003). E esse ajuntamento de elementos culturais diferentes, num cruzamento entre o erudito, popular e cultura de massa; comprova que nunca houve ruptura entre as diferentes formas de cultura, haja vista que ela não é estática.

2 | MEMÓRIA NARRATIVA E INDÚSTRIA CULTURAL

Neste tópico, a questão inicial acerca da qual precisamos ponderar é sobre os imaginários da intersubjetividade explorados nas imagens escolhidas como *corpus* de análise, conforme veremos a seguir, as relações humanas e como são simbolizadas no mundo. Esse imaginário vinculado aos discursos coletivos se apresenta com sociodiscursos, pois apresentam, de alguma forma, o sintoma social, de acordo com Charaudeau (2006). Observemos a imagem a seguir:



FONTE: <https://www.nodal.am/2020/05/brasil>.

Na imagem, o Brasil passa a ser colocado como um subterritório americano (o quintal dos EUA), onde tudo será possivelmente melhor. A imagem do “Tio San” em verde e amarelo convoca os brasileiros a ingressarem nessa luta junto ao presidente Bolsonaro, remetendo ao discurso de que o Brasil será a “Terra das possibilidades”.

Assim, a concentração da mão-de-obra industrial nas grandes cidades torna visível a força das massas tão valorizada por seus governantes. A constituição do político na esfera da comunidade torna possível a entrada dos não burgueses nas esferas públicas. O lugar onde as diferenças sociais são definidas passa a ser o lugar onde as diferenças são encobertas e negadas.

A condição massiva permite a leitura em série de vários conceitos sem perder a narrativa global, principalmente para um público sem hábito de ler. A disposição de composições tipográficas se dirige às mesmas pessoas sobre as quais se discorre. A compensação aponta denúncias através da sociedade, com formato e sentido acessíveis.

A imagem posterior, ao apresentar o uso do símbolo mundialmente conhecido, propicia a imediata identificação com o público, hora a favor, hora em oposição.



FONTE: Terrorismo y medios de comunicación evolucionados – Chocolate y marihuana...

A cultura popular passa a ser reconhecida como *cultura de massa*. Um fenômeno “libertário” em um novo modo de comunicação; um novo meio de explicitar as urgências direcionadas às massas, um fenômeno que vai além do literário, um modo de comunicação entre as classes.

Esse deslocamento no âmbito do livro para a imprensa implica também novas técnicas de escrita, de tecnologias e de apresentação a massa.

Nesta esfera, identificar os sujeitos da linguagem é imprescindível, no ponto de vista da semiolinguística, pois toda produção de sentido é estabelecida pelo sujeito, assim como a interpretação de seus efeitos. Para Charaudeau (2006), o “*eu*” assume o lugar de comunicante, de forma física e delimitada, responsável pela comunicação do ato da linguagem, portanto um ser do discurso. Ainda na perspectiva da semiolinguística o “*eu*” fala para um “*tu*” claramente demonstrado no *corpus*, dando lugar a uma instância receptiva onde o sujeito ouvinte interpreta os efeitos do sujeito comunicante.

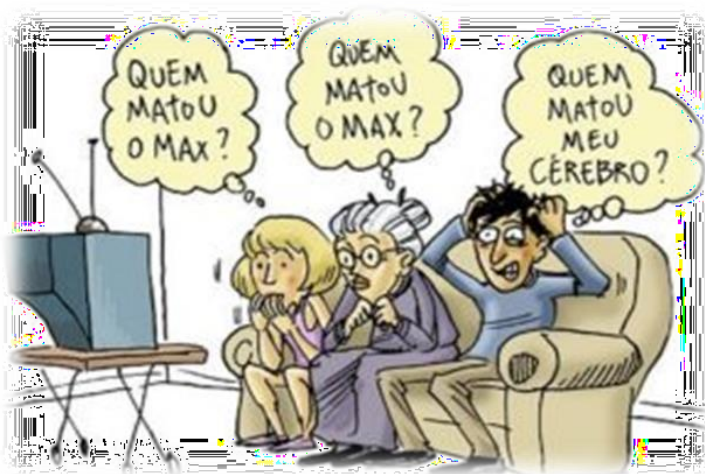
Os discursos citam outro discurso, apresentando ideologias distintas em diferentes contextualizações, “Os saberes de conhecimento e de crenças constroem-se, pois, no interior desse processo de representações, mas a fronteira entre eles é difícil de determinar” (CHARAUDEAU, 2006), dizendo de forma implícita visões que apresentam mundos e ideologias ora próximas, ora distintas.

Portanto, a análise das formas como as relações interdiscursivas se estabelece são construídas levando em conta como essa produção de discurso foi realizada, como os

processos de intertextualidade, deslocamento ou ressignificação de sentidos.

O discurso também se elege como produtor de exclusão e separação, o discurso do louco e do marginalizado apresentam níveis diferentes, os que são ditos, e aqueles que ainda permanecem por dizer, a sociedade é direcionada pela massificação e individualização simultânea, os indivíduos são ao mesmo tempo individuais, e formam a massa. O massivo designa o movimento de mudança e o modo como as classes populares vivem novas condições de existência (opressão quanto às aspirações). Verificamos, por fim, o uso de uma linguagem subjetiva por natureza, por isso a narrativa é sempre parcial.

A imagem seguinte situa a cultura de massa enquanto processo de vulgarização e decadência da cultura culta. Tal afirmação pode ser constatada a partir da expressão verbal do pensamento do sujeito partícipe da cena, que se questiona, ironicamente, acerca de quem matou seu cérebro, sugerindo a leitura de que quem matou a personagem “Max”, em Avenida Brasil, telenovela exibida pela Rede Globo, em 2012, não deveria ser motivo de tamanha preocupação ou discussão, já que as outras duas participantes, situadas no mesmo espaço-tempo, apresentam o mesmo questionamento, a saber, “Quem matou o Max?”.



FONTE: <https://www.todoestudo.com.br/historia/cultura-de-massa>.

Tal imagem reproduz, ainda, a ideia da manipulação inserida em um senso comum sobre a expressão *cultura de massa*, sendo esse senso comum o que Martin-Barbero tenta deslocar, ou pelo menos problematizar por meio de uma perspectiva cultural de gênero.

A preocupação acerca do culpado pela morte de uma das principais personagens da época é analisada também sob a ótica do entretenimento da massa, aquilo que a retira – durante o horário de exibição daquela programação – do foco de sua realidade diária. Vale destacar que o apego a personagens de telenovelas sempre gerou, no público de consumo,

diferentes sensações; uma verdadeira manifestação de amor e ódio, ocasionando, inclusive, confusão (por muitos) sobre aquele que é o ator e aquilo que é a personagem.

Corroborando ainda com a ideia de consumismo midiático, a imagem seguinte contribui ricamente para pensarmos sobre como uma determinada cultura propicia adesões utilizando a mídia como meio publicitário. Como sabemos, o consumo pode ser compreendido enquanto conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos. Isso faz com que visualizemos os atos responsáveis por aquilo que consumimos para além de exercícios de gostos, caprichos e compras desnecessárias ou inconsequentes.



FONTE: <http://murielluvison.blogspot.com/2014/06/industria-cultural-cultura-de-massa.html>.

No mundo comunicacional em que vivemos, a mídia é fator preponderante na relação marca-consumidor(a). Nesse contexto, pequenas, médias ou grandes marcas – associadas por muitos através de seus *slogans* ou imagens – são cotidianamente utilizadas por diferentes públicos. A imagem de uma criança sendo segurada e posta numa condição de felicidade, estando ainda com seu corpo totalmente “carimbado” por inúmeras marcas ratifica tal afirmação.

O grande perigo, em propagandas deste tipo, está em quem detém essas ferramentas, sendo expostos, por exemplo, interesses da classe dominante. São impostos certos padrões de “normatividade” advinda de discursos machistas, racistas, capitalistas e sexistas, por exemplo. Nesta perspectiva, se o sujeito não está de acordo com determinado padrão, automaticamente não está inserido no padrão da indústria cultural.

Concordamos com Martin-Barbero (1997), ao dizer que “a melhor expressão do modo como o consumo se converteu em elemento de cultura acha-se na mudança radical

sofrida pela publicidade, por essa época, quando passou a invadir tudo, transformando a comunicação inteira em persuasão”.

3 | CONSIDERAÇÕES

Na esteira das reflexões surgidas, observaremos o deslocamento da imprensa tradicional e o uso de técnicas da escritura jornalística e do aparato tecnológico na composição e diagramação. Sobre esta questão, lembramos aqui do que afirmou Sodré (2006), que desenvolveu um olhar sobre a problemática oriunda da chamada “economia digital” que paira sobre o ramo trabalhista e cultural, seja na indústria, pesquisa científica, educação, entretenimento, vistas pelo autor como áreas de transformação da vida dos indivíduos.

A mídia de perspectiva tradicional, sobretudo a televisiva, não reconfigura o espaço-tempo de maneira tão eficaz como faz a mídia virtual, concebida como “aberta”, expansiva, de alcance mundial em um curto prazo de tempo. No diálogo dos textos escolhidos para análise, pôde ser percebida a inversão semântica do discurso contrastada em relação às situações vivenciadas em contextos distintos. Assim, aquilo que é dito não corresponde à realidade que o sujeito do discurso quer apresentar, mas algo implícito ao dito, ou seja, uma denúncia determinada pelo emprego da linguagem como ato de comunicação, em função da relação que o sujeito falante quer instituir perante o seu destinatário (GRIGOLETTO, 2005). Isso diante dos seus condicionamentos mútuos na produção e inversão de sentidos daquilo que quer comunicar, pois há sempre uma vinculação a uma formação ideológica da sociedade, haja vista que discursos são práxis sociais.

Concluimos com Pêcheux (1997), ao afirmar que “as palavras, expressões, proposições [...] mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em relação às formações ideológicas”, levando em consideração que toda linguagem tem finalidade de comunicação. Desse modo, tem repercussões concretas quando alcança o seu destinatário um sujeito que está conectado aos espaços sociais atribuídos a si e ao outro que, por sua vez, estão conectados aos interesses ideológicos, realizados a partir da lógica dialética, tendo como alcance, como já dito anteriormente, o desnudamento das diferenças de classes sociais.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick. O que quer dizer informar? In: CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução de Angela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito. Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre: UFRGS, 2005, **Anais eletrônicos**, p. 154-164. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2sead/simposios/evandragrigoletto.pdf>>. Acesso em: 20 out., 2020.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Das massas à massa. In: **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. p.167-191

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas. (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1997.

SODRÉ, Muniz. Eticidade, campo comunicacional e midiatização. In: MORAES, Denis. (Org.) **Sociedade Midiatizada**. Tradução de Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra Guedes e Lucio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA A MULHER NA MÍDIA ONLINE SOB APORTE DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Data de aceite: 12/07/2021

Diego da Silva Hilarino

Mestrando em Linguística pelo PPGL/ UnB

Juliana Ferreira Vassolér

Doutoranda em Linguística pelo PPGL/ UnB

RESUMO: Este artigo apresenta a análise de formas de representações sociais de homens e mulheres na mídia digital (*on-line*), na qual homens agredem e matam, enquanto as mulheres sofrem violência de gênero, objetivando trazer à luz ideologias dominantes e relações de poder que se instalam nos discursos que naturalizam a violência de gênero contra mulheres. O *corpus* de análise concentra-se no texto “*Mulher é morta com mais de 20 facadas em Itupeva; ex é suspeito*”, veiculado pelo portal brasileiro de notícias *G1.globo*. Para esta análise, a metodologia aplicada é a qualitativa (descritiva e interpretativa) e o aporte teórico concentra-se nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica – ADC (FAIRGLOUGH, 2001 [1992], 2003) e nos Estudos Críticos do Discurso – ECD (van DIJK, (2018 [2008]) bem como ampara-se nos conceitos das Teorias feministas de Rocha (2007), Scott (1999) e Saffioti (2001). Os resultados mostraram que a representação da mulher frente ao homem se construiu de forma passiva enquanto observa-se a anulação da agência do agressor, tendo em vista as formas lexicais e as sentenças gramaticais que o representaram e expuseram o feminicídio, respectivamente. Isso demarca discursivamente o esvaziamento da

violência. Essa estratégia discursiva da mídia digital (*online*) demonstra pouca expressividade da questão *violência doméstica contra a mulher*.

PALAVRAS-CHAVE: Violência de gênero. Representações sociais. Análise de Discurso Crítica. Estudos Críticos do Discurso.

ABSTRACT: This article presents the analysis of forms of social representations of men and women in the news, in which men assault and kill, while women suffer gender violence, aiming to highlight dominant ideologies and power relations that are installed in the discourses that naturalize gender violence against women. The corpus analysis focuses on the text “*Woman is killed with more than 20 stabs in Itupeva; ex is suspicious*” published by the Brazilian online news portal *G1.globo*. For this analysis, the applied methodology is qualitative (descriptive and interpretative) and the theoretical support focuses on the assumptions of Critical Discourse Analysis – ADC (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], 2003) and Critical Discourse Studies – ECD (van Dijk, 2018 [2008]) as well as relying on the concepts of Rocha’s feminist theory (2007), Scott (1999) and Saffioti (2001). The results showed that the representation of the women in front of the men was built in a passive way while observing the annulment of aggressor/killer’s agency, considering the lexical forms that represented him. This demarcates discursively the annulment of violence. This discursive strategy demonstrates little expressiveness of domestic violence against women.

KEYWORDS: Gender violence. Social Representation. Critical Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO

A violência contra mulheres é um problema social que perpassa vastos períodos da história humana e que necessita de devida atenção com vistas à sua minimização ser efetivada. No atinente a isso, os plúrimos casos dessa problemática, quanto à manifestação de dominação do homem sobre a mulher, permeiam os diversos tipos de estruturas da sociedade e acometem mulheres de culturas diversas, resultando em comprometimento parcial, ou total, de sua integridade moral, psicológica e física. Assim, trata-se de uma questão de ordem social que precisa de ações específicas para que seu ajuizamento configure manutenção dos modos de agir, ser e representar dessas mulheres.

Com base no supracitado, o *corpus* utilizado para este estudo foi extraído do portal de mídia *on-line* brasileira de notícias *G1.globo*, que é considerado aqui como produto de práticas socioculturais. Nesse canal de notícias, veicularam-se informações acerca da violência contra mulher sob a manchete: “*Mulher é morta com mais de 20 facadas em Itupeva; ex é suspeito*”.

Essa notícia é o escopo para os Estudos Críticos do Discurso (ECD), como intitula Van Dijk, ou Análise de Discurso Crítica (ADC), como trata Norman Fairclough, que fundamenta a análise social linguisticamente orientada, porquanto seu caráter transdisciplinar. Para esse exame, com base nas categorias analíticas aventadas por Fairclough (2001 [1992]) enfocaremos a coesão nas notícias por meio da transitividade, salientando a construção de representações sociais de mulheres e homens nos discursos relacionados à violência de gênero contra mulher nas informações veiculadas pela mídia *on-line*. Continuamente, essa temática se comporta, segundo Dijk (2018 [2008]), “no *domínio* especial dos ECD: fenômenos sociais específicos, problemas específicos e temas específicos de pesquisa”. Nessa medida, o canal verificado, para trazer à luz as fontes pesquisadas, foi a mídia. Sobre ela destaca-se que

[...] estudo da influência da mídia em termos de “controle de mente” deveria dar-se dentro de um enquadre sociocognitivo mais amplo que relacione as estruturas complexas da mídia de hoje (nova) aos usos dessa mídia e, finalmente, as várias formas complexas que tais usos podem influenciar a mente das pessoas. (DIJK, 2018 [2008], p. 20. Grifo do autor.)

Destaca-se diante do excerto supracitado, que se faz necessária análise crítica dos conteúdos veiculados pela mídia a fim de analisar as ideologias dominantes e as relações de poder que se instalam nos discursos particulares propagados. Consoante van Dijk (2018 [2008]), as violências são consecutivas por meio de quem controla o discurso. Seguindo a afirmação,

[...] o modo de produção da articulação é controlado pelo que se pode chamar de “elites simbólicas”, tais como jornalistas, escritores, artistas, diretores, acadêmicos e outros grupos que exercem o poder (DIJK, 2018 [2008] p. 45.

Em concordância com esse entendimento, este artigo traz à luz formas de representações sociais de homens e mulheres nas notícias, nas quais homens agridem e matam, enquanto as mulheres sofrem violência de gênero, considerando os contextos sociais, históricos e culturais que se imbuem na notícia acima referida.

A composição deste artigo se estrutura em: contexto da representação social da violência de gênero contra mulher na mídia *on-line*; revisão da literatura sob o aporte teórico-metodológico do ECD e da ADC; análise da notícia do *G1.globo* a fim de desvelar as representações sociais da violência de gênero contra a mulher; os resultados e as discussões das análises da notícia veiculada pela mídia *on-line*; e, por fim, as considerações finais.

Passamos agora à breve contextualização da violência de gênero contra a mulher na conjuntura socio-histórica do Brasil.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Gênero é um termo cunhado num contexto de estudos feministas, a partir da década de 60, enfocando discussões acerca das desigualdades entre homens e mulheres que perpassam as sociedades. Por esse movimento, a agenda feminista trouxe à luz argumentos que se opunham à dominância masculina, tendo em vista a superposição histórica, social e cultural do homem em detrimento da mulher.

Em razão da diversidade de aplicações, caracterizações, conceitos e encaixes do léxico *gênero*, haja vista o trabalho de Marie-Victoire Louis¹, que enumerou num glossário terminológico sobre *gênero* vinte e três acepções, faz-se imperioso contextualizar a que significação desse termo polissêmico o presente artigo enfocará. Diante disso, advogamos que gênero emerge de uma condição histórica e política, isto é, uma categoria de análise histórica que pretende dar visibilidade à participação ativa da mulher e possibilita estratégias nas lutas feministas por equidade. Como respaldo

[...] esta nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre atuais estratégias políticas feministas e o futuro (utópico), pois ela sugere que o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça (SCOTT, 1995, p. 93).

Contextualizando, segundo Joan Scott, historiadora americana e pesquisadora da história das mulheres a partir da perspectiva de gênero, o gênero é uma categoria de análise histórica² para se examinarem as relações de poder no tecido sócio-histórico-cultural das diversas sociedades ocidentais. Nesse ínterim, não concebemos gênero como

1 Pesquisadora do CNRS/Paris. "DIGA-ME: O QUE SIGNIFICA *GÊNERO*?". Texto traduzido por Nina Madson do original em francês: "Dis-moi, le genre ça veut dire quoi?" e revisado por Ana Liési Thurler. O original desse artigo encontra-se disponível no *site* da autora: <http://marievictoirelouis.net> desde 2 de setembro de 2006.

2 Artigo veiculado em *Educação & Realidade*, V.15, n2, Jul/dez, 1990, traduzido da versão em francês.

ideologia, no sentido demarcado pelas lideranças políticas de direita – como uma marca lexical sinonímica dos movimentos LGBTs e das demais minorias, que, segundo tal visão, pautada em religiosidade, deturpariam o conceito de família tradicional -, mas sim como uma categoria analítica, embora haja ideologia nas relações, interações, de gênero, como forma de interesses em conquistar espaço e voz legítimos na prática social.

Em consonância, a violência de gênero contra a mulher é uma prática ou um fenômeno social presente em todos os tempos e lugares na história. Vê-se, hoje, diante da modernidade tecnológica, que as mídias de massa, que “[...]modifica o equilíbrio entre público e privado, levando mais informações para o domínio público do que anteriormente e criando diversas vias de debate” (GIDDENS, 1938 [2017], p.238) reportam, sobremaneira, demasiados casos em que a violência de gênero contra a mulher, que intenta causar danos físicos, sexuais e psicológicos, contextualiza-se em relações de poder. Nessa senda, a representação social da violência de gênero contra mulher na mídia de massa “[...]cada vez mais define o que realmente é o mundo em que vivemos; portanto, a fronteira entre realidade e representação ruiu e não é mais possível separar realidade de representação da mídia” (GIDDENS, 1938 [2017], p.238). Isso se verifica, também, em como a mídia representa socialmente os sujeitos e os processos envolvidos nos textos. Por assim conceber, “[...] as representações sociais, enquanto fenômeno psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros” (JOVCHELOVITCH, 2011 [1994], p.54).

Por conseguinte, a mídia constrói e redefine representações sociais/subjetividades, por isso sua atuação frente à violência de gênero contra a mulher se consagra como instrumento legítimo de ação estratégica que mobiliza as instâncias discursivas e a prática social e, conseqüentemente, assume a produção e a distribuição de textos e a construção de discursos na intenção de oportunizar meios para a mudança social.

REVISÃO DE LITERATURA – APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

A partir dessa proposta, para que a teoria adotada se coadune com a perspectiva de análise, fez-se necessário considerar a língua como constitutiva das práticas sociais que embasam processos linguístico-discursivos, nos quais estão envolvidos sujeito e contexto de modo que a análise linguística do texto em estudo, pode constituir parte de uma análise social sobre a naturalização da violência de gênero contra mulheres.

A luz desse entendimento, o texto “*Mulher é morta com mais de 20 facadas em Itupeva; ex é suspeito*” constitui, nos termos de Fairclough (2001 [1992]), um evento discursivo cuja análise aqui proposta debruça-se sobre os recursos linguísticos que, por seu turno, conformam práticas discursivas assimiladas pelas práticas sociais. Partindo do pressuposto de que a violência contra mulheres é uma prática situada histórica e

socialmente, entende-se que

[...] há um caráter endêmico na violência de gênero. Ela desconhece limites ou fronteiras: de classes sociais, de tipos de cultura, de grau de desenvolvimento econômico. Pode ocorrer em todo lugar – no espaço público ou no privado – e ser praticada em qualquer etapa da vida das mulheres, por estranhos ou parentes, especialmente estes últimos (ROCHA. 2007, p. 91).

Haja vista as discriminações pelo gênero, nota-se, segundo SCOTT (1995), que esse termo se refere à organização social das relações entre os sexos. Em conformidade, trata-se da subalternização do sexo feminino ao sexo masculino em razão do pensamento patriarcal ocidental internalizado e da conjuntura sócio-histórico-cultural que contextualiza tal questão. Logo,

[...] as mulheres vivem (literalmente) negociando papéis, sem abdicar, contudo, de suas identidades. Tendo em vista o alto grau de contradição presente na ideologia dominante de gênero (assim como na de raça/etnia e na de classe social), a negociação constitui *conditio sine qua non*³ para a própria sobrevivência das mulheres em sociedades falo-logocêntricas (SAFFIOTI, 2001, p.1.).

No tocante a isso, a prática de violência de gênero contra a mulher situa-se de maneira conflituosa nas práticas sociais e

[...] para combatê-la, é fundamental investir em ações discursivas (por exemplo, leis, mas também campanhas publicitárias de conscientização) e não discursivas (punição) e, sobretudo, na formação de novas mentalidades por meio do letramento, que é o uso social da leitura e da escrita (MAGALHÃES et al. 2017, p. 215).

Com esse suporte teórico, faz-se fulcral conceber, sob a perspectiva de Fairclough (2001 [1992]; 2003), que as relações sociais são mediadas por textos - que são materializações de discursos e são elementos de eventos sociais -, que fazem referências a demais textos, embora nem sempre especificados, entretanto estes culminam em discursos particulares. Ou seja, as práticas sociais internalizam dialeticamente atividades materiais, relações sociais e fenômenos mentais (crenças, valores e desejos) que se configuram nos significados do discurso como formas de agir, de representar e de ser no mundo que são materializados nos traços linguísticos do texto.

Assim, para construir o tecido teórico e metodológico deste trabalho, fez-se necessária vinculação dos Estudos Críticos do Discurso – ECD (van DIJK, 2018 [2008]) e da Análise de Discurso Crítica ADC (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]) como suporte para uma análise descritiva-interpretativa linguisticamente orientada. Portanto, este estudo recorre à estratégia dialética-relacional e da observação de representações sociais com vistas a responder à questão: *como as representações midiáticas da violência contra a mulher contribui para naturalizar práticas de violência?*

No diálogo com Fairclough (2003) considerar-se-á que muitos fatores no contexto

3 Tradução: “condição sem a qual não”. Acesso em 20/07/2021, às 18:20. <https://www.significados.com.br/sine-qua-non/>

de produção e negociação de sentidos determinam quais textos particulares têm mais efeito e que variedade de efeitos o texto pode ter. Essa perspectiva sugere análises que interpretam os sentidos dos textos construídos por meio de sua relação com aspectos linguísticos e socioculturais.

Sob o ponto de vista faircloughiano, os sentidos são produzidos ao longo da interação e dependem do que está explícito e implícito. Em complementariedade a esse entendimento, os aspectos da interação, na perspectiva de van Dijk (2012) são responsáveis por explicitar as partes ocultas do modelo de contexto. Nesse prisma, o contexto controla o discurso por força da definição dos aspectos relevantes da situação social e das características de uma prática social particular, definindo a situação comunicativa e a forma como os participantes agem nela. Fairclough (1992 [2001]) pontua que a análise do texto deve estar centrada nas relações semânticas, gramaticais e de vocabulário. Neste estudo, usaremos a categoria analítica textual transitividade, abordando as construções gramaticais que envolvem vozes verbais, processos, participantes, nominalizações, agências e causalidades. Essa categoria analítica, segundo Fairclough (2003), focaliza a oração numa perspectiva representacional.

Quanto à caracterização, aos métodos e aos procedimentos, este estudo está fundamentado em uma pesquisa de abordagem qualitativa que, “[...] é aquela que se ocupa de interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados” (BRASILEIRO, 2013, p. 49). Desenvolve-se aqui uma análise qualitativa, pois configura um recorte no tempo e no espaço, de textos selecionados e concentra-se na descrição, interpretação e análise de dados e seus significados. Observando essas diretrizes, a seleção do texto seguiu o seguinte critério: a) texto veiculado pela mídia *on-line*; b) texto cujo enfoque principal repouse sobre a violência de gênero contra mulheres.

O procedimento adotado para a investigação é a análise do discurso, na qual “[...] o pesquisador se preocupa com a linguagem oral e escrita em seu contexto de ocorrência, focalizando sentidos, (in)diferenças, sentimentos, (in)seguranças, retenções e sinais” (BRASILEIRO, 2013, p.50). Para isso, transcrevemos na íntegra o texto que será objeto de análise neste estudo.

Mulher é morta com mais de 20 facadas em Itupeva; ex é suspeito

Elizangela Pereira de Almeida foi encontrada gravemente ferida na casa do homem após denúncia de vizinhos, que escutaram gritos e viram ele indo em direção a uma área de mata.

Por Eduardo Ribeiro Jr., G1 Sorocaba e Jundiaí

06/01/2019 08h54 Atualizado há 9 meses



 **Elizangela Almeida**
27 de dezembro de 2017

Segundo a polícia, vizinhos escutaram gritos e viram Edvaldo da Silva, com quem a vítima foi casada, saindo de casa em direção a uma área de mata.

Ainda conforme a polícia, a equipe médica informou que foram identificadas ao menos 23 facadas. A polícia pediu à Justiça a prisão preventiva e procura pelo suspeito.

O velório da Elizangela é neste domingo, no cemitério municipal de Itupeva, a partir das 13h. O enterro, no mesmo cemitério, é previsto para 16h30.

Até a manhã deste domingo, Edvaldo não havia sido encontrado. A polícia continua as buscas pelo suspeito.

<https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2019/01/06/l>. Acesso em 18/04/2019, às 20 horas.

Isso posto, compreende-se que os elementos intratextuais e linguísticos reportam a referentes no mundo extralinguístico e extratextuais, possibilitando a construção dos significados representacionais do discurso. Van Dijk (1992) discorre que a capacidade de interpretação de um discurso depende parcialmente de conhecimentos linguísticos e parcialmente do conhecimento do mundo, portanto, dos modelos mentais de interação que os participantes acessam. Entenda-se por participantes, no estudo em tela, os produtores e os consumidores do texto.

Sob o domínio das relações linguístico-gramaticais do texto e sua correlação com

as práticas sociais e culturais, encadeando processos de significação, Fairclough (2001 [1992]) representa o discurso como um modo textual e, assim, advoga

[...] realmente nunca se fala sobre aspectos de um texto sem referência à produção e/ou à interpretação textual (...) A análise textual pode ser organizada em quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. (FAIRCLOUGH, 2001, [1992], p.103).

Com base nessa perspectiva, apresentamos a seguir as discussões acerca das categorias analíticas pertinentes à coesão textual que compõem os textos e seus respectivos efeitos nos discursos e nas práticas sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com Magalhães *et. al* (2017), um dos efeitos do poder das relações de gênero é a violência contra a mulher que, por seu turno, manifesta-se discursivamente e não discursivamente. Tome-se como exemplo agressões verbais por meio de ameaças e insultos e agressões físicas. Logo, considerando a abordagem dialético-relacional de Fairclough (2001 [1992]) que prevê a indissociabilidade entre a linguagem e a sociedade, pode-se considerar que “a violência contra as mulheres faz parte das práticas socioculturais de gênero” (MAGALHÃES *et. al*, 2017). Nesse escopo acredita-se que as formas de representação da violência de gênero na mídia brasileira contribuem para naturalizar as práticas dessas agressões.

Focalizando as discriminações de gênero e a violência contra mulheres, apresentaremos, na seção seguinte, as discussões desenvolvidas em torno do *corpus* selecionado. Para isso, serão considerados os seguintes excertos:

Excerto 1: *Elizangela Pereira de Almeida foi encontrada gravemente ferida na casa do homem após denúncia de vizinhos, que escutaram gritos e viram ele indo em direção a uma área de mata.*

Excerto 2: *Uma mulher foi morta com mais de 20 facadas na noite deste sábado (5), no bairro Santa Helena, em Itupeva (SP). O suspeito do crime é o ex-companheiro da vítima, que fugiu.*

De acordo com Fairclough (2003) os significados representacionais podem ser apresentados gramaticalmente e lexicalmente por três elementos principais: os processos, os participantes e as circunstâncias. Com base nesse entendimento, destacamos na seção seguinte os aspectos gramaticais relevantes para a compreensão das relações sociais e dos discursos que decorrem dos excertos destacados.

A estrutura linguístico-gramatical na construção do significado: uma análise da representação midiática da violência contra mulher

Conforme a análise linguística, observa-se no contexto dos excertos destacados duas análises: a primeira, com suporte no processo de transitividade, que indica o trânsito

de causa-consequência entre os participantes, os quais estão imersos em circunstâncias; a segunda, trata do posicionamento do *sujeito/participante - tema* - como ponto central da oração, o qual ganha sobressalência na análise da estrutura e sobre o qual o predicado – *rema* - diz algo – informações sobre o tema.

Na representação do evento social, os processos se realizam sob formas verbais diferenciadas. Na primeira análise, a construção passiva focaliza o *processo* da estrutura da mensagem, isto é, por meio da construção perifrástica verbal, (foi morta/foi encontrada) a experiência sofrida é indicada. Há transitividade, pois se inserem *participantes* que se dividem em experienciador/afetado (Elizângela Pereira de Almeida/uma mulher/vítima), agente/ator da ação em si (homem/ele/ex-companheiro/suspeito) e agente/ator circunstancial (os vizinhos).

Nessa perspectiva, o conceito de distribuição das informações de van Dijk (1992) corrobora o modo de analisar a informação transmitida, quanto às estratégias para a construção do significado, fundamentando a discussão acerca da construção do sentido na oração, tendo como base o processo e o participante afetado/experienciador. Com isso, mediante as categorias analíticas gramaticais, explicam-se como os fenômenos de experiência do mundo são construídos no sentido da estrutura linguística. Nesse sentido, Fairclough (2001 [1992], p. 104) argumenta que

[...] toda oração é multifuncional e, assim, toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais. As pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença. (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 104).

Logo, observa-se, no excerto 1, que o nome da participante paciente foi exteriorizado, contudo os agentes foram suprimidos do período “*encontrada gravemente ferida*”, “*na casa do homem*” e “*viram ele indo*”. Há, nessas construções esvaziamento de informações que não contemplam o grau de importância social que permeia essa veiculação midiática. Nota-se a ausência de coesivos os quais marcam a referência de mundo no texto. Vê-se isso na pronominalização “*ele*” aludindo a “*homem*”, embora nenhuma dessas formas tenham um referente nominalizado e concreto no mundo real.

As escolhas gramaticais na constituição do texto em estudo denotam distanciamento da notícia e expressividade à margem do acontecimento. Em se tratando de texto jornalístico, veiculado por meio de notícia, sobremaneira a composição de clareza textual foi prejudicada em vista da falta de elementos coesivos. Logo, a formação de sentido na construção do texto no excerto 1, foi comprometida em detrimento da ausência de informações organizadas, bem distribuídas, coesas e de relação referencial no mundo exterior.

Considerando excerto 2, no corpo do texto, há o apagamento do nome da vítima,

que implica, novamente, distanciamento da informação ao meio que a reprodução desse texto se dará consumida; e do agente do crime, que só foi revelado ao final da informação, todavia sem detalhes acerca do homicida, que, ainda, é tido como “suspeito”.

Portanto, no que diz respeito à organização textual e às categorias gramaticais que compõem o texto, considera-se que a notícia exposta com detalhes ínfimos acerca da organização textual, sendo essa dada sem mecanismos de coesão que ilustrem a agentividade do criminoso e a vulnerabilidade da paciente. Além disso, os recursos de referenciação não foram distribuídos no decorrer do texto e impossibilitaram análise de coerência global.

Dessa maneira, em ambos excertos, a distribuição das informações no texto, de forma proposital ou não, materializa os significados representacionais da violência de gênero contra a mulher nominalizando a vítima e referindo-se de forma genérica e indeterminada ao agressor, tornando sua identidade irrelevante e, conseqüentemente, mitigando suas ações. Além disso, a distribuição das informações evidencia as interações e as relações sociais advindas de processos dialético-relacionais entre linguagem e sociedade e de estratégias sociocognitivas tecidas no contexto sociocultural que naturaliza a violência de homens contra mulheres em especial a violência doméstica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise linguístico-discursiva possibilitou elucidar nas informações da notícia, que a representação da mulher frente ao homem se construiu de forma passiva e sem suporte social, no que tange as ações estratégicas da mídia. Além disso, diante da passividade da vítima, mostra-se, também, a anulação da agência do agressor/assassino, tendo em vista as formas lexicais que o representaram. Isso demarca, sobremaneira, em forma de discurso, a anulação da violência, que nessa notícia se deu efetiva e, como consequência, o comprometimento total da vítima – óbito. Essa estratégia discursiva demonstra pouca expressividade da questão *violência doméstica contra a mulher*, haja vista a distribuição das informações e a progressão da construção dos significados.

Esse estudo permitiu esclarecer como produtores de textos selecionam recursos linguísticos em um quadro específico de práticas sociais a fim de imprimir significados e evocar interpretações diversas em cada enquadramento nos quais homens agridem e matam, enquanto as mulheres sofrem violência de gênero como formas de perpetuação de discursos hegemônicos que naturalizam a violência de gênero contra a mulher.

Por fim, embora a violência seja um gênero que acomete a todos, a vulnerabilidade da mulher na sociedade é um imperativo que precisa de instrumentos legais do aparelho do Estado com a finalidade de manter sua integridade moral, psicológica e física invioláveis. Assim, os modos de construção de significação da representação, da ação e da identificação da mulher nos contextos sociais e culturais serão moldados, rearticulados, internalizados

pela cultura da sociedade, apontando para uma mudança social. Contudo, muito há de se tecer, construir, para que isso seja efetivo e a mulher seja deveras legitimada integralmente na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, A. M. M. *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Atlas, 2013.

FAIRCLOGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FAIRCLOGH, Norman. *Analysing Discourse*. Nova York: Routledge, 2003.

GIDDENS, Anthony. PHILIP W, Sutton. *Conceitos da Sociologia*. São Paulo: Editora Unesp, 2017 [1938]; traduzido por Cláudia Freire.

JOVCHELOVITCH, S.; GURESCHI, P. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOUIS, Marie-Victoire. *Diga-me, o que significa – gênero?* In: *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 21, n.3.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, D. M. V. *Análise de discurso Crítica*. Brasília: UnB, 2017.

ROCHA, Martha Mesquita. *Violência contra a mulher*. in *Violência contra a mulher adolescente/jovem*, editora UERJ, Rio de Janeiro-RJ, p. 73-80, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth. *Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade*. In: HOLANDA, Heloisa B. de (org.). *Pensamento feminista brasileiro. Formação e contexto*. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2019.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. *Educação & Realidade*: 20(2): 71-99, jul/dez. 1995.

VAN DIJK, Teun. “Análise semântica do discurso” In: *Cognição, Discurso e Interação*. São Paulo, Contexto: 1992.

VAN DIJK, Teun. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto. 1992. 4º edição.

Imagem:

(<https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2019/01/06/l>. Acesso em: 18/04/2019, às 20 horas)

FEMINICÍDIO: OS SENTIDOS NOS CONSTRUCTOS DO DISCURSO DA IDEOLOGIA PATRIARCAL EM JOAO DE BARRO E CABOCLA TERESA

Data de aceite: 12/07/2021

Alguimar Amancio da Silva

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS
Campo Grande – MS
<http://lattes.cnpq.br/3873047991235324>

Marlon Leal Rodrigues

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS
Campo Grande – MS
<http://lattes.cnpq.br/3873047991235324>

RESUMO: A Análise do Discurso, de linha francesa, é uma ciência que se propõe a estudar o discurso, a partir da interação do sujeito, língua e condições de produção. Esses elementos são fundamentais para o exercício da leitura e da compreensão discursiva. Por meio da práxis da Análise do Discurso busca-se demonstrar academicamente a construção de sentidos e posição ideológica do enunciador sinalizada pela materialidade linguística de nosso objeto de estudo. Esse trabalho visa uma reflexão acerca da gênese dos sentidos de discursos da ideologia patriarcal que desencadeia a violência de gênero, a prática hedionda do feminicídio na sociedade. O estudo, aqui ora desenvolvido, sob a ótica dessa abordagem científica, discute a temática da ideologia patriarcal, tendo como foco a análise da construção dos sentidos do sujeito face a mesma e, traz como objeto desse estudo enunciados discursivos coligidos das músicas João de Barro e Cabocla Teresa, clássicos da

historiografia musical sertanejo brasileiro. Os enunciados selecionados possibilita que se analise os sentidos dos discursos da posição sujeito homem, mantenedores de uma ideologia que apregoa o papel de submissão total e irrestrita obediência que as mulheres deve ser obrigadas a assumir em relações conjugais na sociedade.

PALAVRAS - CHAVE: Linguística - Discurso - Feminicídio.

FEMINICIDE: THE MEANINGS IN THE CONSTRUCTS OF THE PATRIARCAL IDEOLOGY SPEECH IN JOAO DE BARRO AND CABOCLA TERESA

ABSTRACT: Discourse Analysis, from the French line, is a science that proposes to study discourse, based on the interaction of the subject, language and conditions of production. These elements are fundamental for the exercise of reading and discursive understanding. Through the praxis of Discourse Analysis, we seek to demonstrate academically the construction of meanings and the ideological position of the enunciator, signaled by the linguistic materiality of our object of study. This work aims at reflecting on the genesis of the meanings of discourses of the patriarchal ideology that triggers gender violence, the heinous practice of feminicide in society. The study, now developed, under the perspective of this scientific approach, discusses the theme of patriarchal ideology, focusing on the analysis of the construction of the subject's senses in face of it and, brings as object of this study discursive statements collected from the songs João de Barro and Cabocla Teresa, classics of Brazilian

backwoods musical historiography. The selected statements make it possible to analyze the meanings of the discourses of the subject-man position, maintaining an ideology that promotes the role of total submission and unrestricted obedience that women should be forced to assume in conjugal relations in society.

KEYWORDS: Linguistics-Discourse-Feminicide.

1 | INTRODUÇÃO

Nosso estudo sob a perspectiva da Análise do Discurso, de Michel Peuchaux, refere-se aos sentidos nos constructos dos sentidos do discurso patriarcal tendo como objeto de análise, recortes selecionados, extraídos das músicas sertanejas, Cabocla Teresa e João de Barro. A partir desses, buscamos analisar os sentidos presentes no discurso, delineando a ideologia patriarcal, que culmina no comportamento hetero-machista e a consequente prática da violência de gênero, o crime contra a vida da mulher, denominado feminicídio.

Este trabalho contribui para a reflexão e exemplificação de como a linguagem é utilizada em discursos musicais; e como a mesma, enquanto cultura e entretenimento, pode também servir como propósito para “legitimar”, “justificar” e “divulgar lições” de honra masculina, da “necessária e imprescindível” submissão da mulher ao homem e “avisos” sobre a lascívia, a falta de caráter, a falsidade e hediondez femininas, discursos esses compõe e sustenta a ideologia patriarcal.

O pressuposto teórico da AD, no presente trabalho, tem como objetivo explicitar esses sentidos presentes nos constructos do discurso da ideologia patriarcal. A premissa de nosso estudo é a de que a ideologia do patriarcado (A total devoção e submissão da mulher ao homem), assume uma materialidade discursiva e histórica quando analisamos os recortes selecionados; e que se por definição, o discurso é o efeito de sentido entre dois sujeitos, a nossa ação intelectual se volta a demonstrar, tendo como base a AD, os constructos de sentidos que possibilita e teima em perpetuar a ideologia patriarcal.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Discurso Em AD

A AD surgiu na França em 1969, com a publicação da obra Análise automática do discurso, de Michel Pecheux., onde, pela primeira vez o discurso é posto como objeto de análise. Ela se constituiu no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares, que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e Psicanálise (ORLANDI, 2015, p. 48).

Observe-se, entretanto, que – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela teoria marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a

Psicanálise;

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Marxismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente se ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2015, p. 18).

A autora nomina a confluência destas disciplinas de entremeio, pois ocorre na contradição. Ao invés de utilizar a interdisciplina, que dá a ideia de instrumentalização de uma disciplina pela outra. (ORLANDI, 2017, p. 24)

Segundo a mesma (ORLANDI, 2015, p. 18)

trabalhando as confluências desses campos do conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto, este novo objeto é o discurso.

Discorrendo ainda sobre a confluências dessas disciplinas, Linguística, Marxismo e Psicanálise, ela assegura que – dada uma conjuntura teórica que a Análise do discurso que praticamos conquistou em desenvolvimento – nos coloca no entremeio entre uma Semântica discursiva em que entra não só a língua ou as línguas, mas também as configurações discursivas ou próprias aos diferentes campos do real, no entremeio entre a língua como real específico formando o espaço do contraditório do desdobramento das discursividades e unidades de análise de diferentes materialidades significantes, na posição entre estar, no meio dos sentidos ou na unicidade/objetividade obrigada da informação, entre o que a psicanálise pode oferecer á análise do discurso e aquilo que a análise do discurso pode oferecer arguindo o campo da psicanálise (como o da linguística) particularmente o que já se produziu sobre a relação língua/sujeito/história e a resignificação dessas noções quando tomadas no entremeio, pois não é mais a língua do linguista, não é o sujeito da psicologia, nem o da psicanálise, não é a história do historiador. E assim por diante. Entremeio, significa, sobretudo, não pensar as relações hierarquizadas ou instrumentalizadas, ou aplicações.

Invista-se da transversalidade de disciplinas, pensadas como, segundo (PÊCHEUX, (1969), empréstimos que se usam como metáforas, o nosso contexto científico (ORLANDI, 2016, p.11).

E é assim que, no entremeio das disciplinas, acima elencadas, segundo Gregolin (2003, p.7), Pêcheux constituiu um novo objeto – o discurso – que não é o dado empírico, que é diferente de texto, que coloca o linguístico em articulação com a História. Assim desde a sua fundação, na análise do discurso derivada de Pêcheux, o discurso é entendido como um conceito que não se confunde com o discurso empírico de um sujeito (parole saussuriana), nem com o texto (o discurso está na manifestação de seus encaixamentos, sendo um processo, é preciso desconstruir a discursividade para enxerga-lo), nem com a função comunicacional (contra a vulgata da comunicação jakobsoniana que pensa o

emissor e o receptor como sujeitos empíricos).

2.2 Ideologia E Sujeito

A evidência do sujeito- a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (ORLANDI, 2015. P. 44). A ideologia é a condição para a constituição do sujeito. O sujeito é interpelado pela ideologia para a produção do dizer (ORLANDI, 2016, p. 153).

Segundo a autora (2016, p.153), o discurso é o lugar em que podemos observar a articulação entre a língua e a ideologia. Discursivamente consideramos que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua.

Por isto ao observarmos como a língua produz sentidos temos acesso ao modo como a ideologia está presente na constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Para Orlandi (2015, p. 45), o sentido é assim uma relação determinado do sujeito afetado pela língua com a história. É o gesto de interpelação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a herança da subjetivação, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade, não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pêcheux diz que a ideologia e o inconsciente são estruturas funcionamentos, e sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, entendendo-se “subjetivas”, não como que afetam o sujeito, mais, mais fortemente, como “nas quais se constitui o sujeito” (PECHEUX, 2009, p.147). Desta forma a ideologia é parte fundamental no processo da constituição do sujeito e dos sentidos. Não existe a possibilidade de haver sentido sem ideologia.

A identificação do indivíduo com determinada formação discursiva o faz posicionar-se de forma inconsciente, adotando as ideologias pré-determinadas por outros discursos. Através da cadeia de significantes, se coloca a questão do simbólico de modo a abrir caminho para o que fracassa, o que falha, o que falta, ou dito de outra forma, pelo atravessamento do inconsciente e das ideologias.

3 | CORPUS DA PESQUISA

3.1 Os Sentidos Nos Constructos Do Discurso Patriarcal

A compreensão das desigualdades e hierarquia de poder, entre homens e mulheres, abarcam as filiações ao discurso machista e a constituição dos seus sentidos, elementos determinantes para construção dessa relação histórica. Os sentidos e os discursos que dão origem, alimentam e propagam a relação de gênero estão abrigados em nossa memória, compreendida em Análise do Discurso, como o interdiscurso (aquilo que fala antes, em

outro lugar e independentemente), pois segundo Pêcheux (1990, p. 56),

O discurso não é independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele se irrompe, mas, só por sua existência, ele marca a possibilidade de desestruturação, reestruturação dessas redes e trajetos. É um efeito das filiações sócio-históricas, de identificação no seu espaço.

Portanto, se a questão de gênero é central, permeando a violência praticada contra a mulher, o feminicídio tem que ser refletido à luz da história e dos discursos circundantes que motivam o seu acontecimento. A partir dessa perspectiva,

a memória discursiva seria como que, face a um texto que surge como um acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos, (quer dizer mais tecnicamente, os pré-construídos, discursos transversos, elementos citados e relatados, etc.) de que sua leitura necessita. A condição do legível ao próprio legível. (ORLANDI, 2016, p. 63).

A condição da compreensão (o legível) da prática da violência (ao próprio legível), de uma “lógica” dominação masculina, uma “devida” subordinação feminina, é resultante de discursos, pilares de uma ideologia, que, a partir de características biológicas, diferenciaram os agrupamentos humanos, em homens e mulheres, estabelecendo um padrão cultural, que foi aprendido ao longo das gerações.

Esse padrão cultural, apesar da linha bastante tênue que os separa, atribui discursivamente um sentido único para as palavras sexo e gênero, evidenciando nesse mecanismo a não transparência das palavras. Por conta de tal mecanismo, nas relações de “sentidos evidentes” (como que ele já estivesse ali significando acertadamente os objetos e as coisas), ser homem, ser mulher, leva respectivamente ao masculino e ao feminino. Ou seja, posições distintas, diferentes espaços autorizados a ocupar, como pode ser observado nos enunciados abaixo:

(08) “Para construir seu ninho, seu amor lhe enganava”

(João de Barro, Teddy Vieira, 1956)

(30) “Pensando em ser tão feliz

Mas a Teresa, doutor

Felicidade não quis”

(Cabocla Teresa, João Pacífico & Raul Torres, 1937)

A partir dos enunciados (08 e 30) é possível perceber a constituição dos discursos (suas relações, suas filiações históricas), que “justificam” uma ascendência do masculino ao feminino, impondo e exigindo do segundo, a total submissão por conta de uma ideologia de gênero. Assim, nos deteremos a analisar as condições de produção que culminaram criando/reproduzindo/reafirmando os discursos sobre as diferenças entre ser homem e ser mulher, dentro da nossa sociedade, ou seja, a filiação dos enunciados (08 e 30), ao patriarcado, pois como lembra Rodrigues (2010, p. 54).

Os discursos ao se constituírem, trazem além de suas características específicas (seus sentidos, seus efeitos, suas relações, suas filiações históricas) as suas temáticas, a partir da forma de articulação e de funcionamento de conjunto de objetos inscritos em seu interior.

Portanto, a nossa análise busca superar a ilusão de transparência das palavras, vencer a opacidade das palavras, cujas acepções masculino-feminino, dizem respeito à categoria biológica; e homem-mulher à categoria cultural. São os estudos e conhecimentos biológicos que definiram o masculino e o feminino como identidades sexuais, contudo as características dessa definição, tem permanecido constantes no decorrer da história.

Os papéis, socialmente engendrados e “justificados” historicamente, para o masculino e o feminino, resultaram na distinção entre o ser homem e o ser mulher dentro da sociedade. Assim, o ser homem dentro da sociedade implica para o homem, candidato a tal posto, sustentar casa, mulher e filhos. Na relação com a música “João de Barro”, ser homem é ser capaz de construir um ninho.

Para Orlandi (2015, p.38), na análise do discurso, há noções que encampam não-dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz “x”, o não-dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de “x”.

Para construir seu ninho, implica que o homem, assim como o pássaro saem para trabalhar para a construção de seus lares. O trabalho do João de Barro, para a construção do ninho, o leva a um interminável vai e vem com o barro “massado”, para fazer sua casinha “lá no alto da paineira”. Já na labuta do homem, seja na fábrica, na indústria, na lavoura, no banco, em trabalhos intelectuais ou braçais, ele precisa se esforçar, se dedicar, empreender força de trabalho para a construção e manutenção da sua morada. Temos no enunciado “para construir seu ninho”, o discurso do homem dedicado, perseverante, trabalhador e com disposição para vencer o cansaço e construir um lugar especial para a mulher e os filhos. No exposto acima temos uma imagem: homem, dedicação, esforço, trabalho, ações que se voltam para a construção do lar, bem-estar da mulher e filhos.

O homem que trabalha e cuida da mulher e dos filhos é um dos constructos em funcionamento nas Formações Imaginárias do patriarcado. A concepção de Formação Imaginária, aqui aventada, está de acordo com o explicitado por Orlandi (2015, p.38), que apregoa que

não são os sujeitos físicos, nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções.

Cabe acrescentar que a Formação Imaginária é constitutiva do funcionamento do discurso. Na ideologia patriarcal a posição sujeito homem é o mantenedor, sendo o responsável pelo abastecimento, disciplina e funcionamento do lar.

A posição-sujeito mulher deve passar, lavar, cozinhar, cuidar dos filhos, das lides domésticas. Tais obrigações fazem parte da formação discursiva do patriarcado. Entendemos aqui que a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada, em uma conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2015, p.40). Para Pêcheux (1975, p. 162), “toda formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui – sua dependência com relação ao todo complexo com dominante das formações discursivas, intrincadas no complexo das formações ideológicas”. Em tais Formações Ideológicas, a posição mulher se ocupa com a reprodução e cuidados com o lar. O lar é o local de convivência da família, onde o casal deve viver em harmonia e educar os filhos, frutos dessa relação.

Cabe ainda, no enunciado (08) assinalar a presença metafórica da palavra “ninho”. A palavra “ninho” é essencialmente uma metáfora, ela é da ordem do simbólico – é lugar de interpretação, da ideologia e da historicidade (ORLANDI, 2015, p. 43). Enquanto lugar da historicidade, a sua utilização nos remete à primeira metade do século XIX, ao período romântico. Destacamos o uso da palavra ninho, enquanto uma forma criativa de apelar à imaginação, à sensibilidade, uma versificação livre e subjetiva do amor e da mulher. Nesse sentido, o seu uso, pelas evidências e características acima descritas, tem sua origem no Período Romântico.

Sendo também a construção do ninho o local da ideologia, em o homem constrói o ninho. Tarefa reservada ao homem, tipicamente masculina, o homem é quem compra, aluga, edifica o ninho, para receber, morar, viver com sua companheira. Construir o ninho se equivale a providenciar o lar, missão que cabe ao homem executar. É preciso pensar ainda no local da interpretação, onde o ninho é significado como uma prova de amor e para o amor. Um ninho é um lugar onde a vida dá seguimento ao seu curso, berço da família e da sociedade. Um ninho é pensado, construído para uma companheira. É uma alcova de amor. Um local cercado de cuidados para não ser exposto às intempéries. É no ninho que, como uma extensão e testemunho de um amor vivido a dois, os filhos são gerados, criados, educados. Lugar para se viver a vida, onde se tem a cumplicidade e a exclusividade dos desejos. Lugar de paz indescritível, que nos faz sentir saudades e quando estamos passando por momentos difíceis em nossas vidas, tendemos a querer voltar ao ninho, um ninho construído para viver uma feliz história de amor a dois.

Porém, no enunciado (08) da música, a mulher não quis a felicidade. A felicidade é aqui colocada como o amor e a segurança de um homem dedicado, trabalhador, honesto e que fez, com muito esforço, um ninho de amor para os dois. A felicidade é ser senhora, dona de um lar, um marido honesto e trabalhador e filhos queridos. A felicidade é ter um homem para sustenta a ela e aos seus filhos. Há uma recusa da mulher, que não quis mais participar desta felicidade. A mulher que havia aceitado os termos do discurso e havia ocupado a posição sujeito mulher do discurso patriarcal, decide não mais viver essa posição na relação com esse sujeito homem, em uma situação de companheirismo ou marital.

A felicidade é entendida como esse mundo que ela compartilhava e que não quis mais. O não querer mais essa felicidade, não se realiza com uma conversa franca entre os amantes, sobre as dificuldades e interesses de uma vida vivida e sonhada a dois. O não querer mais a felicidade se dá de forma vil e reprovável. O não querer mais a felicidade é se voltar para outro, dormir com outro, no dizer de Ferreira (1999, p. 758) [...]6. Praticar adultério; trair, [...], conforme o final do enunciado (08).

Assim, temos uma oposição em que, a mulher que trai, ou traiu, não tem compromisso com o amor que o homem lhe devota/devotou, é uma pessoa que não se importa com o sentimento que o outro lhe oferta, logo, quem não se importa com o sofrimento e o amor de outro alguém é uma pessoa fria, insensível, uma pessoa má, uma mulher sem coração. Por outro lado, o homem que foi enganado é o homem dedicado, perseverante, trabalhador, honesto, o construtor do ninho de amor e mantenedor do lar. O homem que foi traído enquanto saía para trabalhar, que carrega a conotação de ser algo sagrado, é um bom homem é um homem trabalhador e que cuida do seu lar. Foi enganado enquanto ia para o trabalho em busca do salário para a manutenção do lar.

Enquanto mecanismo de funcionamento dos sentidos, nos enunciados (08) e (30), temos um alguém bom, trabalhador, dedicado, perseverante e honesto em oposição a um alguém falso, adúltero e leviano. Temos o certo contrapondo o errado. Um bem contra o mal. Temos um alguém que “a felicidade não quis”, abandonando uma posição sujeito mulher, até certo ponto referendada e apoiada pela maioria da sociedade. Um discurso socialmente construído sobre posições, que fabricam sonhos de ninhos de amor, sacralidade na reprodução e tarefas domésticas. Um homem que sustenta um lar e uma mulher que se encarrega da casa e dos filhos, uma ideologia patriarcal perfeita.

Diante de tal quadro, é importante destacar que “a felicidade ela não quis”, poderíamos acrescentar “não quis mais”, está afeito aos movimentos em que os sujeitos e os sentidos fazem seus percursos. Nessa relação, podemos considerar

o real da língua que é sujeito à falha e o real da história que é passível de rupturas, o que propicia transformações. Possibilitando a movimentação dos sujeitos e dos sentidos. A língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito ao significar, se significa (ORLANDI, 2015, p. 43).

A felicidade que ela não quis corrobora o equívoco e a falha da língua na constituição dos sujeitos. O discurso milenar, que constrói/construiu a posição sujeito mulher, não foi eficiente o bastante para manter “Teresa” nessa posição, conforme o enunciado (08). Essa felicidade parece não ter seduzido completamente Teresa. Essa felicidade ela não quis, o discurso pronto e acabado, receitado para a felicidade das mulheres, marido, filhos e um ninho de amor.

Considerando o que diz Orlandi (2015, p. 35), é possível atribuir tal “rebeldia” à incompletude da linguagem. De acordo com a autora a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e

acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. É importante ressaltar que os movimentos dos sujeitos e dos sentidos, as alternâncias de desejos, as alternâncias de posições, quando o real propicia o equívoco, se abismam na falha, não são bem vistos pela sociedade do discurso.

O efeito de sentido dos enunciados que compõem a música “João de Barro” é o de que a mulher e o pássaro fêmea são adúlteros, ambas menosprezam a dedicação e o amor devotado a elas. O sucesso alcançado pela música se define como uma prática política, gesto de acusação realizado por sujeitos que, ao assumir a verossimilhança da estória ficcional, homem dedicado-pássaro-mulher-traição, traduz a dicotomia simplista de um homem que foi dedicado, amoroso, trabalhador e honesto numa relação com uma mulher adúltera e desonesta. Na prática política verificamos a inscrição de uma posição sujeito que não tem dúvidas quanto à canalhice e falta de caráter de mulheres que ultrajam o ninho duramente construído.

3.2 A Relação Entre Discursos: Tradicional X Religioso

Analisaremos, nesse momento, o discurso tradicional e o discurso religioso presente nos enunciados, com o objetivo de melhor compreender os movimentos de sentidos dos sujeitos, a partir das similaridades e diferenças adotadas frente ao adultério, por influência destes discursos. Os discursos (ORLANDI, 2015, p. 84), enquanto o efeito de sentido entre interlocutores, “o que interessa primordialmente ao analista são as propriedades internas ao processo discursivo: condições, remissões às formações discursivas, modo de funcionamento”.

Os enunciados que selecionamos para o desenvolvimento de nossa reflexão, em que analisaremos o modo de funcionamento desses discursos, são todos da mesma música “João de barro”, quem tem como autor/intérprete Teddy Vieira (1956):

(10) “João-de-barro viu perto sua esperança perdida

Cego de dor trancou a porta da morada deixando a sua amada presa pro resto da vida”

(11) “Só que eu fiz o contrário do que o João de barro fez

Nosso Senhor me deu força nessa hora

A ingrata eu pus pra fora

Onde anda eu não sei”

(43) “O João de barro pra ser feliz como eu certo dia resolveu arrumar uma companheira”

(44) “Que semelhança entre o nosso calvário”

Sobre a importância de se estudar o modo de funcionamento dos discursos, Orlandi (2015, p. 84) diz que:

O que caracteriza o discurso antes de tudo, não é o seu tipo, é o seu modo

de funcionamento. Os tipos resultam eles mesmos de funcionamentos cristalizados que adquiriram uma rubrica, uma etiqueta que resulta de fatores extraordinários, lógicos psicológicos, sociológicos, etc.

É necessário analisar a relação entre os sujeitos, a relação com os sentidos, a relação com o referente discursivo. Nessa direção, o enunciado (43) “O João de barro pra ser feliz como eu certo dia resolveu arrumar uma companheira” aponta uma convergência entre os sujeitos. A convergência se dá na busca do exemplo, tendo como sentido para ambos, a felicidade significada como lar e companheira. Num segundo momento o discurso da traição sofrida, por ambos. Num terceiro momento temos a oposição entre os discursos dos sujeitos, em que se cristaliza a presença de um discurso religioso em oposição ao discurso machista. Temos então que a relação entre sujeitos é marcada pela posição igualitária de homens em busca da felicidade e, posteriormente, sujeito religioso X sujeito machista.

A produção de sentido, em um dado discurso, decorre da ação de variados fatores, entre os quais, os processos parafrásticos e os processos polissêmicos. No processo parafrástico, temos um retorno ao mesmo espaço do dizer, e o sentido já se encontra ali, nesse dizer, engendrado pela história, pois, segundo Gregolin (2003, p. 42), é “apenas em uma relação parafrástica empiricamente constatada que um efeito de sentido se dá”. A autora afirma, ainda, que em todo dizer há um dizível que diz respeito à memória, por isso “as formulações não nascem de um sujeito que apenas segue as regras da língua, mas do interdiscurso, vale dizer, as formulações estão sempre relacionadas com outras formulações”.

Já os processos polissêmicos estão relacionados ao deslocamento, as rupturas nos processos de significação. A polissemia é marcada pela possibilidade de algo que escapa no dizer, de um jogo onde o equívoco pode dar as cartas no discurso. E é a partir do parafrástico e do polissêmico que se dá a construção do sentido.

Os sentidos dos sujeitos são semelhantes, num primeiro momento onde o lar e a companheira significam um sonho realizado; depois os sentidos decorrentes da dor da traição ainda se aparenta similar aos dois. No entanto, há uma diferenciação e movimentação dos sentidos na resposta ao acontecimento do adultério. A relação com o referente discursivo, no enunciado (44) “Que semelhança entre o nosso calvário”, o adultério provoca o movimento dos sentidos e faz os sujeitos envolvidos assumirem posições.

O discurso do adultério funciona como um sentido histórico da traição em confronto com um discurso religioso. Um dos sujeitos vai assumir o discurso parafrástico, no enunciado (10) “João-de-barro viu de perto sua esperança perdida; Cego de dor trancou a porta da morada deixando a sua amada presa pro resto da vida”, indo ao encontro do sentido da traição e assumindo o discurso da punição com a morte da companheira, que o fez sofrer no calvário.

O outro discurso é afetado pela religiosidade. Tal qual o primeiro, há um sofrimento

do indivíduo em razão da traição e também uma vontade de tirar a vida da companheira, como no enunciado (44) “Que semelhança entre o nosso calvário”. Porém, há um confronto e alternância dos sentidos, na arena da língua, uma luta entre o discurso parafrástico X discurso lúdico (categoria religioso), como no enunciado (10) “João-de-barro viu de perto sua esperança perdida. Cego de dor trancou a porta da morada deixando a sua amada presa pro resto da vida” (grifo nosso) X o enunciado (11) “Só que eu fiz o contrário do que o João de barro fez; Nosso Senhor me deu força nessa hora (grifo nosso); A ingrata eu pus pra fora; Onde anda eu não sei” (João de Barro, Teddy Vieira, 1956). Nesses enunciados, que primam pela supremacia dos sentidos, cujo resultado irá definir qual posição o sujeito assumirá. O continuum infinito de discursos, de posições masculinas, que apregoam nas vozes sem nome que a honra deve ser lavada com sangue.

O continuum de discursos religiosos, onde o Senhor é o caminho, a verdade e a vida e impôs aos homens novos mandamentos, dentre os quais se destaca, “Não matarás”! O religioso que determina que o homem deve aceitar o seu sofrimento na terra e que o reino dos céus será garantido, em razão de sua fé, cumprimentos dos desígnios e vontades de um Deus Pai, Senhor de Tudo! O discurso lúdico religioso: (11) “**Só que eu fiz o contrário do que o João de barro fez** (grifo nosso); Nosso Senhor me deu força nessa hora; A ingrata eu pus pra fora; Onde anda eu não sei” (João de Barro, Teddy Vieira, 1956), se sobrepõe ao discurso parafrástico histórico machista: (10) “João-de-barro viu perto sua esperança perdida; Cego de dor trancou a porta da morada deixando a sua amada presa pro resto da vida”.

3.3 Do João-De-Barro Ao Homem: Filiações De Sentido

O texto apresenta o pássaro que inveja a felicidade do homem, (43) “O João de barro pra ser feliz como eu certo dia resolveu arrumar uma companheira”, e resolve, também, arrumar uma companheira. O pássaro está num nível supra-animal, ou seja, situa-se no mesmo plano do sujeito da música, tendo como exemplo a felicidade humana. O pássaro constrói seu ninho tal qual o homem havia construído um lar para si. O homem e o pássaro, têm suas casas, companheiras e felicidades. Após esse momento eles passam da felicidade para a não felicidade, por conta da traição de suas companheiras, em que de acordo com o enunciado (09) “Mas nesse mundo o malfeito é descoberto”, os dois passam a sofrer em razão do adultério que foi descoberto e que causa o mesmo sofrimento a ambos (pássaro e homem), conforme o enunciado (44) “Que semelhança entre o nosso calvário”.

A partir de então, dois caminhos são apresentados: o da morte dentro do lar X o da expulsão de dentro do lar, como em: (10) “João-de-barro viu de perto sua esperança perdida; **Cego de dor trancou a porta da morada deixando a sua amada presa pro resto da vida**” (grifo nosso) X (11) “Só que eu fiz o contrário do que o João de barro fez; **Nosso Senhor me deu força nessa hora; A ingrata eu pus pra fora** (grifo nosso); Onde anda eu não sei” (João de Barro, Teddy Vieira, 1956).

Em relação à possibilidade da morte, tendo sido o pássaro colocado no nível supra-animal, a sua reação à traição é também uma atitude humana. O pássaro não tolera a traição e mata a companheira. A reação do pássaro está ligada à filiação de sentidos do discurso do patriarcado, que, conforme Orlandi (2015, p. 105), “o interdiscurso significa justamente como uma relação de uma multiplicidade de discursos que sustentam a possibilidade mesma do significar, sua memória”. Logo, o pássaro que tranca a porta da morada com sua companheira dentro, na rede de sentidos do discurso, rede de memórias, numa filiação do sujeito traído pela mulher, não aceita e a mata dentro do lar. Na execução do possível, o João-de-barro só pode trancar a sua amada dentro da casa, estando a mesma já morta, pois se viva estivesse, fugiria enquanto ele buscasse o barro para fechar porta da morada.

O João-de-barro nos desvios e intersecções dos sentidos, no movimento dos sentidos e errâncias dos sujeitos, significa o acontecimento registrado na memória dos incontáveis homens que, traídos por suas companheiras, “como forma de punição ao adultério” as mataram dentro dos lares. Pois, pelos discursos sustentadores de posições machistas, constructos do patriarcado, a mulher que se deita com outro homem, merece a morte.

4 | CONCLUSÃO

O estudo dos recortes selecionados e analisados sob a práxis da AD, aqui desenvolvido, não tem a pretensão de abarcar toda a complexidade e vastidão do tema do feminicídio na sociedade. O trabalho serve como uma reflexão sobre o discurso e uma determinada ideologia, na análise em questão, a ideologia do patriarcado e o *modus operandis* de construção de sentidos dessa ideologia em discursos musicais, onde trabalhamos recortes musicais das canções João de Barro e Cabocla Teresa para fundamentar nossa análise.

Para tanto, abordamos o discurso e sua construção de sentidos, no material analisado, para demonstrar que a violência que o homem é capaz de promover contra mulher em razão de gênero tem no discurso musical a sua “justificativa” para tal comportamento e, ainda que, ao “justificar”, serve como “ensinamento” a outros homens como agir e retaliar mortalmente a honra ultrajada, obedecendo ao ditames da ideologia patriarcal.

Por fim, destacamos que ao voltar nossa atenção para o discurso musical evidenciou-se que o caráter recreativo e de entretenimento da música na sociedade promove um mascaramento da ideologia presente no mesmo, como que se, ao relatar a tristeza e a “perda da honra”, o sofrimento masculino causada pelo abandono e o mau caráter da mulher ou da fêmea, a violência do feminicídio é então “justificada” e passa a ser aceita e compreendida como única e mortal alternativa, o crime de morte perpetrado contra a esposa ou companheira.

REFERÊNCIAS

FIGARO, Roseli. **Comunicação e análise do discurso (org)**. São Paulo: Ed. Contexto, 2015.

ORLANDI, Eni, Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 12. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni, Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**, 3 Ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

PECHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

RODRIGUES, Marlon Leal. **Análise do discurso na graduação: teoria & prática (Org)**. Dourados: Ed. Nicanor Coelho, 2011.

ANEXOS

João de Barro

Sérgio Reis

O João de Barro, pra ser feliz como eu
Certo dia resolveu arranjar uma companheira
No vai-e-vem, com o barro da biquinha
Ele fez sua casinha lá no galho da paineira

Toda manhã, o pedreiro da floresta
Cantava fazendo festa, pra aquela quem tanto amava
Mas quando ele ia buscar o raminho
Pra construir seu ninho o seu amor lhe enganava

Mas neste mundo o mal feito é descoberto
João de Barro viu de perto sua esperança perdida
Cego de dor, trancou a porta da morada
Deixando lá a sua amada presa pro resto da vida

Que semelhança entre o nosso fadário
Só que eu fiz o contrario do que o João de Barro fez
Nosso senhor me deu força nessa hora
A ingrata eu pus pra fora, por onde anda eu não sei

Cabocla Tereza
Tonico e Tinoco

“Lá no alto da montanha
Numa casinha estranha
Toda feita de sapê
Parei numa noite à cavalo
Pra mór de dois estalos
Que ouvi lá dentro bate
Apeei com muito jeito
Ouvi um gemido perfeito
Uma voz cheia de dor:
“Vancê, Tereza, descansa
Jurei de fazer a vingança
Pra morte do meu amor”
Pela réstia da janela
Por uma luzinha amarela
De um lampião quase apagando

Vi uma cabocla no chão
E um cabra tinha na mão
Uma arma alumando
Virei meu cavalo a galope
Risquei de espora e chicote
Sangrei a anca do tar
Desci a montanha abaixo
Galopando meu macho
O seu doutô fui chamar
Vortamo lá pra montanha
Naquela casinha estranha

Eu e mais seu doutô
Topemo o cabra assustado
Que chamou nós prum lado
E a sua história contou”

Há tempo eu fiz um ranchinho
Pra minha cabocla morá
Pois era ali nosso ninho
Bem longe deste lugar.

No arto lá da montanha
Perto da luz do luar
Vivi um ano feliz
Sem nunca isso esperá

E muito tempo passou
Pensando em ser tão feliz
Mas a Tereza, doutor,
Felicidade não quis.

O meu sonho nesse oiá
Paguei caro meu amor
Pra mór de outro caboclo
Meu rancho ela abandonou.

Senti meu sangue fervê
Jurei a Tereza matá
O meu alazão arriei
E ela eu vô percurá.

Agora já me vinguei
É esse o fim de um amor
Esta cabocla eu matei
É a minha historia dotor

<https://www.lettras.mus.br/tonico-e-tinoco/89201/>

CAPÍTULO 14

“VOCÊ QUER A BUNDINHA?” - A CONSTRUÇÃO DO DESLIZAMENTO DO SENTIDO EM ANÁLISE DO DISCURSO

Data de aceite: 12/07/2021

Alguimar Amancio da Silva

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS
Campo Grande – MS
<http://lattes.cnpq.br/3873047991235324>

Marlon Leal Rodrigues

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS
Campo Grande – MS
<http://lattes.cnpq.br/3873047991235324>

RESUMO: O referencial deste trabalho é a Análise do Discurso, de linha francesa, cujo fundador é Michel Pecheux. A Análise do Discurso é o nosso instrumental teórico-metodológico para compreender como o discurso de Acadêmicos de Pós Graduação, nível Mestrado, em situação de prática discursiva, produziu um determinado efeito de sentido, em determinada condição de produção do discurso. A Análise que busco desenvolver é sustentada pela proposição de correlacionar condições de produção do discurso, funcionamento do discurso e efeito de sentido, decorrentes das posições sujeito e constituição do discurso. O trabalho foi concebido a partir da observação e participação em uma determinada prática discursiva, em situação de descontração, em um ambiente universitário. É nosso propósito responder as interpretações pertinentes e relativas a esse momento, bem como identificar e compreender, as condições de produção dos deslizamentos dos sentidos ali

presentificados. Partimos do pressuposto que ali ocorreu uma prática discursiva sobre um discurso de natureza lúdica e que a Análise do Discurso é que nos possibilitará, em razão do conceito de funcionamento do discurso, Formação Discursiva e Formação Imaginária, compreender o efeito de sentido decorrido em razão de sua ambiguidade e suas marcas de polissemia. Concebendo a brincadeira em grupo, como algo necessário e indispensável às relações humanas, o objetivo deste trabalho é analisar o efeito de sentido dessa prática discursiva, enquanto uma atividade de humor que promove quebra de regras dentro da sociedade. Interessa-nos analisar o funcionamento do Discurso Lúdico, o efeito do deslizamento do sentido decorrente de seu caráter polissêmico, em um certo acontecimento que situou os sujeitos envolvidos, espaço público, simultaneamente em duas posições: sujeito acadêmico e sujeito amante. Enfim o objetivo deste trabalho é analisar a construção do efeito do deslizamento do sentido, provocado por essa prática discursiva, em situação de descontração, pelo funcionamento do discurso lúdico.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística; Discurso; Sentido.

“DO YOU WANT THE BOOTIE?” - THE CONSTRUCTION OF THE SLIP OF THE SENSE IN DISCOURSE ANALYSIS

ABSTRACT: The reference of this work is Discourse Analysis, of French line, whose founder is Michel Pecheux. Discourse Analysis is our theoretical and methodological tool to understand how the discourse of Graduate Students, Master level, in a situation of discursive

practice, produced a certain effect of meaning, in a certain condition of discourse production. The analysis that I seek to develop is supported by the proposition of correlating conditions of discourse production, discourse functioning and effect of meaning, resulting from the positions subject and constitution of the discourse. The work was conceived from the observation and participation in a determined discursive practice, in a relaxed situation, in a university environment. It is our purpose to answer the pertinent and relative interpretations of that moment, as well as to identify and understand, the conditions of production of the slips of the senses presented there. We start from the assumption that there was a discursive practice on a playful discourse and that Discourse Analysis is what will enable us, due to the concept of discourse functioning, Discursive Formation and Imaginary Formation, to understand the effect of meaning elapsed due to its ambiguity and its polysemy marks. Conceiving group play as something necessary and indispensable to human relationships, the objective of this work is to analyze the effect of meaning of this discursive practice, as an activity of humor that promotes breaking of rules within society. We are interested in analyzing the functioning of the Playful Discourse, the effect of the sliding of the sense resulting from its polysemic character, in a certain event that placed the subjects involved, public space, simultaneously in two positions: academic subject and loving subject. Finally, the objective of this work is to analyze the construction of the effect of the sliding of the sense, provoked by this discursive practice, in a relaxed situation, by the functioning of the ludic discourse.

KEYWORDS: Linguistics; Speech; Sense.

1 | CORPUS

Horário de intervalo na Universidade. As senhoras estavam sentadas em cadeiras, numa mesa da cantina. Quando me aproximei, uma delas brincou comigo, dizendo: “_Você quer a bundinha?” Sobre a mesa havia um pacote de pão de forma. Ante o meu espanto, ela apontou, rindo, o pacote. A “bundinha” a que ela se referia era a parte inicial ou parte final do fatiamento do pão de forma. Não pude deixar de rir! Elas riam também! Nesse momento aproximou-se um outro colega do sexo masculino e elas, novamente, repetiram a brincadeira: “_Fulano, você quer a bundinha?”

Ele fingiu ligeiro espanto e indagou: “_De quem?”. A gargalhada foi geral. Voltei a intervir na brincadeira, dizendo: “_Bom seria se tivesse manteiga!”

Rimos todos mais uma vez e mudamos de assunto.

2 | BREVE HISTÓRIA SOBRE A ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso – doravante AD- surgiu na França, no início dos anos 60, a partir das teorias de Michel Pecheux. O seu esboço, ou seja, os primeiros estudos sobre o texto, advêm do século XIX, com a semântica histórica. Um outro estudo sobre a compreensão da lógica interna e da análise do conteúdo do texto é feito pelos formalistas russos, no início do séc. XX. Os estudos da semântica histórica e dos formalistas russos, ainda que realizados de maneira superficial, foram importantes na formação da AD.

No entanto, segundo Mussalin (2004, p. 10) para compreender a gênese dessa disciplina:

“(...) é preciso compreender as condições que propiciaram sua emergência. Malidier (1994) descreve a fundação da Análise do Discurso, através das figuras de Jean Duboes e Michel Pecheux. Duboes, um linguista, lexicólogo, envolvidos com os debates em torno do marxismo, da psicanálise, da epistemologia.”

A França, um país de forte tradição no estudo literário, vivia uma intensa inquietação político-social, no início dos anos 60. Essa inquietação, na esfera política, era bem marcada pelo discurso de direita versus discurso de esquerda.

Para analisar esses discursos, a AD foi se desenvolvendo, buscando superar o conceito puramente linguístico, a palavra, a frase, a parte puramente gramatical da língua.

A AD foi concebendo uma práxis que abordava outros aspectos do discurso, além do contexto imediato da enunciação, os fatores e elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos que permeiam a produção de um discurso.

Para tanto a AD, fez uso de três áreas do conhecimento: Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise.

É a partir da confluência dessas três áreas que a AD analisa o sentido no campo da Língua e da Linguagem.

3 | CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

O *corpus* desse trabalho é constituído de um acontecimento, uma prática discursiva, ocorrida em um momento de descontração, intervalo de aula, período matutino, do Curso de Pós-graduação, nível Mestrado, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, primeiro semestre, ano de 2018.

Os sujeitos envolvidos no acontecimento somam cinco pessoas, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino. Suas idades são superiores a vinte e cinco anos e são alunos regulares do referido curso.

4 | CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE

O nosso trabalho de análise foi feito a partir dos seguintes recortes de enunciados e efeitos de sentidos presentes no acontecimento:

“ ___Você quer a bundinha?” (Enunciado 1)

“Rimos todos mais uma vez e mudamos de assunto.” (Construção do sentido)

Anota-se, entretanto, que almejando realizar a Análise, da maneira mais didática possível, desenvolvemos nossa proposta, abordando o enunciado em questão, tomando em consideração, as seguintes perspectivas:

A) Ambundo pra bunda: a opacidade, o deslocamento, a origem e o sentido da

palavra

B) O discurso que “vaza”: a transgressão de norma do enunciado: “ ___Você quer a bundinha?”

C) A quebra de regras na Posição Discursiva do enunciador de: “ ___Você quer a bundinha?”

D) Formação Discursiva, Formação Imaginária, Relação de Força, Mecanismos de Antecipação, nos propósitos do Enunciador de: “ ___Você quer a bundinha?”

E) A construção do sentido ambíguo no discurso: “ ___Você quer a bundinha?”

4.1 Desenvolvimento

A) Ambundo pra Bunda: a opacidade, o deslocamento, a origem e o senti-do da palavra bundinha.

Segundo Gregolin (p. 51, 2003):

“ (...) as redes de memória são diferentes regimes de materialidade, possibilitam o retorno de temas e figuras do passado, os colocando insistentemente na atualidade, provocando sua emergência na memória do presente.”

Palavra é um termo, um vocábulo, uma expressão por um grupo de fonemas com uma significação.

“...como na palavra, palavra, a palavra

estou em mim

e fora de mim

Quando digo que você parece que não

Você diz em silêncio o que eu não desejo ouvir..”

*Caetano Veloso, Outras palavras)

Considerando essa definição de palavra, pinçamos do enunciado: “__Você quer a bundinha?”, a palavra “bundinha”, enquanto, presente no discurso, no enunciado, com a intenção de analisar a opacidade, origem e o sentido, advindo de sua inscrição na memória.

“ ...as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre um discurso.” (Orlandi, 41, Análise do Discurso),

“(.....) esse dispositivo visa deslocar o olhar do leitor do atravessamento pela ideologia (em que o sentido apareceu já-la na transparência da linguagem para a posição do analista: não competente, mas deslocada em que o efeito da exterioridade , o da alteridade do sentido, sua determinação histórica, seja tomado em conta,...” (Orlandi, 171 Discurso em Análise: Sujeito, sentido, ideologia).

Bundinha é um diminutivo da palavra bunda, que no dicionário se apresenta como substantivo feminino, sendo sinônimo de nádegas; porém em AD, digamos, essa definição enciclopédica é um olhar superficial sobre a palavra. Em AD, buscamos a opacidade da

palavra, a sua opacidade, sua história e o sentido que a palavra adquire enquanto parte de uma discurso. A falsa transparência enquanto sinônimo de nádegas, parte posterior do corpo humano, não satisfaz o analista do discurso. Partindo então do pressuposto que AD é uma disciplina que possui uma relação com a Linguística, servimo-nos desta, para darmos início ao trabalho intelectual.

A palavra bunda é um signo (une um conceito e uma imagem acústica, sendo essa união realizada de maneira arbitrária) transformado/nascido no Brasil, devido ao deslocamento de relações, no caso, a analogia (combinações novas de elementos fônicos derivados de formas mais antigas).

Segundo Pecheux (1990), as palavras tem seu sentido num discurso que remete à ocorrências anteriores. A etimologia nos faz saber que a palavra bunda é de origem africana e advém da abreviação de quimbundu (kimbundu).

Quimbundu está ligado ao Brasil e à época da escravidão. Tribos de várias regiões da África foram sequestradas e trazidas ao Brasil para servir como escravos. As tribos sequestradas da região de N'gola (Angola), eram os ambundos e seu idioma era o kimbundu. O kimbundu era a língua tradicional do antigo reino N'gola.

Os navios negreiros cumpriam com sucesso sua aterradora missão, que era a de sequestrar povos africanos e trazer em condições desumanas para o Brasil, para ser vendidos como escravos. Vieram para o Brasil, sequestrados, povos de várias partes da África. Provindos todos os escravos da África, ainda que todos negros, apresentavam fenótipos (conjunto de características, morfológicas e fisiológicas, observáveis de um organismo) característicos em cada tribo. Uma dessas tribos era nominada como ambundos. Enquanto escravos no Brasil, os ambundos passaram a ser conhecidos como bundos. Os escravos bundos, enquanto característica fenotípica tinha a região glútea sólida, globular e avantajada em relação aos portugueses e outras tribos de escravos. Por conta da condição de escravos, os negros e negras vestiam roupas de algodão crú.

Vestimentas essas completamente diferentes das senhoras portuguesas, cujo costume europeu preconizava vestidos de manga longa, gola alta, anáguas e chapéu.

Por conta da roupa de algodão crú que realçava os contornos do corpo, ao passar por uma escrava da tribo dos ambundos, nominada no Brasil como bunda, os portugueses diziam: “___Que bela bunda!”

Esse discurso de admiração/desejo era o passaporte para o homem branco português fazer da escrava seu objeto de desejo e satisfação sexual, numa relação quase sempre não consentida, ou seja, a violação, o estupro.

“Reduzida à condição de escrava, a mulher negra foi durante o período colonial, um instrumento de trabalho forçado, dentro das casas, na lavoura, nas minas, no comércio. Enquanto a mulher branca era mantida sob rigorosa vigilância moral, para as respeitadas funções de esposa e mãe, a sociedade sujeitava a mulher negra ao abuso sexual do homem branco e adotava o estupro da escrava negra como instrumento de afirmação da virilidade

Temos então que tal discurso:” ___Que bela bunda!”, “(...) a considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária” (Orlandi, 32, Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos), o desejo manifesto e a liberdade do abuso sexual praticado pelo homem branco contra a negra em situação de escravidão, significava que a escrava, consensualmente ou não, seria vítima de suas investidas e posse sexuais. “Sujeitos ao mesmo tempo, à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem..” (Orlandi, 51, Princípios e Procedimentos).

Decorrido mais de quinhentos anos de descobrimento do Brasil, o discurso “Que bela bunda!”, fez seu percurso, se mantendo, parando junto à margem, ultrapassando seus limites, transbordando, refluindo, e nos chega até os dias de hoje, com o mesmo sentido, dos tempos do Brasil Colônia de Portugal, de admiração mesclado com desejo sexual.

B) O discurso que “vaza”: a transgressão de normas do enunciado: “ __Você quer a bundinha?

Em uma sociedade, os sujeitos e os discursos passam a circular necessariamente em uma ordem com certa estabilidade, pelos regimes de regulamentação institucionais, e científicos que distinguem o verdadeiro do falso, o que pode e o que não pode circular como um dado prévio” (Rodrigues, M.L, p16, Análise do Discurso na Graduação).

Por isso é que

“(...) em uma sociedade como a nossa, conhecemos é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem, que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não se pode falar de qualquer coisa.” (Foucault, A ordem do discurso, p. 9).

As Instituições busca cercar com muros altos e normas rígidas, o comportamento e os discursos sexuais. A sociedade autoriza o discurso e a atividade sexual, somente entre pessoas adultas, somente entre quatro paredes. As interações, jogos, brincadeiras, as realizações de desejos e fantasias sexuais deve ser restrito à intimidade dos casais.

Porém Orlandi, nos alerta que o discurso, através de seu funcionamento, pode romper barreiras presentes na sociedade. Para tanto, ao fazer uso da Língua, o enunciador pode optar por tipos diferentes de discursos.

Orlandi nos chama atenção para a Tipologia dos Discursos, elencando-os em três modalidades: O Discurso Autoritário, o Discurso Polêmico e o Discurso Lúdico.

Segundo Orlandi, tal distinção não é algo estanque, sendo possível que em algumas situações os Enunciadores do discurso tende a mesclar seus discursos; ou seja, um

discurso essencialmente puro, de acordo com uma só tipologia não é comum. O mais correto talvez seja, caso precisemos, por razões didáticas e outras afins, classificá-los de acordo com o funcionamento destes.

Suas denominações ou enquadramento em determinada tipologia se dá em razão do seu modo de funcionamento.

Os modos de funcionamento que possibilita a classificação de um determinado discurso, segundo o seu funcionamento, tem estreita relação com a presença da Parafrásica ou da Polissemia.

O discurso autoritário é aquele em que a Polissemia é contida, referente está apagado pela relação de linguagem que estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor; a saber voltando ao episódio que estamos nos propondo analisar, ao invés do enunciador ter dito “___ Você quer a bundinha?”, ter ordenado: “___ Coma este pedaço de pão de forma!”. Tal afirmação, de modo imperativo, mudaria completamente a relação e o sentido atribuído à brincadeira, não flertaria com os sentidos dos envolvidos.

O enunciado realizado na forma imperativa e pão de forma como pão de forma, estaria impondo ou determinando ao interlocutor uma obrigação.

Pão de forma enquanto pão de forma é uma forma parafrásica, onde o que se é, simplesmente é, não deixando margens para a flutuação dos sentidos presentes na alusão a parte final do pão de forma como “bundinha”.

O discurso autoritário, como podemos perceber num enunciado autoritário, “___ Coma este pedaço de pão.”, é essencialmente parafrásico.

Discurso Polêmico é o discurso em que a Polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, uma relação tensa de disputa pelos sentidos.

Este tipo de funcionamento do discurso, provavelmente, se presentificaria na brincadeira, se o enunciado tivesse sido: ___ Você não acha essa parte final do fatiamento do pão de forma parecido com uma bundinha?

No discurso polêmico, quase sempre há uma pergunta ou afirmação peremptória de um determinado ponto de vista ou opinião que provoca a reação controversa do interlocutor a respeito de um objeto ou assunto. Um interlocutor demasiado religioso se recusará a ver similaridade entre a parte final de um pão de forma e uma parte do corpo humano. Para o religioso tal conotação implica em admitir um desejo e concepção mundana e sexualizada de coisas e objetos, que muitas religiões, radicalmente rejeita, em razão de sua motivação e crenças espirituais.

Já, o discurso Lúdico é aquele que a Polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõe aos efeitos dessa inteiramente, não regulando sua relação com os sentidos. No enunciado “___ Você quer a bundinha?” (...), há uma flutuação dos sentidos dos envolvidos. O discurso Lúdico é o que a Polissemia

está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa inteiramente, não regulando sua relação com os sentidos.

O enunciado, que estamos analisando - “___Você quer a bundinha?”, ao ser proferido no pátio de uma Universidade Pública, a céu aberto, à luz do dia, foi uma transgressão ao estabelecido, aquilo que é “educadamente recomendável”. No entanto, é preciso observar que a sua realização foi possível devido à prática discursiva, num momento de descontração, onde o enunciador fez uso da Polissemia, para provocar o riso pela dubiedade do sentido do discurso, Um sentido que emerge e submerge ao mesmo tempo. Um sentido que escapa ao pão de forma que está sendo oferecido, mas ainda é o pão de forma que está sendo oferecido. A bundinha do pão que está sendo oferecido pela prática discursiva e o sentido sexual da palavra bundinha, que é historicamente nos dado.

O sentido sexual que o discurso provoca com “___Você quer a bundinha?”, e uma bundinha de pão de forma que nos é oferecida para comer, onde ciente da dubiedade do sentido do discurso, em tom de brincadeira, um dos interlocutores envolvidos, pergunta: “___De quem?”. Logo então o pão de forma é apresentado. Ainda que apresentado o pão de forma, ainda paira uma malícia no ar, uma sensação de que por um momento, estava sendo dito, algo que não é comum de se dizer, não é frequente em brincadeira de homens e mulheres, que não é típico de uma mulher propor a um homem uma fantasia sexual, em lugar público. A transgressão ao que é da intimidade entre quatro paredes, se tornou possível em razão do tipo de discurso empregado. Foi o discurso lúdico e a prática discursiva realizada, que possibilitou a flutuação/submersão dos sentidos, onde o sentido, parecendo estar num lugar, parecia estar em outro, por conta do caráter polissêmico do discurso utilizado, que rompeu a barreira do “educadamente recomendável”, da dita “normalidade”, “vazando” por entre as interdições do comportamento e discurso sexual, dentro da sociedade.

C) A quebra de regras na Posição Discursiva no enunciado: “___*Você quer a bundinha?*”

O conceito de Formação Discursiva - “aquilo que pode e deve ser dito por um sujeito em uma posição discursiva em um momento dado em uma conjuntura dada”, é dos mais importantes para a AD. O sentido do discurso, advém também, das posições discursivas dos enunciadores, pois “podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocados em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas. (Orlandi, p. 44, Análise do Discurso- Princípios e Procedimentos).

Vimos, no início desse trabalho, Ambundo pra bunda: a opacidade, o deslocamento, a origem e o sentido da palavra, que o enunciado em questão “Você quer a bundinha?”, tem um sentido sexual e que sócio historicamente, as provocações, propostas sexuais, em uma sociedade machista, como a sociedade brasileira, são discursos proferidos pela posição discursiva masculina.

A posição discursiva masculina é quem “deve”, antever, propor, cantar, conquistar,

assediar a mulher. A posição discursiva homem é quem “detêm”, esses direitos e prerrogativas em assuntos de ordem sexual.

Observemos, no entanto, que o enunciado no episódio descrito foi proferido por uma mulher. Tal enunciado, em situação de descontração, subverte à lógica costumeira dos discursos “cabidos” às posições discursivas homem/mulher.

Uma mulher fazendo uso do discurso sexual, para propor com malícia, uma brincadeira que se assemelha uma “cantada, assumindo com irreverência e humor, a posição discursiva homem, promove uma quebra de regras dentro da sociedade.

D) Formação Discursiva, Formação Imaginária, Relação de Força, Mecanismos de Antecipação, nos propósitos do enunciador de “___Você quer a bundinha?”

Os discursos são complexas interações de sentido entre os interlocutores. O sentido é concebido e apreendido pela ação do discurso que envolve fatores, tais como: Formação Discursiva- doravante FD- Formação Imaginária - doravante FI-, Relação de Forças e Mecanismos de Antecipação.

Em síntese, temos que, se um locutor fala algo para um interlocutor, em um dado momento, em uma dada situação, esse locutor fala de uma determinada posição discursiva (pai, mãe, operário, professor, e etc.); sendo que simultaneamente, o interlocutor, reconhece ou fica a par dessa posição discursiva. As posições discursivas são ou foram construídas sócio historicamente, depreendo delas uma FI.

A FI está presente no discurso e dela decorre uma relação de força sobre o que está sendo dito pelo locutor. A essa relação de força da Posição Discursiva que se assenta sobre uma FI, é que se dará a interlocução, ex: a autoridade do padre nos ofícios religiosos, o saber médico na prescrição de uma receita, o cumprimento da sentença determinada pelo magistrado a ser cumprida pelo réu, etc.

As Fds das posições discursivas provém das relações de força decorrente das Fis.

Enquanto o discurso acontece, as posições discursivas, as relações de força, as Fis, estão em jogo e são mobilizados pelo interlocutor, mecanismos de antecipação que vai orientar a sua resposta (Quem é ele pra me falar assim? Ao dizer isso, ele está pensando isso, então devo responder assim ou assado). No instante que ao dar a resposta, o interlocutor se torna locutor e vice-versa, o antes locutor também vai mobilizar sua resposta de acordo com o, agora, locutor, fazendo uso desses mecanismos de interações presentes na interlocução.

Sendo assim temos que as interações discursivas pressupõe esse revezamento de papéis, locutor e interlocutor, tendo como suporte as posições discursivas, as Fds, Fis, as relações de força e os mecanismos de antecipação, que envolve, (quem é que está me falando? De onde está me falando? O que está me falando?) nossos sentidos sobre o que está sendo dito e por quem, resultando em nossa resposta.

Retomando o enunciado: “___Você quer a bundinha?” e o conceito de FD (aquilo

que deve e pode ser dito por um sujeito em uma posição discursiva, em um momento dado em uma conjuntura dada”, temos que tal enunciado, é pertencente às Fds das fantasias e desejos sexuais e “só pode ser dito” entre quatro paredes ou em “cantadas”, por uma posição discursiva (amante/prostituto ou importunador), em um momento dado (preâmbulo ou conjunção carnal) em uma conjuntura dada (filmes adultos, revistas pornográficas, intimidades sexuais, realização de fantasias e ou desejos sexuais).

O enunciador ao assumir o uso do discurso lúdico, assumindo a posição discursiva amante e ou prostituto, não estando no contexto entre quatro paredes, sendo mulher assumindo a posição discursiva homem, ela tem o propósito de causar o embaraço e o riso dos presentes. O mecanismo da antecipação, acima descrito, lhe permite antever a flutuação dos sentidos que a prática discursiva irá proporcionar aos elementos masculinos envolvidos.

Os interlocutores recebem o discurso com estranheza e embaraço, pois a posição discursiva assumida pelo enunciador está destituída da FI, típica dos enunciadores desse tipo de FD, amantes, prostitutas, homens importunadores.

Apesar da flutuação dos sentidos provocado pelo tipo e funcionamento do discurso, a inadequação da FD, a ausência da FI e sua relação de força que dá peso e veracidade a um discurso, os interlocutores constatam que só pode ser uma brincadeira, pois para a AD, “(...) a relação metafórica ou parafrásica só se sustenta em decorrência de uma certa história do campo discursivo a que o cliente se refere/pertence (...) - ou seja para a AD, se o sentido não pode ser prévio ou fixo em termos de língua, pode sê-lo, mais ou menos próximo ou mais ou menos já dado em termos de discurso. É só assim que determinadas formulações são reconhecidos como pertencendo a um certo discurso.” (Gregolin, p.39, As materialidades do sentido).

E) A construção do sentido ambíguo no discurso: “__Você quer a bundinha?”

A produção de sentido em um dado discurso decorre da ação de decorre de variados fatores, entre os quais, os processos parafrásticos e os processos polissêmicos.

No processo parafrástico, temos um retorno ao mesmo espaço do dizer, e o sentido já se encontra ali nesse dizer, engendrado pela história, pois é “apenas em uma relação parafrástica empiricamente constatada que um efeito de sentido se dá (Gregolin, p.42).

Em todo dizer há um dizível que diz respeito à memória, “as formulações não nascem de um sujeito que apenas segue as regras da língua, mas do interdiscurso, vale dizer, as formulações estão sempre relacionadas com outras formulações”. (Gregolin, p.42).

Já, os processos polissêmicos estão relacionados ao deslocamento, às rupturas nos processos de significação. A Polissemia é marcada pela possibilidade de um algo que escapa no dizer, de um jogo onde o equívoco pode dar as cartas no discurso.

E é dessa junção do parafrástico e do polissêmico que se dá a construção do sentido ambíguo no discurso “__Você quer a bundinha?”.

O sentido parafrásico da palavra bundinha, nos é dado historicamente, nos remetendo para o discurso de natureza sexual. A oferta da bundinha e a maneira como é primeiramente aventada no discurso, envolve um sentido de realização de propostas de fantasias sexuais. Há no discurso uma incitamento, uma alusão, um discurso que provoca, brinca, joga com o sentido sexual da oferta, assentado sobre a o sentido da palavra historicamente dado.

Ao ser mostrado o pão de forma e relacionar a primeira oferta, com sentido sexual, à uma fatia de pão que serve para alimentação, há um deslizamento do sentido sexual para o sentido de alimentação. Mas um sentido que é ambíguo, posto que a parte final do pão de forma é empiricamente denominada pela sociedade como bundinha do pão. Temos então um deslizamento dos sentidos, onde não sabemos bem de qual bundinha está se falando, pois pode tanto ser uma como a outra, a sexual ou a alimentação. Essa polifonia, esses dois sentidos, essas duas vozes que se entrecruzam no discurso, ocasionada pela paráfrase e pela polissemia, é que causa o humor e o riso da situação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O humor, representado nas charges, cartuns, piadas, memes, caricaturas, crônicas e outros, está presente em todas as esferas da vida em sociedade. O riso provocado pelo humor, promove o alívio de tensões e o bem estar das pessoas. Entretanto é oportuno afirmar que o humor é um veículo que tem a capacidade de ser usado para fazer críticas, denúncias, sobre o funcionamento da sociedade. Ao destacar e evidenciar com o “exagerado” das situações sociais cristalizadas, conservadoramente perpetuadas, ele pode denunciar/criticar, falar de coisas sérias, que a sociedade omite ou reluta em discutir.

O ridículo, o bizarro, a idiotice, presentes em comportamentos e atitudes sociais, pode ser enfocado e mostrado nas mídias sociais e televisivas, por intermédio do humor.

Nesse sentido, o discurso que analisamos é uma crítica/denúncia, de maneira humorada, sobre uma situação social, sobre cristalização de posições discursivas e discursos, questões sexuais, que tem hora e lugar marcados, locais específicos, para circular.

Esperamos que a análise desenvolvida tenha sido suficiente capaz de mostrar que o discurso foi utilizado como uma ferramenta para a promoção da descontração e o riso, enquanto que paralelamente à margem e emanando desse discurso, um sentido de como a sociedade brasileira está edificada em discursos e posições discursivas marcadamente masculinos.

REFERÊNCIAS

Gregolin, Maria do Rosário. Baronas, Roberto (Org). **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos. Editora Claraluz, 2003.

Orlandi, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas. Pontes Editores, 2015.

Achard, Pierre. **Papel da Memória**. Tradução e Introdução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes Editores, 2015.

Pêcheux, Michel, 1938-1983. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas. Pontes Editores, 2015.

Rodrigues, Marlon Leal (Org). **Análise do Discurso na graduação: teoria & prática**. Dourados. Nicanor Coelho-Editor, 2011.

CAPÍTULO 15

O DISCURSO PRESENTE NA OBRA LITERÁRIA DE GRACILIANO RAMOS EM “VIDAS SECAS”: A INTER-RELAÇÃO ENTRE A ESCASSEZ DA LINGUAGEM VERBAL E A EXCLUSÃO SOCIAL

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 15/05/2021

Moyana Mariano Robles Lessa

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF
Itaperuna – RJ
<http://lattes.cnpq.br/3317817615347615>

Alinne Arquette Leite Novais

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF
Muriaé – MG
<http://lattes.cnpq.br/6915929812511236>

Carlos José de Castro Costa

Universidade Iguazu – Campus V – UNIG
Itaperuna – RJ
<http://lattes.cnpq.br/4067867098415566>

Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral

Universidade Iguazu – Campus V – UNIG
Itaperuna – RJ
<http://lattes.cnpq.br/3000681744460902>

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF
Campos dos Goytacazes - RJ
<http://lattes.cnpq.br/5410403216989073>

RESUMO: A obra em tela, de Graciliano Ramos, expõe as dificuldades de uma família de retirantes nordestino. As adversidades enfrentadas pelos protagonistas no romance brasileiro vão além das dificuldades sociais, apresentando

também uma dificuldade de comunicação oral. A linguagem verbal dos personagens principais é escassa, contribuindo com um sentimento de inferiorização pessoal e de submissão, tendo como consequência o agravamento da exclusão social. O autor apresenta uma narrativa analítica, porém poética, apresentando a exclusão social e suas diversas formas de degradação humana. Possui uma temática denunciativa e reflexiva, proporcionando aos leitores análise e consideração moral e social. O problema apresentado por este capítulo é: “De que forma a escassez da linguagem verbal se inter-relaciona com o agravamento da exclusão social?”. O objetivo deste trabalho é analisar a ausência do diálogo no núcleo familiar dos protagonistas e sua relação com a condição de submissão retratada na obra, construindo um paralelo com a exclusão social que ocorre na sociedade contemporânea. Vale-se de metodologia qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica na obra de Graciliano Ramos, bem como de artigos científicos que abordam a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Escassez da linguagem verbal. Exclusão social. Submissão. Simbologia textual. Sociedade contemporânea.

THE DISCOURSE PRESENT IN THE LITERARY WORK OF GRACILIANO RAMOS IN “VIDAS SECAS”: THE INTERRELATIONSHIP BETWEEN THE SCARCITY OF VERBAL LANGUAGE AND THE SOCIAL EXCLUSION

ABSTRACT: The work on canvas, by Graciliano Ramos, exposes the difficulties of a family of northeastern retirees. The adversities faced by

the protagonists in the Brazilian novel go beyond social difficulties, also presenting a difficulty of oral communication. The verbal language of the main characters is scarce, contributing to a feeling of personal inferiority and submission, resulting in the worsening of social exclusion. The author presents an analytical but poetic narrative, presenting social exclusion and its various forms of human degradation. It has a denunciative and reflexive theme, providing readers with analysis and moral and social consideration. The problem presented by this chapter is: “How does the scarcity of verbal language interrelate with the worsening of social exclusion?”. The objective of this work is to analyze the absence of dialogue in the family nucleus of the protagonists and their relationship with the condition of submission portrayed in the work, building a parallel with the social exclusion that occurs in contemporary society. It is used by qualitative methodology, through bibliographic research in the work of Graciliano Ramos, as well as scientific articles that address the theme.

KEYWORDS: Scarcity of verbal language. Social exclusion. Submission. Textual symbology. Contemporary society.

1 | INTRODUÇÃO

“Vidas secas” é um romance brasileiro, de autoria de Graciliano Ramos e foi escrito no século no XX. Entretanto, sua narrativa continua atual e os problemas apresentados na obra ainda permanecem na sociedade contemporânea. O texto literário apresenta uma linguagem metafórica, porém, realista. O autor narra as adversidades enfrentadas por uma família de retirantes do sertão nordestino.

Ao se deparar com o título da obra, é comum associar que o texto abordará as dificuldades proveniente da seca, entretanto, ao analisar o romance, percebe-se que Graciliano Ramos retrata a aridez de uma forma bem ampla, visto que destaca as dificuldades de comunicação verbal dos protagonistas, interligando-as às dificuldades sociais que os acompanham em toda narrativa da produção literária.

“Vidas secas” possui uma narrativa crítica e reflexiva, apontando as injustiças e as dores vividas pelos protagonistas, com um enfoque maior no patriarca da família de retirantes – Fabiano. No romance, Fabiano e família vivenciam cotidianamente sentimentos de inferiorização, submissão e medo, sentimentos esses que não se distanciam do que acontece com muitas famílias brasileiras na contemporaneidade, que vivenciam a exclusão socioeconômica.

Constata-se, portanto, que obra e realidade se confundem, apontando então, o descaso e a injustiça social existente na sociedade brasileira, como por exemplo a miséria, a fome, a falta de educação e de dignidade que vivem centenas de “Fabianos” em solo brasileiro.

A escassez da linguagem verbal presente na obra, faz-se presente também nas muitas vozes não expressadas no meio social, tornando evidente que as dificuldades comunicativas contribuem para o agravamento das dificuldades sociais. Deste modo, a escassez da linguagem verbal, do diálogo, se inter-relaciona com a exclusão social, que

marginaliza muitas famílias carentes.

Este capítulo aborda os seguintes temas: A ausência do diálogo na narrativa em “Vidas secas”; A condição de submissão retratada na obra e presente na realidade e; A simbologia em “Vidas secas” e sua aplicabilidade na sociedade contemporânea brasileira. Espera-se por meio deste capítulo despertar uma reflexão acerca das dificuldades sociais presentes na contemporaneidade, com o objetivo de unir poder público e sociedade em favor dos que se encontram em estado de vulnerabilidade e de exclusão social, promovendo enfim, a efetivação de uma vida equânime, com qualidade e digna, dando voz aos que não tiveram a oportunidade de tê-la.

2 | A AUSÊNCIA DO DIÁLOGO NA NARRATIVA EM “VIDAS SECAS”

Graciliano Ramos publicou em 1938 o romance brasileiro “Vidas secas”. A obra literária descreve as dificuldades vivenciadas por uma família de retirantes do sertão nordestino, que busca diariamente um sopro de vida e de recomeço caminhando pela estrada seca e morta. Os protagonistas – Fabiano e sua família – narram uma história repleta de dificuldades e de incertezas, o futuro não lhes pertence, não há projetos ou expectativas de uma vida melhor. Sobreviver é o que lhes resta e a emigração é a única opção para adiar a morte.

A narrativa de Graciliano Ramos em “Vidas secas” inicia-se com o êxodo de Fabiano e família. O título inicial da obra é “Mudança” e, nele o autor descreve as dificuldades enfrentadas pelos protagonistas e suas andanças pelas estradas do sertão. “Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas” (RAMOS, 2019, p. 7). Eram fugitivos da morte causada pela seca, pela fome e pela falta de oportunidades.

Fabiano segue pelas estradas do sertão, esperando por uma sorte que nunca chega, ele tem a companhia de sinhá Vitória que é sua esposa; seus dois filhos, a quem eles chamam de menino mais novo e menino mais velho; e de seus bichinhos de estimação: um papagaio – que morreu logo no início do romance, pois serviu de alimento à família faminta de retirantes – “Ainda na véspera eram seis viventes, contando com o papagaio. Coitado, morrera na areia do rio, onde haviam descansado, à beira de uma poça: a fome apertara demais os retirantes e por ali não existia sinal de comida” (RAMOS, 2019, p. 9); e a cachorra Baleia.

Entre tantas adversidades, “Vidas secas” revela a dificuldade de comunicação verbal dos protagonistas. A obra não retrata apenas as dificuldades sociais de um povo que vive fugindo da seca e da morte, ela aponta que essas dificuldades sociais se agravam com a ausência do diálogo presente no contexto familiar de Fabiano. Os personagens principais apresentam como característica a escassez do discurso na comunicação:

“Ordinariamente a família falava pouco. E depois daquele desastre viviam todos calados, raramente soltavam palavras curtas” (RAMOS, 2019, p. 10). Graciliano Ramos revela a todo instante que a linguagem verbal não é usual entre Fabiano e sua família, que tinham como destino caminhar calados esperando por um milagre. “E a viagem prosseguiu, mais lenta, mais arrastada, num silêncio grande” (RAMOS, 2019, p. 9).

A obra em tela apresenta uma análise demonstrativa das dificuldades vivenciadas pelos sertanejos que se veem obrigados a deixarem seu lar em busca da sobrevivência. É a materialização do descaso do poder público, do abandono estatal, que não consegue garantir o mínimo à população do sertão, que sobrevive sem infraestrutura e sem dignidade, convivendo com a miséria e a degradação social. (FERREIRA, 2016).

Ao analisar “Vidas secas”, percebe-se que a seca no sertão nordestino influencia o ser humano em sua característica singular: que é a comunicação verbal. O discurso entre os personagens que representam as famílias sertanejas de retirantes é limitado, muitas vezes eles comunicam-se por meio de sons distorcidos e incompreensíveis a terceiros, possuem uma linguagem própria, comunicando-se na maioria das vezes por gestos, troca de olhares e sons próprios do convívio familiar. O romance é narrado por meio dos pensamentos dos protagonistas, a dificuldade de comunicação oral é notória, caracterizando Fabiano e sua família.

Ao ler “Vidas secas”, percebe-se a inter-relação entre o agravamento das dificuldades sociais e da dificuldade de comunicação verbal, pois Fabiano e família menosprezam-se pela falta de estudo e educação. Eles não conseguem expressar seus sentimentos, não conseguem manifestar em palavras seus pensamentos e suas crenças. Vivem calados. Um silêncio que os aprisionam e os afastam de uma vida digna, condicionando-os a viver de migalhas. “Em Vidas secas, Graciliano Ramos leva ao máximo a sua costumeira contenção verbal, [...], para exprimir o sufocamento humano do vaqueiro confinado aos níveis mínimos de sobrevivência” (CANDIDO, 1989, p. 161).

Fabiano se julgava incapaz de falar, de dialogar com aqueles que considerava superior a si. “Fabiano é bruto e duro como a terra seca do sertão e sua linguagem acompanha isso, ele está sempre dividido entre a revolta e a passividade, sendo que predomina a segunda devido à linguagem escassa que possui” (FERREIRA, 2016). Fabiano enxergava no silêncio sua melhor alternativa. Para ele, as palavras eram uma ameaça e se as usasse, certamente estaria correndo perigo. “Na verdade falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas” (RAMOS, 2019, p. 18). Para Fabiano, o silêncio o livrava dos problemas e perigos da vida. “Via-se perfeitamente que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo” (RAMOS, 2019, p. 21).

O destino dos filhos de Fabiano seguia pelo mesmo caminho que o do pai. Na obra, Graciliano Ramos deixa claro que os filhos de Fabiano não possuem nome, seus pais os chamam de “menino mais velho” e “menino mais novo”. O filho mais velho de Fabiano

sentia-se infeliz por não conseguir dialogar com os pais, ele era curioso, queria questionar, queria entender o significado das palavras, e sofria por não conseguir fazê-lo. “O pequeno sentou-se, acomodou nas pernas a cabeça da cachorra, [...] Tinha um vocabulário quase tão minguado como o do papagaio que morrera no tempo da seca. Valia-se, pois, de exclamações e gestos” (RAMOS, 2019, p. 55). E, apesar do vocábulo escasso, o menino mais velho dialogava como podia. “Como não sabia falar direito, o menino balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, o som dos galhos que rangiam na catinga” (RAMOS, 2019, p. 57).

Está claro que a injustiça social presente na vida dos protagonistas é acentuada devido à escassez do diálogo. “Neste sentido, é importante lembrar que o romance dá luz às relações entre a fala e o poder, [...], enfatiza que a capacidade de dominar está ligada à capacidade de dominar as palavras e à capacidade de se fazer entender [...]” (HIRATA; CICERO, 2009). Sendo assim, evidencia-se na obra uma linguagem seca, breve e pouco afetiva.

“Vidas secas” retrata mais do que a seca provocada pela falta de água, pois seus personagens são secos também no diálogo e no desejo de expressar verbalmente seus anseios. “[...] um estilo seco que diz muito com poucas palavras; as falas das personagens são reduzidas” (FERREIRA, 2016). A comunicação é em sua maioria “[...] sem conexão, ou seja, sofrem também com a carência na articulação verbal, consequências das adversidades naturais e sociais” (FERREIRA, 2016). O romance de Graciliano Ramos aponta que a ausência do diálogo em nada colabora na construção de uma sociedade mais justa e equânime, muito pelo contrário, apresenta que a falta de comunicação verbal é um forte obstáculo para a efetivação de uma vida digna.

3 | A CONDIÇÃO DE SUBMISSÃO RETRATADA NA OBRA E PRESENTE NA REALIDADE

O romance brasileiro de Graciliano Ramos apresenta em sua narrativa a condição de submissão em que vivem os protagonistas. É o retrato de uma família carente emocionalmente e economicamente que luta diariamente pela sobrevivência. Fabiano, como patriarca da família, não demonstra grandes sonhos ou expectativas de uma vida melhor, ele se contenta com o mínimo, sobreviver é o suficiente. “Miudinhos, perdidos no deserto queimado, os fugitivos agarram-se, somaram as suas desgraças e os seus pavores” (RAMOS, 2019, p. 12). Dia após dia, Fabiano e sua família fugiam da morte. E diante do anseio pela sobrevivência, contentavam-se com migalhas, viviam em um estado de aflição e angústia, pois não sabiam o que esperar do futuro. “Iam-se amodorrando e foram despertados por Baleia, que trazia nos dentes um preá. [...] Aquilo era caça bem mesquinha, mas adiaria a morte do grupo. E Fabiano queria viver” (RAMOS, 2019, p. 12).

Graciliano Ramos, apresenta em “Vidas secas” através dos personagens principais,

a história de muitas famílias brasileiras que sobrevivem sob um estado de subjugação, em total exclusão social, vivendo à margem da sociedade, esquecendo-se, inclusive, de que são seres humanos. “Chegara naquele estado, com a família morrendo de fome, comendo raízes. [...] Ele, a mulher e os filhos tinham-se habituado à camarinha escura, pareciam ratos [...]” (RAMOS, 2019, p. 16).

Em um trecho muito expressivo da obra em tela, Fabiano em um raro momento de contentamento, expressa-se: “Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta” (RAMOS, 2019, p. 16). Assim que acaba de pronunciar a frase, Fabiano recrimina-se por tê-la dito, afinal, refletindo bem, “[...] ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. [...] vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra” (RAMOS, 2019, p. 16). Com receio de que alguém pudesse ter escutado a frase pronunciada impensadamente, Fabiano resmunga: “Você é um bicho, Fabiano. [...] Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades. [...] Um bicho, Fabiano” (RAMOS, 2019, p. 17).

“Vidas secas” evidencia a inter-relação existente entre a escassez da linguagem verbal e a exclusão social. A dificuldade do uso da linguagem verbal é um fato recorrente no cotidiano dos protagonistas, tanto no núcleo familiar, quanto com os outros personagens do romance. O sentimento de depreciação é algo comum na vida de Fabiano, tal sensação está interligada à opressão sofrida pelos protagonistas e, à ausência do discurso da família de retirantes. “Justamente porque não domina a linguagem, logo se torna análogo ao bicho, o retirante é inscrito em um processo cíclico de dominação” (PEREIRA, 2020, p. 91).

O destino de Fabiano e família é o destino de inúmeras famílias brasileiras que lutam diariamente pela sobrevivência e por um mínimo de dignidade ao viver. “Vidas secas” narra os problemas socioeconômicos característicos das terras áridas do sertão, tais dificuldades ultrapassam as linhas do romance, materializando-se na vida de muitos brasileiros. “Forçado a partir de uma terra sem recursos, aí inclusa a educação, torna-se sujeito a ser explorado no trabalho informal onde quer que se encontre” (PEREIRA, 2020, p. 91 e 92). As adversidades enfrentadas pelos protagonistas da obra de Graciliano Ramos, são as mesmas que a população carente no Brasil precisa conviver cotidianamente.

A narrativa textual presente na obra em tela expõe o descontentamento do autor em relação às diferenças socioeconômicas no Brasil. A linguagem presente em “Vidas secas” denuncia as condições de miséria e desamparo social presentes na sociedade contemporânea, promovendo um debate e relacionando as dificuldades de comunicação verbal com o agravamento da exclusão social. “Como crítica social, a obra trabalha as raízes da opressão no Brasil, [...] para isso cria personagens opressoras e oprimidas. Através das personagens mostra as dificuldades, tanto sociais como discursivas” (FERREIRA, 2016).

O romance “Vidas secas” apresenta uma linguagem metafórica e questionadora que, de forma denunciativa expõe a condição de submissão e sua ligação com a ausência do discurso. “[...], a opressão do patrão e do Governo são elementos que atingem Fabiano

e sua família que são desamparados no campo social e até mesmo no campo discursivo, pela deficiência de comunicação entre as personagens integrantes da família” (FERREIRA, 2016).

A ausência do discurso e a exclusão social são características marcantes na escrita de Graciliano Ramos em “Vidas secas”. A história é narrada pelos personagens principais através de seus pensamentos. No mundo das ideias, Fabiano e família relatam seus medos, incertezas e até mesmo possíveis sonhos e planejamentos futuros. No entanto, os protagonistas não conseguem materializar seu raciocínio em palavras. São submissos devido as circunstâncias sociais a que estão expostos. “No romance nota-se que a linguagem verbal não é parte predominante do cotidiano das personagens, como consequência é utilizada como arma de opressão pelas outras personagens da trama sobre a família de Fabiano” (FERREIRA, 2016). Tal constatação reafirma a condição de opressão e exclusão que vivem os personagens principais.

Destarte, fica comprovado que a dominação presente na obra em tela, pouco se relaciona com a seca do sertão, estando mais intrinsecamente ligada aos problemas sociais e a ausência do diálogo. “Marcada por relações de dominação e poder, o enredo de Vidas Secas remete às condições de miséria que adquirem a forma de economia de palavras e de subordinação” (HIRATA; CICERO, 2009). E, deste modo, estabelecem elementos que “[...] determinam e condicionam as possibilidades e impossibilidades que conformam a existência humana” (HIRATA; CICERO, 2009).

O romance brasileiro de Graciliano Ramos, comprova que os problemas sociais são acentuados quando ausentes a comunicação através da linguagem verbal, o que acaba por afastar a garantia de uma vida digna ao mesmo tempo em que efetiva a exclusão social. “Graciliano trabalha a pobreza da fala das personagens também como crítica a opressão sofrida pelos sertanejos, é tão grande que lhes tira até mesmo o direito de falar” (FERREIRA, 2016).

4 | A SIMBOLOGIA EM “VIDAS SECAS” E SUA APLICABILIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

Hermenegildo Bastos escreveu no posfácio do “Vidas secas”: “A linguagem é, como se tem observado, um problema em *Vidas secas*, a linguagem como a consciência imediata do homem” (2019, p.129). O professor, poeta e crítico literário ainda complementa: “Os personagens de *Vidas secas*, em sua existência quase “natural”, ganham a sua sobrevivência na luta direta com os elementos naturais, num estágio dir-se-ia primitivo das forças produtivas” (2019, p. 129). Concluindo que: “[...] os personagens de *Vidas secas* parecem ser símbolos do ser social em seu processo de evolução histórica” (2019, p. 129).

O contexto literário da obra em tela, apesar de escrito há oito décadas, faz-se presente na contemporaneidade, expondo as dificuldades sociais e econômicas de parcela

significativa da sociedade brasileira. Apesar de toda evolução tecnológica e, de tantos movimentos em prol da inclusão social e do respeito aos direitos humanos, ainda hoje, muitos são os “Fabianos” que não possuem expressividade verbal, voz ativa diante das injustiças socioeconômicas.

Graciliano Ramos, registra em “Vidas secas” sua insatisfação diante das privações impostas à população carente e vulnerável, pelo descaso do poder público. A percepção do autor está presente em todo discurso literário da obra em tela, ele lança um olhar atento às necessidades, aos sofrimentos e aos dilemas vividos pelos protagonistas, transitando entre a literatura e a realidade. “No caso de Graciliano Ramos, temos um autor comprometido com uma literatura social (que vai além de seus romances) e com uma visão política particular” (COELHO, 2008).

Destarte, o patriarca da família de retirantes em “Vidas secas” corporifica-se na sociedade contemporânea quando situações de injustiça ou exclusão prevalecem diante do exercício da dignidade humana. “[...] não há regionalismo no romance pelo fato dos problemas, contradições e dramas vividos não serem características exclusivas do nordeste brasileiro, ou seja: o sertão é o mundo” (HIRATA; CICERO, 2009). Os autores ainda complementam: “O sertão é o mundo no sentido em que a opressão nele encontrada tem caráter universal, não tendo como causas somente aspectos geográficos como a seca, os mandacarus, etc” (HIRATA; CICERO, 2009). Com essa afirmação, torna-se importante destacar que muitos são os “Fabianos” excluídos e humilhados em uma sociedade tão desigual como a brasileira.

A vulnerabilidade social entre a população carente é uma realidade que necessita do apoio e de um olhar mais atento de toda sociedade e do poder público. Tem-se por vulnerabilidade a seguinte definição: “[...] é uma característica imanente do ser humano frágil e indefeso diante de uma situação em que dependeria de ajuda, seja de seu companheiro, ou de ações promovidas pelo poder público na garantia de um bem comum” (ROBLESSA; ARQUETTE; CABRAL, 2020, p.80). Dito isso, é imprescindível que ações estatais e sociais sejam tomadas para que a equidade passe a vigorar na sociedade brasileira. Ficção e realidade se confundem no contexto social brasileiro e, a desigualdade socioeconômica é responsabilidade de cada cidadão que deve cobrar do Estado a efetivação dos direitos humanos.

Direitos essenciais devem ser respeitados e promovidos, como por exemplo o direito à moradia, à alimentação, à educação, à saúde, entre tantos outros que ainda não estão efetivados na sociedade brasileira. A injustiça é uma realidade que ultrapassa a literatura e vem se perpetuando na sociedade contemporânea. Fabiano sente na pele a injustiça social, apesar de pouco estudo e de sua ignorância, ele reconhece a má fé do patrão e a arrogância do soldado amarelo. “Porém, o que lhe falta é um tipo específico de saber, que diga respeito aos fundamentos daquelas relações sociais injustas” (COELHO, 2008).

Por diversas vezes, Fabiano tem vontade de falar tudo o que pensa, o que sente,

mas prefere calar-se e voltar à sua condição de submissão, materializando a inter-relação entre a escassez da linguagem verbal e a exclusão social. “[...] falta-lhe a ele, Fabiano, o que era característico do seu Tomás da bolandeira: um vocabulário mais rico – que por sua vez, significa ter uma posição social privilegiada” (COELHO, 2008).

A ausência do diálogo em “Vidas secas”, o silêncio dos protagonistas ecoa como um “grito dramático da injustiça social” (HIRATA; CICERO, 2009). E, do mesmo modo, muitas são as famílias brasileiras que ainda carecem dos direitos básicos, a injustiça e a exclusão social vivida no romance estão presentes e atuantes na contemporaneidade. Tal situação favorece a condição de vulnerabilidade social. “O Brasil é um país onde as desigualdades sociais e a corrupção crescem gradativamente, aumentando a exclusão e as injustiças sociais das populações mais carentes” (FERREIRA, 2016).

O que caracteriza um estado de carência absoluta é o descaso total do poder público e o desinteresse social em atuar em prol dos desfavorecidos e vulnerados. Tal descaso acaba favorecendo a exploração e a desigualdade, condições presentes tanto simbolicamente no texto de “Vidas secas”, quanto personificados na sociedade brasileira. “Na situação social dos muitos ‘Fabianos’, dominação política, exploração econômica e limitações ao acesso à cultura não estão dissociadas” (HIRATA; CICERO, 2009).

Inúmeras são as dificuldades cotidianas de uma população carente e vulnerável tanto no âmbito social, como no político. Boaventura de Souza Santos comprova tal afirmação quando declara: “A esmagadora maioria da população do Jacarezinho ocupava-se cada dia com a tarefa dura de sobreviver no dia seguinte” (SANTOS, 2014, p. 291). E o autor ainda complementa: “Para além das dificuldades econômicas, ocorriam frequentemente situações – doenças, crimes, desemprego, inundações, feitiços – que punham em causa a já frágil estabilidade da sobrevivência” (SANTOS, 2014, p. 293). A exclusão social é um problema que vem crescendo na sociedade global e, mesmo não sendo uma condição recente segue sem uma solução efetiva.

Desta forma, constata-se que pobreza, miséria, descaso, são condições humanas que fazem parte de uma realidade que vai além da literatura. “A sociedade brasileira continua a tomar uma posição individualista sobre o próximo e o sofrimento dos outros, levando à banalização da vida humana” (ROBLES-LESSA; ARQUETTE; CABRAL, 2020, p.80).

Seja na simbologia literária, ou na existência real da sociedade contemporânea, a exclusão social é um problema que vem perpassando os séculos e, apesar de não ser novidade segue sem uma solução efetiva. Para a concretização do respeito à dignidade da pessoa humana, torna-se imprescindível a união de interesses que unam sociedade e poder público. As reflexões literárias oferecem um momento de ponderação, contribuindo na construção pessoal e social, agindo como fonte de inspiração e motivação na formação de uma sociedade mais justa e equilibrada.

5 | CONCLUSÃO

Graciliano Ramos, inicia sua narrativa em “Vidas secas” com uma mudança e, termina com uma fuga. Fabiano e família não possuem nada que seja realmente deles. E essa ausência de pertencimento apresenta-se também na falta de esperança de um futuro diferente. O destino da família de retirantes nordestino é cíclico, e os recomeços são forçados.

Sentem angústia quando observam a paisagem, pois sabem que seu destino é incerto. Do mesmo modo, também ficam desconfortáveis quando são obrigados a conviver com outras pessoas. É um medo derivado da ausência de possibilidades e da dificuldade em expressar o que pensam.

Na análise textual, pode-se observar a relação entre a ausência da fala e a opressão vivenciada, explicitando que há uma relação entre a dificuldade de comunicação e as dificuldades sociais. O autor deixa claro que os protagonistas de “Vidas secas” sentem mais intensamente a exclusão social, pois não conseguem expressar verbalmente seus sentimentos e desejos. A falta de oportunidade está além da seca provocada pela falta de água, há uma ausência de expectativas que são acentuadas pela falta do diálogo.

No decorrer do capítulo, percebe-se que a exclusão social na qual estão inseridos os protagonistas, interliga-se com a escassez da linguagem verbal que eles apresentam, levando-os a uma condição de submissão e vulnerabilidade social. O abandono do poder público e da sociedade que os cercam na narrativa literária, lançam Fabiano e família a uma vida de desamparo. Sobrevivendo à margem de uma sociedade que não os enxergam, em um cotidiano seco de afeto, de compreensão, de respeito e de dignidade.

“Vidas secas” conta a história de uma família de sobreviventes que, cotidianamente e incansavelmente luta para não morrer. O intuito deste capítulo é conscientizar a sociedade de um modo geral para os problemas de uma parcela significativa que sobrevive na carência e na exclusão socioeconômica. Para desta forma, efetivar a promoção de uma vida com qualidade, justa e equilibrada, priorizando a dignidade da pessoa humana e os direitos humanos, dando voz ativa aos excluídos.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

COELHO, Victor de Oliveira Pinto. **Vidas secas e o sol da esperança: uma análise da obra de Graciliano Ramos**. *Literatura e Autoritarismo: dominação e exclusão social*. Jan/Jun 2008, n. 11. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/num11/art_06.php>. Acesso em 05 de abril de 2021.

FERREIRA, Maria Suely. **A realidade social e a linguagem no romance Vidas Secas**. Sabedoria Política. 2016. Disponível em: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/a-realidade-social-e-a-linguagem-no-romance-vidas-secas/>>. Acesso em 04 de abril de 2021.

HIRATA, Francini; CICERO, Pedro Henrique. **Vidas Secas e os muitos “Fabianos”:** uma breve **problematização das Teorias dos Novos Movimentos Sociais a partir de uma perspectiva de classe**. 2009. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/vidas-secas-e-muitos-fabianos-uma-breve-problematizaca.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2021.

PEREIRA, Henrique Carvalho. **Ficção e Socialização: uma metáfora em Vidas Secas, de Graciliano Ramos**. Em Tese, v. 26, n. 1, p. 84-101, Belo Horizonte, Jan/Abr 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/16039/1125613751>>. Acesso em 04 de abril de 2021.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

ROBLES-LESSA, Moyana Mariano; ARQUETTE L. N., Alinne; CABRAL; Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat. **COVID-19: El agravamiento de la mistanasia a la luz de la Bioética**. Anuario de Bioética y Derechos Humanos, p.77-92, Argentina: IIDH - América, 2020. Disponível em: <http://iidhamerica.org/archivos/enlaces/16039938717206_Anuario%20de%20Bioética%202020%20FINAL.pdf>. Acesso em 06 de abril de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O direito dos oprimidos: sociologia crítica do direito**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAPÍTULO 16

IRACEMA, A ÍNDIA DO PAU OCO

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 13/05/2021

Juliana Ferreira Lima Paiva

Centro Universitário da Grande Fortaleza
Fortaleza- Ceará
<http://lattes.cnpq.br/4878783899578935>

RESUMO: O presente artigo trata de um estudo comparativo entre a obra alencarina, *Iracema* (1865), carnalizada e parodiada pela obra *O dia das Moscas: Um romance de maus costumes* (2008) do escritor Nei Leandro de Castro. O romance de uma índia e um lusitano, Iracema agora é Hosana, uma índia gorda, feia, de peitos ubérrimos e que de virgem não tem nada, parideira com filhos como um abecedário. Martin é representado pelo português Cançado, um caçador de socós, um lusitano que morreu sem glória. Dessa turba de mestiços, indígena e lusitano, nasce uma nova geração, heróis sem caráter nenhum em um romance de maus costumes. O objetivo deste trabalho é analisar a transfiguração de personagens canonizados na literatura brasileira por meio da carnavalização, conceito empregado por Bakhtin (2013), a partir de um estudo realizado na obra de Dostoiévski (2013), uma inovação da concepção dos gêneros literários. Bakhtin (2013), ao estudar as obras de Dostoiévski, considerou a carnavalização, a transposição do carnaval para a linguagem da literatura, ou seja, a quebra das hierarquias, a raiz carnavalesca, uma variante direta de uma série

de gêneros folclóricos de realização popular. Para alcançarmos nosso objetivo, apoiamos nos conceitos de dialogismo, também analisado por Bakhtin (2013), o discurso encontra o discurso de outrem e estabelece com ele interação viva e intensa, mas essa interação só é possível com a existência do diálogo.

PALAVRAS-CHAVE:

Dialogismo,

carnavalização, transfiguração.

IRACEMA, THE PRETENDER INDIAN

ABSTRACT: This article deals with a comparative study between the Alencarian work, *Iracema* (1865), carnivalized and parodied by the work *O dia das Moscas: Um romance de maus costumes* (2008) writer Nei Leandro de Castro. The romance of an Indian and a Lusitanian, Iracema is now Hosanna, a fat, ugly Indian, of bed breasts and virgin has nothing brood with children as an alphabet. Martin is represented by Portuguese Cançado, one herons hunter, a Lusitanian who died without glory. This mob of mixed race, indigenous and Lusitano, born a new generation with no heroes any character in a novel by bad habits. The objective of this study is to analyze the carnivalization literature and dialogism, concepts employed by Bakhtin (2013), from a study in Dostoevsky's work (2013), an innovative conception of literary genres, sat down on the wide scope the issue of dialogue as a basis for creative thinking. Bakhtin (2013) to study the works of Dostoevsky, called the carnivalization, carnival translation into the language of literature, ie the breakdown of hierarchies, the carnival root, a direct variant of a series of folkloric genres of

popular achievement. In dialogism also analyzed by Bakhtin (2013), the speech is the speech of others and sets him alive and intense interaction, but this interaction is only possible with the existence of dialogue. The carnivalization and dialogism, employees in the work of Nei Leandro de Castro, enable the importance of Alencarino text, narrating, in a masterly way, the formation of the Brazilian people.

KEYWORDS: Carnivalization, dialogism, transfiguration.

INTRODUÇÃO

José de Alencar, ao escrever *Iracema* (1865), contou a formação do povo brasileiro, a junção de um índio e um português, desta miscigenação, encontra-se hoje a nação brasileira. O escritor potiguar, Nei Leandro de Castro, contemporâneo, escreveu o livro *O dia das Moscas: Romance de maus costumes* (2008), o autor fez uma releitura da obra de Alencar, utilizando do dialogismo e parodiando personagens canônicos, trazendo a carnavalização da literatura para dentro da obra.

O dialogismo, conceito emprestado pela Análise do discurso, do Círculo de Bakhtin, refere-se às relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, como também com os enunciados futuros. Essa relação no sentido de descrição dos discursos de transmissão, Moirand (1988) distingue duas formas de dialogismo: aquela que faz referência explicitamente a discursos anteriores, e aquela que explicitamente faz referência a discursos atribuídos aos destinatários. Desse duplo dialogismo, podem ocorrer diversos outros conceitos, como por exemplo, a paródia, um elemento inseparável da “sátira menipeia” e dos gêneros carnavalizados, outros conceitos que serão abordados posteriormente.

A paródia é uma imitação pelo avesso, exemplos de subversão que podem ser apreciados quando um poema sagrado se torna profano; uma obra dramática ou trágica reveste-se de comédia, o herói torna-se um qualquer, a pudica torna-se sem pudor, o belo torna-se feio. Outro conceito é a carnavalização, sendo, pois, a transposição do carnaval para a linguagem da literatura que Bakhtin chama de *carnavalização da literatura*, que direta ou indiretamente, através de diversos elos mediadores, sofreu a influência de diferentes modalidades de folclore carnavalesco (antigo ou medieval).

O DIALOGISMO

O dialogismo, conceito da Análise do discurso, do Círculo de Bakhtin, refere se às relações que todo enunciado mantém com outros enunciados. O termo é carregado de uma pluralidade de sentidos, o que acontece, segundo Todorov (1981, p.95). “Nos escritos do Círculo de Bakhtin, mas, igualmente, devido às diferentes maneiras como ele foi compreendido e retrabalhado por outros pesquisadores”. Entretanto, apesar da pluralidade de definição, nos prenderemos ao conceito de Bakhtin (1978), o qual afirma

que o dialogismo diz respeito ao diálogo que:

Todo enunciado mantém com os enunciados anteriormente produzidos sobre o mesmo objeto (relações interdiscursivas); e aquelas que todo enunciado mantém com os enunciados de compreensão-resposta de destinatários reais ou virtuais, que o antecipam (relações interlocutivas). (BAKHTIN, 1978, p. 34).

Esse diálogo é discutido em sua defesa, considerando que a multiplicidade de vozes, a comunicação com o homem, revela-se o “homem no homem”, ou seja, para si próprio”. No diálogo criado por Dostoiévski em sua obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2013), cujo universo é plural, a representação das personagens é, acima de tudo, a representação de consciências plurais. Bakhtin chama de grande diálogo do romance em Dostoiévski:

Ele efetivamente admite liberdade e independência das personagens em relação ao autor na obra dostoiévskiana, mas deixa claro que, sendo dialógica a totalidade no romance dostoiévskiano, o autor também participa do diálogo, mas é ao mesmo tempo o seu organizador. É o regente de um grande coro de vozes, que participam do grande diálogo do romance, mas mantendo a própria individualidade. (BAKHTIN, 2013, p.10).

“Tudo na vida é contraponto, isto é, contraposição” (*apud* BAKHTIN, 2013, p. 49). Essa contraposição que Bakhtin menciona é o esquema básico do diálogo em Dostoiévski, é a contraposição do homem ao homem como contraposição do “eu” ao “outro”, é a relação dialógica entre as múltiplas vozes.

Bakhtin (2013) intitula o capítulo “O discurso em Dostoiévski” em vista do discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva. Bakhtin se refere a esse discurso sob o *ângulo dialógico* que não pode ser estabelecido por meios de critérios genuinamente linguísticos. Bakhtin afirma:

As relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala) são objetos da metalinguística. Mas aqui estamos interessados precisamente nessas relações, que determinam as particularidades da construção da linguagem nas obras de Dostoiévski. (BAKHTIN, 2013, p. 208).

As relações dialógicas, segundo Bakhtin (2013), são extralinguísticas, ao mesmo tempo em que não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que participam dessa integração. Para se tornarem dialógicas devem torna-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa.

A imitação do outro em diálogo é o que Bakhtin realiza no dialogismo, o outro texto é facilmente reconhecido e com ele há uma interação. Essa relação dialógica é possível não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas a qualquer parte significativa, basta ouvirmos nela a voz do outro.

PROBLEMAS DO CARNAVAL E CARNAVALIZAÇÃO DA LITERATURA

Para começarmos a explicar sobre a carnavalização, começaremos pelo problema do carnaval e da carnavalização da literatura. Ao vermos o termo “carnavalização,” há sempre uma associação ao carnaval, mas como esse termo chegou à literatura? Bakhtin (2013) explica as especificidades relacionadas entre os termos presentes, traçando o carnaval como festividade, um rito com raízes profundas na sociedade primitiva.

Um dos problemas mais complexos e interessantes da história da cultura é o problema do *carnaval* (no sentido de conjunto e todas as variadas festividades, ritos e formas de tipo carnavalesco), da sua essência, das suas raízes profundas na sociedade primitiva e no pensamento primitivo do homem, do seu desenvolvimento na sociedade de classes. (BAKHTIN, 2013, p. 139).

O carnaval criou toda uma linguagem de formas concreto-sensoriais simbólicas, ou seja, grandes ações de massas e gestos carnavalescos. Bakhtin (2013) ressalta que o carnaval propriamente dito (no sentido de um conjunto de todas as variadas festividades de tipo carnavalesco) não é, evidentemente, um fenômeno literário, há a transposição do carnaval para a linguagem da literatura. Essa linguagem é diversificada, bem articulada e entrelaçada, porém complexa. Tal linguagem é suscetível de certa transposição para a linguagem cognata, das imagens artísticas. É essa transposição do carnaval para a linguagem da literatura que Bakhtin chama de *carnavalização da literatura*. Bakhtin (2013) afirma que:

O carnaval é um espetáculo sem ribalta e sem divisão entre atores e espectadores. No carnaval todos são participantes ativos, todos participam da ação carnavalesca. Não se contempla e, em termos rigorosos, nem se representa o carnaval, mas *vive-se* nele, e vive-se conforme as suas leis enquanto estas vigoram, ou seja, *vive-se uma vida carnavalesca*. Esta é uma vida desviada da ordem *habitual*, em certo sentido uma “vida às avessas”, um “mundo invertido” (“*monde à l’envers*”). (BAKHTIN, 2013, p. 140. Grifos do autor).

Ao afirmar esses aspectos do carnaval para a linguagem da literatura, Bakhtin expressa a permissividade, a contemplação do não mais proibido. As leis, as proibições e as restrições, que regem o sistema e a ordem da vida comum, isto é, extracarnavalesca, são revogadas durante o carnaval, tudo aquilo que é determinado pela desigualdade social hierárquica e por qualquer espécie de desigualdade.

Bakhtin (2013) ainda faz uma relação de categorias específicas da carnavalização, são as ações carnavalescas, a primeira delas, é *o livre contato familiar entre os homens*, os homens são separados na vida por intransponíveis barreiras hierárquicas, agora entra em livre contato familiar, *homem com homem*, com capacidade de se opor às onipotentes relações hierárquico-sociais da vida extracarnavalesca, o homem torna-se excêntrico e inoportuno, no sentido de sua franqueza cínica ou pelo desmascaramento profanador do sagrado, seus gestos e suas palavras são libertos do poder de qualquer inquisição

ou hierarquia. Envolvendo, assim, a segunda delas a relação denominada como, a *excentricidade*, uma categoria da cosmovisão carnavalesca, a que está organicamente relacionada com a categoria do contato familiar, permitindo que sejam revelados e expressados os aspectos ocultos da natureza humana. A familiarização está relacionada à terceira categoria da cosmovisão carnavalesca, as *mésalliances* carnavalescas, todos os valores, ideias, fenômenos e coisas entram em contato e combinações carnavalescas em todos os elementos antes fechados, separados e distanciados uns dos outros pela cosmovisão hierárquica extracarnavalesca, ou seja, tudo que não era permitido pela “sociedade moral” agora é permitido. A quarta categoria, a *profanação*, está relacionada pelos sacrilégios carnavalescos, pelas indecências carnavalescas, relacionadas com o corpo e pelas paródias carnavalescas dos textos sagrados e sentenças bíblicas, etc.

Todas essas categorias não são ideias abstratas acerca da igualdade e da liberdade. Bakhtin (2013) afirma:

São, isto sim, “ideias” concreto sensoriais, espetacular-rituais vivenciáveis e representáveis na forma da própria vida, que se formaram e viveram ao longo de milênios entre as mais amplas massas populares da sociedade europeia. Por isso foram capazes de exercer enorme influência na literatura *em termos de forma e formação dos gêneros*. (BAKHTIN, 2013, P. 141)

Ao longo dos tempos, essas categorias carnavalescas foram transpostas para a literatura, em especial para a linha dialógica de evolução da prosa romanesca. Tudo isto se manifesta com muita nitidez na *sátira menipeia*, um dos primeiros gêneros carnavalizados que, segundo Bakhtin (2013), é o gênero que se caracteriza por uma excepcional liberdade de invenção do enredo e filosófica, um gênero livre para invenções e para fantasia. A *menipeia* é plena de contrastes agudos e combinações engenhosas de palavras biunívocas, como o escravo-rei, a decadência moral e a purificação, o bandido nobre, a bondade cruel etc.

A *menipeia* é plena de contrastes agudos e jogos oximoros: a hétera virtuosa, a autêntica liberdade do sábio e sua posição de escravo, o imperador convertido em escravo, a decadência moral e a purificação, o luxo e a miséria, o bandido nobre, etc. (BAKHTIN, 2013, p. 134).

Outras características importantes da *menipeia* são as cenas de escândalos, de comportamentos excêntricos, das normas comportamentais estabelecidas pela etiqueta, incluindo-se também as violações do discurso.

A MANIFESTAÇÃO DAS CATEGORIAS ESPECÍFICAS DA CARNAVALIZAÇÃO

O carnaval, segundo Bakhtin (2013), é um espetáculo sem ribalta, ou seja, sem palco, todos são ativos, todos vivem ao mesmo tempo, sem ofuscar a vida do outro, as leis enquanto ativas vivem a vida carnavalesca. Uma vida desviada da ordem habitual, uma “vida às avessas”, sem regras e sem planejamento, com imagens às avessas, a

carnavalização torna-se biunívoca, dialogando entre si. As imagens biunívocas, como o nascimento e a morte, a benção e a maldição, a mocidade e a velhice etc. Ainda é típico, como afirma Bakhtin (2013), o emprego de objetos ao contrário: roupas pelo avesso, calças na cabeça. Bakhtin ainda apresenta outras manifestações na literatura, as das categorias específicas da carnavalização, como por exemplo, o *riso* e a *paródia*. O *riso* carnavalesco é profundamente ambivalente. Bakhtin (2013) menciona o relacionamento às formas mais antigas do riso ritual, voltado para o supremo: ridicularizava-se o sol (deus supremo), outros deuses, e o deus da Terra. Todas as formas do riso ritual estavam relacionadas com a morte e o renascimento. Relacionado ao *riso*, examinaremos também mais uma questão: a natureza carnavalesca da *paródia*.

A paródia é um elemento inseparável da *sátira menipeia*, Bakhtin (2013) afirma que a paródia é organicamente estranha aos gêneros puros (epopeia e tragédia), gêneros considerados superiores, sendo, ao contrário própria dos gêneros carnavalizados. Bakhtin relaciona:

Na antiguidade, a paródia estava indissolúvelmente ligada à cosmovisão carnavalesca. O parodiar é a criação do *duplo destronante*, do mesmo “mundo às avessas”. Por isso a paródia é ambivalente. A antiguidade, em verdade, parodiava tudo: o drama satírico, um aspecto cômico. (BAKHTIN, 2013, p. 145).

O parodiar carnavalesco era empregado de modo muito amplo e apresentava formas variadas, como por exemplo, os pares carnavalescos de sexos diferentes se parodiavam uma às outras e sobre diversos pontos diferentes: como espelhos deformados, espelhos que se alongam ou reduzem e distorcem em sentidos e em diferentes graus. Bakhtin (2013) afirma que a paródia literária formalmente limitada da Idade Moderna rompe-se quase totalmente a relação romanesca, porém, nas paródias do Renascimento, a chama carnavalesca ainda é forte. A obra *O Dom Quixote*, de Cervantes é um dos romances mais carnavalescos da literatura universal. Dostoiévski assim avalia: “Em todo o mundo não há obra mais profunda e pungente” (BAKHTIN, 2013, p.146). O parodiar na literatura universal foi amplamente carnavalizada.

A carnavalização tornou possível a criação da estrutura *aberta* do grande diálogo, permitindo a interação social, ponto em que Bakhtin (2013) chama de dialogismo nas obras de Dostoiévski, a polifonia na evolução da literatura europeia. Toda essa tradição, passando pelas *sátiras menipeia* renasceu e renovou-se em Dostoiévski na forma singularmente original do romance polifônico. A *sátira menipeia* tem em seu elemento o cômico, a censura jocosa e diversas especificidades dentro da carnavalização.

A SÁTIRA MENIPEIA

A *sátira menipeia* como afirma Bakhtin (2013): “Tornou-se um dos principais veículos e portadores da cosmovisão carnavalesca na literatura até os nossos dias”. Sua

denominação veio do filósofo Menipo de Gádara: Séc. II a.C. Como gênero foi pelo erudito romano do Séc. I a.C, Varro- escritor romano, mas foi Menipo quem deu a maior definição. A partir de agora, definirei a *sátira menipeia*, apenas por *menipeia*.

Em nosso artigo, resolvemos trazer o estudo da *menipeia* pelo fato da comicidade, da censura jocosa e pela fantasia em o gênero dá à carnavalização. A fantasia descomedida e a aventura são focalizadas por criar situações extraordinárias que procuram materializar, em uma “verdade”, uma provocação e principalmente à materialização dessa verdade. Em relação às duas obras comparadas neste artigo, a quem que Nei Leandro utiliza do discurso alheio de José de Alencar de uma forma cômica.

A *menipeia* se caracteriza, segundo Bakhtin (2013), por *uma excepcional liberdade de invenção do enredo e filosófica*. A particularidade mais importante do gênero consiste na fantasia mais audaciosa e descomedida, criando situações extraordinárias, como por exemplo, quando se provoca e experimenta uma ideia filosófica: uma palavra materializada na imagem do sábio que procura a verdade. Outra importante característica da *menipeia* são as cenas de escândalos, de comportamento excêntrico, de discursos e declarações inoportunas, o inoportuno se dá no sentido de franqueza cínica ou pelo desmascaramento profanador do sagrado, ou até mesmo pela violação da etiqueta. A *utopia social*, na qual está introduzida organicamente com todos os outros elementos desse gênero:

A *menipeia* é introduzida em forma de sonhos ou viagens a países misteriosos; as vezes, a *menipeia* se transforma diretamente em romance utópico. O elemento utópico combina-se organicamente com todos os outros elementos desse gênero. (BAKHTIN, 2013, p. 130).

A *menipeia*, portanto, é um gênero da época da desintegração da tradição popular nacional, ou seja, em uma época de luta tensa entre inúmeras escolas e tendências religiosas e filosóficas heterogêneas, porém, até nossos dias, podemos ver traços da *menipeia* na literatura.

ANÁLISE DA OBRA

A comparação foi realizada a partir da obra *O dia das Mocas: Romance de maus costumes* (2008), que utilizou de sua obra para realizar uma releitura de *Iracema* (1999). Primeiramente, a comparação se deu pelo romance de uma índia e um português, a formação da nação brasileira. Nei Leandro utilizou-se do texto alencarino por diversas vezes fazendo do dialogismo, um aspecto presente na obra, como também da carnavalização da literatura. Ao delimitar as comparações, foram utilizadas as semelhanças e diferenças entre as partes principais das índias, Iracema e Hosana, e os portugueses, Martim e João Cançado, respectivamente, e analisando na obra a carnavalização.

Em *O dia das moscas: Romance de maus costumes* (2008), Nei Leandro menciona as personagens alencarinas e utiliza de seu discurso explicitando que se trata não de um romance canônico, mas de um romance de maus costumes, como está escrito no subtítulo.

Ressalto que utilizei em *Iracema* a versão de 1999, uma 1ª edição de uma coleção *Os Clássicos*.

Iracema (1999) é considerada uma obra canônica, leitura obrigatória de anos de vestibulares, agora sua história é contada de uma outra maneira, como escreve o escritor Carlos Fialho na orelha do livro:

Em *O dia das moscas*, o autor narra magistralmente a divertida trajetória da formação do povo brasileiro, a história do surgimento de uma nação, um romance de maus costumes. Uma narrativa já contada e recontada, mas nunca dessa forma, não com essa inventividade. Aqui, *Iracema* não exhibe seus cabelos negros como as asas da graúna, nem sacia nossos anseios de voyeur com seus lábios de mel. Mas temos uma índia gorda e parideira de peitos caídos que de virgem não tem nada. (CASTRO, 2008, orelha do livro *O dia das moscas*).

Nei Leandro inicia a obra com um narrador 'heterodiegético', traçando um dialogismo com o texto de Alencar: “*Aquém, muito aquém daquela serra que não dá pra ver daqui, começavam as margens da nação dos potiguares*” (CASTRO, 2008, p.9), fazendo alusão ao texto: “*Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema*”. (ALENCAR 1999, p.20), percebemos claramente o dialogismo em que Nei Leandro de Castro menciona ainda personagens alencarino no decorrer do texto:

Mas o mundo começava nas brancas areias do Potengi, pode perguntar a quem entende. Era ali onde Poti, quando encontrava um tempinho, ia brincar de cangapé com os amigos da taba. Claro que ele, o bravo guerreiro, quase não tinha tempo; vivia ocupadíssimo nas páginas alencarinas, matando goiamum a flechada, descangotando tabajara com a força do seu tacape e acompanhando, que nem um tonto, o cara-pálida Martim. Como se não bastasse, mudou o nome para Felipe Camarão, morreu metido em briga de branco, e, bem feito, terminou entrando na História do Brasil de Pedro Calmon. (CASTRO, 2008, p.9).

O dialogismo na obra é um traço forte em toda a narrativa de Nei Leandro, evidenciando outros textos consagrados, mas utilizaremos no nosso trabalho o dialogismo em relação à obra de *Iracema* (1999).

AS ÍNDIAS

A partir de agora, iremos analisar a carnavalização da literatura e observar as categorias mencionadas na fundamentação teórica. Como já foi mencionado, Bakhtin faz menção a quatro categorias na carnavalização, como também a *sátira menipeia*, outro aspecto importante e presente na obra de Nei Leandro de Castro. Algumas delas percebemos no encaixe da personagem Hosana, como uma personagem com o inverso cômico de *Iracema*.

Uma obra carnavalizada é aquela que quebra totalmente os tabus, libera os

1 Heterodiegético - o narrador não participa como personagem na história narrada.

instintos e os desejos escondidos que são censurados pela sociedade. O aspecto carnavalesco na literatura está marcado pela presença do grotesco, do obsceno e da profanação. (BAKHTIN, 1993, p. 28).

A índia Hosana de Nei Leandro não lembra fisicamente a índia de Alencar, no entanto é a figura cômica alencarina. *Iracema* em guarani significa lábios de mel, de *ira*, mel; e *tembe*, lábios. *Tembe* na composição altera-se em *ceme*. “*A virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira.*” (ALENCAR, 1999, p.128).

O indígena de Alencar é repleto de qualidades, como se fosse um ser superior, idealizado, perfeito, assim como afirma Massaud:

O aborígene é visto com lentes cor-de-rosa, envolto dum halo ideal que já vinha pelo menos de “I-Juca Pirama”. Ser mítico, o indígena alencarino é pleno de qualidades... Alencar não conhecia de *visu* os heróis das suas narrativas; quando muito, convivera na infância com pessoas que lhe poderiam ter contado lendas a respeito. (MASSAUD, 2009, p. 393).

O Indianista, é o segundo tipo de romance criado por Alencar, faz parte do Romantismo, Alencar concebeu uma trilogia a modo de vida básico do indígena brasileiro, seu aborígene tem um prisma superior, no sentido de que o índio de José de Alencar é idealizado, um ser repleto de qualidades e bem feitorias, grandes heróis do Romantismo. Nei Leandro utilizou o inverso de *Iracema* para a criação da personagem Hosana, fazendo uso da paródia, a fim de dar à personagem um ar de comicidade.

Nei Leandro fez menção a três pontos importantes da vida da índia, dialogando com a obra de Alencar. A aparição da índia pelas matas, a entrega do corpo casto ao seu amado e, sua morte, todos esses pontos importantes são carnavalizados, parodiados fazendo menção ao texto alencarino de uma maneira bem explícita. **1-A aparição das índias Iracema** (1999) e Hosana (2008) nas matas: Nei Leandro faz a releitura do seguinte texto de Alencar: *Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu...* (ALENCAR, 1999, p. 20). Na releitura, Nei Leandro menciona o próprio Alencar no texto ao descrever Hosana:

Cançado olhou pra trás e viu a índia gorda, os peitos ubérrimos, idade indefinida de índia. Foi como um raio fúlgido no seu peito lusitano: tesão à primeira vista, fulminante. A índia desembestou pelo mato, um pouco menos ágil do que as índias de Alencar, mesmo assim ligeira que só a peste. (CASTRO, 2008, p.10).

O dialogismo presente ao mencionar *Iracema* dentro da obra de Nei Leandro é uma característica que o autor utiliza para fazer comparações bem explícitas. A *sátira menipeia* aumenta globalmente o peso específico do cômico, a presença da comicidade. Bakhtin (2013) afirma que a *menipeia* é repleta de comicidade, com predomínio do elemento cômico-carnavalesco. Esse elemento cômico se dá em toda a obra de Nei Leandro. O fato de Hosana ser gorda e de peitos grandes não quer exemplificar a feiura de uma mulher,

o bonito é relativo, mesmo assim percebemos a comicidade por trás de seu discurso, o cômico pode estar velado, implícito ou explícito. Nei Leandro utiliza esses termos para explicitar uma índia ao inverso de Iracema. Hosana não é tão ágil quanto Iracema, o autor utilizou nessas comparações a dualidade, da magra e da gorda, da ágil e da menos ágil; a imagem biunívoca que Bakhtin (2013) descreve na carnavalização. **2-A entrega do corpo casto ao seu amado lusitano:** Iracema foi uma índia pudica, seu pudor é percebido ao se entregar a Martim com graça e romantismo.

A filha de Araquém escondeu no coração a sua ventura. Ficou tímida e inquieta, como a ave que pressente a borrasca no horizonte. Afastou-se rápida, e partiu... As águas do rio banharam o corpo casto da recente esposa. Tupã já não tinha sua virgem na terra dos tabajaras... Já o estrangeiro a preme ao seio; e o lábio ávido busca o lábio que o espera, para celebrar nesse ádito d'alma, o himeneu do amor". (ALENCAR. 1999, p. 57).

A entrega do corpo casto de Iracema foi um momento romântico, um acontecimento em que Alencar apresenta como algo sublime, foi uma celebração do amor de uma índia e um lusitano. Da mesma forma, Nei Leandro, ao narrar Hosana a se entregar a Cançado, o lusitano caçador de socós, o fez de uma forma cômica e engraçada, ao mesmo tempo em que dialoga com Alencar, trás traços da carnavalização, quando tudo é permitido, não havendo pudor, lei ou qualquer regra que se aplique a este momento.

A índia foi champrada sob o sol das cinco da tarde, seus pés tocando na água morna e transparente do Rio Doce". Não foi uma festa de amor nem um canto de himineu, mesmo porque ninguém por aquelas bandas conhecia o pássaro romântico chamado himineu". O que houve foi tesão recíproca, porque ela abriu as pernas sem resistência e riu alto com a resfolgada do caçador- ãi, ãi, ãi em cima dela. (CASTRO, 2008 p. 11).

Percebemos que Nei Leandro menciona "o canto de himeneu", visto em Iracema (1999), traçando, então, o momento romântico que foi em Iracema em um momento cômico com a quebra das hierarquias em Hosana, pois não houve amor, houve foi tesão, a ausência do pudor, com a presença da carnavalização, com a dualidade biunívoca; o pudor e a falta dele. A permissividade dentro da vivência carnavalesca, os tabus são quebrados, todos os valores antes fechados e separados pela sociedade são expressos com os aspectos ocultos da natureza humana, o sexo não é tabu, há a permissividade, a "sociedade moral" não está presente na vivência carnavalesca, as categorias das indecências da carnavalização são constantes entre Hosana e Cançado e por toda sua geração de mestiços. **3-A morte de Hosana:** A morte das índias é outro aspecto peculiar à obra de Nei Leandro. Iracema até para morrer foi bela, antes de Iracema morrer na obra ela é endeusada, sua beleza é transposta a todos os momentos, suas virtudes expressas como se fosse um ser superior. Seu hálito é puro e seus pés massageiam a terra em que anda, portanto, sua morte não poderia ser diferente.

O esposo viu então como a dor tinha consumido seu belo corpo; mas a

formosura ainda morava nela, como o perfume na flor caída do manacá. Pousando a criança nos braços paternos, a desventurada mãe desfaleceu, como a jetica, se lhe arrancam o bulbo. (ALENCAR, 1999, p.101).

Hosana, ao contrário da beleza de Iracema, nasceu e morreu feia, sua aparência era sinistra a todos.

Saiu magra e nua do seu luto, os peitos quase arrastando no chão. Peitos pendurados como meias... e caminhou até o outro lado do rio. Sua nudez era tão sinistra que as pessoas se benziavam à sua passagem e ninguém a tocou...na beira do Potengi, exatamente onde os dois haviam se conhecido, ela parou, ficou de joelhos e esperou a morte. (CASTRO, 2010, p.13).

A morte de Hosana foi sinistra, assim como sua existência, a comicidade presente em *O dia das Moscas* (2008) foi um ponto alto em toda a obra. Hosana foi considerada uma índia feia, de peitos caídos, sem pudor, considerada como uma vaca sentada e sua nudez como algo sinistro, o inverso da índia de Alencar, Iracema e sua beleza incomparável com seu pudor indiscutível. O inoportuno mencionado na *menipeia* é um fator presente também na personagem: “Gerações depois, um bisneto viu o álbum de fotografia da família e riu: - *Olha lá. É a vaca sentada*”. (Castro, 1998, p.12). A franqueza cínica, uma característica constante na *menipeia*, o inoportuno partiu de uma geração posterior a de Hosana, seu presente e sua geração futura a vê como uma mulher feia e sinistra.

OS PORTUGUESES

Nei Leandro deu muito mais ênfase às índias, mas não deixou de lado os portugueses. Martim foi um guerreiro destemido em *Iracema* (1999), um grande homem valente e amado da bela índia, o nome de Martim significa na língua do branco “filho do guerreiro”, seu personagem em toda a obra alencarina foi de grande prestígio. “Diante dela e todo a contemplá-la, está um guerreiro estranho, tem nas faces o branco das areias que bordam o mar...” (ALENCAR, 1865, p. 21).

O português de Nei Leandro é João Cançado, um caçador de socós, até seu nome é escrito “errado”.

Cançado morreu que nem um socó: cheio de chumbo. Quase oitenta anos nas costelas e ainda brigão, bateu na cara de um vizinho e recebeu o troco nas tocaias. Um tiro de espingarda no meio dos peitos varonis. (CASTRO, 2008, p.13).

Nei Leandro faz pouca menção ao português, mas o pouco que faz a respeito, menciona Cançado como um homem apaixonado e que fez questão de se casar no civil e no religioso com Hosana.

Cançado era um homem de bem quando se apaixonava- e só se apaixonou essa vez na vida. Fez questão de casar no civil e no religioso, para reparar o cabaço tirado. Antes de se casar, a índia foi batizada. Ganhou o nome de que ela mesma se deu, única palavra que disse em português nas presumíveis

oitocentas e dezesseis luas que viveu. Chamou-se Hosana. (CASTRO, 2008, p. 11).

A vida de Cançado foi fazer filhos em Hosana, a questão biunívoca, do destemido e guerreiro, com um simples caçador de socós. Nei Leandro, mais uma vez, utiliza a comicidade presente na carnavalização, parodiando um português tão afamado a um português caçador comum. Na obra *alencarina*, Martim não morre, porém o português de Nei Leandro morre de uma maneira trágica, se mete em uma briga e morre que nem um socó, cheio de chumbo.

A partir do exposto, podemos perceber que a releitura de *Iracema* feita por Nei Leandro de Castro ao mistificar personagens alencarinos, carnavalizando-os, o fez de uma maneira magistral, revelando seu prisma da formação na nação brasileira, com um linguajar cômico, popularizando uma literatura canônica, utilizando de um discurso alheio. Hosana, a índia feia, de imagem sinistra e sem pudor, agora representa a figura feminina da nação brasileira, e João Cançado, um caçador de socós, um homem simples e sem muita instrução, representa a outra parte da miscigenação da junção de Portugal e Brasil.

CONCLUSÃO

Ao traçar os liames do estudo, observamos a carnavalização presente na obra *O dia das Moscas* (2008) de Nei Leandro. Com o intuito de brincar, dar um ar cômico à obra *alencarina*, a releitura que o autor fez em relação à *Iracema* (1999) foi uma visão da formação do povo brasileiro, visto de outro prisma, a junção do índio e um português, na verdade, é a visão do que o Brasil é hoje, “o jeitinho brasileiro”, de um povo repleto de defeitos e qualidades, de feios e bonitos, de guerreiros e preguiçosos, neo-macunaímas aos montes, como o próprio autor escreve, “um romance de maus costumes”, com um teor de comicidade, a árvore genealógica de nossos galhos vai longe, a libidinidade e a falta de pudor fazem parte da nação brasileira.

A carnavalização tem como finalidade transfigurar, como base grotesca aos olhos de uma civilização europeia. Os europeus considerados, por muitos há muito, como uma nação organizada, bela e forte, e, os brasileiros como uma nação burra que precisou ser civilizada e educada nos moldes europeus, tornou-se um povo como produtos do meio, porém com suas próprias características ao longo do tempo. O caráter da carnavalização da literatura, quanto ao comportamento e aos gestos dos homens, está organicamente entrelaçado na formação do povo brasileiro. A quebra de tabus, as regras, as barreiras hierárquicas transpostas pela sociedade, agora, são transponíveis na obra carnavalizada.

A *menipeia* apresentada como a “verdade”, da violação da etiqueta, da utopia social, ou seja, a verdadeira formação da nação brasileira, sem pudores e simples, sem heróis ou mulheres pudicas, seus índios não são considerados seres superiores ou de “bons moços”. Ao contrário de Alencar, em que seus índios são superiores e os lusitanos, um

povo civilizador, guerreiros defensores do bem e sem maldades. Hosana e Cançado fazem parte da nação brasileira, um romance de maus costumes ou de bons costumes, um Brasil heterogêneo. Na verdade, somos todos nós, personagens desta obra, da formação da nação, mestiços, da junção do índio e do português.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Iracema**. Fortaleza, AB, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. 5ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

CASTRO, Nei. **O dia das Moscas**: Um romance de maus costumes. 2ª. ed. Natal: Editora Jovens Escribas. 2008.

LAKATOS, E.M.; MARONI, M.de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo. Atlas, 2007.

MOIRAND, Sophie. **Situação da escrita, Imprensa escrita e Pedagogia**. Campinas. Pontes, 1988.

MOISÉS, Massaud. **História da Literatura Brasileira**. 6. ed. São Paulo. Editora Cultrix, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Literatura e significação**. Trad. António José Massano. Lisboa: Assírio e Alvim, 1973.

TRAVESSIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINAR E APRENDER LITERATURA NO ÂMBITO DAS MÍDIAS DIGITAIS

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 05/05/2021

Carlos Wiennery da Rocha Moraes

Universidade Federal do Tocantins

Araguaína – Tocantins

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

RESUMO: Este artigo tem, como premissa, mostrar a importância de direcionar a aprendizagem em literatura no âmbito das mídias digitais. Essa necessidade se justifica pela maneira de como podemos ter acesso aos livros e aos textos literários (blogs, sites, revistas online, livros eletrônicos/e-books, app book, dicionários de literatura, obras digitalizadas, documentários, vídeos no Youtube e Facebook). Por este motivo, a escola deve se apropriar desta realidade e fomentar, no ambiente de ensino e na aprendizagem em literatura, mecanismos pedagógicos que orientem seu alunado a apropriar-se pedagogicamente e criticamente de tais conteúdos. A questão norteadora deste estudo foi: como a escola pode promover o ensinar e o aprender literatura, utilizando, como recurso, as novas textualidades digitais literárias? O objetivo foi mostrar possibilidades pedagógicas que a escola pode promover essa inovação digital no ensinar e no aprender literatura, no âmbito das mídias digitais. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e qualitativa. No final, constatamos que, para

fomentar tal aprendizagem, é imprescindível à formação continuada do docente na promoção de e-ações educativas no campo da literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Ensinar e Aprender. E-ações e E-leitor.

PEDAGOGICAL CROSSINGS IN TEACHING AND LEARNING LITERATURE IN THE SCOPE OF DIGITAL MEDIA

ABSTRACT: The premise of this article is to show the importance of directing learning in literature within the scope of digital media. This need is justified by the way in which we can access books and literary texts (blogs, websites, online magazines, electronic books/ e-books, app book, literature dictionaries, digitized works, documentaries, videos on Youtube and Facebook) . For this reason, the school must take ownership of this reality and foster, in the teaching environment of the learning in literature, pedagogical mechanisms that guide its students to appropriately pedagogically and critically take such content. The guiding question of this study was: how can the school promote teaching and learning literature, using, as a resource, the new digital literary textualities? The objective was to show pedagogical possibilities that the school can promote this digital innovation in teaching and learning literature, within the scope of digital media. For this, we conducted a bibliographic and qualitative research. In the end, we found that, in order to foster such learning, it is essential the continuing education of teachers in promoting literary educational e-actions in the field of literature.

KEYWORDS: Literature. Teaching and Learning. E-actions and E-reader.

INTRODUÇÃO

A leitura literária, no contexto contemporâneo, não se limita ao livro impresso, nosso antigo conhecido, mas se estende ao contexto digital. Ou seja, os mais variados conteúdos literários podem ser acessados por: blogs, sites, revistas *online*, livros eletrônicos/*e-books*, *app book*, dicionários de literatura, obras digitalizadas, documentários, vídeos no *Youtube* e *Facebook*, além de outras textualidades produzidas e disponibilizadas no universo digital (KIRCHOF, 2016).

Em função desta configuração alicerçada na “prática da leitura no hipertexto e novos caminhos trilhados para interagir com estes textos” (ALMEIDA & CERIGATTO, 2016, p.210), faz-se necessário fomentar o ensino e a aprendizagem da literatura pela linguagem digital, ou seja, no contexto do universo digital.

A literatura digital passa, segundo Santaella (2012, p. 230), fazer parte do “mundo das redes e das mídias programáveis, quais sejam: *games*, animações, artes digitais, *design* digital, [...] pertencentes à cultura visual eletrônica”, isto é, a literatura digital é parte da realidade sociocultural do alunado. Esta realidade deve instigar o docente a se apropriar dessas possibilidades, de forma adequada e pedagógica, bem como estudá-la e interpretá-la, para então potencializar novas metodologias no ensino de literatura.

Ao promover tal ensino, espera-se contribuir na formação de *e-leitor* literário. O “e” é de *eletronic*, ou seja, o leitor do mundo virtual que se apropria de tais conteúdos que, por sua vez, são híbridos e se constituem pela interconexão de som, imagem e texto (CASTELLS, 1999). Esse exercício didático iniciado e promovido na e pela escola constitui uma formação para a vida, porque direciona o sujeito/aluno em suas escolhas na rede e em outros espaços sociais de forma seletiva, crítica e autônoma.

Assertivamente, Moraes (2002, p. 03) questiona: “como educar para uma sociedade do conhecimento que requer sujeitos autônomos, críticos, criativos, [...] usando técnicas e metodologias epistemologicamente equivocadas e cientificamente defasadas?”, enquanto o contexto do alunado é enredada por uma “[...] criação literária publicada no ciberespaço¹, que se configura como interativa, móvel, e permite múltiplas possibilidades de execução e significação (SANTAELLA, 2012). Dessa forma,

[...] precisamos também aprender a usar essas novas ferramentas para o desenvolvimento de habilidades e competências [...] que colaborem para o desenvolvimento de processos reflexivos que ajudem o indivíduo a afrontar o seu próprio destino e a se posicionar de um modo diferente diante do mundo e da vida (MORAES, 2002, p. 04).

Nessa perspectiva, as questões inerentes ao processo de aprendizagem extrapolam

¹ Segundo Lévy (2010, p. 17) “ (que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

a leitura e a apreciação de um texto literário, mas perpassam, diretamente, a formação do sujeito, enquanto cidadão, que realiza e decide qual rota quer seguir. Por esta razão, essas novas textualidades resultam para além da aprendizagem da escrita e perpassam pelo letramento (SOARES, 2004) que deve “abarcas variadas práticas e usos que envolvem tais fenômenos [...]” e para tanto urge a necessidade de “investir simultaneamente no letramento literário e digital” (KIRCHOF, 2016, p. 222). Isso ocorre porque, “as novas formas literárias da cultura digital demandam um letramento que permita compreender a dimensão propriamente literária dessas obras” (KIRCHOF, 2016, p. 223).

O que nos levar a indagar: como a escola pode promover o ensinar e o aprender literatura, utilizando como recurso as novas textualidades digitais literárias?

Esse questionamento emerge em função do expressivo número de informações divulgadas na internet, do crescimento significativo das formações promovidas a distância, e “de trabalhos realizados via Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), fóruns de discussão, *e-mails*, *blogs*, *sites* de busca, [...], atividades essas que passam, necessariamente, pelo letramento digital” (FREITAS, 2010, p. 337).

O objetivo desta pesquisa é mostrar possibilidades pedagógicas que a escola pode promover no ensinar e no aprender literatura utilizando, como recurso, as novas textualidades digitais literárias.

Para tanto, realizamos pesquisa de abordagem qualitativa, pois permite trabalhar “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p.21-22). O estudo proposto do ponto de vista de seus objetivos classifica-se como explicativo porque “procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio [...], da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.53). Como técnica, utilizamos a observação visto que “consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar” (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p.74).

Este artigo está estruturado em três momentos: o primeiro visita o conceito de letramento digital e enaltece outras formas de ensinar e aprender literatura; o segundo revela como a formação continuada reverbera na prática docente, tendo como recurso pedagógico as mídias digitais; por fim, as considerações finais apresentam um apanhado geral da reflexão desenvolvida.

ENTENDENDO O LETRAMENTO DIGITAL: AS TEXTUALIDADES DIGITAIS

O letramento digital pode ser entendido como “uma complexa série de valores, práticas e habilidades [...] dentro de um contexto de ambientes eletrônicos que incluem leitura, escrita e comunicação” (SOUZA, 2007, p. 59), fomentando a pensar como se

estabelece, no âmbito do ciberespaço, a leitura dos textos literários: o leitor/aluno se apropria dos conteúdos literários na forma de memorização; para atender a uma exigência de disciplina escolar; apenas copiar e colar as resenhas disponibilizadas na rede.

Essas textualidades digitais literárias são disponibilizadas na rede, por várias possibilidades, dentre estas, pela literatura digital e a literatura digitalizada. A primeira refere-se às obras feitas para mídias digitais, com recursos específicos das novas tecnologias, como por exemplo: efeitos visuais, animações, sonoridade, musicalidade, *hiperlink*, *hipertexto*. Ou seja, está integrada às especificidades das tecnologias digitais (SANTOS; SALES, 2012). Já a literatura digitalizada remete-se às obras digitalizadas e publicadas na internet, como um *e-book*, isto é, “as obras digitalizadas não mantêm nenhuma correspondência mais profunda com o meio digital, apenas utilizam ferramentas digitais de editoração, em formato de livro impresso, de obras que seguem rigorosamente as mesmas lógicas do meio impresso” (SANTOS; SALES, 2012, p. 22). Nessa perspectiva, ambas as literaturas digital e digitalizada são importantes e estão transformando a forma de consumir uma obra literária, seja em função da facilidade de acessá-la, por qualquer aparelho (*tablet*, computador, celular), seja pela liberdade de fazê-lo em qualquer lugar, bem como pelas interações sociais estabelecidas, que, conjuntamente, têm mudado, consideravelmente, o modo como se tem lido.

Diante de tais mudanças, o professor, ao se apropriar da tecnologia digital enquanto recurso, passa a se preocupar com a promoção de *e-ações* pedagógicas que instiguem o estudante a desenvolver a capacidade crítica frente às textualidades literárias disponibilizadas na rede. E, ao articular esta preocupação metodológica de orientar suas rotas literárias e de fomentar a criticidade por meio de questões propositivas, o professor contribuirá para construção da autonomia do discente, no sentido de gerir o seu percurso individual de aprendizagem frente ao universo digital. Esta autonomia, por sua vez, reverberará no processo formativo do *e-leitor* literário. Isso ocorre não em função do potencial de serem lidas em aparelhos móveis e/ou em seus respectivos aplicativos, mas sim pela qualidade estética, e pelo viés da criticidade fomentada no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, defendemos que há outros modos de leitura que precisam ser legitimados no processo de ensino e aprendizagem de literatura. Esta assertiva não significa que o livro impresso ou as atuais formas de ensinar literatura sejam desconsiderados, mas a estas, agreguem outras que constituem a realidade da sociedade em rede (CASTELLS, 1999).

A comunicação na sociedade em rede é marcada pela interconexão entre o discurso oral, textual e audiovisual (CASTELLS, 1999), tal realidade nos remete a rever as novas concepções de literatura, de leitor e de texto literário.

Nesse processo, a tecnologia constitui uma importante ferramenta pedagógica que, mediada pelo professor, pode contribuir na formação de leitores literários críticos e, conseqüentemente, para a formação humanística dos mesmos. Mas, para isso, a

formação deve proporcionar uma experiência consumatória (DEWEY, 1949); em outras palavras, o professor deve se apoderar pedagogicamente das ferramentas tecnológicas através de atividades que consigam promover ao alunado experiências significativas que culminem na conscientização crítica e autônoma para que, assim, ele deixe de realizar leituras superficiais, incompletas, fragmentadas. Isso advém em função da infinidade de informações publicadas na rede que podem levar o leitor a ler sem concentração e sem a devida contemplação. Por este motivo, fazem-se necessárias estratégias de leituras diferenciadas e estas, por sua vez, devem ser fomentadas através e pela escola. Assunto que será discutido no tópico a seguir.

A INTERFACE ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E AS E-POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Para direcionar esta seção, apresentamos estudos que lançaram mão de recursos digitais para ensinar e aprender literatura. Paralelamente a isso, enalteçemos a importância da formação continuada para subsidiar essa proposta pedagógica que transita pela literatura e pelas mídias digitais.

O primeiro estudo que nos ajuda nesta proposta foi o realizado por Silveira & Rolim (2014, p. 220), que mostra como o aplicativo *Via Láctea*, por meio de dispositivos móveis, “proporciona ao leitor uma experiência literária interativa”. Esse aplicativo criado a partir do soneto XIII do poema de Olavo Bilac possibilita ao leitor vivenciar e experienciar, por meio de um toque no *touch screen*, abrir a janela e ter um contato com as estrelas, com os corpos celestes, enfim, uma experiência literária digital, como mostra a figura a seguir:



Figura 1- Cenário do poema soneto “Translouco” no *app* literário.

Fonte: Yellow+Blue Digital Content (2014) apud Silveira & Rolim (2014).

A figura acima revela que, enquanto no livro impresso, os poemas remetem a lugares imagináveis, no digital, as possibilidades virtuais, de certa forma, concretizam-se sem, necessariamente, “estar lá presencialmente” – a interação sujeito/sujeito (diálogo entre autor e interlocutor) e sujeito/objeto (diálogo entre autor e estrela) ficam mais inteligíveis. A figura enaltece a noite, é poetizada, uma vez que, o contato direto com os astros celestiais aparece de forma romântica. A interface do *app* literário permite ao usuário vislumbrar o cenário, onde o autor do soneto dialoga com as estrelas e com o interlocutor que o chama de “translouco” por conversar com estrelas. Para rebatê-lo, o poeta diz: “só quem ama pode ter ouvido capaz de ouvir e entender estrelas”

Toda essa possibilidade promovida pelo *app* literário, entendido aqui como recurso/meio, deve ser conduzida, pedagogicamente, pelo professor. Este, por sua vez, deve conhecer o uso deste aplicativo ao utilizá-lo em sala de aula, ter clareza na proposta formativa que pretende desenvolver, e ainda, ter domínio do discurso oral, textual e audiovisual inseridos no texto literário digital.

Esse processo que envolve as textualidades digitais, linguagens verbais e visuais, demanda, por parte do professor, *e-ações* formativas que consigam promover, em seu alunado, muito mais que o gosto pela leitura ou pela interatividade promovida pelos aplicativos, mas que permita ao estudante vivenciar a experiência estética, fruindo-a (SOARES, 2005), bem como esta leitura e fruição, sejam pautadas pela criticidade e

autonomia. Dessa forma, contribuirá decisivamente na formação humana deste sujeito, que saberá arguir em situações ímpares e/ou em escolhas importantes ao longo de sua vida.

Outro segundo estudo foi o de Sanfelici, Teixeira e Silva (2015) que mostra como o professor pode se apropriar de ferramentas tecnológicas (vídeos do *YouTube*, *blogs* literários) no ensino de literatura, em sala de aula. Para tanto, utilizaram como recorte literário a obra *O Guarani*, de José de Alencar. A proposta foi que os alunos produzissem “vídeos baseados na obra *O Guarani*. [...] poderiam enfocar qualquer elemento do texto-base, tais como o enredo, descrição e análise das personagens, resumo da obra, o autor, contexto histórico, dentre outros” (SANFELICI; TEIXEIRA; SILVA, 2015, p. 8350). O resultado surpreendeu professores e colegas da turma pela riqueza dos conteúdos criados (vídeos de até cinco minutos), pelo envolvimento dos discentes na atividade, pela criatividade que envolveu o processo de criação, pela preocupação com a elaboração do roteiro do texto/vídeo. Enfim, segundo os autores, houve significativo ganhos no processo de aprendizagem. Em outras palavras, é a metodologia conduzida no processo que possibilita o envolvimento do alunado, desperta o interesse e pode contribuir para a formação do mesmo. E a literatura poderá ocupar mais espaço no cotidiano do público juvenil.

O terceiro foi a pesquisa realizada por Porto e Porto (2012) que apresenta como o uso do blog, enquanto ferramenta pedagógica pode ressignificar o ensino e aprendizagem de literatura, uma vez que o interesse pela literatura tem perdido espaço para as histórias em quadrinhos e tem se distanciado cada vez mais do público juvenil. Esse distanciamento pode ser explicado em função do seu ensino em sala de aula que tem sido realizado por metodologias que têm pouco contribuído para estimular o prazer pela leitura e na formação de leitores.

E ainda, Porto e Porto (2012) chamam a atenção para o fato de que a formação de professores constitui um dos principais fatores para alavancar práticas educativas no ensino de literatura. Dentre as possibilidades tecnológicas, o blog foi à escolhida, pois, segundo os autores, tal ferramenta se relaciona com a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1999, p. 56) que concebe o ato de aprender “como um fenômeno que se efetiva na interação com o outro. [...], a aprendizagem se concretiza por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva, do eu com o outro [...]”. Porto e Porto (2012) sugerem ao professor problematizar e instigar a pesquisa, estabelecendo a interação entre os participantes e a escrita reflexiva:

[...] o professor deve propor uma contribuição questionadora aos alunos de modo a fazê-los refletir e buscar informações acerca do tópico em discussão; deve ainda instituir uma contribuição debatedora, comentando as contribuições anteriores de cada aluno com propriedade, respondendo a questionamentos ou apresenta contra-argumento quando encontrar um posicionamento equivocado ou sem concordância conceitual ou prática; e fazer uma contribuição sintetizadora de forma a selecionar fragmentos da discussão e elaborar parecer conclusivo acerca da reflexão construída pelo grupo (PORTO e PORTO, 2012, p. 11).

Nessa perspectiva, o professor mediador do processo de aprendizagem instiga as interações no blog e, paralelamente, ensina seus alunos a lerem os códigos digitais e os signos que permeiam a visualidade na internet, bem como, colaborar na formação de leitores literários.

Nessa mesma linha, o quarto estudo realizado por Lopes e Silva (2010, p. 74) chama atenção para o resultado de experiência pedagógica no ensino de literatura realizado em blogs no curso superior, nos quais seus alunos experienciaram “ideias de interatividade, pesquisa e produção crítica”. Segundo o autor, todo esse processo mediado pelo professor através de critérios (data de postagens, interação entre professor e aluno, trabalho em equipe, comentários, oficinas narrativas, etc.) para a criação literária própria, “com essa prática, se rompe a unidirecionalidade do ensino bancário favorecendo ao aluno vivenciar a construção do conhecimento como um processo vivo, dinâmico e dialógico” (LOPES e SILVA, 2010, p. 76).

O quinto estudo que corrobora com esta análise reflexiva é o de Freitas e Somer (2013, p. 51) que trabalham com dicionários eletrônicos de personagens literários e, ao propor tal ferramenta, enfocam que o “objetivo é o de oferecer subsídios para o aprofundamento da leitura de obras literárias tanto para fins didáticos de ensino- aprendizagem e pesquisa na área da Literatura, quanto para enriquecer a experiência de leitura do público em geral”.

Nesse viés, o educador deve promover ações para que o estudante saia da condição de leitor da obra literária e ingresse na de intérprete (quem consome, vivencia e experiencia a obra literária), pois na cultura digital “entender e vivenciar uma obra de arte digital está intimamente ligada com o meu ato, o meu processo de interpretá-la digitalmente” (CUNHA, 2015, p. 07). Isso ocorre porque nesse processo se estabelece a mesclagem da linguagem alfabética com a linguagem digital (CASTELLS, 1999), como por exemplo: consumir música na internet realiza-se pela descrição das imagens de um determinado clipe, portanto a música é imagética. Isso se dá em virtude deste produto musical, enredado pela inter-relação de som, imagem e texto (CASTELLS, 1999). Nesse contexto, instiga-nos a pergunta: como o educador pode formar o fruidor literário crítico na cultura digital? Múltiplas poderão ser as travessias utilizadas pelo educador, considerando, neste percurso, que a tecnologia condiciona comportamento, hábitos e valores (SANTAELLA, 2003).

Todo percurso abordado mostra que a formação continuada docente, além de possibilitar metodologias criativas que dialoguem com a sociedade em rede, promove o rompimento com a pedagogia tradicional, tecnicista (FREIRE, 2005), que insiste em resistir no ensino escolar. Contribui, ainda, para uma nova configuração do espaço escolar como um lugar que extrapola a aprendizagem e que possibilita ao alunado, falar, ter escuta e se colocar no mundo, enquanto sujeitos.

Sabemos que a tecnologia, por si só, não consegue formar sujeitos críticos e autônomos, pelo contrário, seu uso sem a mediação do professor pode conduzir a leituras distorcidas, interpretações rasas, ou seja, acríticas. Compreendemos que muita coisa

publicada na rede pode, por sua vez, impulsionar o exercício de práticas ritualísticas culturais², isto é, práticas que, aos poucos, vão se tornando tão rotineiras, comuns, que, com o passar do tempo, passam a fazer parte da nossa cultura.

Para evitar tal cenário, a mediação do professor constitui elemento ímpar e se processa na aprendizagem que se estabelece pela interação com o outro. A interação-relação estabelecida entre sujeito e objeto- considerada no desenvolvimento da aprendizagem, ocorre porque o conhecimento é uma construção a partir da ação do sujeito numa interação (que envolve os cinco sentidos: visão, paladar, tato, audição e olfato) com o objeto do conhecimento. Neste processo, a interação é fundamental tanto na construção do conhecimento, como na constituição e construção do sujeito (PIAGET, 1970).

Como orienta Paulo Freire (2005) é pelo ato educativo, pautado na consciência crítica, que o educador poderá desconstruir a reprodução de parâmetros, conceitos e modelos. Neste percurso enredado por meio da experiência estética literária, o gosto (em sentido estético) será consequência e/ou produto de um primoroso trabalho educativo em sala de aula: o saber pelo prazer.

CONCLUSÃO

A pesquisa não teve a pretensão de dar respostas prontas e acabadas na forma de ensinar e aprender literatura. Mas, suscitou provocações calcadas em saber se escola tem se apropriado das mídias digitais nas práticas de leitura na cena escolar. E, ao apoderar-se de tais ações, como estão sendo trabalhadas: no viés superficial/pragmático ou naquelas que dão sentido ao texto literário? Esse questionamento instiga o professor a rever sua prática pedagógica em literatura considerando, neste processo formativo, a cultura digital.

A pesquisa mostrou as várias possibilidades através das quais o professor pode se apoderar da tecnologia como ferramenta pedagógica e suscitar em seus discentes o interesse e o envolvimento pela leitura, contribuindo, assim, para o processo de formação de e-leitor literário. Enalteceu ainda, como a formação continuada é o alicerce para promover este processo.

Todavia, que esta formação extrapole o manuseio das ferramentas tecnológicas, e/ou aplicativos, e que seja capaz de dialogar, criticamente, com os conteúdos literários disponibilizados na rede. Bem como, há de oferecer a este educador possibilidades teóricas para construir seu planejamento e sua proposta pedagógica pautada na pesquisa e na promoção de intentos pedagógicos que intervenham diretamente nos problemas observados no cotidiano escolar.

Através deste viés formativo, o professor pode se tornar um mediador capaz de articular as interações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem em

²“O ritual caracteriza-se por: possuir estruturas com qualidades formais e relacionamentos definidos; possuir sistemas de significação simbólicos; constituir-se como um processo ou um conjunto de ações performáticas; constituir-se como uma experiência” (CABRAL, 1999, p. 14).

literatura, uma vez que “não basta saber transmitir conteúdos; é preciso saber promover a compreensão desses conteúdos” (VEIGA, 2010, p. 63).

Assim, por meio da vivência da literatura e de seu ensino no universo digital, o educador deve promover ao seu alunado uma vivência estética singular, através de questões indagativas, que coloquem o estudante em situação de investigador do seu próprio processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de; CERIGATTO, Mariana Pícaro. Os desafios de educar para o novo contexto de leitura, linguagens e produção da informação. *In*: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G., (Orgs). **Interculturalidade, linguagens e formação de professores** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 203-230. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/qbsd6/pdf/souza-9788578793470-10.pdf>>. Acesso em 01 out.2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informatização: Economia, sociedade e cultura. 2. ed. Vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUNHA, Fernanda Pereira. **Arte/educação versus e-arte/educação no contexto da cultura digital e não digital**: Abordagem Triangular versus Sistema Triangular Digital. Goiânia: UFG, 2015.

DEWEY, John. **El arte como experiência**. México: Fondo de Cultura Económica, 1949.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educ. rev.** [online]. 2010, vol.26, n.3, pp.335-352.

FREITAS, Deise J.T.; SOMER, Silvio. Personarium: dicionário eletrônico de personagens. *In*.: **Literaturas entre o digital e o analógico**. Teresina: Edufpi, 2013, p.51-62. Disponível em: http://nupill.ufsc.br/wp-content/uploads/2014/08/literaturas_entre_o_analogico_e_o_digital.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Como ler os textos literários na era da cultura digital?** Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 47, p. 203-228, jan./jun. 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES E SILVA, Marciano. O uso de blogs e chats no ensino de literatura. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 71-77, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/7528/5398>>. Acesso em: 22 set. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Maria Cândida. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, Maria Cândida (Org.). **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

PORTO, Luana Teixeira; PORTO, Ana Paula Teixeira. Uso de blogs no processo de aprendizagem de literatura no ensino médio. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: [PDF] ifrs.edu.br Acesso em: 22 set. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANFELICI, Aline de Mello; TEIXEIRA, Ana Maria de Souza Valle; SILVA, Fábio Luiz da. **Teoria e prática de ensino de literatura com recursos tecnológicos**. 2015. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19334_8182.pdf. Acesso em 22 set.2018.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**. Porto Alegre, nº 22, dezembro, 2003. p.23-32.

SANTAELLA, Lúcia. Para compreender a ciberliteratura. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p.229-240, jul/dez, 2012. Disponível em: [PDF] ufsc.br. Acesso em 22 set. 2018.

SANTOS; Alckmar Luiz dos; SALES, Cristiano de. Notícia da atual literatura brasileira digital. **Outra Travessia**, v. 13, p. 16-28, 2012. Disponível em: [PDF] ufsc.br. Acesso em 22 de set. 2018.

SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro; ROLIM, Anderson Teixeira. Conquistando habilidades de letramento em Via Láctea: um appbook para smartphones. In: **II SEA – Seminário de Ensino e Aprendizagem**, 2, 2014, Londrina. Anais... Londrina: UTFPR, 2015, p.215- 226.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2004, n. 25, p. 05-17.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; PAULINO, Graça, MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005. p. 29- 36.

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **A escola mudou**. Que mude a Formação de Professores! Campinas, SP: Papirus, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

IDENTIDADES EM ESTADO DE TENSÃO: IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE COMO CATEGORIA PERFORMATIVA

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 12/05/2021

Waltersar José de Mesquita Carneiro

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
Bacabal-MA
<http://lattes.cnpq.br/3240348860015664>

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar a noção de identidade do profissional docente como sendo performada nas práticas discursivas. Para tanto, apresenta-se noções sobre identidade, buscando entender o processo identitário como sendo construído em nossas práticas discursivas, como sendo performado, a partir dos estudos de Hall (2006, 2008). Foca-se, para esse entendimento de identidade, na noção de diferença, entendendo que se dá, na relação entre identidade e diferença, a construção do processo identitário, a partir dos estudos de Tadeu da Silva (2008). É desse aparato teórico que busco criar inteligibilidade sobre as identidades profissionais docentes construídas nas práticas discursivas. É, ainda, desse processo de compreensão que passo a entender a noção de identidade profissional docente como uma construção discursiva, às vezes, contraditórias que coexistem em estado permanente de tensão.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Identidade; Diferença; Profissão Docente.

IDENTITIES IN CONDITION OF TENSION: TEACHING PROFESSIONAL IDENTITY AS A PERFORMATIVE CATEGORY

ABSTRACT: This work aims to present the notion of the identity of the teaching professional as being performed in discursive practices. For this, we will present notions about identity, seeking to understand the identity process as being constructed in our discursive practices, as being performed, based on the studies of Hall (2006, 2008). This work focuses, for this understanding of identity, on the notion of difference, understanding that, in the relationship between identity and difference, the construction of the identity process takes place, based on the studies of Tadeu da Silva (2008). It is from this theoretical apparatus that I try to create intelligibility about the professional teaching identities constructed in the discursive practices. It is also from this process of understanding that I come to understand the notion of professional teaching identity as a discursive construction, sometimes contradictory that coexist in a permanent condition of tension.

KEYWORDS: Discourse; Identity; Difference; Teaching Profession.

1 | INTRODUÇÃO

Situo-me no rol daqueles que apresentam uma visão específica de abordagem da categoria da identidade, entendendo-a como uma categoria discursiva, situada, dialógica, constituindo e sendo constituidora do discurso: a identidade como categoria performativa (TADEU DA SILVA, 2008). Para justificar tal

posição, Tadeu da Silva apresenta como base de sua construção teórica os estudos de Austin (1990), sobre o poder performativo da linguagem e os estudos de Butler (2008) que usa a abordagem performativa da linguagem de Austin para propor uma abordagem da identidade de gênero sob uma perspectiva performativa. Para aprofundar essa visão de identidade como categoria performativa, busco, no linguista aplicado Pennycook (2006), uma visão sobre o aspecto performativo da linguagem e sua relação com concepções teóricas que fazem a crítica da modernidade.

Foco a questão da identidade por entender que vivemos um momento histórico em que as identidades até então tidas como fixas, como permanentes, estão sendo abaladas, questionadas. O percurso se dá, portanto, no sentido de fazer a crítica à visão de identidade pré-formada, centrada em simples dicotomias em que um dos seus membros é tido como ideário e o outro é excluído das práticas sociais. Essa crítica busca voltar seu foco para as identidades (e não identidade) como elementos caracterizadores da diversidade e como sendo construídas nas práticas discursivas.

2 | IDENTIDADE: UM CONCEITO DA MODERNIDADE?

Para entrar no questionamento acima, de que 'Identidade' é um construto teórico da modernidade, foco os estudos de Hall (2006) que relaciona o surgimento da noção de identidade ao surgimento da noção de sujeito. Essa relação possibilitou a Hall fazer uma vinculação do termo identidade com os estudos que caracterizaram a modernidade, especificamente no campo da ciência, com o positivismo. Para explicar esse posicionamento, Hall (*Ibid.*, p. 10) propõe a existência de três concepções de identidade, cada uma com uma concepção de sujeito específica: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno, que correspondem às três concepções de sujeito apresentadas em Hall (2008, p. 103): sujeito da razão, eu inconsciente e eu performativo. É a terceira concepção de identidade apresentada por Hall que faz a crítica à noção de identidade como construto da modernidade, e que veremos com maiores detalhes mais adiante. Vejamos, então, como Hall (2006; 2008), buscando realizar uma crítica à concepção de identidade como um construto da modernidade, a partir da crítica à própria modernidade, apresenta cada uma dessas concepções.

a) A noção de sujeito do iluminismo

Associa-se a essa noção a concepção de pessoa humana como indivíduo dotado das capacidades de razão, senhor de si, centrado e uno. Essas capacidades, inerentes ao indivíduo, desenvolvem-se e permanecem iguais a si mesmas, como algo que marca o indivíduo interiormente e que responde ao desejo insaciável de se ter uma identidade: aquela que o represente para todo o sempre.

O sujeito moderno, senhor de si, heroico, emancipado, racional, com capacidades

para conhecer e agir de forma individual, capaz de alcançar feitos maravilhosos, marca uma ruptura com o sujeito pré-moderno. Na pré-modernidade, o sujeito humano não era ninguém, era um ser diminuto. Hall (2006, p. 27) apresenta pontos que marcaram essa mudança de perspectiva do sujeito: a Reforma e o Protestantismo, que questionaram a submissão humana às questões religiosas; o Humanismo Renascentista, que colocou o homem no centro do universo; as revoluções científicas, que possibilitaram ao homem olhar os fenômenos naturais de outra forma; e o Iluminismo que promoveu o homem ao posto de senhor da razão. São esses movimentos que promovem o nascimento do sujeito moderno, e, conseqüentemente, o nascimento da identidade.

A noção de identidade passa então a existir quando o sujeito passa a existir, o que autoriza a afirmar que o conceito de modernidade tem ligação direta com o de identidade. Assim, sob essa perspectiva, a noção de sujeito individual, uno, é, sem dúvida, um ganho em relação ao não-sujeito. O que se pretende, com este trabalho, é questionar essa posição de identidade centrada no sujeito da modernidade, o que faço mais adiante.

b) A noção de sujeito sociológico

Nessa concepção, o indivíduo passa a ser visto de maneira mais situada em grandes narrativas caracterizadoras das sociedades modernas, perdendo a sua autonomia, a sua soberania, já que ele passa a se formar na relação com os demais. Hall (2006) cita dois eventos que caracterizam essa posição de sujeito: a biologia darwiniana e o surgimento das novas disciplinas, fazendo com que o dualismo típico do pensamento cartesiano fosse institucionalizado na divisão das ciências sociais entre a psicologia e as outras disciplinas. Esse dualismo, caracterizado, também nos binarismos típicos da modernidade, tornam a diversidade e a complexidade totalmente invisíveis, ocasionando, sempre, a marginalização de um de seus membros. A identidade passa a ser a responsável pela relação entre os sujeitos sociais, como uma espécie de paisagem, e a sociedade “A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura” (*Ibid.*, p. 12).

Mas Hall afirma que as noções de sujeito apresentadas acima, sujeito como senhor da verdade e sujeito como participante de um diálogo com o mundo exterior, mas a partir de um ‘eu real’, seriam sujeitos que possuem uma identidade estável e unificada, e que esses sujeitos estavam se tornando fragmentados e que eles seriam compostos não de uma, mas de várias identidades. Esse processo caracterizaria o surgimento do sujeito pós-moderno, que é o resultado de um descentramento do sujeito do Iluminismo¹. Assim, Hall propõe a terceira noção de sujeito, chamada de sujeito pós-moderno. “O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente” (2006, p. 12), [...] “o sujeito (e a identidade) é construído historicamente e não biologicamente” (*Ibid.*, p. 13). O sujeito, assim, assume identidades diferentes em diferentes momentos ou situações sociais vividas.

¹ Hall (2006) descreve cinco descentramentos: 1 - as tradições do pensamento marxista; 2 - descoberta do inconsciente de Freud; 3 - o estruturalismo de Saussure; 4 - o trabalho de Foucault; 5 - o impacto do feminismo tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social.

c) A noção de sujeito pós-moderno

A visão de sujeito pós-moderno surge, na segunda metade do século XX, com o advento da pós-modernidade, relacionando-se à noção de identidade, que se caracterizou pela desagregação e pelo deslocamento do sujeito moderno, que permanece centrado, capaz de conscientemente transformar o mundo e as pessoas que o rodeiam. “A visão pós-moderna vem provocando, assim, o descentramento final do sujeito cartesiano, que, apesar disso, permanece nas instituições de poder da modernidade” Coracini (2003, p. 241), produzindo um sujeito pós-moderno “[...] conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2006, p. 12).

Seguindo a intenção de fazer a crítica ao sujeito da modernidade, como fez Hall (*Ibid.*), apresento os estudos de Semprini (1999, p. 81), uma discussão sobre o multiculturalismo, apresentando-o como “[...] um poderoso movimento de ideias, alimentado por um *corpus* teórico que o mune de base conceitual e de legitimação intelectual”. O autor faz um estudo do que chamou de epistemologia multicultural opondo-a ao que chamou de epistemologia monocultural, como uma crítica aos paradigmas dualistas e realistas que orientam a maioria das pesquisas. Afirma, também, que esses paradigmas devem ser revisitados e problematizados, já que não dão conta de muitos dos problemas das sociedades contemporâneas.

Faço uma relação entre os conceitos de monoculturalismo e multiculturalismo, de Semprini, com as noções de identidade e de diferença que abordo neste trabalho e que veremos com mais detalhe a seguir. Em Semprini, a noção de monoculturalismo volta-se para a eliminação e para a atenuação de qualquer tipo de diferença. A tese é a de que somos todos iguais. Daí o senso comum entender que, por esse motivo, todos os indivíduos têm os mesmos direitos. Já a noção de multiculturalismo coloca a diferença como uma questão central e propõe a tese de que somos todos diferentes, no cerne da temática da identidade.

O multiculturalismo é entendido, portanto, como uma maneira de repensar essa forma tão arraigada de construir sentidos, como uma proposta de mudança de um paradigma político focado num ideal democrático centrado na igualdade, para um paradigma da ética, já que busca na ética um instrumento que permita questionar modos identitários tidos como naturalizados. Busca apontar outras possibilidades de sentidos e faz isso elaborando críticas à epistemologia a que se opõe, ou seja, ao monoculturalismo.

Passo, agora, a uma discussão central para o entendimento que darei à noção de identidade neste trabalho. Das críticas apresentadas por Hall (2006) e Semprini (1999) ao projeto da modernidade, busco compreender como a categoria da identidade relaciona-se com a categoria da diferença, a partir da proposta teórica de Tadeu da Silva (2008).

3 I A RELAÇÃO ENTRE IDENTIDADE E DIFERENÇA

Início a discussão com um questionamento sobre o próprio uso do termo identidade. Em Hall (2008), tem-se que o conceito de identidade é um desses conceitos que devem ser questionados, já que tem uma relação direta com o de modernidade. Hall propõe que ele seja trabalhado de forma diferente do paradigma em que foi originado, utilizando o termo ‘identificação’, afirmando que “[...] a identificação opera por meio da *différance*” (*Ibid.*, p. 106). A partir de agora, quando falarmos em identidade, estamos defendendo sua existência como processos identificatórios, ou, como diz Hall, como processo de identificação, já que defendo, como Tadeu da Silva (2008), que as identidades são performadas nas práticas sociais. Assim, a base para se entender identidade de forma diferente está na sua relação com o conceito de diferença, expurgado das teorias modernistas.

Como o nosso campo de atuação é o espaço educacional, busco, entre tantos teóricos que abordam o fenômeno da identidade e sua relação com a diferença, em Tadeu da Silva uma abordagem de identidade, centrada nas questões multiculturais, que atenda aos propósitos de nosso trabalho, ou seja, abordar a identidade como uma categoria construída no discurso. Tadeu da Silva (2008) enfatiza que as questões sobre identidade e diferença têm assumido papel central nas teorias educacionais e até mesmo nas pedagogias oficiais e que, portanto, merecem ser estudadas com mais detalhes por pesquisadores e por profissionais que atuam no setor educacional. Defende que essa teorização deva fazer parte dos currículos educacionais, já que, para ele, essa temática encontra-se ausente das teorizações da área.

Tadeu da Silva (2008) inicia afirmando que as questões do multiculturalismo têm possibilitado que a diversidade passe a fazer parte dos estudos sobre identidade, mas chama a atenção para o problema de essa perspectiva ter adentrado os muros da escola de forma um tanto ingênua, apresentando a diversidade, em termos de identidade e diferença, de forma naturalizada, cristalizada, essencializada. Para Tadeu da Silva, o que se tem apresentado no contexto educacional é uma “[...] posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada, de respeito e de tolerância com a diversidade e a diferença” (*Ibid.*, p. 73). Ao questionar esse posicionamento, Tadeu da Silva direciona todo o seu estudo sobre as questões de identidade e de diferença. Concordando com o que disse Tadeu da Silva, Oliveira (2006, p. 27), tratando sobre identidade e diferença tendo por base teorias críticas, afirma que é necessário, na crítica às ‘grandes narrativas’, um cuidado na maneira como se aborda a questão da diferença na atualidade. Alerta para a possibilidade de, pleiteando a diversidade, ocultar as desigualdades, ponto base das questões referentes à diversidade. Esse posicionamento possibilitou a postulação da tese do que se convencionou chamar de ‘relativismo total’, em que tudo pode, tudo é possível.

O fato de se reconhecer e respeitar as singularidades de cada cultura, comunidade, grupo, inseridos em uma sociedade globalizada não pode ocultar o fato de que as diferenças existentes em cada uma delas são

atravessadas por valores sociais, isto é, o outro – interlocutor ou discurso alheio – também é clivado e valorizado socialmente de forma diferenciada. (OLIVEIRA, 2006, p. 27).

É importante observar o que foi dito acima para apontar como nos relacionamos com essa questão, ou seja, sobre o tratamento ingênuo da noção de diferença. Chamo a atenção para o fato de trabalharmos com a noção de relativismo como propõe o multiculturalismo apresentado por Semprini (1999), atrelado à noção de ética que é base dos estudos da LA Indisciplinar, proposta por Moita Lopes (2006). É a questão ética que vai limitar o relativismo total, não são todos os significados que são validados. O ético, aqui, tem relação com o ‘outro’, uma relação de responsabilidade. É por isso que dizemos que devemos ser responsáveis por aquilo que produzimos, que devemos nos engajar, já que entendemos que a pesquisa não é neutra, não é isenta de posicionamentos políticos, em novas formas de produzir conhecimento, ditas mais responsivas. Busca-se com esse posicionamento dar voz aos que foram excluídos. É assim que o ser ético da pesquisa tem relação com as escolhas que fazemos no decorrer do seu desenvolvimento. Essas escolhas devem ser orientadas por questionamentos como: que tipo de mundo, que tipo de sociedade ajudo a construir com a minha pesquisa? Que consequências têm as escolhas que realizo nos meus estudos? Todas essas escolhas, que nos tornam indivíduos éticos, fazem parte de um processo sempre em construção.

Voltando à questão da relação entre identidade e diferença, Tadeu da Silva diz que numa aproximação inicial, parece ser fácil definir identidade e diferença, definindo-as como: identidade é aquilo que se é, diferença é aquilo que não se é. Após apresentar essa discussão, Tadeu da Silva conclui que “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (TADEU DA SILVA, 2008, p. 75). Além de chamar a atenção para a tendência de colocarmos a identidade em posição de destaque, focando a identidade como posição de norma a partir da qual reconhecemos os outros, em que a identidade é a referência, o ponto original relativamente ao qual se define a diferença, Tadeu da Silva propõe, centrado em posições multiculturais, colocar a diferença na posição de destaque, propondo uma conceituação linguística da diferença, em que ela vem em primeiro lugar, como um ato ou processo de diferenciação. Percebe-se, claramente, que é a inserção da diversidade, como propõe o multiculturalismo (SEMPRINI, 1999), que possibilita a crítica à visão ingênua de diversidade que tem adentrado os espaços educacionais.

Tadeu da Silva passa, então, a apresentar como a categoria da diferença tem participação essencial em questões de identidade. Inicia dizendo que tanto a identidade quanto a diferença “[...] são o resultado de atos de criação linguística” (TADEU DA SILVA, 2008, p.76). Essa afirmação tem como propósito chamar a atenção para a natureza construtiva tanto da identidade quanto da diferença, de que somos nós que as construímos no discurso, ou seja, que elas são criações sociais e culturais. Após apontar a relação

intrínseca entre identidade e diferença, Tadeu da Silva (2008, p.81) afirma que “A identidade, tal como a diferença, é uma relação social”. Agora, Tadeu da Silva chama a atenção para o fato de que ambas estão sujeitas a relações de poder, ou seja, elas não são simplesmente dadas, mas sim, disputadas. A noção de poder é utilizada por Tadeu da Silva como propõe Foucault (2008). As identidades (falarei em termos de identidades) ou como propõe Hall (2006) a identificação, não são postas harmonicamente nas relações sociais. Ao contrário, elas são resultantes de conflitos sociais nos diferentes grupos sociais, nas relações assimétricas, nas disputas por espaços sociais privilegiados.

Tadeu da Silva (2008) diz que o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: um que tende a fixar e a estabilizar as identidades e outro que tende a subvertê-las e desestabilizá-las. Como elemento que contribui para fixar as identidades, o autor apresenta todos os tipos de essencialismos, característicos do paradigma monocultural. Mas chama a atenção para o processo que é mais interessante, ou seja, “[...] os movimentos que conspiram para complicar e subverter a identidade” (*Ibid.*, p.86). Para exemplificar alguns dos movimentos que conspiram contra qualquer tipo de essencialismo, o autor cita, principalmente, as metáforas que denotam ideia de movimento e os processos de hibridização². Esse pensamento de Tadeu da Silva encontra-se em consonância com o projeto que a LA Indisciplinar tem defendido, e que sigo, com base também em Semprini (1999), que é apresentar o multiculturalismo como o paradigma que faz crítica ao paradigma monocultural e que busca, entre outras coisas, inserir o outro, o excluído, nas questões da contemporaneidade, através da noção de diferença.

4 | IDENTIDADE COMO CATEGORIA PERFORMATIVA

Para justificar o uso da noção de representação dentro desse aparato teórico proposto pelos estudos multiculturais, Tadeu da Silva apresenta a noção de identidade e diferença como categorias performativas. A ideia é excluir uma possibilidade de entendimento de representação como descrição, que atenderia a uma visão de identidade como sendo ‘aquilo que é’. Como as identidades são entendidas como construídas nas práticas discursivas, entende-se que elas estão, assim, em constantes construções e transformações. Tadeu da Silva propõe, então, para atender essa ideia, usar o conceito de ‘performatividade’. Assim, a língua é vista no uso. É na prática discursiva que o significado se dá e que a gramática se constrói.

Com o propósito de utilizar esse conceito na análise de identidades, Tadeu da Silva, com base em Butler (2008) que utilizou esse conceito para analisar as identidades de gênero como categorias performativas, passa a defender que as identidades são construídas

2 Hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas... A identidade que se forma por meio de hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traço delas (TADEU da SILVA, 2008, p.87).

nas performances discursivas. Seguindo essa linha de pensamento, Pennycook (2006), no campo da Linguística Aplicada, apresenta o que chamou de ‘virada performativa’ como uma característica dos estudos da linguagem, pelo fato de a abordarem do ponto de vista da performance. Diz que seu interesse em relação às questões de identidade é “[...] examinar o aspecto mais particular da virada performativa e a intravisão crucial de que as identidades são performadas em vez de pré-formadas” (*Ibid.*, p. 80). Para Pennycook a linguagem e o discurso são, assim, modos de desempenhar, entendidos como atos identitários, performances contínuas em práticas discursivas sociais. Esse é um dos argumentos utilizados por Pennycook para fazer a crítica ao paradigma monocultural, alinhando-se aos outros teóricos dessa mesma linha de trabalho.

A performatividade possibilita um modo de pensar o uso da linguagem e da identidade que evita categorias fundacionalistas, sugerindo que as identidades são formadas na performance linguística em vez de serem pré-dadas. Tal visão da identidade linguística nos ajuda a ver como as subjetividades passam a existir e são sedimentadas com o passar do tempo por meio de atos linguísticos regulados (*Ibid.*, p. 82).

Tadeu da Silva apresenta um exemplo que marca a construção das identidades: a repetição, ou a possibilidade de repetição: “É de sua repetição e, sobretudo, da possibilidade de sua repetição, que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção de identidade” (TADEU DA SILVA, 2008, p. 94). Mas, como o processo de construção identitário se dá nas relações sociais e, como toda relação social é uma relação de poder e, ao mesmo tempo de resistência (FOUCAULT, 2008, p.XIV), essa repetição pode ser interrompida, pode ser questionada e contestada. Isso se dá em atos performativos que reforçam diferenças instauradas, que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades (TADEU DA SILVA, 2008, p.95/96). Assim, para se verificar os atributos identitários, em um discurso, faz-se necessário observar quem está fazendo o quê, com quem e como. Fazendo isso, foca-se no aspecto interacional, dialógico, no sentido bakhtiniano, do processo de construção de identidade: construímos e somos construídos junto com o outro no discurso. Assim, não basta perguntar quem é você?, p.e., mas quem é você naquele contexto, ao agir de tal forma. Como se objetiva atuar dentro de uma perspectiva responsiva de LA, deve-se ter em mente o mundo que se está ajudando a construir e que identidades estão sendo favorecidas nesse processo de construção.

5 | IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE COMO CATEGORIA PERFORMATIVA

Para ajustar o conceito de identidade profissional à maneira que se adegue ao que venho defendendo, busco, inicialmente, passar por diferentes teóricos que abordem a questão da identidade profissional docente.

Dubar (2001) apresenta uma abordagem sobre identidade profissional que se

assemelha à abordagem de identidade que defendo. Diz que as identidades são categorias que se constroem nas práticas sociais e não categorias previamente definidas por determinadas instituições. Dubar (*Ibid.*, p. 155) diz que “As identidades profissionais não são categorias adquiridas para sempre. Como as demais, elas se constroem nas e pelas interações ao longo da vida. Elas se elaboram a partir de um percurso, de uma trajetória que desborda os limites do trabalho”. Dubar defende, portanto, que não existe uma identidade fixa de profissional, aquela que, definida previamente, torna-se alvo e objeto de desejo por parte do profissional docente, defende que as identidades profissionais, como a docente, são construídas nas práticas interacionais, durante toda a nossa vida.

Schaffel (2000, p. 102), falando que as identidades profissionais se projetam em relação ao trabalho e em relação ao indivíduo e o seu projeto de futuro, diz que esse ato é um processo de “[...] socialização que se constitui em um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação”. Diz ainda que o processo identitário dá-se de duas formas: a biográfica, em que as identidades sociais e profissionais são construídas a partir de categorias dadas pelas instituições, numa relação de pertencimento (a escola, a família etc.) e a relacional, em que as construções identitárias são associadas a saberes, competências e auto-imagens. Especificamente falando sobre a identidade profissional do professor, Schaffel (2000, p. 109) diz que “O conceito de identidade profissional relacionado ao modo ocupacional do professor integra os estudos que dizem respeito à socialização profissional, que se centram nos processos de adaptação do professor ao meio profissional”.

Já Garcia (2008, p. 37) diz que “A identidade, como categoria, sugere um conjunto de atributos adjetivadores e qualificadores que sejam capazes de caracterizar e descrever o que é ser professor, e como se reconhece alguém como sendo um profissional do ensino”. Para ela, ao designarmos caracteres ou atributos como sendo específicos do trabalho docente, estaremos falando de identidade do profissional docente e, este processo é construído pelas políticas públicas educacionais de formação e, segundo a autora, propostas pelas diretrizes governamentais. Nesse processo, projetam-se identidades idealizadas, pré-construídas, resultantes de embates ideológicos entre setores da sociedade, nesse caso o educacional, e o Estado, sendo que a palavra final é sempre do Estado. Quando se abordam questões sobre a profissão docente, muitas discussões são travadas, mas quem apresenta propostas de valorização profissional é sempre o Estado, através de políticas públicas, como se essas propostas, que quase sempre são alteradas, modificadas, não atendidas em sua essência, fossem exclusivas dele.

Oliveira (2006), analisando as identidades pedagógicas dos profissionais docentes de língua materna que circulam na instituição escolar, chega à conclusão de que: “A identidade profissional dos professores não é algo fixo, imutável, muito menos uma propriedade” (*Ibid.*, p. 28). Esse trabalho é realizado a partir da análise do papel do outro no processo de construção de identidade. Para tratar da noção de identidade, Oliveira faz

referência a Bernstein ao falar sobre dois tipos de identidades: Identidades Pedagógicas e identidades Locais.

Essas identidades constituem discursos [...] práticas discursivas que vão orientar práticas sociais, qualificando a natureza das relações intersubjetivas, as quais, mediadas pela linguagem, vão possibilitar a representação e construção de processos identitários (*Ibid.*, p. 29).

Após apresentar pontos referentes a cada um dos dois tipos de identidades, tendo como referência a linha temporal, centrando a primeira no tempo passado e a segunda, no futuro, a autora conclui que:

No caso da identidade do profissional docente de LM, pensamos que a literatura específica não nos autoriza ainda a afirmar a existência de processos de construção de tais identidades, no máximo, poderíamos dizer que está se construindo uma cultura de resistência ao estabelecimento, ao cânone, mas ainda sem se constituir como uma tradição. (OLIVEIRA, 2006, p. 33)

Essa conclusão a que chegou Oliveira permitiu-me tomar dois posicionamentos: o primeiro seria de que é melhor, então, como defendo, falar em termos de convivência de identidades em estado de tensão; o segundo, diretamente relacionado ao primeiro, seria de que não se trabalha com a noção de tradição como algo que possibilita a estabilização, a fixidez.

Lima (2003), analisando textos escritos para o concurso ‘O professor escreve sua história’, identificou a presença de duas formações discursivas (FD) conflitantes. Uma que representaria uma imagem idealizada do fazer docente, um lugar de poder com grande prestígio social, e outra que comportaria o discurso de desvalorização do profissional docente. Postula ainda que “[...] talvez esse discurso de desvalorização do professor seja o de mais alta incidência na sociedade atual, no que se refere à instituição escolar” (LIMA, 2003, p.258), merecendo, portanto, uma atenção maior.

Eckert-Hoff (2003) questiona a tese de que ainda é comum nos cursos de formação profissional, o direcionamento para a identificação da imagem do profissional docente tida como fixa a partir de características comuns. Por meio da análise de discursos da própria história de vida do profissional docente, ela visa desconstruir essa tese. Parte de um deslocamento do sujeito cartesiano, centrado, racional, a um sujeito descentrado, fragmentado, evidenciando uma heterogeneidade constitutiva do sujeito. A autora diz preferir usar o termo ‘identificação’ em vez de identidade, já que a noção de identidade carrega a ideia de um sujeito totalizante e homogêneo, que não leva em conta a multiplicidade de discursos e de dizeres que o constitui. Postula, assim, a existência de momentos de identificação em constantes movimentos, que a identificação constrói-se na heterogeneidade e que há dentro de nós identidades contraditórias. Este procedimento contribui para um processo de inclusão social, pautado na diversidade, na diferença, bem diferente do anterior.

Garcia; Hypolito; Vieira (2005, p. 48), apresentando a identidade como uma construção, como uma forma de ação na análise da docência, dizem que: “Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos”.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passo então a defender, a partir de tudo que apresentei acima, a coexistência de dois tipos de discursos que movimentam a construção de identidades profissionais docentes: um discurso que visa estabilizar, fixar, naturalizar identidades profissionais docentes (tanto as que valorizam como as que desvalorizam), processo que culmina em exclusão social; e, um discurso que visa desestabilizar, desnaturalizar identidades profissionais docentes (tanto as que valorizam como as que desvalorizam), processo esse que culmina em inclusão social. Defendo, ainda, a existência de uma tensão entre esses discursos: os que visam naturalizar e os que visam desnaturalizar identidades profissionais docentes. Essas práticas discursivas podem ocorrer em um mesmo discurso, em um mesmo profissional, como construção discursiva de um mesmo profissional docente, mas em situações discursivas diferentes. Veja o que diz Moita Lopes (2002, p. 199):

É nesse sentido também que as identidades sociais que venhamos a assumir nas práticas discursivas das quais participamos podem ser contraditórias entre si. Considere, por exemplo, como o poder atravessa de forma diferente a relação de uma professora autoritária com seus alunos (sua identidade na instituição) e o papel de submissão da mesma professora em relação ao marido em casa (sua identidade na família). Há, claramente, identidades sociais contraditórias coexistindo na mesma pessoa.

Assim, passo a entender a noção de identidade profissional docente como uma construção discursiva, ou seja, performada no discurso, às vezes, contraditórias que coexistem em estado permanente de tensão.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CORACINI, Maria José R. Faria. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: ____ (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas-SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 257-268.

DUBAR, Claude. Identidade profissional em tempos de bricolage. In: KIRSCHNER, Ana Maria e MONTEIRO, Cristiano Fonseca (Orgs.). **Trabalho e Globalização. Contemporaneidade e Educação.** Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Ano VI, nº 9, Rio de Janeiro, 1º sem/2001.

ECKERT-HOFF, Beatriz. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, Maria José R Faria (Org.). **Identidade e Discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas-SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 269-283.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 26ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008. (1ª edição 1979)

GARCIA, M. M. Alves; HYPOLITO, A. Moreira e VIEIRA, J. Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Revista Educação e Pesquisa. São Paulo. V. 31, nº. 1, pags. 45-56, jan/abr. 2005.

GARCIA, Tânia Cristina Meire. **Trabalho docente, formação e profissionalização:** o que nos revela o cotidiano do professor. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

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

_____. Quem precisa da identidade? Trad. Tomaz Tadeu da Silva. IN: TADEU DA SILVA, Tomaz (Org.). **Identidade e diferença:** A perspectiva dos Estudos Culturais. – 8ª ed. Petrópolis: RJ, 2008. Pags. 103 – 133.

LIMA, Regina Célia de Carvalho Pascoal. Ser ninguém - ser alguém: análise de discurso de uma narrativa de professor. In: CORACINI, Maria José R Faria (Org.). **Identidade e Discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas-SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 257-268.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____(Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editori, 2006.

OLIVEIRA, M. B. F. de.. Alteridade e reconstrução de identidade pedagógica: (Re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José e GRIGOLETTO, Marisa (Orgs.). **Práticas identitárias:** língua e discurso. São Carlos: Claraluz. 2006. p. 27-44.

PENNYCOOK, A. Para uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo.** Tradução Laureano Pelegrin. Bauru, SP, EDUSC, 1999.

SCHAFFEL, Sarita Léa. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

TADEU DA SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. In:

_____. (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008 p. 73-102.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE TONANTINS-AMAZONAS: UM ESTUDO A PARTIR DO PARFOR

Data de aceite: 12/07/2021

Neize Laura de Lima Deveza

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

RESUMO: O objetivo geral deste trabalho é apresentar o mapeamento da situação da formação dos professores indígenas do PARFOR no município de Tonantins, no Amazonas, no que diz respeito às línguas aí envolvidas. Os objetivos específicos de nosso estudo são: averiguar se o ensino de línguas realizado no programa PARFOR favorece/prioriza as línguas indígenas e/ou português e/ou espanhol; registrar possíveis dificuldades que os alunos indígenas do PARFOR no município de Tonantins-AM têm para continuar e finalizar o curso e, a partir da visão dos alunos indígenas, de que maneira a formação repercute no ensino de línguas realizado nas escolas onde eles trabalham. Os autores que utilizamos para embasar nossa pesquisa acerca da formação de professores indígenas e do ensino de línguas em contexto bilíngue são: Wilkins (1976), Cavalcanti (2003), D'Angelis (2012), Krashen (1982), Freire (2008), dentre outros, além de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Os resultados de nossa investigação apontam o perfil dos acadêmicos do PARFOR, os desafios que se apresentam a eles, em especial, em relação às línguas e, ainda, as limitações que a formação inicial apresenta a esses acadêmicos

para que os mesmos possam atuar de forma mais reflexiva, crítica e consciente sobre o seu fazer.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores indígenas. PARFOR. Limitações. Uso de diferentes línguas. Ensino.

TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS IN THE MUNICIPALITY OF TONANTINS-AMAZONAS: A STUDY FROM PARFOR

ABSTRACT: The general objective of this work is to present the mapping of the situation of the training of indigenous teachers of PARFOR in the municipality of Tonantins, in Amazonas, with regard to the languages involved there. The specific objectives of our study are: to ascertain whether language teaching carried out in the PARFOR program favors / prioritizes indigenous languages and / or Portuguese and / or Spanish; register possible difficulties that indigenous students of PARFOR in the municipality of Tonantins-AM have to continue and finish the course and, from the perspective of indigenous students, how the training affects the language teaching carried out in the schools where they work. The authors we use to support our research on the training of indigenous teachers and language teaching in a bilingual context are: Wilkins (1976), Cavalcanti (2003), D'Angelis (2012), Krashen (1982), Freire (2008), among others, in addition to documents such as the Law of Guidelines and Bases (LDB) and the National Curriculum Framework for Indigenous Schools (RCNEI). The results of our investigation point to the profile of PARFOR academics, the challenges

that are presented to them, especially in relation to languages and, also, the limitations that the initial training presents to these academics so that they can act in a different way more reflective, critical and conscious about your doing.

KEYWORDS: Training of indigenous teachers. PARFOR. Limitations. Use of different languages. Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O tema de nossa investigação é a formação de professores indígenas e o objetivo geral foi realizar o mapeamento da situação da formação dos professores indígenas do PARFOR no município de Tonantins-AM, no que diz respeito às línguas aí envolvidas.

Para a elaboração da fundamentação teórica do estudo, teve-se como base os trabalhos de Wilkins (1976), Cavalcanti (2003), D’Angelis (2012), Freire (2008), dentre outros, além de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Diante disso, os procedimentos que foram utilizados para a geração de dados foram: levantamento bibliográfico, aplicação de questionário aos professores indígenas, com perguntas fechadas e abertas. Cabe ressaltar que, devido ao cenário que assola o mundo por conta da pandemia motivada pela COVID-19, o questionário ou as entrevistas foram feitas, alternativamente, com o auxílio de formulários digitais e redes sociais, dependendo do acesso e disponibilidade dos sujeitos da pesquisa.

No município de Tonantins, Amazonas, no programa PARFOR, houve uma grande demanda de alunos indígenas, no entanto, a maioria desses alunos desistiram ou por conta da localidade/distância ou por não entender o português falado durante as aulas, sendo que, a formação desses professores indígenas é fundamental para preservação da língua e costumes do seu povo. De acordo com Cavalcanti (2003, p. 22), “concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo”.

Assim sendo, as escolas, como também as Universidades deveriam adotar meios que pudessem ajudar esses alunos em sua formação. Contratando professores formados que falassem a língua indígena dentro de sala de aula.

Acerca disso, o que se espera do professor indígena é que ele tenha uma atuação na escola e para a escola, ou seja, o professor tem que ser inovador, buscando meios com que seus alunos entendam os conteúdos e que possam interagir com ele dentro de sala de aula, conhecer a cultura e os costumes do seu povo é essencial para que haja progresso no ensino aprendizagem, mas também é de suma importância que ele ensine seus alunos a conhecer as diversas culturas, porque muitos indígenas saem de suas comunidades em busca de estudos, de uma profissão, então cabe o professor preparar seus alunos para que ele não possa ter dificuldade de se relacionar em sociedade. De acordo com D’Angelis (2012), é necessário se trabalhar o bilinguismo nas comunidades indígenas, exatamente

para que eles possam chegar em locais como esses (da Universidade) e se sentirem familiarizados com o ambiente educacional e profissional.

O Decreto n.º 6.755/2009 da Presidência da República, em seu artigo primeiro, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, “com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”, por exemplo, o PARFOR.

Acerca disso, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica surge de um esforço institucional coletivo, construído entre o Governo Federal, Capes, governos estaduais e municipais e as universidades.

Assim sendo, o PARFOR foi criado com a finalidade de dar continuidade na formação de professores em nível superior. Sendo que, inicialmente seriam atendidos aqueles que se encontram, na prática, em exercício docente com crianças, sem ter titulação universitária e, muitas vezes sequer formação específica de nível médio (BOSCHETTI, 2017, p. 06). Além disso, o programa foi criado com o intuito de minimizar as desigualdades sociais.

Assim sendo, o PARFOR é um meio de formação que promove aos professores uma educação de qualidade para que eles possam trabalhar com seus alunos de forma cada vez mais inovadora, assegurando assim o direito à cidadania.

Nesse sentido, os resultados de nossa investigação apontam que o programa PARFOR em Tonantins realiza o ensino para alunos indígenas; bem como, traçamos o perfil dos acadêmicos, tendo em vista o processo de formação deles, os desafios que se apresentam a eles devido aos anseios da comunidade na qual atuam, os próprios interesses deles, e, ainda, as limitações que a formação inicial apresenta a esses acadêmicos para que os mesmos possam atuar de forma mais reflexiva, crítica e consciente sobre o seu fazer.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A formação acadêmica é imprescindível para quem trabalha na educação, é ela que vai contribuir para que o professor esteja apto para educar e formar bons cidadãos para sociedade. Acerca disso, a formação de professores gera várias implicações em relação à forma como é realizada e os impactos gerados, uma delas é a forma como essa capacitação está sendo trabalhada em Universidades, ou em programas de formação continuada, como o PARFOR, por exemplo. Assim sendo, este referencial teórico está dividido em três seções. De início, trataremos a formação de professores indígenas, suas implicações e direitos perante a sociedade. Em seguida, abordaremos a aquisição de segunda língua e como ela é importante para o aprendizado do indivíduo, que conseqüentemente facilita esse indivíduo a viver na sociedade, ou seja, na realidade da qual ele faz parte.

2.1 Formação de professores indígenas

O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPIILTN), e mais tarde o SPI, foi criado com o intuito de integrar os povos indígenas à sociedade nacional. De acordo com o decreto de criação, o SPI poderia intervir consultando as lideranças indígenas, para modificar hábitos e práticas das comunidades indígenas na prestação de assistência a estas. O decreto também previa a criação de escolas para instrução primária sem caráter obrigatório, proibindo que se obrigassem “os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspetor e de seus auxiliares a procurar convencê-los, por meios brandos, dessa necessidade” (BRASIL, 1910, Art. 15).

Acerca disso, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, enaltece esses regulamentos constitucionais e em 1998 é lançado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Em 1999, a resolução 03, do Conselho Nacional de Educação estabelece diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas no país, “reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios” (BRASIL, 1999, Art. 1º).

Essas bases sólidas oportunizaram a garantia da não descaracterização dos costumes, tradições e culturas dos povos nativos. E para fortalecer esse contexto, emerge também o currículo intercultural, o qual transcende as relações sistematizadas entre índios e não índios.

Mas nem todos os estados e municípios estão dispostos a construir escolas indígenas e promover a esses cidadãos uma educação que valorize sua cultura e sua língua. É o que acontece no município de Tonantins, no Amazonas, por não ter uma escola própria para indígenas, muitos pais procuram escolas não indígenas para seus filhos, sendo que a Resolução CNE 03/1999 (BRASIL, 1999), estabelece que os professores das escolas devem ser prioritariamente indígenas e têm direito à formação em serviço.

Macedo (2015, p.43) assinala que nas últimas décadas ocorreu um intenso processo político reivindicatório posto em curso pela sociedade civil organizada e lideranças indígenas, com o objetivo de assegurar “uma escola que considerasse de fato e de direito as especificidades linguísticas e culturais dessas sociedades”.

Nesse sentido, os alunos indígenas têm o direito de buscar avanços em seus conhecimentos, para que mais tarde possam voltar para suas comunidades para ensinar de maneira adequada valorizando a língua e sua cultura. Todavia, não se pode esquecer que para garantir a qualidade da escola indígena, cabe aos governantes o compromisso com inserções de políticas públicas adequadas às especificidades dos povos, além disso, deve-se levar em consideração a resistência dos movimentos e compromisso dos professores indígenas no fortalecimento da identidade e ressignificação das propostas pedagógicas, com base na cultura e saberes tradicionais das comunidades e aldeias com a qual mediam

a educação formal.

Tendo em vista as demandas de um mundo cada vez mais globalizado, conectado, tornou-se necessário que os indígenas aprendessem a língua portuguesa, a fim de manter-se conectados com o mundo atual, claro não deixando de lado seus costumes e sua cultura. Nesse sentido, é importante que programas de formação específicos possam ajudar os professores indígenas em seus processos de formação, mas deve-se levar em conta as suas especificidades. De acordo com Freire (2008), em qualquer modalidade educativa, deve existir na educação o respeito à identidade cultural, mas também o reconhecimento de cada indivíduo em assumir suas culturas, tradições.

2.2 Aquisição de segunda língua

A linguagem é o meio de comunicação mais utilizado pelos indivíduos para interagir na sociedade em que vivem. Nesse sentido, aprender diferentes línguas tornou-se necessário, principalmente no âmbito educacional onde os professores têm de lidar com alunos de diferentes costumes e culturas.

Segundo a teoria histórico-cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano se desenvolvem a partir das práticas de seu cotidiano, em seu grupo social. Ou seja, para se aprender uma segunda língua, o indivíduo tem que praticar a língua alvo não somente nas salas de aula, mas em seu cotidiano, principalmente estudantes indígenas que sentem dificuldades de aprender o português.

Desse modo, a aquisição de uma segunda língua depende exclusivamente da prática, ou seja, do uso de determinada língua tanto na escrita e na oralidade, tanto em salas de aula quanto em suas atividades cotidianas.

Segundo Wilkins (1976, p. 35), aprender uma segunda língua não significa simplesmente repetir enunciados, mas fazer escolhas linguísticas em situações específicas. Para o autor, o aprendiz precisa ser posto em uma posição que o obrigue a fazer escolhas, ou seja, por ele em situações em que ele vá praticar a língua.

Acerca disso, o autor sugere que aprender não significa apenas memorizar diálogos e expressões, para o aluno aprender determinada língua ou assunto, o professor precisa utilizar métodos e conteúdos que despertem o interesse do aluno em aprender e participar das aulas.

A aprendizagem é um processo que estaria estreitamente ligado a fatores motivacionais. Se o aprendiz sente uma necessidade de comunicar algo em um contexto real, ele realmente irá encontrar a motivação necessária para aprender o que precisa (WILKINS, 1976, p. 38).

Krashen (1982, p. 10) reitera dizendo que aprendizagem seria o conhecimento consciente de uma segunda língua, saber as regras, estar ciente delas e ser capaz de falar sobre elas.

Nesse sentido, para os estudantes indígenas participarem das aulas do PARFOR

eles teriam que estar cientes das regras, mas isso não quer dizer que eles não possam lutar pelos seus direitos em possuir um intérprete ou um professor capacitado nas duas línguas.

Para Wilkins (1976, p. 39), um dos fatores que promove a aprendizagem de uma língua seria a significância da língua a ser aprendida. Mais uma vez, pode-se sugerir que se determinado item não tiver significância para o aprendiz, existe uma possibilidade de ele não aprender.

3 I ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes indígenas e não indígenas do Programa PARFOR do município de Tonantins, no Amazonas. Para obtenção dos resultados, foi aplicado um questionário com o intuito de obter o máximo de informações possíveis. Para isso, foi realizado o mapeamento da situação dos professores junto com a coordenadora do PARFOR do município, a finalidade foi buscar informações sobre quem eram esses alunos. Assim como também contei com a ajuda dos professores da SEDUC, Nilson e Alcemir, a ajuda deles foi fundamental para que eu pudesse continuar minha pesquisa, sendo que eles conheciam a maioria dos alunos e me indicaram onde eu poderia encontrar.

Sendo assim, comecei a aplicar o questionário para alguns alunos/professores que residiam no município, na mesma semana eu parti para as comunidades, consegui visitar algumas comunidades nessa semana, contudo consegui aplicar somente sete questionários nas comunidades ribeirinhas, sendo que em comunidades diferentes e próximas uma da outra. Ao todo, foi aplicado o questionário a 13 pessoas. É importante ressaltar que foram tomadas todas as medidas de proteção possíveis em relação à Covid-19.

Docente	Naturalidade	Idade	Escolaridade/formação	Comunidade em que atua
A	Tonantins	31	Licenciatura em Letras	São Pedro
B	Tonantins	29	Formação pedagógica	Santa Cruz
C	Tonantins	29		Deus é Amor
D	Tonantins	43	Formação pedagógica	Santa Terezinha
E	Tonantins	50	Formação pedagógica	Santa Lucia
F	Tonantins	35	Formação de professores da educação básica-PARFOR	Bico da Chaleira
G	Tonantins	39	Magistério	São José do Amparo
H	Tonantins	42	Formação pedagógica	
I	Tonantins	40	Formação pedagógica	Bairro José Cordeiro
J	Tonantins	35	Ensino médio/professora	

K	Tonantins	40	Completa	Bairro Santo Expedito
L	Tonantins	28	Ensino médio	Não estou atuando
M	Tabatinga	32	Estou cursando: letras língua portuguesa	Atualmente não estou trabalhando

Tabela 1. Dados dos professores entrevistados do curso PARFOR.

A tabela 1 apresenta os dados dos 13 professores indígenas e não indígenas que foram entrevistados, indicando sua naturalidade, idade, escolaridade/formação e qual comunidade atuam, sendo que, como podemos visualizar alguns docentes não estão trabalhando, segundo eles é por questões políticas ou o contrato chegou ao fim.

Nesse sentido, a segunda questão do questionário foi referente à atuação do professor no programa PARFOR, com o intuito de sabermos de que forma o professor ministrante trabalha, quais meios e métodos que ele utiliza para ministrar as aulas.

Docentes	O professor ministrante busca meios que auxiliem você indígena a entender o conteúdo?
A M	Sim, os professores tentam dar o seu melhor: como dinâmica, aulas práticas, pequenos projetos e etc.
M R	Não sou indígena, porém os professores que vem ministrar as aulas nos ajudam bastante e buscam vários métodos que facilitam o meio de comunicação com todos.
J M	Sim
R F	Sim
A N	Sim, os professores buscam métodos que facilitam o entendimento.
E C	Não tenho dificuldade pra falar o português, falo muito bem. Todos os professores que já ministraram as aulas buscaram meios para que todos entendessem o conteúdo.
G M	Sim: por que; o professor faz com que os alunos por meios de exercício, leitura seminários.
E G	Sim busca meios para auxilia por meio de livros e apostilas para entender o conteúdo.
M C	Porém a contribuição dos falantes desenvolve as habilidades e o conhecimento linguístico ao refletir o foco atual dos nossos interesses.
M A	Sim, o professor sempre busca ministrar as suas aulas mostrando a realidade local através dos conteúdos, respeitando e abrangendo bastante a cultura.
E S	Buscar sim meios de auxiliar, nós aluno como entender, nos mostra em data show, explicar mais de uma vez, escrever na lousa.
G S	Poucas vezes, porque fala muito. Tem uns, outros não. Tem uns que repetem novamente, pergunta onde não entendeu.
A F	Não, os conteúdos vem de extrema dificuldade, mas torna fácil pelo motivo de eu já tenha estudada no município há muito tempo.

Tabela 2. Atuação do professor regente.

A tabela 2 apresenta a opinião dos alunos sobre a forma de ensino, como e quais métodos e meios os professores ministrantes buscam trabalhar em classe para que os

mesmos tenham entendimento. Pode-se notar que a maioria deles avalia como positivo o método de ensino utilizado pelos professores no PARFOR, apenas um disse que não, o aluno AF, o qual relatou inclusive os a que muitas das vezes o professor ministrante solicitava que ele explicasse o assunto na língua tikuna para os colegas, já que ele fala e entende o português. Vale ressaltar que as respostas foram transcritas de acordo com o que estava no questionário.

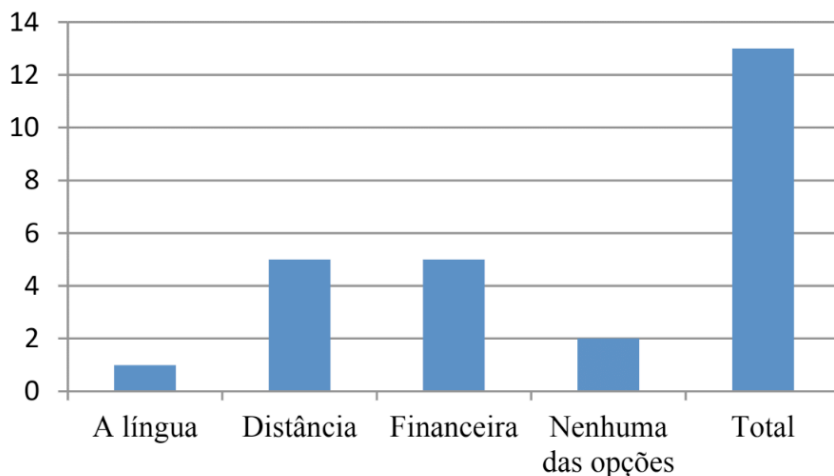


Gráfico 1. Dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o curso.

De acordo com o gráfico 1, foi elaborada uma pergunta com finalidade de saber quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o curso, que consequentemente nos dará uma luz do porquê muitos acabam desistindo do curso. Cinco pessoas responderam que a dificuldade financeira atrapalha bastante durante esse percurso como afirma G M “por muitas das vezes vem da comunidade deixando família, para busca uma vida melhor; através dos estudos”. Com isso, consequentemente a distância se torna também um desafio para quem reside na comunidade, fazendo com que a dificuldade desse aluno seja em dose dupla tanto financeira quanto distância. G S afirma que “a distância, porque eu venho todas manhãs cedinho da comunidade para cedo do município de rabetinha e financeiramente por que quando estamos estudando não estamos trabalhando não temos dinheiro pra comprar nosso alimento”. Nesse sentido, como podemos observar, distância e vida financeira figuram como desafiadores para os alunos do PARFOR no município de Tonantins, como bem comentado a maioria deles residem na comunidade e para se deslocar até a sede do município requer gastos com combustíveis e alimentação.

Duas pessoas disseram que não sentem dificuldade nenhuma e uma pessoa relatou que sente dificuldade na língua, conforme M A “a minha maior dificuldade foi na língua

portuguesa, mas estou forçando o máximo para acompanhar os conteúdos ministrados pelo professor”.

Sendo assim, a partir disso surgiu outra pergunta: Sendo que o conteúdo ministrado na sala de aula é em português, você sente dificuldades ao voltar para sua comunidade e ministrar as aulas em Português?

Docentes	
A M	Não
M R	Não sinto dificuldades
J M	Não
R F	Não, porque moro na cidade já muito tempo durante meus estudos aprender a lher dar com esses desafios e apesar de tudo isso tive um pouco de conhecimento.
A N	Não respondeu
E C	Não tenho nenhuma dificuldade porque falo bem português.
G M	Não por ser um aluno universitário estudioso, interessado nos conteúdos trabalhos e comentar as duvidas com o professor e colegas.
E G	Sim, principalmente na língua português para ser ministrado em sala de aula com os alunos por não compreender bem.
M C	Não, não sinto dificuldade, sinto prazer de atuar em sala de aula, desenvolvendo, assim as habilidades de conhecimento.
M A	Não, porque tudo dependerá muito de mim como professora em ser uma ótima pessoa em administrar aulas para crianças que serão o amanhã o futuro da comunidade.
E S	Não sinto dificuldade, de ministra aula na comunidade.
G S	Não. Porque nós somos indígenas kokama, mais nós falamos a língua portuguesa. Não falamos a língua materna kokama.
A F	Não. Porque eu entendo bem o português, mas se eu não entendesse ai seria uma dificuldade, por isso fica fácil ministrar as aulas na comunidade.

Tabela 3. O ensino de língua portuguesa nas comunidades.

Conforme a tabela 3, muitos professores afirmam não sentirem dificuldades de ministrar suas aulas na língua portuguesa, como podemos observar eles procuram meios com que suas aulas se tornem compreensivas, apesar de relatarem que o professor ministrante do PARFOR não busca muitos métodos de ensino, eles próprios quando chegam em casa estudam, buscam compreender para que haja a socialização do saber quando os mesmos voltam para suas comunidades. É importante ressaltar que muitos povos perderam sua língua materna com o passar dos anos, por isso a importância da valorização da cultura desses povos é muito importante para sua identidade. Apenas uma pessoa disse que sente dificuldade em administrar suas aulas em português por seus alunos não entenderem muito bem, então, pode-se notar que depende muito de comunidade para comunidade, pois ainda existem muitas pessoas que falam a língua materna.

Acerca disso, foi questionado quais foram os métodos utilizados por eles para

alcançar êxito nas suas aulas e atividades. Uma das respostas que achei muito interessante foi de A F que disse o seguinte “vários métodos, é ensinar os alunos bilíngue, no português e na língua oficial da nossa comunidade e também no curso está me proporcionando uma avanço de aprendizagem que eu não sabia”. Assim como também de G S “os métodos são das formações como: jogos lúdicos, colar das palavras e também aulas interdisciplinares”. Nesse sentido, é muito importante que o bom professor busque vários métodos de ensino para que haja aprendizado de ambas as partes, estarem informados sobre todos os assuntos é essencial para quem trabalha principalmente com alunos indígenas.

Sobre ensinar de forma diferenciada E G relata “os métodos utilizados foram os nomes de frutas, de animais e de plantas para forma palavras para poder ser feita as atividades”. Segundo E G utilizar esses métodos com os alunos indígenas tem sido bastante produtivo, pois é importante ensinar seus alunos com exemplos de nossa região.

Docentes	Como você avalia o curso PARFOR? Algo precisa ser melhorado?
A M	Muito ótimo.
M R	Curso PARFOR é um dos melhores, pois ajuda os professores que não tem condição como sair pra estudar em outros municípios e ele trás os cursos ate para todos em sua area. Precisa ser melhorado a questão do local onde acontece as aulas durante os periodos.
J M	No meu ponto de vista não, tenho nada a dizer se precisa melhorar algo, porque percebo que os alunos do parfor, se sente muito felizes com os professores e isso me faz feliz também. O curso parfor é muito importante na vida de cada aluno que está cursando. Porque tem os melhores profissionais.
R F	O PARFOR veio numa boa hora, através dele temos a oportunidade, de estudar e ter mais o conhecimento, de todas as disciplinas, ministradas por cada professor e com isso so temos que aproveitar.
A N	A maior dificuldade no curso é a falta de sala e cadeira, muitos colegas que chegava atrasados tinham que sentar no chão.
E C	Pra mim o curso estava indo muito bem, infelizmente teve que parar, gostei muito de todos os professores que vieram ministrar as aulas todos foram ótimos professores. Por mim não precisa mudar nada.
G M	Sim; Porque como moramos no interior é difício por não possuir um computador uma biblioteca uma internet de qualidade.
E G	Eu avalio por ser um curso muito bom.
M C	Curso superior de graduação precisa continuar os conhecimentos linguísticos.
MA	O parfor foi uma grande conquista para cada um dos alunos, pois era um sonho em ser professora e ter um estudo superior. Acho que deve ser mais estruturado as aulas com internet e mais tecnologias para facilitar ao professor como ao aluno.
E S	O curso parfor aprofunda nossos conhecimentos, experiências academicas na nossa vida profissional.
G S	Muito importante para nós indígenas que não temos oportunidades e condições financeiras para cursar uma graduação em outro município.
A F	Eu avaliando o parfor, é uma compromisso com nós cursista de transmite algo que nós entenda, os ministrantes são muito bons. Pra ser melhorado eu acho que não, no meu ponto de vista.

Tabela 4: Avaliação dos participantes quanto ao curso do PARFOR.

A tabela 4 mostra como os professores/ alunos avaliam o curso PARFOR e se algo precisa ser melhorado. Como podemos observar, segundo os professores, o curso contribuiu para que eles pudessem ter uma formação superior, sendo que muitos deles não têm condições de sair de sua comunidade e ir para outro município. Vale salientar que alguns reclamaram do local das aulas, o PARFOR não tem um local específico, próprio, é cedida uma sala na Escola Estadual Santo Expedito para que eles estudem, mas infelizmente a sala é pequena, não cabem muitas carteiras e muitos alunos sentam no chão.

Sendo assim, fazendo uma visão geral, conforme os professores participantes de nosso estudo, o curso PARFOR no município de Tonantins- AM prioriza, em alguma medida, as diversidades linguísticas ali existentes e o ensino é feito de forma explicativa que todos entendam e tenham aprendizado durante os conteúdos, pôde-se notar as dificuldades dos acadêmicos e sentir o quanto é difícil sair de suas comunidades todos os dias atrás de um futuro melhor para suas famílias. É perceptível a dedicação de cada um, chegar em suas residências e continuar estudando, lendo, pesquisando, buscando meios para ser um bom professor em sala de aula.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar um estudo sobre a formação dos professores indígenas no município de Tonantins – Amazonas foi um projeto que superou minhas expectativas, ampliando meus conhecimentos teóricos e de mundo. Essa pesquisa foi de suma importância para sabermos como anda o ensino no curso ofertado pelo PARFOR, como funciona, quais métodos os professores utilizam para superar qualquer dificuldade. Acerca disso, pode-se dizer que os objetivos deste projeto foram alcançados.

Para mim, como pesquisadora conhecer cada dificuldade e superação dos alunos / professores foi como me abrir os olhos que nada nessa vida é fácil, se queremos algo, temos que correr atrás independente de condições financeiras e distância, com certeza essa pesquisa serviu de inspiração para concluir mais esse desafio. Espero que este trabalho possa contribuir para que a coordenação do PARFOR olhe por esses alunos indígenas que sofrem bastante com a distância, tornando assim um desafio para concluir o curso. Assim como também favorecer uma estrutura adequada para os alunos e professores.

Portanto, essa pesquisa foi de suma importância tanto para minha vida pessoal e profissional, foi muito gratificante conhecer cada comunidade, professor e saber como funciona essa troca de conhecimentos no município, e conseqüentemente poder ajudá-los futuramente.

REFERÊNCIAS

BOSCHETTI. Vania Regina. **Tempos de fazer, saber e aprender: o PARFOR da Universidade de Sorocaba**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 529-543, jul. 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Ministério Da Educação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009.

_____. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC/SEF/DPEF. Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 2002.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional**.

CAVALCANTE, Luciola Ines Pessoa. **Formação de Professores na perspectiva do movimento dos Professores indígenas da Amazônia**. Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr n. 22, Manaus, 2003.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. California. University of Southern California, Pergamon Press, 1982.

MACEDO, A.S. (2015). **Saberes Tradicionais Krahô e Educação Escolar Indígena: Um Diálogo Possível na Escola Indígena**. 19 de abril, Araguaína. Dissertação de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura. Brasil: Universidade Federal de Tocantins.

WILKINS, D. **Second language learning and teaching**. London: Edward Arnolds, 1976.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LETRAS: POR UMA EDUCAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA CONSCIENTE

Data de aceite: 12/07/2021

Vera Maria Ramos Pinto
UENP/CJ

RESUMO: Os estudos sociolinguísticos podem trazer muitas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa (LP). Dentre elas, estão o reconhecimento da pluralidade linguística brasileira, em que convivem variedades diversas, e definição conceitual básica para o tratamento adequado dos fenômenos linguísticos variáveis. Entretanto, sabemos que todo o aparato teórico-metodológico para o tratamento da variação linguística, principalmente sob o viés educacional, ainda não chega de forma efetiva na formação docente inicial e, conseqüentemente, às salas de aula da educação básica. Com a crença, portanto, de que o futuro professor deve ter uma formação bem fundamentada *sobre e como* trabalhar o tema variação linguística, à luz da Sociolinguística Educacional, elaboramos Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), desenvolvido nas salas de aula dos 3^{os} anos dos cursos de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná UENP/ campus Jacarezinho. Neste artigo, apresentamos o PIP, como também os resultados alcançados, aplicado por meio de um plano de ação, voltado para teoria - prática, na formação docente inicial, a fim de conscientizar o futuro professor de Língua Portuguesa sobre a importância da abordagem da variação linguística no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sociolinguística;

variação linguística; intervenção pedagógica; formação docente inicial; cursos de Letras.

RESUMEN: Los estudios sociolingüísticos pueden traer muchas contribuciones a la enseñanza del portugués (LP). De entre ellas, están el reconocimiento de la pluralidad lingüística brasileña, en que conviven variedades diversas, y definición conceptual básica para el tratamiento adecuado de los fenómenos lingüísticos variables. Sin embargo, sabemos que todo el aparato teórico-metodológico para el tratamiento de la variación lingüística, principalmente bajo el sesgo educacional, aún, no llega de forma efectiva en la formación docente inicial y, conseqüentemente, a las aulas de la educación básica. Con la creencia, por lo tanto, de que el futuro profesor debe tener una formación bien fundamentada sobre y cómo trabajar el tema variación lingüística, a la luz de la Sociolingüística Educativa, elaboramos Proyecto de Intervención Pedagógica (PIP), desarrollado en las aulas de los 3^{os} de los años cursos de Letras de la Universidad Estadual del Norte de Paraná UENP / campus Jacarezinho. En este artículo, presentamos el PIP, así como los resultados obtenidos, se aplica por medio de un plan de acción, centrándose en teoría - práctica en la formación inicial del profesorado con el fin de educar a la futura profesora de portugués. Hablando sobre la importancia del enfoque de cambio lingüística en el contexto escolar.

PALABRAS CLAVE: Educación Sociolingüística; Variación lingüística; Intervención pedagógica; Formación docente inicial; Cursos de Letras. (Como faço para tirar a cor do fundo? Rss

coloquei no google tradutor e copei).

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa (LP) começou a adquirir nova visão no contexto educacional brasileiro, no início da década de 80. Foram colocados em cena, debates sobre o ensino da gramática normativa, como também sobre a abordagem da variação linguística no contexto escolar, tendo em vista a diversidade linguística e cultural da nossa língua.

Esse novo panorama acarretou o surgimento de discussões mais profundas sobre os objetivos do ensino tradicional de gramática nas aulas de LP, em sua perspectiva prescritiva, que impõe um conjunto de regras a ser seguido, como também sobre o porquê do não tratamento da variação linguística do português brasileiro nas aulas de LP.

Desse modo, vieram à tona críticas como a de que o ensino de língua, conforme era desenvolvido nas escolas, não levava em consideração a realidade dos alunos, por valorizar, excessivamente, a gramática normativa em detrimento de modalidades não padrão e por propor uma abordagem descontextualizada que se prestava à simples identificação de categorias linguísticas.

Diante disso, a prática de ensino de língua materna começou a ser revista e a língua a ser considerada como algo que varia no tempo e no espaço. Essa nova forma de ver o objeto de ensino alcançou os órgãos públicos, principalmente, os órgãos responsáveis pela educação do país.

É, nesse cenário, como apontam Sant'ana e Carvalho (2014, p.3), “[...] que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), documento norteador do ensino, elaborado pelo MEC em 1995 e distribuído, nacionalmente, em 1998”.

Entretanto, já se passaram mais de 20 anos desde a publicação dos PCN e o tema “variação linguística” ainda causa controvérsias nos meios sociais. É uma temática bastante complexa, à medida que envolve questões de identidade, estigma, discriminação, preconceito, norma, prestígio social e muitos outros.

Sabemos que a escola é concebida como lugar ideal, por excelência, para descrever, explicitar, confrontar e combater a discriminação e exclusão social em função da diversidade linguístico-cultural brasileira, considerando que se trata de fenômeno inerente a qualquer língua natural viva.

Infelizmente, é sabido, também, que é nesse local que vemos, muitas vezes, a intolerância à fala de alunos de classes menos privilegiadas, com relação aos usos da língua deles. Há muitos professores despreparados para essa realidade de ensino de LP com base na heterogeneidade linguística.

Há aqueles que continuam apegados ao estanque ensino teórico-gramatical, talvez por comodismo ou, até mesmo, por terem internalizado tais conceitos e julgarem que estão

agindo da maneira correta, em defesa da língua portuguesa. Há outros que se sentem inseguros, sem saber, ao certo, como lidar com esse tema em sala de aula.

Por meio de nossa prática docente, tanto no ensino fundamental e médio e, principalmente no ensino superior, observamos que muitos professores da educação básica, bem como os graduandos do curso de Letras, de um modo geral, ainda desconhecem a *Sociolinguística Educacional*, termo cunhado por Bortoni-Ricardo (2004), e os princípios dessa corrente linguística, voltados para o ensino da língua materna, não sabendo, efetivamente, lidar com a abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

Sobre essa realidade da formação docente, Bortoni-Ricardo (2014) defende que é preciso que o conhecimento que vem sendo acumulado ao longo de mais de vinte anos sobre a variação linguística, saia dos muros das Universidades e seja, de fato, socializado entre os professores de Língua Portuguesa para que eles utilizem esse conhecimento em benefício dos alunos e até de si próprios.

Diante da busca da abordagem efetiva da variação linguística no contexto escolar e, também, pela experiência como docente nos cursos de Letras da UENP/CJ, desenvolvemos Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) nas salas de aula dos 3^{os} anos dos cursos de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) campus Jacarezinho (CJ), no ano letivo de 2016, turmas em que ministrou a disciplina de Linguística III, o qual serviu de base para a construção da nossa tese de doutorado (2018), intitulada “ Por uma educação sociolinguística consciente nos cursos de Letras”.

Neste artigo, então, apresentamos como foi o desenvolvimento do PIP, implementado nas salas de aula dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, da UENP/CJ, no ano letivo de 2016 e os resultados alcançados com a implementação desse projeto.

Os pressupostos teóricos para a elaboração do PIB foram alicerçados nos princípios da Sociolinguística Educacional, com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008, 2014) e Faraco (2008, 2015), dentre outros.

O MÉTODO E O PIP

O método, para a realização e desenvolvimento do PIB, foi a pesquisa qualitativa, incidindo, particularmente, na pesquisa do tipo interventiva/ pesquisa-ação. Para a construção do PIP, seguimos as propostas metodológicas de Thiollent (1986) e de Bortoni-Ricardo (2008), com algumas adaptações.

Assim o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) foi desenvolvido com a elaboração de um plano de ação, aplicado por meio de aulas expositivas dialogadas, ministradas pela professora-pesquisadora, com a inclusão de i) conteúdos teóricos sobre a Sociolinguística Educacional e sobre a Pedagogia da variação linguística; ii) momentos de reflexão em sala de aula sobre os conteúdos ministrados; iii) atividades práticas, com resolução de

exercícios de concursos, do ENADE, de vestibulares sobre o tema variação linguística; iv) pesquisas bibliográficas e de campo; v) produção de textos, resumos e artigos científicos, para anais de eventos e produção de texto, em verso ou em prosa com os dialetos do Brasil para a revista de *Educação Sociolinguística*; vi) análise de livros didáticos de Língua Portuguesa sobre o tema variação linguística; vii) estudo e análises de propostas de atividades que contemplam as concepções da Pedagogia da Variação Linguística; viii) elaboração de proposta didática para o trabalho com a variação linguística; ix) participação em evento de natureza científica

O plano de ação que elaboramos teve como objetivo levar aos graduandos dos 3ºanos dos cursos de Letras da UENP/CJ conhecimentos teórico-práticos sobre a *Sociolinguística Variacionista* e a *Sociolinguística Educacional* e noções básicas de como abordar o tema *variação linguística* nas salas de aula, por meio da *Pedagogia da Variação Linguística*.

Apresentamos, a seguir, um quadro com cronograma de ações para exemplificar a estrutura do plano de ação na maioria das aulas de Linguística III: **cronograma** (data); **conteúdo teórico** (fundamentação científica do assunto estudado); **objetivo da aula** (metas que se deseja alcançar com a aula e o conteúdo ministrado) e **estratégia de ação** (recursos didático-pedagógicos para a exposição da aula); **momento reflexão** (discussão e reflexão sobre o conteúdo teórico/prático); **da teoria à prática**, atividades práticas/ como aplicar a teoria à prática, exercícios de fixação de conteúdos, dentre outros; e **ampliando conhecimentos**, leitura complementar sobre o assunto estudado (PINTO, 2018, p. 96).

DATA: 18/04/2016 e 19/04/2016	Aulas no 3º ano Letras/Espanhol e no 3º ano de Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Breve histórico da Sociolinguística antes de Labov; As pesquisas de Labov e a Sociolinguística Variacionista.
OBJETIVOS	Apresentar a relação entre língua e sociedade; Expor breve histórico sobre a Sociolinguística antes de Labov; Descrever as principais pesquisas de Labov; Apresentar os pressupostos da Sociolinguística Variacionista.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva/dialogada com recurso de slides (<i>power point</i>) exibidos em <i>data show</i> .
MOMENTO REFLEXÃO	Reflexões sobre a diversidade linguística brasileira e o plurilinguismo; Reflexões sobre línguas de contato, as línguas minoritárias; a língua majoritária do Brasil; quantas línguas há no Brasil.

DA TEORIA Á PRÁTICA	Entrevista informal com professores de outras disciplinas, a fim de investigar se esses professores observavam algum tipo de variação linguística na sala de aula e que tipo de variação é. Tudo isso com a finalidade de verificar até que ponto os professores têm consciência da diversidade que caracteriza seu ambiente de trabalho. Pesquisa sobre as línguas indígenas e a língua de imigrantes faladas no Brasil.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Leitura do capítulo do livro <i>Manual de Sociolinguística</i>, de Stella Maris Bortoni – Ricardo, Editora Contexto (2014): <i>A herança da linguística estruturalista: a heterogeneidade inerente e sistemática.</i>

Quadro 1 – Cronograma do plano de ação aula 4.

Fonte: Pinto (2018, p.129).

RESULTADOS ALCANÇADOS

Para análise do desenvolvimento e da aplicação do plano de ação, da intervenção pedagógica nas aulas de Linguística III, para os graduandos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras da UENP/CJ, usamos a técnica da observação participante com relato das aulas em notas de campo (NC), que constituíram um diário de campo.

Com a finalidade de melhor esclarecer as análises das notas de campo (NC), via observação participante, criamos e nomeamos categorias que fazem remissão às tarefas e ações executadas por nós, professora pesquisadora e constam nos quadros das aulas de Linguística III, a exemplo do que foi apresentado anteriormente.

Tudo isso com o propósito de clarificar os resultados alcançados com a prática pedagógica de intervenção. As categorias criadas são: i) Assiduidade (data); ii) Aceitação/receptividade (dos conteúdos); iii) Propósitos; iv) Estratégias de ação; v) Interação/Dialogicidade/Responsividade (momento de reflexão); vi) Inteligibilidade e apreensão de conteúdos (da teoria à prática); vii) Interesse e comprometimento (ampliando conhecimentos, leituras complementares); viii) Envolvimento do graduando em atividades extraclasse (pesquisas bibliográficas e de campo e participação em eventos científicos); ix) Avaliação; x) Autoavaliação (PINTO, 2018, p.207-208).

Desse modo, por meio das categorias de análise do Plano de ação, da nossa experiência como docente e pesquisadora, podemos afirmar que o desenvolvimento do PIP contribuiu de forma muito positiva para a formação sociolinguística dos acadêmicos, pois ajudou a ampliar os conhecimentos teórico-práticos desses graduandos dos cursos de Letras da UENP/CJ sobre os pressupostos básicos da Sociolinguística Variacionista, da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística.

Os resultados alcançados, referentes à apreensão dos conteúdos básicos da *Sociolinguística Variacionista* e da *Sociolinguística Educacional* pelos acadêmicos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras foram bastante significativos.

Ao contemplar aspectos teóricos e práticos *sobre* e *como* trabalhar a variação

linguística nas aulas de Língua Portuguesa, à luz da Sociolinguística Educacional, foi-nos possível observar e reconhecer que os conhecimentos sobre a Sociolinguística Variacionista e sobre a Sociolinguística Educacional que foram passados aos alunos, via plano de ação, são capazes de preencher as lacunas no que diz respeito à teoria e prática da educação sociolinguística na formação inicial do professor de Língua Portuguesa.

Chegamos a esse resultado, bastante positivo, com a aplicação de um questionário a esses acadêmicos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras, por meio do qual eles responderam perguntas sobre os conteúdos basilares de Sociolinguística, sobre a importância da abordagem da variação linguística nas aulas de LP, sobre preconceito linguístico, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nem todos os graduandos saem dos cursos de Letras com a consciência sobre importância da abordagem da variação linguística no contexto escolar. Para os acadêmicos saírem da universidade com essa consciência, é preciso que os professores dos cursos de Letras façam um trabalho bastante intenso e reflexivo com eles em suas aulas, principalmente, se forem aulas de Sociolinguística.

Nós, docentes dos cursos de licenciatura, somos responsáveis por aquilo que transmitimos. Se os alunos saem do ensino médio com visão de LP como sinônimo de gramática normativa, é porque os professores passaram para eles essa crença. Ora, onde esses professores conceberam essa visão de ensino somente normativo de Língua Portuguesa? É bastante provável que tenha sido no curso de formação docente.

Dessa forma, a visão de ensino que leva em consideração somente a norma padrão, sem considerar as outras normas, a norma culta, a norma popular, enfim, as variedades do português brasileiro, fica a desejar. A norma padrão deve ser ensinada sim, mas as demais normas também devem ser abordadas nas aulas de LP.

Por isso defendemos que todos esses conhecimentos devem ser adquiridos na graduação, na formação docente inicial, por intermédio dos professores.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo-SP: Parábola Editorial. 2015.

PINTO, Vera Maria Ramos. **Por uma educação sociolinguística consciente nos cursos de Letras**. 2018, 251 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade de Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SANT'ANA, Máira Ferreira; CARVALHO, Ariana de. **O ensino da variação linguística em sala de aula**: uma comparação entre teoria e prática. In: Revista do SELL, v.4, nº1, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, 2014. Disponível em: seer.ufm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/viewFile/445/676. Acesso em 21 de janeiro de 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa – ação**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

UM NOVO MUSEU DE VELHAS NOVIDADES: O SILÊNCIO, A ESCOLA E O SISTEMA PÚBLICO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 06/05/2021

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Doutorando do Departamento de Teoria Literária e Literaturas – TEL. Campus Darcy Ribeiro - Universidade de Brasília, UnB – (PG) Campo Grande, Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6486522742953676>

RESUMO: O presente texto tem por intuito discutir e problematizar a respeito de alguns dos motivos que velhos paradigmas e velhas ideologias são revestidas de tempos-em-tempos sem desocupar seu lugar hegemônico de poder. Será isso fruto de um sistema educacional sucateado e cheio de falhas? O qual trafega entre desvios de verbas, a falta de preparação “não intencional” dos profissionais que não consideram realizar problematizações, ou que já se encontram em fim de carreira e nada mais importa, senão a aposentadoria. Salienta-se ainda a figura da escola e outros assuntos que contextualizam em torno deste quesito. Assim sendo, a escola possui em sua lista de problemas não apenas o problema de repasses da verba pública, mas, também, ela não consegue se desvencilhar da figura de máquina que oprime e joga para a margem social enquanto educa. Nesta esteira, para fundamentar o trabalho, nomes como, por exemplo, Marisa Lajolo, Paulo Freire, Regina Zilberman, Michel Foucault entre outros foram requisitados.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema Educacional Público Brasileiro. Escola. Segregação. Ideologia.

A NEW MUSEUM OF OLD NOVELTIES: THE SILENCE, THE SCHOOL AND THE BRAZILIAN PUBLIC EDUCATIONAL SYSTEM

ABSTRACT: This paper aims to discuss and problematize some of the reasons why old paradigms and old ideologies are coated from time to time without vacating their hegemonic place of power. Is this the result of a scrapped and flawed educational system? And that travels between misappropriation of funds, the “unintentional” lack of preparation of professionals who do not consider making problematizations, or that are already at the end of their careers and nothing else matters, but retirement. The figure of the school and other issues that contextualize around this question are also highlighted. Thus, the school has in its list of problems not only the problem of transfers of public funds but also, it cannot get rid of the figure of machine that oppresses and plays for the social margin while it educates. In this vein, to support the work, names such as, for example, Marisa Lajolo, Paulo Freire, Regina Zilberman, Michel Foucault among others were requested.

KEYWORDS: Brazilian Public Education System. Schooling. Segregation. Ideology.

1 | PRIMEIRAS PALAVRAS

Existe uma aura-fantasmagórica que está vinculada à ideia de que nosso sistema educacional é/está ultrapassado, não somente

pela visão organizacional, como também, por causa da falta de criticidade apresentada em relação aos assuntos de cunho educacional e, também, pela visão tecnicista que vem semeada em torno do Ensino Médio. Assim, não é difícil encontrar pessoas que desacreditam da educação pública brasileira e depositam insatisfações no sistema educacional que possuímos. Nada de novo neste horizonte.

Uma das situações que pode ser observada é que os currículos educacionais são/possuem conteúdos que não abrangem aspectos pontuais da diversidade de nossa sociedade. Em sentido amplo como, por exemplo, questões em torno da linguagem usada pelos aprendizes, como também, conteúdos que em quase não os representam, se pensarmos nas tantas escolas periféricas do organismo que é a sociedade, lugar o qual os aprendizes estão inseridos, isto é, sua realidade.

Quando o refletir é feito, percebe-se que, a escola está orbitando a zona das instituições que segregam de forma cruel, pois, na atualidade – pleno século pós-iluminismo, a educação é vista como comércio. O conhecimento é tratado como mercadoria, sendo vendido nas empresas de ensino e, além de ser lucrativo este comércio é tendencioso, isso claro, estamos pensando nas escolas que estão no âmbito particular, e que neste momento não é o foco das provocações.

O ensino público brasileiro, além de ser esmagado por propostas descabidas e descontextualizadas¹, nos saltam aos olhos tamanho descaso e desrespeito com o sistema, ao perceber como ele se encontra sucateado. Algumas escolas, as poucas que ainda se mantêm de pé, são forçadas a aderirem uma aprovação compulsória, isto é, se não a verba que irá ser destinada para ela no ano seguinte pode ser cortada em fatias, justamente, por não conseguir suprir as expectativas de um Estado que busca quantidade e não qualidade.

No entanto, é sabido que a escola vem sendo pressionada, já há bastante tempo, por um pensamento que só funciona na teoria e não enxergam quase nada da realidade da educação pública no/do país, dos profissionais, que com salários ridículos, sustentam uma das pilastras sociais da parte física das instituições que não possuem suporte estrutural para manter o ensino integral, e, ainda sim, são subjugada a fazê-lo. De recursos que são lapidados e usurpados cada vez mais, que em uma permuta funesta sempre a açoita ou a saúde, outro setor que divide, de forma medonha, o troco com a educação, e que para a maioria da sociedade, a parcela proletária, principalmente, precisa de ambas para subsistir pelas vielas sociais que existem no país.

O vocábulo – empresas – vem sendo utilizado para marcar de forma clara a ideia de ensino via aspectos empresariais, perdendo quase que, totalmente, a ideia de instituição, ou seja, aquela antiga ideia vinculada a figura da academia, isto é, lugar onde se adquire

¹ Por incrível que pareça, não estou (ainda) fazendo menção as situações recentes do ano de 2020-2021, anos os quais, visivelmente, houve o maior descaso com a Educação por parte da administração pública em todas as suas esferas, isto é, federal, estadual e municipal. Usar a Pandemia como desculpa para articular ainda mais o sucateamento do ensino público é algo maligno e foi posto em prática. O resultado será cobrado daqui alguns anos. Se a defasagem já era um problema seríssimo a ser encarado antes da era Bolsocoviadiana, ela se tornará um problema ainda mais infeccioso.

não somente a formação intelectual, mas também, o lugar onde o indivíduo possa se desenvolver enquanto ser humano, aprendendo direitos e deveres, em outras palavras, exercer a nossa cidadania.

A partir do momento que apenas se aprova, perde-se por completo o que nas palavras de Paulo Freire (1994, p. 12) muito nos representa: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essas possibilidades caem por terra, a partir do momento em que aprovar o aluno se torna uma das ações fundamentais para se manter a escola com o mínimo do mínimo. Situação horripilante que vem, já há bastante tempo, sendo predominante na educação pública brasileira.

A figura responsável de possibilitar uma melhora considerável no aspecto social do país é, também, a do professor, e isso já se tornou um clichê na boca de muitos. Entretanto, nessa humilde reflexão, caro leitor, a figura do professor é vista como Paulo Freire salientava, ou seja, do professor facilitador, do professor educador, a figura do professor enquanto formador de opinião, formador de cidadãos, e que em um recorte específico de tempo precisarão estar preparados não somente intelectualmente, isto é, com a bagagem de conhecimentos fundamentais, para a vida em sociedade.

A figura deste profissional não é vista somente como o professor – profissional da área da educação, quando se refere ao projeto empresarial oferecido pelo setor privado, podendo ser encarado como comerciantes de conhecimentos. No setor antagônico a esse, ou seja, a escola pública, o entrar em sala de aula, com apenas o livro didático, giz e um apagador, e tentar de todas as formas transmitir o mínimo do mínimo de conhecimento para o alunado, é abrir a uma caixa de pandora a cada dia letivo.

O posicionamento de bons professores perante a realizações de tarefas que desenvolvam o senso crítico dos alunos é visto como certo tipo de problema, pois, proporcionar o enriquecimento cultural dos alunos, além de algo difícil realização devido às inúmeras barreiras que precisam ser transpassadas, é também um ato de liberdade, de consolidar o aluno autônomo, ato este, que, incomoda em muito a elite e o governo, principalmente, se este aluno for de alguma das várias minorias que compõem o país.

Outro fator que marca, o ensino público brasileiro, é a grande variedade cultural, de linguagens e gêneros que a escola não conseguiu acompanhar em seus currículos, marginalizando a parcela da sociedade a quem chamam de minoria, sendo eles excluídos de dentro das próprias salas de aula. O conhecimento começa a ser negado as minorias, quando o texto da reforma curricular, principalmente no Estado do Mato Grosso do Sul², do Ensino Médio excluí da grade disciplinas que ajudam a compor o pensamento crítico como, por exemplo, a literatura. O que se alega é um ensino “modernizado”, “maleável”, e que afirmam ser para a profissionalização do jovem-aprendiz, tornando algumas disciplinas de humanas optativas dentro da área de conhecimento escolhidas por eles.

² Estado o qual eu resido na última década.

Mas a crítica sobre o assunto, longe de querer debater sobre capacidade de decisão ou as constantes mudanças de opinião, afinal, as coisas mudam, ou deveriam, as pessoas mudam, ou deveriam, a vida se transforma, para o bem ou não. O que se destaca no assunto é, justamente, a inviabilização ao/do conhecimento, uma vez em que, as escolas poderiam incentivar a pesquisa em sala de aula, tornando o aluno realmente autônomo em seu aprendizado, levando-o com mais segurança a escolha de sua profissão. Infelizmente, o que vemos são pessoas envolvidas em assuntos educacionais com “notório saber”, e sem prática de sala de aula, ou que realmente estejam preocupados com a situação educacional do/no país.

O fortalecimento das ideologias conservadoras e excludentes acontece por falta de uma visão sofisticada, em que o foco se torne, realmente, a formação intelectual do aluno. A experiência docente, das escolas públicas, mostra jovens entre 14 e 16 anos optando por projetos educacionais como, por exemplo, o EJA (Educação de Jovens e Adultos), seja pela situação de reprovação, privação da liberdade e entre outros. Se colocarmos no papel e buscar de forma crítica a visão do EJA, constata-se que, ele é um dos meios escolhido para engessar o aprendizado de forma concisa e densa, isso pode ser observando o seguinte princípio, se com os anos regulares – Fundamental e Médio – de ensino o alunado ainda precisa amadurecer em inúmeros aspectos, imaginemos em um programa que o aluno realiza o processo de forma mais atropelada do que a forma convencional.

Como se deve pensar ou no que se deve pensar, para que as escolas públicas realizem o trabalho de inclusão de forma lúcida, objetiva e clara? Tem se tornado perceptível que o sistema educacional não consegue lidar com a existência de uma diversidade cultural, de gênero e linguagens dentro da sala de aula. O que está engessando o sistema educacional brasileiro, não permitindo a inclusão social dentro de nossas salas de aula? Essas são questões que precisam estar orbitando a todo o momento em nossas mentes.

Admito que a desconstrução de paradigmas não é feita de um dia para o outro, no entanto, existem questões que não se calam e continuam a circular. Uma delas é de quem seria essa responsabilidade? Levando em conta que, a constituição não é levada a sério pelos governantes, sendo usada com pouquíssimos desvios de regras, em proveito próprio. A reponsabilidade é apenas da escola que assiste o massacre calada, ou da sociedade que transferiu à escola a educação de seus filhos, terceirizando educação familiar. E agora, José?

O que realmente se vê é uma escola sucateada, profissionais desvalorizados, pessoas “habilitadas” dentro de sala de aula, que possuem, em alguns casos não, conhecimento articulado com sua área de formação. Estão na área da Educação por valer mais a pena estar em sala de aula do que trabalhar no comércio, isto é, estar em um setor que pague menos pelo trabalho realizado, ou ainda não compreenderam o ensino como prática social.

21 TÓPICO – “A”

O sistema educacional brasileiro causa o afastamento para as margens da sociedade ou busca agregar valores que impulsionam os alunos para alvejar um futuro digno? A escola é usada como brinquedo, pois, se atentarmos para ela enquanto ensino privado tem-se instituições, literalmente, vendendo conhecimento, não se importando em enxergar pressupostos, por exemplo, sociais, históricos, políticos. Cecília Maria B. Coimbra (1986, p. 14), afirma que “somos profissionais, muitas vezes, do superficial: enfatizamos a relação professor/aluno, a melhoria dos currículos, a modernização das técnicas e métodos de ensino, desvinculando-os de um contexto histórico, social, político e econômico”.

As ponderações realizadas se entrelaçam de forma direta com o mencionado, pois, enxergo a escola como a instituição que possui maior poder no quesito de lutas político-histórico-social. O elemento motriz para que novos pensamentos e propostas estejam no horizonte de expectativa devem ser problematizados, pois, se observarmos o trajeto que a escola vem percorrendo e tudo que é imposto a ela. Nesta esteira, seria hipocrisia afirmar que a escola tem se desenvolvido de forma lúcida ou prodigiosa. Não se trata de delimitar soluções rápidas e práticas, quiçá, superficiais para sanar problemas que se arrastam por décadas, não somente no sistema educacional, sendo pensado em sua estrutura funcional, como também, no quesito da visão que é estabelecida da sociedade para com a instituição e a figura do professor. Esse se encontra, quase, como coadjuvante de toda a história que vem sendo escrita.

O professor, educador-facilitador, pode de forma progressiva construir e desconstruir inúmeros preconceitos e pensamentos que devem ou deveriam ser desconstruídos/desarticulados na/da sociedade como, por exemplo, o preconceito racional, a visão sexista, o machismo, o patriarcalismo entre tantos outros que estão, de forma velada, inseridos em nosso contexto social e, que as pessoas deixam passar, não se apegam em problematizar estes pensamentos ociosos e cheios de ranço e rancor, e que se arrastam por décadas. Onde estará Hamlet?!

Esta ação que, faz parte do todo das funções do professorado, é formar o aluno enquanto cidadão. É uma ação perigosa, pois, ao refletir a situação do profissional que está realizando esta função, constata-se que, a maioria dos profissionais do ensino são levados, quase coagidos, a aceitar um sistema falho e cheio de vícios, em que ou se aceita, entra e faz-se parte, ou é esmagado por ele e conseqüentemente, o desemprego bate à porta. O que resta se assenta em representar o papel que lhe é destinado.

A busca desenfreada por resultados rápidos constrói um discurso segregador, que reforça ou legitima estereótipos, assim, visar o desenvolvimento crítico dos alunos e incentivar o desenvolvimento pessoal de cada educando, dentro de sua individualidade-pluralidade, estimulando a capacidade de criação dentro dos limites de aceitação e respeito às diferenças, preservando acima de tudo as conquistas sociais já obtidas.

Raramente em nossos cursos de formação³ faz-se uma análise política e ideológica de nossa função enquanto educadores numa sociedade dividida em classes. Daqui nascem inquietações como, por exemplo, estamos sendo formados para servir a quem? Para propiciar e desenvolver o que? Para reforçar o poder de quem? Somos levados a refletir criticamente sobre o mundo que nos cerca? Sobre como nos inserimos neste mundo e como poderíamos dele participar de forma mais ativa e transformadora? (COIMBRA, 1986, p. 15).

Tais reflexões deveriam ser realizadas nas escolas, ainda que estejamos vivendo dias sombrios em relação a exercer a função de educadores. Questões como as supracitadas são importantes para se repensar não somente a prática pedagógica professoral, pois, em muitos casos o profissional é colocado contra a parede e tem que dar conta de situações que estão além da sua jurisdição e função.

Este desenvolver da criticidade deve ser pensado não somente pelo educador, mas, principalmente por ele, isto é, para que ações sejam realizadas a escola deve se posicionar enquanto instituição de ensino. Visar a dar subsídios intelectuais suficientes para o alunado, independentemente, de qual posicionamento político-filosófico que o professor tenha. A partir do momento que este pensamento se mistura ao ensino, o desconstruir, segundo pressupostos derridianos, ou seja, de se encontrar o ponto de entrada do discurso e, a partir de fios soltos, procurar tracejar de forma regular e irregular sedimentando o auto apagamento de velhos paradigmas, ou seja, ao mesmo tempo em que se apaga se constrói.

A visão desconstrutiva, ou problematizadora, que nos apegamos não é destrutiva, pelo contrário, busca desconstruir, reorganizar, reler, ressignificar, ainda que este termo venha se tornando banalizado. Ao salientar, a construção ideológica, tomo algumas as reflexões de Marilena Chauí (1980) para enfatizar nossa perspectiva de ideologia e discurso de poder. Chauí destaca a primeira vez em que a palavra, ideologia, surge em uma publicação, isto é, em 1801, em um livro de *Destutt de Tracy, Eléments d'ideologie, Cabanis, De Gérando e Volnei*, os autores pretendiam elaborar uma ciência da gênese das ideias tratando-as “como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano (...) com o meio ambiente” (CHAUÍ, 1980, p. 10), a partir destes escritos a autora cita quatro desses elementos que seguem, “querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória)”. Vale ressaltar que eles se fortalecem uns aos outros assegurando o poder.

Desde 1812, até nossos dias, os manifestos ideológicos ainda soam de forma pejorativa, como forma de imposição de ideias ou opressão por parte de grupos sociais. Após uma declaração de Napoleão ao conselho de Estado, segue: “todas as desgraças que atingem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, está tenebrosa metafísica

³ Uso formação de maneira mais livre. O sentido empregado relaciona-se com outros, como, por exemplo, Graduação e Formação Continuada. A última é oferecida pela escola aos professores, ou pela Secretaria de educação, estadual e municipal.

que (...) quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições de história” (CHAUÍ, 1980, p. 10-11), isso distorce o que as marchas ideológicas sociais almejam.

Verifica-se neste ponto que não é sempre que é feito bom uso do conhecimento, do texto ou do discurso que se aplica a cada um, segundo seus próprios interesses, desde que não construam sistemas herméticos que não permitam questionamentos ou que permitam que a leitura nunca deixe de ser um ato de decodificação entre um sistema escrito para outro (ROJO, 2009, p. 77).

3 | TÓPICO – “B”

Os desafios da educação vão além dos muros escolares. Em teoria a educação deve ser a causa da mudança social e intelectual do alunado. O domínio do código da leitura e da escrita não nos torna seres superiores, ou detentores do conhecimento total, tampouco sujeitos (multi)letrados, integrados às práticas sociais de nossas comunidades em plenitude, visto que, grande parte dos jovens chegam ao ensino médio sem uma boa relação com a leitura, em alguns casos até sem relação nenhuma. Isso cria uma desorientação no indivíduo que não consegue alcançar certos conhecimentos que estão dependendo da realização, nas inúmeras leituras que realizamos no decorrer da vida.

Nesta perspectiva, ressalta-se o que Louis Althusser menciona sobre a prática do ensino e o ensino prático, a saber:

O que se aprende na Escola? (...) uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores etc. Aprendem-se, portanto 'saberes práticos'. A Escola ensina também as 'regras' dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo agente da divisão do trabalho deve observar segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (...) diremos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão destas às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, 'pela palavra' a dominação da classe dominante. Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam 'saberes práticos', mas em moldes que assegurem a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da 'prática' desta. (ALTHUSSER, [s./d.], p. 20, 21 e 22).

O pensamento de Althusser constrói algumas possibilidades de compreensão da relação da função social da Leitura, assim, o elo entre os binômios; texto-contexto, realidade-ficção, leitura-mundo, margem-periferia entre outros se torna visíveis, pois, as lentes teriam sido feitas. O despertar da criticidade de cada indivíduo e a afirmação de sua

identidade como cidadão, infelizmente, isso não anda acontecendo com a (de)organização do sistema educacional. Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça salientam o seguinte a respeito do papel social da leitura, a saber:

A leitura é considerada uma atividade ao mesmo tempo individual e social. Individual porque depende do processamento que cada sujeito realiza para compreender, isto é, depende da realização de operações mentais como percepção, análise, síntese, generalizações, inferências, entre outras. Social porque, quando alguém lê, o faz em contextos específicos de interação e isso envolve diferentes comportamentos, atitudes e objetivos na situação comunicativa. A leitura envolve tanto a decifração do código ou decodificação propriamente dita quanto à construção de sentidos (ou construção de coerência) (SANTOS & MENDONÇA, 2005, p. 16).

O que está em discussão não é somente a leitura que se faz de textos escolares, literários ou acadêmicos, mas também, o tipo de leitura que está se fazendo do histórico-social. Uma das finalidades, creio eu, quando se trata de colocar em prática a desarticulação das ideologias construídas, talvez, o movimento de dentro para fora seja necessário.

Marisa Lajolo (1997, p. 46-51) faz considerações pertinentes ao analisar uma poesia, de Cecília Meireles, retratada em um livro didático. “O Vestido de Laura” é o poema, após uma análise profunda na métrica, sintaxe e semântica do poema feita pela autora, ela questiona o exercício proposto pelo livro, uma prática sem contextualização que ao educando não é permitido expor sua vivência, ideias, ou ainda, que o aluno possa expressar, realmente, o que o texto representa em seu contexto sociofamiliar, socioeconômico ou político-social.

As práticas de leitura e produção de textos desenvolvidos na escola, relacionadas a um “letramento escolar”, não se adequaria conforme certas expectativas, ao desenvolvimento socioeconômico-cultural brasileiro, em que os indivíduos convivem em contextos em que a escrita se faz presente de forma mais complexa. O ensino tradicional de alfabetização em que primeiro se aprende a “decifrar um código” a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores. (SANTOS & MENDONÇA, 2005).

Neste ponto, vale a pena ainda falar que, a contemplação de elementos que ancorem uma interpretação contextualizada é importante para o aluno, principalmente, se se pensar que é a partir disso que o aluno pode começar a desenvolver sua proficiência como leitor/escritor e sujeito e que, progressivamente, compreende as várias camadas que a sociedade se compõe.

Explorar elementos textuais que contribuam para um relacionamento mais intenso com os alunos e o texto, em particular, nas mais variadas esferas da linguagem, em que cada leitor possa se sentir dono do texto, podendo interpretá-lo, refazê-lo e redesenhá-lo de forma significativa daquilo que o autor deixou como silêncio e não fique apenas como forma de exercícios repetitivos e sem relevância e enfadonhos. Umberto Eco (2003, p. 14-15) afirma que “o mundo da literatura é um universo no qual é possível fazer testes

para estabelecer se um leitor tem o sentido da realidade ou é presa de suas próprias alucinações”, ainda nesse sentido, ele afirma que:

A leitura de obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nela lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso como muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades, da linguagem e da vida. (ECO, 2003. p. 12).

As possibilidades oferecidas pela ideia de desarticular internamente as ideologias propagadas não somente pelas instituições de ensino, mas também, pelas empresas de ensino, oferece ao indivíduo em formação uma educação além da sala de aula. Sendo assim,

(...) vemos que o conceito de cidadania envolve a tomada de decisões, ou práticas sociais por parte de sujeitos ativos localizados sócio historicamente e, ao mesmo tempo, imersos numa sociedade altamente globalizada. A educação para a cidadania dentro de novos conceitos de participação independente, competente e crítica do educando, é um dos principais objetivos do letramento crítico. (MATOS, 2015, p. 177).

As bases sociais de formação, do alunado, iniciam-se quando ele adentra a vida escolar, ou não, naquele sentido, ler tem um sentido mais amplo comparado ao ato de decodificar letras associando-as aos sons das sílabas. A falta de uma leitura de qualidade e descontextualizada afeta bem mais que a vida escolar do educando, a falta desta leitura influencia a vida social, promovendo, por exemplo, a estagnação na marginalidade. Segundo Rojo (2009) a prática da leitura está completamente ligada à vida social do aluno que, por sua vez, está associada à sua capacidade de compreensão de mundo, isto é, de checagem de hipóteses, de retomada de informações, de comparação de informações, de generalização, de produção de inferências locais e globais.

Deve-se, então, buscar a priorização das práticas sociais da educação, não nos fixando nos moldes ditos tradicionais e engessados, destinando ao aluno percepções usuais como, por exemplo, da literatura. Este aspecto deve conter elementos que se sedimentem a vida do aluno.

Organizar o rompimento entre os discursos opressores e excludentes sociais da colonização intelectual é fulcral. A discussão/problematização de temas como este pode ser entendido como: “atingir o ponto fraco que temos em nossa sociedade”. Ir à escola não é um ato apenas vinculado à alfabetização, mas, pode e deve ser visto como um ato revolucionário que demanda tempo, dedicação e que deve ser tratado com o maior respeito e responsabilidade, isto é, a possibilidade de erudição, intelectualização e libertação das amarras sociais (ideologia dominante), tendo como foco o despertar. Em outras palavras, um dos vieses é incentivar a pesquisa dentro das escolas acerca do que é ensinado nos

currículos escolares. Colocar a par os alunos não somente dos deveres, mas também, dos direitos deles.

4 | TÓPICO – “C”

A escola procura desconstruir/problematizar os pré-conceitos que existem em nossa sociedade? Esta é uma pergunta audaciosa. Será que com todos os anos que o Brasil já possui, seu sistema educacional continua progredindo? (se é que algum dia progrediu satisfatoriamente). Ao se pensar nestes pontos, a primeira coisa que me vem à mente é que, a educação não é para todos. Mas, neste ponto reside um problema, pois, é um direito assegurado pela constituição de 1988. Neste ínterim, retomo o imbróglio. Constituição? Isso mesmo, aquele a qual ninguém respeita.

E agora escola? E, agora professores? Qual seria o melhor posicionamento em relação a estes assuntos? A educação tem vivido momentos truculentos. Neste sentido, concordo com Coimbra (1986) quando afirma que a escola, que se apresenta como neutra, tem por finalidade ensinar os valores e costumes de determinada classe social, colocando-os como naturais e universais.

Ao lado das informações chamadas científicas e mesmo embutidas nelas, temos uma ideologia que mostra o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau. A competição, a submissão à ordem estabelecida, o medo às autoridades e o respeito à hierarquia são mostrados e ensinados como se sempre tivessem existido e, portanto, passam a ser percebidos como naturais.

É neste lugar que se aprende, com tais valores, a se tornar um “bom” e “respeitável” cidadão⁴. A hierarquia que existe em nossa sociedade ali se reproduz e nisso a disciplina desempenha um papel fundamental através das punições e castigos. É o que Michel Foucault chama de – poder disciplinar, um dos dispositivos sociais mais importantes, notadamente, exercido na Escola.

Ela, portanto, não é a fonte de enriquecimento pessoal e social. Ao contrário, as práticas da classe dominante são ensinadas e fortalecidas, práticas que são essencialmente políticas. Com isso, cai o mito da neutralidade e cientificidade da Escola. A escola que se coloca aberta a todos, que é vista como democrática, que trata a todos da mesma forma, não tem responsabilidade pelos fracassos escolares. O grande número de repetências e evasões passa a ser explicado como responsabilidade dos alunos e suas famílias, algo paradoxal.

Se não conseguem aprender é porque são inferiores, mal alimentados, carentes em vários sentidos. Com isso, a escola reitera o sofisma da inferioridade e marginalidade dos alunos que, geralmente, pertencem às classes populares. Ou seja, ao se naturalizar que os filhos da classe trabalhadora não aprenderem, pois, são inferiores. Escamoteiam-se,

⁴ Ou como é conhecido na atualidade: um cidadão de “bem”.

assim, todas as práticas de exclusão existentes no interior da Escola (COIMBRA, 1986).

Esta visão pode ser transportada para a realidade do ensino, a partir do momento em que decidimos ministrar aulas atreladas à realidade. Desmantelando o máximo possível da abstratividade, isto é, da fuga do que poderia ser entendido como a realidade daqueles indivíduos (alunos), das construções ideológicas nos variados contextos que existem no universo escolar precisa se tornar corriqueiro, pois, enquanto o modelo vigente resistir, resiste também a hegemonia de poder nas mãos dos que o detém.

Um ensino mais dinâmico, mais produtivo e menos ocioso, no sentido de relevância e finalidade, e não praticidade, se torna uma possível chave de leitura. Não afirmo que isto resolveria o problema, pois, como se diz no ditado popular “o buraco é mais em baixo”.

A manutenção dos processos de poder por meio do discurso é a prática mais comum de dominação social/intelectual, a relação educando – educador foi analisada por Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” (1987), uma relação que sempre foi vista como transferências de conhecimento. É preciso, transgredir, isto é: “ir além de”; “atravessar”. Ir além dos muros da escola como salientado. Em outras palavras, não se tornar joguete a partir de pressupostos de uma dominação intelectual que o enxerga apenas como uma engrenagem, mais um tijolo para o constructo social.

Pior que não atingir o público, é continuar a insistir em um discurso excludente, que trata o aluno apenas como alguém que precise do conteúdo “transmitido” pelo professor, que precisa da nota dada por esse, como se fosse um recipiente vazio, desprovido de conhecimento, não levando em conta o lado sociocultural da educação, como a visão de mundo do aluno. O discurso pode mecanizar, deixar estático e sem produtividade o ensino, ou torná-lo amplo e inclusivo. Formar cidadãos que combatam discursos opressores por meio da leitura e escrita voltados à praxe social, nunca se esquecendo que ler e escrever podem, como devem, ser enxergados como atos políticos, isso em certa medida, se dilata no exercício da cidadania.

Mostrar-se ameno, brando e até mesmo “imparcial” em um discurso, seja a ordem que for, é impossível. Uma vez que, o discurso é de dualidade simultânea com a sociedade. Michel Foucault assevera a impossibilidade, dizendo que antes que venhamos emitir uma voz, “ela já nos precedia há muito tempo” (FOUCAULT, 1999, p. 02), e isto tem ligações íntimas com a visão de mundo que cada um carrega.

5 | PALAVRAS (QUASE) FINAIS

Permitir a autonomia do educando, oxigenar suas ideias a fim de que sua criticidade seja estimulada a partir de autorreflexão que tenham relevância em sua aprendizagem, fazer este indivíduo perceber que o sistema social no qual está inserido é orgânico, vivo, e como tal, sempre haverá discursos de manipulação. Seja esta manipulação midiática, discursiva ou escrita. Outro ponto a ressaltar é a importância da cultura miscigenada brasileira, que

em muitas vezes é desvalorizada entre os jovens. Ao se utilizar o pensamento reflexivo, e verdadeira prática do letramento, atingiremos a atenção dos alunos e assim podemos (re) significar suas práticas discursivas, uma vez que, em nossa sociedade se comunica por meio do conceito de signos e estes são “marcados pela sua época e por um grupo social determinado” (CARDOSO, 2010, p. 02).

O pensamento que trafega fora dos vieses estabelecidos do maniqueísmo sociojudaico-cristão, pode mostrar ao alunado que a autocrítica e autorreflexão são elementos chave para que tornemos melhores, isto é, humanos mais humanos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad.: Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Biblioteca Universal Presença; [São Paulo]: Martins Fontes, [s./d.].

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio – OCEM: linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CARDOSO, Ana Carolina. **Linguagem, discurso e ideologia**. Linguagens e Diálogos, vol. 1, n. 1, p. 122-127, 2010.

CHAUÍ, Marilena: **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Trad.: Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

NASCIMENTO, Evandro. **Derrida e a literatura: “notas” de literatura e filosofia nos textos da desconstrução**. 3. ed. São Paulo: É Realizações, 2015.

PEIXOTO, Júlio Afrânio. **Noções de história da educação**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1933.

ROJO, Roxane. **Diversidade cultural e de linguagens na escola: Pedagogia dos multiletramentos**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. 1. ed., 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **Sim, a literatura educa**. In: SILVA, Ezequiel Theodoro. Literatura e pedagogia. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

AMOR OU ÓDIO? PAULO FREIRE - DISCURSOS DE PODER DO (DES) GOVERNO EDUCACIONAL BRASILEIRO - UM OLHAR A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT

Data de aceite: 12/07/2021

Rodrigo Parras

USF-Universidade São Francisco

Marcia Aparecida Amador Máscia

USF-Universidade São Francisco

Elaine Cristina da Silva Zanesco

USF-Universidade São Francisco

RESUMO: Este artigo objetiva discutir e analisar os discursos sobre o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, proferidos por parte de Abraham Weintraub, ex-ministro da educação e pelo Presidente Bolsonaro. Para tanto, apresenta a construção histórica que deu origem ao título de patrono da educação brasileira a Paulo Freire, bem como todo o seu reconhecimento internacional; analisa os discursos de membros que compõem o atual governo federal sobre Paulo Freire, sob a ótica dos pensamentos de Foucault referente ao poder e biopoder que subsidiarão a análise discursiva. Os resultados de análise apontam que o discurso de amor e ódio, suscitado pelas idéias de Paulo Freire, está intimamente relacionado ao discurso proferido pelo mesmo no que diz respeito a relevância da educação para os menos favorecidos que a partir do conhecimento poderiam reivindicar seus direitos, e isso assusta aqueles que morrem de medo de uma revolta dos menos favorecidos. Mas todos aqueles que acreditam nas idéias de Freire e propagam seus saberes admiram e amam o grande educador que entendia a

educação como direito e como libertação e emancipação das pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Emancipação. Análise do Discurso. Poder.

ABSTRACT: This article aims to discuss and analyze the speeches about the patron of Brazilian education, Paulo Freire, given by Abraham Weintraub, former minister of education and by President Bolsonaro. To this end, it presents the historical construction that gave rise to the title of patron of Brazilian education to Paulo Freire, as well as all his international recognition; analyzes the speeches of members that make up the current federal government about Paulo Freire, from the perspective of Foucault's thoughts regarding the power and biopower that will subsidize the discursive analysis. The results of the analysis show that the speech of love and hate, sparked by the ideas of Paulo Freire, is closely related to the speech given by him with regard to the relevance of education for the less favored, who, from knowledge, could claim their rights, and it scares those who are terrified of a revolt by the less fortunate. But all those who believe in Freire's ideas and spread his knowledge admire and love the great educator who understood education as a right and as liberation and emancipation of people.

KEYWORDS: Paulo Freire. Emancipation. Speech analysis. Power.

1 | INTRODUÇÃO

O entendimento da concepção de emancipação freireana remete à compreensão

desse conceito levando em conta a dimensão humana, e esta possui estreita ligação com a educação libertadora e humanizadora, cuja origem encontra-se na educação popular como paradigma latino-americano. Segundo Gadotti (2017), a educação popular surgiu na América Latina, em um cenário de lutas populares que ocorreram dentro e fora do Estado, passando por vários momentos epistemológicos, educacionais e organizativos, desde a busca pela conscientização, nas décadas de 50 e 60, e o movimento em prol de uma escola pública popular, nas décadas de 70 e 80, até o advento da escola cidadã, nas últimas décadas, num misto de interpretações, convergências e divergências.

A acepção “popular” se fundamenta na opressão, e assim, pensar a emancipação sob a ótica de Paulo Freire é buscar compreender seu viés contraditório: a opressão. A condição “opressão” relaciona-se diretamente à classe social, pois estes grupos necessitam de liberdade, autonomia e emancipação, que podem ser conquistados através da prática revolucionária destes sujeitos. Desta forma, em Freire a busca pela emancipação requer: confiança nas pessoas, a busca por superar a contradição oprimido/opressor e fazer surgir “homens novos”, livres, iguais e emancipados (LIMA, 2015).

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre os posicionamentos do atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro e do seu então ministro da Educação, Abraham Weintraub frente ao patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

Pretende-se realizar uma análise destes posicionamentos, pensamentos e mudanças ocorridas na área da educação, pensando os sentidos que foram empregados nos conceitos propostos pelo filósofo e pensador francês, Michel Foucault e seus comentadores

Para isto serão utilizados os conceitos de poder e biopoder que servirão para analisar e problematizar os presentes posicionamentos e falas.

Esta pesquisa se justifica pela sua relevância científica e social. No universo científico, a pesquisa contribuirá para a reflexão sobre conceitos relacionados à constituição de subjetividades e processos educacionais contemporâneos.

O objetivo geral é discutir e analisar os discursos sobre o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, proferidos por parte de Abraham Weintraub, ex-ministro da educação do Governo Bolsonaro. Os objetivos secundários são: apresentar a construção histórica que deu origem ao título de patrono da educação brasileira a Paulo Freire, bem como todo o seu reconhecimento internacional; analisar os discursos de membros que compõem o atual governo federal sobre Paulo Freire, frente aos pensamentos de Foucault; apresentar a Narrativa de Michel Foucault referente ao poder.

No que tange especificamente a este trabalho, essa reflexão incidirá diretamente sobre constituição dos discursos e das subjetividades sobre o educador Paulo Freire no ensino e interpretações e posicionamentos frente aos seus pensamentos.

No decorrer do processo histórico, métodos, avanços e transformações geram discursos respaldados em interesses, estudos, experimentos e pesquisas que pautam a educação e a atuação dos professores, que, assim, podem se basear em modelos teóricos

e práticos que sustentam suas práticas.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar esta análise, foram empregados os conceitos propostos pelo filósofo e pensador francês Michel Foucault. Junto a este pensador, pode-se perceber a ação do capitalismo neoliberal que visa controlar o corpo do profissional docente e desenvolver métodos e processos da gestão educacional.

A Análise de Discurso Foucaultiano apresenta conceitos que servirão para analisar e problematizar os posicionamentos políticos, sociais e educacionais quanto aos impactos da “coisa pública” e constituição da subjetividade da Educação no Brasil.

Veiga-Neto (2016) em sua obra *Foucault e Educação*, afirma que “Foucault nos mostra que práticas e políticas educacionais podem ser compreendidas de maneiras muito ricas e diferentes das tradicionais. Ele desconstrói para construir de formas diferentes para quem quiser”.

As pesquisas e trabalhos de Foucault são reconhecidos por gerar reflexões sobre a relação entre saberes, poderes e a constituição de subjetividades.

Em 1978, no curso *Segurança, território, população*, Foucault conduz suas análises do biopoder, definindo-o como “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, poder na política, em uma estratégia política, em uma estratégia geral do poder” (FOUCAULT, 2008, p. 3).

Dito de outra forma, pode-se dizer que, de maneira sintética, o biopoder consubstancia-se em um conjunto de técnicas de poder que incide sobre o corpo coletivo de uma população para fazê-la melhor e produtiva.

Em sua obra *Microfísica do Poder*, o filósofo enfatiza que o poder é efeito das relações às quais o sujeito se expõe. O conceito de Biopoder é dividido em dois eixos principais: “o governo dos corpos dos indivíduos; Biopolítica, o governo da população como um todo” (FOUCAULT, 2008, p. 3).

É dentro do segundo eixo que o presente estudo se pauta, biopolítica surge em 1974, em palestra proferida por Foucault (2015) no Rio de Janeiro e será entendida nos seguintes termos:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica (FOUCAULT, 2015, p. 144).

Apresentadas em linhas gerais algumas idéias que permeiam o pensamento de Foucault sobre poder, passa-se à análise do discurso sobre o pensamento de Paulo Freire com posicionamentos que refletem amor e ódio a este pensador da educação.

3 | AMOR...PAULO FREIRE

Paulo Freire, o grande educador brasileiro, sempre encorajou os profissionais da educação, com suas inúmeras contribuições, a trilharmos o caminho da esperança, rumo à construção de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, crítica e libertadora.

Paulo Freire engajou-se em diversos movimentos de educação popular dos anos 1960 no Brasil, sempre com o intuito de promover a tomada de consciência dos trabalhadores a respeito das injustiças que os oprimiam, vislumbrando a possibilidade de lutarem por mudanças.

O legado do autor é de grande importância para o campo da educação, essa entendida desde sua perspectiva como uma ação cultural, um processo de tomada de consciência e promoção da consciência crítica, de modo a contribuir para a organização política dos oprimidos dentro de uma sociedade capitalista. Conforme Torres (1996, p. 125), a partir da obra de Paulo Freire compreende-se que a “consciência crítica não pode existir fora da práxis, isto é, fora do processo ação-reflexão. Não existe consciência crítica sem comprometimento histórico”, sem compromisso com a transformação.

Sem dúvida, uma das principais contribuições de Paulo Freire está em sua fundamentação praxiológica para a educação, a relação teoria e prática, indissociáveis, que implicam o pensar crítico sobre a realidade e o agir de modo a transformá-la. Sendo o homem um ser histórico, inconcluso, em permanente transformação, e com a consciência do seu inacabamento, é capaz de apropriar-se da realidade que é histórica e que, por isso mesmo, passível de ser transformada.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2016, p. 64).

Essa ideia fundamental de Paulo Freire, de que a consciência crítica travestida em ação pode transformar uma realidade histórica e desigual, concretiza-se por meio de uma prática dialógica. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, dedica um capítulo inteiro a tratar de uma concepção de educação pautada no diálogo. Destaca nesse capítulo a importância da “palavra”, entendida em si mesma como o próprio diálogo, composta por duas dimensões: a ação e a reflexão. Para ele, “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p. 89), e assim é que os homens se fazem, “[...] na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p. 90).

Se os homens se fazem na palavra, o diálogo é o caminho para tanto, é o “encontro de homens que pronunciam o mundo. É um ato de criação” (FREIRE, 2005, p. 91). E a condição para que ele exista é a humildade entre os homens, reconhecendo-se no outro,

sabendo-se que sem o outro não há possibilidade de sua existência, não há como criar e recriar o mundo.

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2005, p. 93).

O homem é um ser social e histórico, que se faz na relação com o outro, marcado pela história de seu tempo. Tomando consciência das problemáticas do mundo e fazendo a crítica, é capaz de criar ações coletivas de modo a transformar a histórica. Para Freire, é possível, sobretudo a partir da educação, promover a consciência crítica e a práxis da transformação e libertação do homem. E essa era a tarefa principal que se colocava no contexto em que vivia, marcado por tanta desigualdade social. Para ele, os educadores teriam um papel fundamental na construção de uma nova sociedade, possibilitando ao homem o diálogo, a crítica e a ação transformadora sobre a sua realidade.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 2015, p.118-119).

A educação centrada no diálogo é, conforme Paulo Freire, ação cultural, o ponto onde os sujeitos se encontram, estudam e ouvem uns aos outros. O objetivo da educação dialógica é, a partir da organização coletiva, contribuir para a construção de uma nova sociedade, desempenhando uma ação-reflexão crítica com vistas à superação da alienação e exploração dos trabalhadores oprimidos pelas elites.

É preciso lembrar que a crítica de Paulo Freire à sociedade de seu tempo está pautada na compreensão marxista de uma sociedade de classes, daí afirmar que compreendia o empoderamento decorrente de ações educativas “[...] não como individual, não comunitário, não meramente um empoderamento social, mas como um conceito de ‘empoderamento de classe social’” (FREIRE, 2005, p.73). Sendo assim, a educação seria um dos elementos importantes no longo processo histórico de mudança social que poderia conduzir a classe trabalhadora à libertação das situações de opressão.

Paulo Freire assumiu uma posição utópica, sonhadora e esperançosa. Para ele, utopia não era devaneio inalcançável e sim algo possível de realizar. Contra as ideologias fatalistas, que negam o humano e não o permitem sonhar e atuar por outra possibilidade de vida mais justa, colava a esperança, esperança encarnada em ação, esperança-ação.

No livro “Pedagogia da Esperança”, o autor afirma que “[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado [...]” (FREIRE, 2019, p. 126). E a concretização desse futuro, que para o autor não é inexorável, está no sonho e no projeto para concretizá-lo. A estrutura dessa ideia, tal como explicada por Ana Maria Araújo Freire em suas notas do mesmo livro, pode ser representada no seguinte esquema dialético, que formulamos na sequência a seguir, como uma tentativa de apreensão e síntese do pensamento de Paulo Freire: as “situações limites” vividas pelos sujeitos oprimidos numa sociedade desigual; a colaboração para que os sujeitos percebam criticamente que tais situações podem ser rompidas, tornando-se um “percebido-destacado”; os “atos limites”, aqueles que se dirigem à superação e à negação dessa realidade; e, por fim, chega-se ao “inédito viável” a ser alcançado por meio da práxis libertadora.

Aí está a síntese da esperança encarnada em ação encontrada nas ideias e ações intervenções de Paulo Freire ao longo de sua trajetória profissional e de vida. Como afirmou, é a “esperança como imperativo existencial e histórico”, traçada e trilhada pelos sujeitos a partir de suas culturas e identidades locais, valorizando-as e superando-as em busca de um mundo mais humano.

Paulo Freire se encontra na ideia de significar o mundo tornando a vida existência por meio da *palavra dialogada*, “[...] espaço não neutro, onde entram em disputa diferentes visões de mundo, ou seja, como campo ideológico e político” (ALVES, 2012, p. 126).

Ademais, Freire (2005) advertiu que, embora o oprimido traga consigo a esperança de um futuro melhor, ele não está isento das contradições que existem na sociedade da qual faz parte. Ressalte-se que a emancipação humana na perspectiva de Paulo Freire contempla a humanização do oprimido e também do opressor.

Vale salientar que o processo de emancipação humana nessa perspectiva contempla o processo de humanização tanto do oprimido quanto do opressor. Para o autor aludido, a emancipação humana é fruto de uma luta ininterrupta, uma conquista efetivada pela práxis humana. Assim, no entender de Freire (2005) essa luta tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem reconstruir sua humanidade, “não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2005, p. 38). Ainda nessa direção de pensamento, tem-se que:

Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a *natureza humana*, gerando-se na história, não tem inscrita nela *o ser mais, a humanização*, a não ser como *vocação* de que o seu contrário é *distorção* na história [...]. Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a

ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (FREIRE, 2011, p. 100).

Com efeito, o autor considera que emancipação surge como grande conquista política passível de ser efetivada pela práxis humana, em permanente luta, com vistas a libertar as pessoas de suas vidas muitas vezes desumanizadas pela opressão.

Assim, este não é um projeto que deverá ser construído num futuro distante, ao contrário, este processo estará sempre em construção (MOREIRA, 2008). Consiste em um fazer não apenas cotidiano, mas, também histórico repleto de desafios e possibilidades que precisa ser vivenciado nos diversos espaços sociais, efetivando-se no cotidiano e na história.

4 | ÓDIO... PAULO FREIRE (ANÁLISE E DISCUSSÃO)

Quando ainda era ministro da Educação, Abraham Weintraub (08/04/2019 a 19/06/2020), criticou em entrevista (e depois nas redes sociais) Paulo Freire, educador e patrono da educação no Brasil. Ele afirmou que: “se o Paulo Freire fosse tão bom, ia ter mais um país usando o método dele” (REPÚBLICA DE CURITIBA, 2019, s.p) e diminuiu a importância do título de doutor honoris causa recebido por Freire em Harvard.

Também Bolsonaro fez observações que demonstrava claramente sua desaprovação à TV Escola:

Era uma programação [da TV Escola] totalmente de esquerda, ideologia de gênero, dinheiro público para ideologia de gênero. Então, tem que mudar. Reflexo, daqui a 5, 10, 15 anos vai ter reflexo. Os caras estão há 30 anos [no ministério], tem muito formado aqui em cima dessa filosofia do Paulo Freire da vida, esse energúmeno, ídolo da esquerda (CARTA CAPITAL, 2019, s.p.).

Ainda sobre o TV Escola, Bolsonaro afirmou que: “Queriam que assinasse agora um contrato, o Abraham Weintraub [ministro da Educação], de R\$ 350 milhões. Quem assiste a TV Escola? Ninguém assiste. Dinheiro jogado fora” (PORTUGAL DIGITAL, 2019, s.p.).

As falas do presidente Bolsonaro deixam clara a indiferença do presidente da república com a educação direcionada às camadas mais populares. Nesse sentido, importante citar Foucault que entende que:

Nada é mais inconsistente do que um regime político indiferente à verdade; mas nada é mais perigoso do que um sistema político que pretende prescrever a verdade. A função do “dizer verdadeiro” não deve tomar forma de lei, como seria igualmente vão acreditar que ele consiste de pleno direito nos jogos espontâneos de comunicação. A tarefa do dizer verdadeiro é um trabalho interminável: respeitá-la em sua complexidade é uma obrigação que nenhum poder pode economizar. Exceto para impor o silêncio da escravidão (FOUCAULT, 2014, p. 236).

Entendendo os discursos sendo produzidos em uma relação de poder, e este

entendido como uma força difusa no tecido social, Michel Foucault (2014) considera o exercício desse poder, principalmente, em termos de governmentação. Tal exercício está relacionado à condução de condutas e ao ordenamento de possibilidades de ação de sujeitos livres, ou seja, de sujeitos – individuais ou coletivos – que têm diante deles um campo de possibilidades diversas. É nesse movimento que vão sendo produzidas e fixadas certas verdades sobre os sujeitos, constituindo, para cada um de nós, certos discursos que nos constituem

Esta é uma observação importante, pois, a perspectiva do tomador de decisões, eleito pela sociedade, dentro de um regime democrático de direito, gera ao indivíduo, poderes junto à população, a mesma é gerida e norteadas com tomadas de decisões e condutas do referido “representante do povo” e seus escolhidos para conduzir o estado.

No que tange aos discursos do atual presidente da república e seu ex ministro da educação, as relações de poder “FRENTE”, ou melhor “SOBRE” a sociedade, em especial aos educadores brasileiros junto ao seu patrono, é evidenciado, primeiramente pela condição de cumprimento de dever e alinhamento de discurso do escolhido representante do presidente. Mas também, na relação do então ministro, na condição de detentor de tomadas de decisão aos docentes e demais colaboradores da educação brasileira.

Assim, a relação de poder é quebrada, afinal, a perspectiva de liberdade, onde o “capitão” de governo propõe falas desrespeitosas junto à cultura de seus “comandados” gera uma clara falta de liberdade de direitos primários.

Outro ponto evidenciado é o discurso político de direita e esquerda, utilizando como palco o local de fala, a relação de domínio é clara, onde “dominados ou escravos” são desrespeitados. Foucault prioriza o respeito as diversas falas e discursos do grupo social. Indiferença à cultura e valores, ainda que de parte dos mesmos gera efeitos conflituosos entre os indivíduos, mas a sociedade como um todo, quando parte é desrespeitada, o todo é desrespeitado.

No caso em pauta, vê-se que o discurso político especificado no atual cenário no Brasil é contrário à educação emancipadora proposta pelo Educador Paulo Freire. Segundo Saul (2016), “a obra de Freire Pedagogia do Oprimido continua sendo um pensamento vivo que irriga a produção de novos conhecimentos e desafia a reflexão, a proposição de ações criativas, em uma perspectiva crítico-transformadora, em diferentes contextos da realidade brasileira”. Tal contribuição é necessariamente associada ao compromisso com uma educação crítico-emancipadora, por meio de certa relação entre teoria e prática, ou teoria e ação concreta.

As produções do atual governo Bolsonaro parecem fixar um sentido de escola como mantenedora das desigualdades sociais, apesar de seu “caráter de aparente democratização, marcado pela ampliação de oportunidade de elevação de escolaridade, na realidade, funcionais às atuais formas de divisão social do trabalho e aos novos requerimentos do processo produtivo na atual fase de acumulação do capital” (CIAVATTA;

RUMMERT, 2010, p. 464).

Analisando esse pensamento dos respectivos autores, evidencia-se o quanto se mascara o que realmente está acontecendo com a educação no país, no atual governo, essa capa de democratização, que na prática não acontece haja vista que a cada dia mais se evidencia um aumento das desigualdades sociais, já que não se tem efetivamente uma política educacional. O que se vê é um movimento onde as forças sociais se encontram numa clara disputa, onde não se efetivou nenhuma política pública que venha a garantir a universalização das condições tanto de acesso quanto de permanência dos alunos no ensino fundamental e médio, muito menos se evidencia uma melhoria na qualidade da educação ofertada. É um desgoverno no país que está se refletindo na educação, um descaso com a busca de efetivação de políticas públicas para o setor que faz com que a mesma caminhe no atual governo à deriva, o que conseqüentemente irá comprometer o futuro da sociedade. Pois os alunos, frutos desse momento, serão no futuro a mão de obra que irá reger o cenário social, e que essa falta de conhecimentos da grande maioria pobre do país fará com que se aumente a desigualdade social e as oportunidades para os menos favorecidos.

Reconhece-se que a linguagem educacional é forjada em meio a uma formação social, uma forma de raciocínio e um princípio de ordenação (POPKEWITZ, 2001 e 2011) que representam regimes de verdade (FOUCAULT, 2014) sobre como se vê e lida-se com a educação. Nessa direção, é possível afirmar que as explicações de sucesso e fracasso tanto dos estudantes quanto do ensino no Brasil não são expressões neutras que nos auxiliam a pensar formas de ajudar os estudantes a serem bem-sucedidos; antes, representam sistemas de raciocínio sobre tais estudantes e sobre o ensino que normatizam e regulam a forma como são percebidas as possibilidades de ensino ministradas na escola (POPKEWITZ, 2001).

Ao que parece, o poder político refuta a educação com vistas à educação emancipadora e as idéias nesse sentido são classificadas como comunistas e marxistas. O que o Presidente e o então ministro da Educação deixam transparecer é que a educação que atende aos objetivos do Capitalismo é que é a ideal.

Ball (Apud MAINARDES; MARCONDES, 2009) usa o termo encenar¹, para se referir aos processos de tradução que sofrem os textos políticos quando transformados em práticas. Para o autor, ao serem encenados, os textos legais estão sujeitos a interpretações e recriações nos diferentes espaços, tais como escolas e universidades como no caso do estudo em tela, abrindo espaço também para subversões. Tal abordagem mobiliza um entendimento sobre o poder como uma ação sobre ações possíveis (FOUCAULT, 1995)

¹ Stephen Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009), rejeita a ideia de que as políticas são implementadas, tradicionalmente entendida como um processo linear em que políticas se movimentariam em direção às práticas. Diferentemente, o pesquisador usa o termo enactment para se referir ao processo de atuação ou encenação da política em prática e através da prática. Nesse jogo, para o autor, tal como em uma peça teatral em que o roteiro toma vida na relação com o público e em cena, também em relação aos textos políticos, há processos de interpretação e criação de textos ao serem transformados em prática.

que se distribui, de forma assimétrica, na rede de relações em que se inserem a produção e a encenação das políticas, entendidas aqui como discurso.

Considera-se profícuo, neste debate, mobilizar a noção proposta por Jacques Rancière (1988, p. 2) de que, antes de ter uma função, a escola tem forma. Para o autor, a escola não seria o lugar de transmissão de determinados saberes que preparam a criança para a atividade de adultos e, na atual sociedade, para o trabalho laboral, mas “o lugar localizado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende por aprender [e, nesse sentido], o lugar da igualdade por natureza”.

Na mesma direção, Bárcena (2014) destaca que a educação teria a função de abrir uma porta de saída para o mundo, e que este não pode ser reduzido ao mundo do trabalho. Nesse sentido, a educação escolar teria mais do que a função de preparar o educando para o exercício laboral, notadamente através do ensino de conhecimentos e habilidades necessários para tal. Diferentemente, a passagem pela escola, lugar de aprendizado fora da relação de trabalho, deve formar o sujeito para elaborar a própria arte de viver, que inclui, em nossa sociedade, o mundo laboral (BÁRCENA, 2014; RANCIÈRE, 1988). A educação escolar é, portanto, o que possibilita ao sujeito vir ao mundo, se posicionar (deslocando-se), não sendo apenas um espaço de “transmissão de conhecimento, habilidades e valores” (BIESTA, 2013, p. 47).

No entanto, o que parece interessar ao atual Governo não é a emancipação do sujeito, mas, sim, a sua formação para o mundo do trabalho.

Compreende-se a possibilidade de emancipação, em diálogo com autores como Paulo Freire (2016), percebe-se que a possibilidade mesma da educação democrática reside no não fechamento de sentidos únicos e universais que fixem o significado de enunciados como participação, realidade e formação para cidadania em meio a uma perspectiva que considera o poder como algo que emana de um ponto central na sociedade.

Diferentemente, é no jogo de estranhamento e de deslocamento produzido pelo encontro com o outro que é possível produzir sentidos para a educação emancipatória e para a participação social, inscritos em uma perspectiva que compreende o poder de forma produtiva, como relações que “ao mesmo tempo locais, instáveis e difusas, [...] [que] vão a cada instante ‘de um ponto a outro’ no interior de um campo de força, marcando inflexões, retrocessos, retornos, giros, mudanças de direção, resistência” (AMORIM, 2006, p. 183).

Assume-se, então, que o princípio da criticidade pode também ser mobilizado como um movimento em que, não podendo mais pensar as coisas como antes, se abre a possibilidade mesma da transformação (FOUCAULT, 1994). Afinal, para Michel Foucault (1994, p. 3), “a crítica [...] é absolutamente indispensável para toda transformação”. O que está em jogo, entretanto, é se perguntar sobre “que relação entre conhecimento e poder faz com que as nossas certezas epistemológicas acabem servindo de suporte a um modo de estruturar o mundo que oblitera possibilidades de ordenação alternativas” (BUTLER, 2013, p. 162).

Assim, ainda que se perceba esse registro de criticidade como uma ação que fixa sentidos sobre o que é enunciado como realidade desigual – e, simultaneamente, como realidade possível e desejada – nota-se a possibilidade de se travar outras formas de ação e participação desses educandos e dos governantes.

5 | CONCLUSÃO

Associada às noções de emancipação, formação cidadã e trabalho, a experiência de vida dos estudantes vem regulando fortemente a produção curricular e política.

Percebe-se nas abordagens de Foucault na sua obra Foucault e a educação, evidencia a relação entre o poder e o saber. Afirmando que “é o poder, visto como elemento capaz de explicar como os saberes são produzidos e como nos constituímos na articulação entre poder e saber. É evidente a necessidade de se organizar e estruturar os saberes produzidos, são eles que vão fortalecer o ser e conseqüentemente dá-lhe poder”.

Essa idéia de poder, citada por Foucault, reitera o poder do discurso, pensando nessa ótica Freire usava a palavra como discurso e na sua prática cotidiano fazia com que esse discurso se transformasse em ação na vida dos alunos. Na contramão desse discurso Freireano, está o atual governo, que busca retirar o discurso, esvaziando a escola, oportunizando o acesso mas não garantindo a permanência e assim impede que os alunos tenham acesso ao saber fonte de poder, sem conhecimento não se tem poder, acabam e tornando objetos do poder, assim está a escola nesse momento, deixando de ser sujeito de poder para se transformarem em objetos do poder.

Foucault afirma que o poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de amar sobre a ação alheia, se constitui numa relação de força. É essa relação de força que vemos travar na sociedade a partir das idéias de Freire, suscitando sobre as mesma um discurso que envolve amor e ódio.

Nesse sentido, reportamos ao sentimento que Paulo Freire tem despertado principalmente nos políticos e classe acadêmica, e na sociedade de forma geral. Um sentimento de amor por aqueles que compactuam das suas idéias e das suas crenças, e que ao longo da sua vida também lutam e defendem o pensamento de Paulo Freire para a educação e para a sociedade. Contraopondo-se a esse sentimento está aqueles que odeiam Paulo Freire, justamente pelo fato das suas idéias suscitarem nas pessoas uma reflexão crítica da sociedade, ele tinha uma crença de que a educação pode ser a ferramenta de transformação social, como uma maneira dos menos favorecidos reconhecerem e reivindicarem seus direitos, e isso incomodava e incomoda a classe dominante que morre de medo de haver uma revolta dos menos favorecidos.

Partindo dessa perspectiva, as idéias Freireanas apontam que a escola não é o lugar de transmissão de saberes, ou lugar de aprender para executar atividades laborais, mas que deve ser um local para emancipar os cidadãos; ela é, diferentemente, o lugar

de aprender simplesmente, o lugar localizado fora das necessidades do trabalho. Nesse sentido, a escola não seria um local de preparação, mas antes de separação, uma ocupação separada e governada por uma lógica distinta da ordem produtiva social.

Sobre o lugar do trabalho na sociedade humana e, ainda, a relação que há entre a escolarização e o trabalho como uma das atividades humanas, foi visto que Paulo Freire defende que o trabalho, antes de ser um saber-fazer, é um saber-ser, o que vai ao encontro do que experienciase sobre a escola como um lugar de formação de subjetividades em ação. No mesmo contexto discursivo que significa a escolarização como uma saída para o mundo, entende-se que os indivíduos não podem ser reduzidos ao mundo do trabalho, assim como não se pode reduzir a escola ao lugar de aprender; diferentemente, ela é o lugar de uma experiência que permite ao educando se emancipar. Porém, para tanto, é preciso que os governantes, os que detêm o poder, estejam alinhados também ao desejo pela emancipação, intenção esta que não é observada ao se analisar o discurso do atual Governo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó: Argos, 2012.

AMORIM, A. C. R. Nos limiares de pensar o mundo como representação. **Pro-Posições**, v. 17, n. 1 (49) – jan/abr, p. 177-194, 2006.

BÁRCENA, F. ¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n. 57, abr-jun 2014.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BUTLER, J. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n.22, p. 159-179, 2013.

CARTA CAPITAL. **Chamado de energúmeno por Bolsonaro, Paulo Freire será homenageado no Senado**. 17.12.2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/chamado-de-energumeno-por-bolsonaro-paulo-freire-sera-homenageado-no-senado/>. Acesso em: 6 Jan. 2021.

FOUCAULT, M. Então é importante pensar? **Entrevista com Didier Eribon**. Libération, n° 15, 30-31 maio de 1981.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P. & DREYFUS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 231-249. 1995.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: **Ditos e escritos**, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, pp.118-140.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2017.

LIMA, V.A. **Comunicação e Cultura: as ideias de Paulo Freire**. Brasília/São Paulo: Editora UnB/Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

MAINARDES, J; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-319, jan./abr. 2009.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POPKEWITZ, T. S. Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas (38): 361-391, janeiro/abril 2011.

PORTUGAL DIGITAL. **Pedagogo reconhecido internacionalmente, Paulo Freire é chamado de “energúmeno” pelo presidente do Brasil**. 16.12.2019. Disponível em: <https://portugaldigital.com.br/pedagogo-reconhecido-internacionalmente-paulo-freire-e-chamado-de-energumeno-pelo-presidente-do-brasil/>. Acesso em: 6 Jan. 2021.

RANCIÈRE, J. **Escuela, producción, igualdad**. Texto publicado em 1988 em *L'école de la démocratie*, Edilig, Fondation Diderot. Disponível em: <http://www.horlieu-editions.com/textes-en-lignes/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>. Acesso em: 6 Jan. 2021.

REPÚBLICA DE CURITIBA. **Ministro da Educação sobre Paulo Freire: “Se fosse tão bom, ia ter pelo menos mais um país usando o método dele”**. 01.08.2019. Disponível em: <https://republicadecuritiba.net/2019/08/01/ministro-da-educacao-sobre-paulo-freire-se-fosse-tao-bom-ia-ter-pelo-menos-mais-um-pais-usando-o-metodo-dele/>. Acesso em: 6 Jan. 2021.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. Brasília, DF: UNESCO, 1996.

VEIGA NETO, Alfredo. **Alfredo Veiga-Neto fala sobre Foucault e a Educação, no 6º Siepex**. 2016. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/alfredo-veiga-neto-fala-sobre-foucault-e-a-educacao-no-6-siepex>. Acesso em: 6 Jan. 2021.

AS PRÁTICAS DE LEITURA SOB A PERSPECTIVA SOCIAL

Data de aceite: 12/07/2021

Dayane Pereira Barroso de Carvalho

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
Imperatriz – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/4254004842448256>

Zanado Pavão Sousa Mesquita

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
Imperatriz – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/4733240647007683>

Maria da Guia Taveiro Silva

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
Imperatriz – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/1232401137711458>

RESUMO: Os indivíduos inseridos em sociedades grafocêntricas devem se utilizar de práticas de leitura como instrumento de emancipação, o que requer reflexão de como ocorre o acesso à leitura, sua mediação e as estruturas de poder e os ambientes sociais, nos quais os aprendizes são envolvidos. Assim, este capítulo pretende discutir leitura como instrumento de emancipação. Ademais, como as práticas de leitura podem modificar as condições dos sujeitos, que se encontram em situação desfavorecida, as estruturas excludentes de poder e como essas estruturas podem limitar suas escolhas. O Brasil ainda se encontra em uma situação educacional que merece atenção. Alavancar os níveis de leitura e práticas sociais

de leitura, em um país que ainda mantém níveis alarmantes de pobreza e extrema pobreza, requer mudanças não apenas nos limites dos muros escolares. O Estado precisa garantir que todos tenham condições não só de acesso à escolarização, mas, também, de permanência. É preciso subverter a ordem social. As mudanças na educação produzem transformações na aprendizagem dos sujeitos. A abordagem desta reflexão é bibliográfica e fundamenta-se em estudos de Freire (1987), Gadotti (2015), Koch; Elias (2009), Morin (2011), Soares (2017, 2009), Solé (1998), entre outros. A escola brasileira tem avançado, mas ainda há muito a ser feito para que os níveis satisfatórios de leitura, sejam alcançados. A relevância desta reflexão se dá pelo fato de poder contribuir com professores, gestores e os que se envolvem com o ensino da leitura, bem como com estudantes que estão em formação com o mesmo propósito.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Práticas Sociais de Leitura, Letramento.

ABSTRACT: People inserted in graphocentric societies may use reading practices as an emancipation tool, it requires reflection about how the access to Reading happens, its mediation, power structures and social environments in which learners are involved. Therefore, this study intends to discuss reading as an emancipation tool. Furthermore, how reading practices can modify conditions of subjects who are in need, excluding power structures and how these structures can restrict their choices. Brazil still is in an educational situation that deserves attention. Rising reading degrees and social reading

practices, in a country that still has worrying levels of poverty and extreme poverty, requires not only changes inner the schools. The State needs to ensure for everyone conditions of access to schooling, but also permanence. It is necessary to overturn social order. Changes in education make changes in subjects' learning. The approach of this paper is bibliographic and based on the studies from Freire (1987), Gadotti (2015), Koch; Elias (2009), Morin (2011), Soares (2017, 2009), Solé (1998), among others. The Brazilian school system is progressing, but still has a lot to do to reach the reading optimal levels. This work may contributes to teachers, educational managers and those who are involved in the teaching of reading, as well as students who are in training with common purpose.

KEYWORDS: Reading, Social Reading Practices, Literacy.

1 | INTRODUÇÃO

A medição dos níveis de aprendizagem e leitura, no Brasil, não alcança o âmbito do letramento, que é a apropriação da leitura e da escrita para o pleno exercício das práticas sociais de leitura. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) revela que esses níveis de alfabetização no país ainda estão aquém, em relação aos países desenvolvidos. Isto porque o Brasil ainda não encara como deveria os problemas elementares para o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura, que são de natureza essencialmente socioeconômica.

Freire (1987) diz que a realidade social e objetiva é fruto da ação dos homens e essa realidade se volta sobre eles e os condiciona. De modo que é inviável se pensar em práticas sociais de leitura desvinculadas das estruturas sociais pré-estabelecidas. É preciso que as distâncias socioeconômicas que os sujeitos aprendizes enfrentam na sua formação de leitores competentes, sejam consideradas. Bourdieu (2009) afirma que existe uma distribuição desigual de bens simbólicos e que esses bens são capitalizados pelas classes sociais privilegiadas, ficando acessíveis a quem pode pagar por eles. Assim, as camadas populares ficam marginalizadas e sem acesso a bens culturais e simbólicos, como a livros, por exemplo.

Logo, propõe-se discutir o problema das práticas sociais de leitura, a partir das influências que as estruturas sociais e econômicas exercem sobre os sujeitos na condição de leitores competentes. Assim, levando em conta que essas pessoas estão inseridas em uma organização social marginalizadora, defende-se que é a estrutura social na qual elas se encontram que determinará seu comportamento enquanto leitor. A abordagem da investigação é bibliográfica e direcionada ao público especializado da área de educação, ensino e letras. O texto se fundamenta em estudos de Freire (1987), Gadotti (2015), Koch; Elias (2009), Morin (2011), Soares (2017, 2009) e Solé (1998), entre outros.

Nesse contexto, ao perceber leitura como instrumento de emancipação, a partir da perspectiva social, discute-se aqui o impacto que estruturas socioeconômicas podem causar no desempenho de leitura, memória e raciocínio dos indivíduos, e o impacto na formação deles enquanto leitores competentes. Essas análises e discussão poderão contribuir para

reflexões sobre alternativas práticas de formação leitora, de modo a sugerir condições para que os indivíduos sejam capazes de se apropriar da leitura e da escrita para suas práticas, interações e exigências sociais. Investigar a disfunção na capacidade de leitura, em um país que ainda apresenta desigualdades socioeconômicas abissais, é estar sensível ao fato de que o problema tem raízes fincadas em aspectos para além dos muros escolares; ele se alonga a esferas culturais, sociais e econômicas. Tal situação requer que a estrutura social como um todo, seja considerada.

2 | O PROBLEMA SOCIAL DA LEITURA

Formar sujeitos capazes de exercer plenamente as práticas sociais de leitura é um dos desafios que a escola enfrenta, no ensino e na aprendizagem de línguas naturais. Pensar a formação de leitores competentes no Brasil é um desafio, em razão de o país ainda enfrentar problemas de alfabetização - condição que o indivíduo dispõe de usar as tecnologias de ler e escrever. Em 2019, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mostrou resultados que, apesar das metas alcançadas para o ano, de 5,7¹ pontos de um total de 10, evidenciaram a fragilidade na qualidade do ensino, em relação à apropriação das práticas de leitura, pela população.

Diferente dos países desenvolvidos, o Brasil ainda mede os níveis de alfabetização² em leitura e matemática sob a perspectiva apenas da aprendizagem das habilidades do ler e do escrever e não da aplicação prática dessas habilidades. Discutir o problema social da leitura está para além de apenas questionar perspectivas elementares, concentradas na alfabetização propriamente dita - que também é importante e parte fundamental do processo de aprendizagem. Por exemplo, urge a necessidade de que seja discutida a problemática da formação de leitores sob a perspectiva da tomada da leitura como propriedade do sujeito que se apropria desse recurso para responder às exigências sociais contínuas.

Na obra *Primeiríssima Infância, da gestação aos três anos*, publicada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2013), é ressaltado que “o aprendizado da criança pequena está diretamente ligado às vivências e às oportunidades que esta criança tem ao longo de seu crescimento” (CYPEL; KISIL; LISBONA; 2013, p. 31). Assim, entende-se que os conhecimentos interacionais, frutos dessas vivências e oportunidades, mostram-se fundamentais no processo de formação do sujeito-leitor e de suas práticas sociais de leitura. Koch e Elias (2009, p. 44), sobre os conhecimentos oriundos das interações sociais, dizem que são as práticas interacionais diversas, históricas e culturais, que possibilitam ao leitor reconhecer o quadro do texto e interpretá-lo.

Corroborando esta discussão, Soares (2017) assevera que é a estrutura social

1 O Ideb é calculado em uma escala de 0 a 10. A metodologia para cálculo do índice está disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta1_ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf

2 Soares (2009) diferencia *alfabetização* de *letramento* como práticas distintas, porém indissociáveis no processo de aprendizagem. Neste texto, para facilitar a compreensão, os dois termos serão utilizados como sinônimos, visto que o objetivo geral é a abordagem sobre as práticas sociais de leitura a partir do lugar social que o indivíduo ocupa.

que determina o comportamento linguístico do indivíduo. Os hábitos de linguagem dos grupos sociais, nos quais os sujeitos aprendizes estão inseridos, determinarão a forma de eles fazerem uso da linguagem. Dessa forma, é indispensável que a escola – instituição educadora por excelência – considere as competências linguísticas que seus alunos fazem uso. E, também, é substancial que a escola compreenda que os grupos sociais são estruturados conforme a classe econômica das pessoas que os compõem. Freire (1987, p. 30) diz que ter é condição para ser e “ser” é condição necessária a todos os homens. Logo, o acesso aos bens simbólicos e suas tecnologias, dos quais Bourdieu (2009) fala, são restringidos a um grupo de indivíduos economicamente elitizado - que capitalizam esses bens e os reservam a si mesmos. Os grupos das camadas populares, marginalizados do acesso aos bens culturais, certamente apresentarão maior dificuldade em sua formação escolar e, essencialmente, em sua formação de leitores competentes.

Isto posto, admite-se que é incabível não considerar a realidade social dos sujeitos aprendizes e seu lugar na economia dos bens materiais, em sua formação enquanto leitores competentes. Freire (1987, p. 37) ressalta que:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação.

Diante do exposto, é preciso se considerar que o educando é um indivíduo inserido em uma realidade social e econômica. E, a partir dessa compreensão, considerar suas condições socioeconômicas como fatores relevantes em sua construção de conhecimento de mundo e em sua formação enquanto leitor. Dessa forma, se para construir o significado do texto o leitor faz uso, também, de seu conhecimento de mundo (FREIRE, 2001; SOLÉ, 1998), é impossível ignorar o ambiente social primeiro do aluno, que consiste em seu próprio arranjo familiar com suas culturas, práticas de oralidade, níveis de letramento e acesso aos bens simbólicos, e sua variedade linguística. Bortoni-Ricardo (2004, p. 37) postula que “as diferenças entre as variedades da língua se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina a cultura de oralidade e culturas de letramento”.

Nesse contexto, deve-se lembrar que, nas práticas pedagógicas de letramento e formação leitora, não se deve dissociar as facetas linguísticas e sociais do processo de aprendizagem. Qualquer paradigma que tente extinguir algum desses aspectos tende a falhar no seu propósito educativo emancipador. Conforme Solé (1998),

a compreensão *de um texto* não deriva da recitação do conteúdo em questão (...). Para isso, *o leitor* também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias, etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura (SOLÉ, 1998, p. 44, grifo nosso).

Assim, percebe-se que além de dispor de um determinado texto, contendo

determinado conteúdo, é preciso, também, que o leitor se sinta seguro de suas capacidades intelectivas e de raciocínio, receba auxílio de recursos humanos, tenha experienciado situações que lhe permitiram algum nível satisfatório de estímulos cognitivos prévios, bem como disponibilidade de tempo, ambiente e recursos propícios para sentir segurança em seus processos interpretativos e formativos.

Mesmo a formação leitora competente tendo suas especificidades, o processo de imersão em práticas sociais de leitura deve considerar a soma ao aspecto social, uma vez que se fala sobre *déficit* de leitura e aprendizagem de todas as crianças, inclusive daquelas que não têm a qualidade mínima de alimentação, moradia, saúde, cultura e liberdade à convivência familiar e comunitária. Por isso, defende-se que o problema é estrutural, e pretender que os níveis de aprendizagem e leitura sejam satisfatórios em seu aspecto linguístico, significa compreender que não basta que a educação esteja relativamente democratizada em termos de oportunidade, deve-se atentar para que ela esteja democratizada, também, em termos de permanência (GADOTTI, 2015, p. 100).

Neste contexto, é fundamental se considerar, também, que para a leitura e compreensão de textos deve-se levar em conta a variedade linguística dos alunos, principalmente a dos oriundos de classes sociais mais desfavorecidas cultural e economicamente. No entanto, a variação linguística ensinada e valorizada pela escola é essencialmente produzida pelas classes dominantes, o que se constitui em um entrave para muitos alunos. Assim, o ensino desta, deve ser mediado de forma que a variedade do aluno seja considerada até que ele a domine, também. Entende-se que a escrita requer a forma padrão da língua, mas que a forma como ela é apresentada aos alunos pode afugentá-los da escola. Assim, deve-se encontrar formas de eles sentirem-se incluídos, linguisticamente, no contexto escolar, embora o sistema ainda permaneça assegurando seus propósitos iniciais. Pagotto (2013, p. 31) assevera que a norma padrão recomendada pelos manuais de gramática atuais foi fixada no século XIX, com a vinda da família real, por meio de um movimento de constituição da nacionalidade que procurava construir uma elite intelectual e política que se distanciasse da maioria da população. Com isso, deve-se pensar na escola não apenas como o lugar em que oficialmente se desenvolvem as práticas de letramento, mas como um lugar desprezado de discriminação linguística que constrange e silencia. A escola deve ser concebida como um lugar que cabe constrangimento e silenciamento. Ferrarezi Jr. (2014, p. 112) corrobora esse entendimento ao dizer que na aprendizagem é preciso se preocupar com a felicidade da criança. É preciso que a escola compreenda e admita que seu aluno está inserido em comunidades culturalmente ricas e que não há culturas superiores ou inferiores, esse é um pensamento eugenista (SOARES, 2017). A escola deve derrubar os muros e construir as pontes para a emancipação do aluno, por meio da formação de leitores competentes que reconhecem e valorizam sua própria linguagem, mas, também, se apropriam da linguagem prestigiada para promover mudança social em suas próprias vidas e na estrutura social discriminadora na qual estão inseridos.

Para Soares (2017),

Não há como não fracassar um processo de alfabetização que procura levar a criança à aprendizagem da língua escrita sem considerar a distância que separa essa língua não só de variedades ocultas orais, que a língua escrita em geral representa, mas, sobretudo, da variedade oral que o aluno domina, e sem considerar que essa distância não é só linguística, mas também cultural. (SOARES, 2017, p. 120).

Para a autora, é inadmissível deixar de vincular as questões socioeconômicas ao ensino da língua e à formação de leitores competentes. Exercer práticas pedagógicas que ignoram essas distâncias sociais e econômicas produz indivíduos que não conseguem fazer o uso competente da leitura em suas práticas sociais.

Se a “linguagem é um ato social” (PAPALIA, 2013, p. 200), resolver o problema social da leitura atravessa a busca por alternativas sociais, junto ao Estado e à sociedade em geral. As crianças que estão marginalizadas e privadas de direitos garantidores de seu desenvolvimento integral, inclusive abonados pela Constituição Federal, têm garantias básicas, pois de acordo com o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990):

É dever da família, da comunidade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. ??).

É indispensável que esses direitos sejam garantidos pelo Estado. A formação de leitores competentes é uma ação essencial no cumprimento dos deveres.

Neste texto, se tem falado sobre as práticas sociais de leitura, mas o que são elas? Soares (2009, p. 20) as define exemplificando. Para ela, é ler livros, jornais, revistas, encontrar informações em catálogos telefônicos, em contratos de trabalho, na conta de luz, numa bula de remédio, entre outros. De fato, estar alfabetizado apenas na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita não significa conseguir exercer em sua plenitude os seus direitos de cidadão, porque não se tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e grafocêntricas. Afinal, ser alfabetizado “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer o uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 46).

É errático pensar sobre a formação de leitores competentes sem considerar a formação humana que esse leitor recebe em grupos sociais fora da escola. Neste sentido, Ferrarezi Jr. (2014, p. 57) diz que é preciso “ensinar a língua materna é muito mais do que ensinar apenas regras e listas de palavras, é ensinar a parte viva da língua, aquela que nos atende como seres sociais, inseridos em uma comunidade estruturada.” Apenas trazendo a vida para dentro da escola é que será possível estimular motivação verdadeira no processo de aprendizagem de leitura. A escola precisa se interessar pelo aluno e não apenas pelo mecanicismo e pela burocracia da transmissão de conteúdo. É preciso que a escola seja

um lugar no qual o aluno possa ser uma pessoa completa, com problemas, com desejos, com sonhos e com anseio pela vida (FERRAREZI JR., 2014, p. 48).

Os níveis de satisfação e felicidade estão diretamente relacionados à qualidade de vida, como ter emprego digno, qualidade na saúde pública, escolar, alimentícia, de moradia, tempo disponível para lazer e atividades físicas e segurança, entre outros. Estas, por sua vez, formam um conjunto de condições materiais necessárias para um bom desenvolvimento da formação de leitores competentes. Trata-se dos modos de vida que produzem nossa subjetividade. Todos esses fatores se sustentam na memória do sujeito e atuam no desempenho escolar e na aprendizagem da leitura e da escrita, pois “é na história vivida que se apoia nossa memória” (HALBWACHS, 1990, p. 60) e é na memória que se estruturam o raciocínio, a percepção e a aquisição de conhecimento.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores competentes no Brasil é um desafio a ser enfrentado. Um país que ainda procura alternativas para alfabetizar sua população, certamente se localiza distante das práticas de letramento aceitáveis. O papel da escola é oferecer o conhecimento como ferramenta de emancipação social, para que os sujeitos sejam capazes de ter controle sobre suas próprias vidas e suas decisões nas esferas pessoais e coletivas. A partir dessa prática é que se formarão indivíduos capazes de participar das atividades sociais com voz ativa, recriadora e transformadora da realidade social. A resistência à marginalização do acesso aos bens materiais e simbólicos é uma resposta das camadas populares ao direito de ser.

Não resta dúvidas de que é por meio da aquisição do conhecimento e do exercício prático da leitura que o indivíduo consegue desenvolver consciência crítica das estruturas sociais de poder nas quais está inserido, inclusive na comunidade escolar. O bom desenvolvimento das práticas sociais de leitura é possível, desde que se compreenda que o letramento não deve ser um instrumento neutro para práticas sociais rotineiras e cotidianas, como afirma Magda Soares, mas ferramenta de emancipação social que dá ao indivíduo suporte para questionar tradições, estruturas discursivas e distribuição de poder. Para tanto, o investimento deve acontecer não apenas no perímetro pedagógico e físico da escola, mas deve ser compreendido desde a qualidade de alimentação e moradia dos indivíduos, as condições socioeconômicas e culturais que limitam suas escolhas, combatendo as bases estruturais de poder que atravessam suas vidas, uma vez que felicidade e bem-estar são conceitos éticos e essenciais para a aprendizagem do aluno e o desenvolvimento saudável dos sujeitos.

As crianças das camadas populares devem se apropriar do uso da linguagem prestigiada para, então, garantir sua emancipação e a de seus pares. Portanto, para garantir aos indivíduos uma formação leitora competente e o exercício de práticas de

leitura como instrumento de emancipação é imprescindível que o Estado tome, de fato, sua parte na responsabilização de oferecer condições de permanência escolar, que se estendem às necessidades humanas mais básicas, a fim de garantir que os indivíduos em fase de escolarização tenham chances legítimas de continuarem seu processo de aprendizagem e aplicação prática das habilidades de leitura em seus meios sociais. Bem como é indispensável que as instituições educadoras e suas estruturas pedagógicas repensem sua hierarquia e seus projetos educacionais não apenas teóricos, mas na sua aplicabilidade prática. Quais são os fins da educação, senão construir uma sociedade mais inclusiva e menos desigual? É por meio de práticas de leitura que os sujeitos são capazes de fazer uma análise mais crítica do cotidiano e, dessa forma, mudar a estrutura dos seus meios sociais.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. Trad. Sergio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 28 set. 2020

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 02 out. 2020.

CYPEL, S. KISIL, M. LISBONA, P. W. O que é importante para o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: MARINO, E., PLUCIENNIK, G. A. **Primeiríssima infância da gestação aos três anos**: percepções e práticas da sociedade brasileira sobre a fase inicial da vida. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2013. p. 20 – 34.

FERRAREZI JR. C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época, 13).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. – São Paulo, Editora Revista dos Tribunais LTDA. 1990.

KOCH, Ingedore. ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

PAGOTTO, E.G. **A norma das constituições e a constituição da norma no século XIX**. Revista Letra. Linguagem & Preconceito. Rio de Janeiro, 2013, pp. 31-50.

PAPALIA, D. E. **Desenvolvimento humano**. Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi [et al.]; 12. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA PARA PRODUÇÃO DE RESUMOS A PARTIR DO PLANEJAMENTO COM MÉTODO O CORNELL

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 04/05/2021

Felipe Alves dos Santos

Mestrando em Linguística Aplicada na Universidade de Taubaté (UNITAU), Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação Taubaté – SP
<http://lattes.cnpq.br/9363708692352252>

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo propor uma estratégia para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de resumos para alunos do 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais, como um hábito de estudo a partir de etapas e planejamento com Método Cornell. Justifica-se na necessidade de desenvolvimento constante do hábito e das habilidades de leitura e pelo estabelecimento de estratégias para registro de compreensões e elaboração de materiais de estudo. Acredita-se que o desenvolvimento dessas habilidades de leitura e produção de resumos auxiliam na aprendizagem ativa e no processo de autonomia dos estudantes. Dessa maneira, a pesquisa se desenvolve a partir da seguinte pergunta: quais estratégias podem ser utilizadas, pelo professor, para o desenvolvimento de habilidades de leitura e para produção de resumos em sala de aula? Metodologicamente esta pesquisa é de caráter qualitativo e apresenta como resultado a proposta de um material didático a ser utilizado em aulas de Língua Portuguesa, mas que,

seguramente, pode ser utilizado como método de estudo para qualquer área do conhecimento. Como abordagens teóricas, esta pesquisa se baseia na concepção bakhtiniana de linguagem e de gêneros discursivos, na concepção sociocognitiva de leitura e em pressupostos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades/estratégias de leitura; Produção de resumo; Concepção Sociocognitiva de leitura; Gênero discursivo; Método Cornell.

DEVELOPING READING SKILLS FOR PRODUCTION OF SUMMARIES USING PLANNING STRATEGIES WITH THE CORNELL METHOD

ABSTRACT: This research aims to propose a strategy for the development of reading skills and production of summaries for students of the 5th year of Elementary School, early years, as a study habit from the planning stages using the Cornell Method. The justification is the need for constant development of reading habits and skills and the establishment of an agreement to record understandings and prepare study materials. It is believed that the development of reading and curricular production helped in active learning and in the students' autonomy process. Thus, the research is developed from the following question: what strategies can be used, by a teacher, for the development of reading and production of abstracts in the classroom? Methodologically this research is of a qualitative character and presents as a result the proposal of a didactic material to be used in Portuguese language classes that can

certainly be used as a method of study in any area of knowledge. As theoretical approaches, this research is based on the Bakhtinian conception and discursive genres, on the socio-cognitive conception of language and on the assumptions of the Common National Curricular Base - BNCC (BRASIL, 2018).

KEYWORDS: Sociocognitive conception of reading. Reading skills. Cornell method. Summary production.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a utilização do recurso de anotações, conhecido como Método Cornell, para a organização da produção de resumos nas aulas de Língua Portuguesa com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

A motivação desta pesquisa se deu a partir da necessidade de utilização de um método para organização da produção de um resumo, uma vez, observadas do ponto de vista prático, as produções tendem a ser aleatórias e pouco efetivas se não houver um método para organização das ideias e registro inicial das concepções elaboradas a partir dos diálogos com os textos de apoio.

Em ocorrência dessas reflexões surge a pergunta de pesquisa: como organizar a produção de um resumo com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental?

Desta pergunta se origina o objetivo desta pesquisa que é propor um método para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de resumos para alunos do 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais, como um hábito de estudo a partir de etapas e planejamento com Método Cornell.

Metodologicamente esta pesquisa é de caráter qualitativo e apresentará como resultado um modelo de organização a partir de sequência didática para a produção de um resumo. A pesquisa se baseia na concepção sociocognitiva de leitura, gêneros discursivos a partir de Bakhtin, das prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e de sequências didáticas.

Por fim, a pesquisa se divide em 4 sessões: esta introdução, referencial teórico, proposta de atividade para produção de resumo planejado por meio de Método Cornell e a conclusão.

2 | REERENCIAL TEÓRICO

2.1 Concepção Sociocognitiva de leitura: desenvolvimento de um leitor proficiente

Considera-se necessário o desenvolvimento de habilidades de leitura para que o leitor se torne proficiente. Para Solé (1996), este processo acontece por meio do ensino e das práticas, nas quais as estratégias estão relacionadas ao caráter metacognitivo, algo refletido, e ao cognitivo, quando essas estratégias se tornam habilidades. Neste aspecto,

é de fundamental importância que o leitor dialogue com os enunciados apresentados a ele, faça inferências, construa sentidos, desenvolva objetivos para leitura, relacione conhecimentos prévios. Em resumo, tudo isso faz do leitor um co-produtor dos sentidos de um texto, conforme propõe Coscarelli (2002).

Para Marcuschi (1996), entender o processo de construção de sentidos de um texto necessariamente está ligado à concepção que se tem de língua. Para o autor, a língua não é simplesmente uma estrutura, mas é estruturada em planos simultâneos e em fenômenos que envolvem essencialmente os indivíduos. Por isso, o sentido de um texto é carregado de informações que os autores empregam, de acordo com suas vivências, experiências e concepções, mas também do que os leitores constroem durante leitura, tendo como base, também, suas vivências, experiências e concepções. É um processo de construção conjunta de sentidos e essa construção se fundamenta nos pressupostos enunciativo-comunicativos e do processo inferencial. Acerca disso, diz-se, portanto: “É possível haver leituras diferenciadas e ainda corretas.” (MARCUSCHI, 1996, p 73).

Importa ressaltar que a leitura, neste sentido, pode apresentar características ambíguas e polissêmicas em decorrência da inferenciação dos indivíduos, partícipes do processo de construção de sentidos. Novamente, alude-se à ideia de que existem contextos de produção e de recepção dos enunciados de um texto, seja verbal ou não verbal. Entretanto, Marcuschi (1996) elenca categorias de compreensão, pois, embora o universo das interpretações seja aparentemente permissível, existem possibilidades e impossibilidades de compreensão de um texto.

O quadro, a seguir, apresenta as categorias de compreensão de um texto elencadas por Marcuschi (1996), as quais ele atribuiu o nome de “horizontes”.

Horizontes ou perspectivas diversas – segundo Marcuschi (1996)

1ª camada: “Falta de horizonte”	Nesta camada ocorre, de modo mais claro, a cópia do que o autor escreveu. A “falta de horizonte” descreve o comportamento passivo do leitor.
2ª camada: “Horizonte mínimo”	O autor chama de nível de “leitura parafrástica”. Nesta camada o leitor reproduz o dito pelo autor, mas utilizando outras palavras. Mínima interferência do leitor na construção de sentidos.
3ª camada: “Horizonte máximo”	Nesta camada são privilegiadas as atividades de inferenciação dos leitores. Processo de co-autoria de sentidos.
4ª camada: “Horizonte problemático”	O autor não considera descartável essa camada de inferenciação, mas coloca-a como ponto de atenção, pois, segundo o autor, ela acaba exacerbando em inferência, sendo um tanto preocupante.

5ª camada: “Horizonte indevido”	Embora a concepção sociocognitiva de leitura permita conceber interpretações de um texto, a partir da construção de sentidos, há a interpretação indevida. Nesta camada configuram-se as interpretações impossíveis de um texto, pode-se dizer, neste contexto, que é uma interpretação errada.
---------------------------------	---

Quadro 1. Horizontes de construção de sentidos segundo Marcuschi (1996).

Fonte: Marcuschi (1996).

Em referência à progressão do processo de evolução das práticas de produção de sentidos, Souza e Gabriel (2009) sugerem que a proficiência em leitura está associada às habilidades construídas para este processo de aquisição, em todos os níveis e etapas de ensino. Dessa forma, deve-se procurar desenvolver nos estudantes as habilidades que conduzam a um nível de compreensão proficiente. As autoras se atentam aos níveis de: decodificação e de compreensão, ambos muito importantes para a concepção que se adota para o ensino da produção de resumos em sala de aula.

Defende-se a partir das ideias versadas por Souza e Gabriel (2009) que o nível de decodificação é importante, embora não seja suficiente para a compreensão de textos. O nível de decodificação se enquadra, portanto, em uma situação inicial de leitura e do desenvolvimento das habilidades para ela. Acerca disso, as autoras dizem: “No entanto, é preciso lembrar que decodificar não significa compreender, é apenas uma das etapas do processo.” (SOUZA E GABRIEL, 2009, p. 49).

Sobre o nível de compreensão, Souza e Gabriel (2009) afirmam ser o nível mais complexo para os partícipes do processo: quem ensina e quem aprende. A transposição do nível de decodificação para o nível de compreensão é o grande desafio para proficiência em leitura. Por isso, o leitor necessita desenvolver habilidades que o auxiliem na organização e produção de sentidos para um texto. Mas não se pode desconsiderar o processo decodificação para a compreensão, pois, segundo as autoras, o bom desempenho na leitura depende do domínio das etapas. Um leitor proficiente realiza decodificação rápida e com qualidade, atribui sentidos às informações decodificadas, utilizam em menor grau as informações copiadas do texto, mas reproduzem as ideias com riqueza de vocabulário. Nesta perspectiva não se pode dissociar, ou ainda, antagonizar compreensão e decodificação.

Observa-se a aproximação das ideias versadas por Souza e Gabriel (2009) e o quadro 1, onde se apresentam as camadas de “horizontes” atribuídos por Marcuschi (1996). Portanto, trata-se de etapas necessárias e complementares para a condução do leitor ao nível inferencial e proficiente.

Felix e Machado (2019) afirmam que o domínio da leitura sob a perspectiva discursiva e cognitiva, juntamente com o domínio da língua como elemento simbólico, permitem o agir social dos indivíduos. Nesta concepção, defende-se que o processo de leitura é ativo e interativo, pois no texto estão empregadas intencionalidades, tanto de quem escreve quanto de quem lê. Assim, a leitura é um processo dialógico entre texto e contexto, porque

os textos refletem o contexto e se significam neles.

Portanto, entende-se a leitura como prática dialógica, dotada de intenções e compreensões que se comunicam no universo constitutivo dos indivíduos produtores-receptores e, ainda, do enunciado como instrumento de interação e dialogismo. Por isso, o ato de ler ultrapassa a passividade leitora e se desenvolve por meio da participação ativa na construção de sentidos de um texto.

Para compreender um texto é muito importante estabelecer objetivos de leitura. Estes objetivos auxiliam na relação texto-leitor e na construção de sentidos do texto a partir das inferências. Inferências e objetivos de leitura estão intimamente ligados. Wolff e Lopes (2014) asseveram que, entre outros fatores, a partir dos objetivos de leitura se delineiam inferências do leitor. Ao estabelecer objetivos de leitura, o leitor infere sobre texto, mais precisamente, sobre os aspectos objetivados do texto. Coscarelli (2002, p. 7) afirma: “Existem muitos tipos de inferências, e quais delas são feitas depende das exigências do texto e dos objetivos do leitor”.

Com a intenção de definir o que é leitura, Solé (1996), além de considerá-la como processo de interação entre texto e leitor, considera que a construção dos sentidos de um texto está relacionada às motivações para a leitura. Segundo a autora, sempre se lê para alcançar algo, satisfazer uma necessidade, lê-se para e com alguma finalidade. Esta finalidade configura, então, o que se pode chamar de objetivo de leitura. A partir desses objetivos, tem-se as inferências do leitor para a construção de sentidos do texto. Solé (1996) não quer dizer que o texto não possua um significado de origem, mas defende que a construção de sentidos é relação de co-autoria.

Um texto possui um significado inicial, pois deriva de um produtor de enunciados situado em um tempo, espaço e contexto, o leitor se situa em outro tempo, espaço e contexto, mas, ainda assim, produtor-texto-leitor dialogam, constroem sentidos, significam o texto. Então, existe um dialogismo. Diálogo entre discursos.

2.2 Gênero discursivo e linguagem segundo concepção bakhtiniana

A concepção de gênero discursivo e de linguagem segundo Bakhtin, autor de vários estudos durante o século XX, são muito difundidas na formação de professores de Língua Portuguesa, pois o autor dialoga com conceitos modernos de educação e de concepções mais completas acerca do que é de fato linguagem e, sobretudo, introduz a concepção sobre gêneros discursivos.

Existem vários tipos de gêneros discursivos, nesta pesquisa abordar-se-á o gênero discursivo resumo, mas é importante que se compreenda o que se pode definir por gênero discursivo.

Neste sentido, dialogando com os conceitos postulados por Bakhtin (1992), Lopes-Rossi (2002) afirma que os gêneros discursivos constituem enunciados orais e escritos e que carregam características próprias acerca do contexto de produção e circulação,

uma vez que são realizados em situações reais de interação social. Em resumo, gêneros discursivos são instrumentos da comunicação e interação humana seja ela oral ou escrita e se dividem entre primários e secundários, sendo o primeiro relativo a enunciados da vida cotidiana, espontâneos e o segundo aos enunciados formais.

Muitos são os exemplos de gêneros discursivos. Na modalidade oral configuram gêneros discursivos: palestras, seminários, entrevistas, reuniões, entre outros. Na modalidade escrita têm-se mais exemplos: artigo científico, dissertação, carta, conto, cartão, reportagem, gráficos, infográficos, infomapas, bilhete, lista, regra de jogos, fichero, e, entre tantos outros, o método Cornell e o resumo.

Para Oliveira (2002), a concepção de linguagem baseada em Bakhtin, ultrapassa a abordagem estrutural da língua, pois considera a prática da linguagem como resultado de um trabalho social, ou seja, a linguagem se materializa a partir das construções sociais. Neste sentido, os sujeitos que praticam a linguagem não são sujeitos passivos dela, mas ativos no processo de interação por meio da linguagem. Assim, esses indivíduos criam signos carregado de valores e condições sociais de acordo com seus contextos. Então, os sujeitos se relacionam assim como seus enunciados. Os enunciados, portanto, vão além dos elementos que podem reproduzir, eles interagem com os elementos já ditos, e interagem, por meio do dialogismo, com as consciências dos sujeitos e seus inter e intra-enunciados.

Dias et al (2011) defendem que o sujeito se torna protagonista da construção de sentidos para os enunciados, pois toda construção está relacionada às dimensões: situação histórica, os atores sociais, cultura comum e o dialogismo. Assim os enunciados são estruturas que dialogam com enunciados já existentes, é uma ação responsiva e interacionista. Por abordar e dialogar com enunciados já existentes e considerar os atores, a cultura e o dialogismo, os gêneros discursivos permitem a construção de sentidos, uma vez que a depender do contexto e das dimensões já mencionadas se constroem sentidos diferentes.

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1992b, p.284).

A concepção de dialogismo e de que os sentidos são construídos, à medida que se dialogam com os contextos e com os enunciados já existentes, fundamenta a ideia de que os enunciados são estruturas relativamente estáveis. Relativamente, pois as ações responsivas dinamizam e criam enunciados com base nas esferas sociais de recepção, construção de sentidos e elaboração desses novos enunciados, resultantes sempre da situação e das dimensões comunicativas.

Desta forma, o gênero discursivo resumo é propriamente um diálogo e um processo

de construção de sentidos, tendo em vista que sua concepção é baseada na compreensão de enunciados já estabelecidos. O leitor deverá, portanto, ler e reproduzir, por um meio de um novo enunciado, as compreensões possíveis do texto, das ideias, das concepções de indivíduos, com as quais dialogou.

2.3 Gênero Discursivo resumo

O gênero discursivo resumo é amplamente utilizado como recurso no processo de ensino-aprendizagem. Algumas vezes com nível maior de organização metodológica, outras vezes nem tanto, uma vez que este recurso é utilizado nas diversas áreas do conhecimento, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa.

De acordo com Abasse (2008), em diálogo com as ideias versadas por Marcuschi (2001), o ato de (re)textualizar pressupõe a compreensão do texto original e agrupamento de 4 variáveis: estratégia de eliminação de marcas interacionais, estratégias de inserção (neste caso a organização do texto) e estratégias de reformulação (estas são as estratégias de transposição das ideias e diálogo entre o texto original e a produção do leitor/autor.).

Neste processo de (re)textualização ou redizer o que já fora dito por outro autor é a pura prática da definição de gênero discursivo, pois se trata do diálogo de consciências e enunciados. Trata-se ainda de uma atividade de compreensão, que precisa ser muito bem construída para que não caia no “horizonte problemático ou horizonte indevido” (MARCUSCHI, 1996, p. 76).

Resumir é, segundo estudos de Abasse (2008), uma forma de estudo amplamente utilizada. Muitos alunos costumam fazer resumos de textos e conceitos para se sentirem seguros e dominarem os assuntos. A produção do resumo exige competência do leitor/ produtor, pois pressupõe habilidades de leitura para apropriação do texto original e (re) textualização do já dito. Aí reside a problemática, pois assim, muitos estudantes acabam nos campos: “falta de horizonte ou horizonte mínimo” (MARCUSCHI, 1996, p. 75).

O resumo escolar pode assim, ser considerado uma variação de um gênero ou de um conjunto de gêneros tão variado quanto a ficha de leitura, o resumo incitativo e a resenha oral de um filme. Isso permite, por um lado, tratar e analisar o resumo, da perspectiva do gênero ao qual pertence — a extensa gama dos resumos — e descrever técnicas de escrita, no sentido mais amplo do termo, que são próprias às variações deste gênero e, por outro lado, definir sua especificidade em relação às outras variações. (SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. 1999, p.15).

A partir das ideias versadas se pode inferir que para produção de resumos são necessários: estabelecimento de objetivos de leitura, estratégias e habilidades de leitura, inferenciação, estratégias e habilidades linguísticas, repertório linguístico/social entre outras habilidades importantes.

O gênero resumo está contido entre os instrumentos de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,2018) e isso enfatiza

a necessidade de abordagem deste gênero. Dessa forma, importa pensar a respeito das orientações propostas nas habilidades previstas neste documento para a realização de atividades que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

2.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): resumo como instrumento de ensino-aprendizagem

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) sugere a utilização do gênero discursivo resumo, como instrumento de ensino-aprendizagem, nas aulas de Língua Portuguesa desde os anos iniciais. No 3º ano do Ensino Fundamental em “Práticas de Linguagem: Análise Linguística/Semiótica (ortografização)” e sob “Objeto de conhecimento: Forma de composição dos textos e Adequação dos textos às normas de escrita”, aparece a habilidade:

(EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais. (BRASIL, 2018, p. 131).

Nota-se que o gênero discursivo resumo aparece entre as sugestões de produção para sintetização e reprodução de compreensões. Isso ratifica a concepção do resumo como instrumento de (re)textualização e, ainda, como instrumento propício para inferências e construção de sentidos: entre outros, a sociocognição.

Neste sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) continua sugerindo o resumo como instrumento também para os anos finais do Ensino Fundamental.

No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade. Nesse processo, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão são propostos em todos os anos. Esses textos servirão de base para a reelaboração de conhecimentos, a partir da elaboração de textos-síntese, como quadro-sinóticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, entre outros, que permitem o processamento e a organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa. (BRASIL, 2018, p. 137-138).

A BNCC continua, nos campos “Práticas de Linguagem: Leitura” e “Objetos de conhecimento: estratégias e procedimentos de leitura; relação do verbal com outras semioses; procedimentos e gêneros de apoio à compreensão”:

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinótico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso. (BRASIL, 2018, p. 151).

Por fim, no decorrer do Ensino Fundamental, o documento sugere a produção textual. Depois de desenvolvidas as habilidades de leitura e a proposição de resumo enquanto modelo de síntese, a habilidade (EF67LP22) específica de 6º e 7º anos, contida em “Práticas de Linguagem: Produção de textos” e “Objetos de conhecimento: estratégias de escrita: textualização, revisão e edição” tem como objetivo: “Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.” (BRASIL, 2018, p. 169).

Embora algumas dessas habilidades não sejam propostas para o 5º ano, elas são apresentadas para embasar a necessidade de trabalhar este gênero discursivo em vista das progressões previstas para os anos seguintes.

Em resumo, as ideias versadas pela Base Nacional Comum Curricular prestigiam as concepções sociocognitivas de leitura, uma vez que apresenta, em suas habilidades, possibilidades para o exercício de habilidades de leitura por meio de objetivos de leitura. Ainda, reconhece o gênero resumo como instrumento de sintetização de compreensões. Neste sentido, o diálogo entre texto originário, autor e leitor tem muito a contribuir para a construção de sentidos.

Por isso, é relevante que o processo de produção de um resumo seja planejado, porque, mesmo com as variações do gênero, as possibilidades de legitimidade na compreensão e reprodução das sínteses de modo organizado, fiel às propostas principais e fruto de inferências bem sucedidas, são maiores.

2.5 Método Cornell: habilidades e objetivos de leitura para um texto: modo de planejar um resumo

O Método Cornell é um modelo de anotação bem organizado para a procedimentos de estudo e organização de ideias. Arévalo et al (2019) consideram o Método Cornell como uma técnica de estudo que auxilia na busca e anotação de dados. Este método foi criado pelo Professor Walter Pauk na década de 1950 e recebe este nome, pois foi concebido nos trabalhos do Professor Pauk na *Cornell University* em Nova York, Estados Unidos.

Para Nureani (2019), o Método Cornell é um instrumento bem sucedido para aprendizagem e aumento do interesse dos estudantes pela leitura e compreensão de textos. É um instrumento flexível, que se adapta às características textuais que se pretende estudar e um esboço para sintetização e reprodução de compreensões. A técnica, além de um instrumento de planejamento de produção, é uma ferramenta para desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes.

Nota-se que este método é reconhecidamente importante e eficiente para roteirização de estudo, compreensão e planejamento de produção de sínteses. O *layout* deste método facilita a visualização das informações e relacionamento entre palavras-chave e registro das compreensões e sínteses.

A figura abaixo ilustra duas maneiras de reproduzir o Método Cornell e as informações

que devem estar contidas em cada parte da divisão.

Método Cornell	
1. IDEAS Preguntas que puedes realizar sobre el texto Punto e ideas importantes Diagramas simples ¿Cuándo? Después de clases	2. NOTAS DE CLASE Aquí se toma nota de las ideas fundamentales que se dicen durante la clase. Se pueden incluir: - Transcripciones del tablero - Diagramas - Listas - Apuntes de todo tipo ¿Cuándo? Durante la clase
3. RESUMEN: realizar un breve resumen a partir de las notas de clase, el cual será útil como referencia rápida del texto. ¿Cuándo? Durante el repaso	

Página dividida - conceptos e ideas secundárias	
IDEA(S) PRINCIPAL(ES) > Se escribe la idea principal, la cual contiene lo que el autor quiere transmitir	IDEAS SECUNDARIAS - Desarrollan la idea principal - Ejemplos - Citas de autores - Datos, estadísticas o fechas

Figura 1. Método Cornell - modelos.

Fonte: adaptado de Gamboa e Gil (2019).

A partir da figura acima, nota-se que a disposição das informações facilita a identificação dos assuntos, a progressão das ideias e roteirização para o desenvolvimento de estratégias de leitura, compreensão e produção de textos síntese.

De acordo com as habilidades da BNCC (BRASIL, 2018), já citadas nesta pesquisa, o Método Cornell atende às expectativas de organização de dados de uma pesquisa ou leitura para produção do texto síntese, neste caso, o resumo.

A pergunta que se tem a partir do conhecimento destes modelos é: como transpô-los para alunos de 5º ano?

Evidentemente, algumas adaptações são necessárias para que este método seja aplicado para alunos de 5º ano. Nureani (2019), já citada nesta pesquisa, afirma que o método é flexível. Por isso, sua adaptação às necessidades e fase de desenvolvimento dos alunos de 5º ano é possível quando guiada por concepções organizadas de modelagem e sequência didática.

3 | PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA PRODUÇÃO DE RESUMO PLANEJADO POR MEIO DE MÉTODO CORNELL

Nesta etapa propõe-se a organização de uma sequência didática onde o Método

Cornell será utilizado como instrumento para objetivação da leitura e organização das ideias que depois serão base para escrita de um resumo.

Sobre o procedimento entendido como sequência didática diz-se: “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERREZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82.).

Para estes autores, a sequência didática se divide em módulos e é desta maneira que se organizará a proposta de atividade para produção de um resumo, planejado por meio de Método Cornell. Cada parte do Método Cornell representa um módulo da sequência até que se possa unificar todos esses módulos para produção final de um resumo bem estruturado. Conforme propõe a figura 2.

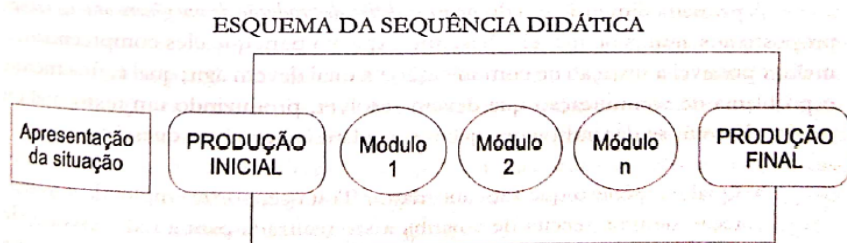


Figura 2. Esquema para sequência didática.

Fonte: Dolz et al (2004).

A partir deste esquema apresentado por Dolz et al (2004) é que se organizará a proposta de atividade.

O quadro abaixo, apresenta, de maneira organizada, o estabelecimento dos objetivos de aprendizagem e demais informações a respeito da intencionalidade pedagógica e, depois, a organização dos módulos segundo esta concepção de sequência didática para um trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala.

Objetivos de aprendizagem organizadas:

- Realizar leitura de um texto de apoio após a apresentação do tema;
- Produzir resumo de um texto (diagnóstico);
- Desenvolver e estimular as habilidades de leitura a partir de oferecimento de gêneros discursivos com: leitura, levantamento e validação de hipóteses, fazer inferências sobre o texto lido, organizar mentalmente, oralmente e de modo escrito as ideias do texto lido.
- Observar as situações comunicativas: contexto de produção, possível público-alvo, tema do texto e inferir a intencionalidade do texto/autor;
- Estabelecer objetivos de leitura a partir de palavras-chave;
- Fazer referência das palavras-chave (objetivos de leitura) com concepções, entendimentos e inferências do leitor;
- Organizar as ideias em formato de Método Cornell;
- Revisar as palavras-chave e construção de sentidos realizadas;
- Produzir um resumo com base na organização a partir do Método Cornell;
- Revisar o texto: aspectos gramaticais, coesivos, ortográficos e comunicativos.

Quantidade de aulas presumidas:

- 10 aulas a 12 aulas.

Modelo de avaliação adotado:

- Avaliação formativa: observação de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem e realização de intervenções de acordo com as necessidades de aprendizagem constatadas.

Quadro 2. Organização presumida da sequência.

Fonte: do autor.

No primeiro momento tudo é presumido pelo professor, pois a partir da produção inicial obter-se-á o nível de compreensão prévia dos alunos e, a partir, dessa avaliação diagnóstica é que se definirão os caminhos a percorrer. As informações presumidas representam o que se presume que o aluno já saiba devido à progressão das aprendizagens até a fase em que chegaram, neste caso o 5º ano. Entretanto, não se pode assegurar que os alunos dominem esses aspectos iniciais e, por isso, a sequência, que já é organizada pelo professor com os objetivos pedagógicos estabelecidos, vai ganhando assuntos a serem abordados em seus módulos ou ainda a criação de novos módulos.

Com relação ao modelo de avaliação adotado, este não será apenas presumido, mas uma sistemática utilizada em todos os módulos da sequência: Avaliação Formativa.

Sobre este modo de avaliar se diz:

O que ocorreu historicamente é que notas ou conceitos passaram a ser a própria avaliação, o que é uma distorção. Se os registros tiverem por objetivo observar o processo de aprendizagem de cada aluno e sua consequente reorientação, eles subsidiam uma avaliação formativa (LUCKESI, 2006, p. 3).

Dessa forma, pode-se assumir que no decorrer de cada módulo as observações a respeito do desenvolvimento dos estudantes permitirão, ou não, passar para o próximo módulo. As observações acerca da aprendizagem dos alunos serão subsídios para a organização e reorientação, caso necessária, da prática docente e da própria proposição dos módulos.

O quadro a seguir apresenta uma proposta de organização dos módulos de

uma sequência didática para produção de um resumo utilizando o Método Cornell. As etapas podem ser adaptadas segundo as observações de cada professor a respeito do desenvolvimento das turmas, segundo a modalidade formativa de avaliação. Entre módulos podem ser criados outros a fim de atender possíveis necessidades de aprendizagem. Quando possível, essas necessidades poderão ser trabalhadas e agrupadas nos módulos já previstos.

Apresentação da situação:(2 aulas)

Apresentação da situação inicial pressupõe que o professor converse com a turma a respeito do gênero resumo, o que ele é, qual a sua finalidade, para que tipo de pessoa se produz, qual a intenção do autor ao produzir um resumo, o contexto de produção (o contexto do texto de apoio é o mesmo do leitor que o (re)textualizará?), entre outros fatores. É importante, neste momento, realizar conversas com os estudantes para formulação de hipóteses sobre o gênero resumo, saber o que eles trazem de conhecimento prévio. Depois de fazer este levantamento é bom que anotem suas concepções prévias, pois elas serão validadas ou ressignificadas após o processo de ensino-aprendizagem.

Produção inicial: (1 aula)

A partir das hipóteses construídas pelos estudantes e dos conhecimentos prévios que eles têm sobre o gênero se propõe, um texto, escolhido pelo professor de acordo com as observações sobre a fase de desenvolvimento dos alunos e das possibilidades pedagógicas preestabelecidas, para leitura e produção inicial de um resumo. Nesta etapa o professor observará quais concepções o aluno traz sobre o gênero e a utilização dessas concepções no texto diagnóstico. É importante que o professor observe os procedimentos e estratégias de leitura, as habilidades de (re)textualização e os aspectos dialógicos com o enunciado de origem. Esta fase é muito importante, pois este diagnóstico auxiliará o docente na definição das próximas etapas.

Módulo 1 – Desenvolvimento de procedimentos e habilidades de leitura. (2 aulas)

Nesta etapa, depois de ter observado a produção inicial, o professor fará intervenções para auxiliar os estudantes no ensino de estratégias de leitura. Adotar-se-á o grifo às informações relevantes do texto a partir dos critérios estabelecidos pedagogicamente pelo professor. No final, uma roda de conversa para observação do que foi anotado e se foram contempladas as informações, de fato, relevantes deste texto. Havendo necessárias alterações após a conversa no coletivo, os alunos vão fazendo os ajustes em seus destaques.

Módulo 2 – Palavras-chave (objetivos de leitura). (2 aulas)

Depois de grifar partes do texto os alunos irão delimitar as ideias. Para cada trecho relevante que se tenha grifado serão estabelecidas palavras-chave. Essas palavras-chave se tornarão os objetivos de uma nova leitura. A partir delas os alunos lerão novamente o texto e buscarão construir significado para os conceitos. Neste momento nada será anotado, os alunos apenas terão seu diálogo com o texto a partir de objetivos de leitura estabelecidos. Estes objetivos de leitura direcionam as inferências do leitor e possibilitam a construção de sentidos.

Módulo 3 – Síntese das ideias a partir dos objetivos de leitura – neste módulo os alunos iniciam a organização das ideias em formato de Método Cornell. (1 aula)

Nesta etapa os estudantes começarão o processo de organização das ideias a partir da leitura objetivada pelas palavras-chave já discutidas. A organização se dará por meio do Método Cornell exemplificado na figura 3.

Módulo 4 – Revisão das ideias e dos procedimentos de escrita. (1 aula)

Aqui os estudantes discutirão com seus colegas e com o professor as anotações feitas e os procedimentos de escrita para produção de um texto completo, as informações serão compartilhadas, validadas ou reelaboradas. Nesta fase será escolhida a melhor maneira de aportar o discurso, a progressão das sínteses e serão discutidas também as dúvidas acerca do processo de ortografia das palavras.

Módulo 5 - Síntese geral (esboço pequeno do que seria um resumo) – revisão. (1 aula)

No final do Método Cornell, como se observa na figura 3, existe um espaço para resumo. Neste espaço se fará o esboço do resumo, com base nas informações elencadas e anotadas nos tópicos e suas respectivas explicações, conforme o modelo de Método Cornell (figura 3). Depois far-se-á a revisão deste esboço para se chegar à produção final.

Produção Final (1 aula)

Aqui o estudante fará o seu resumo com base em todos os processos de organização e revisão. O espaço ao final do Método Cornell pode se estender para o verso da página.

Avaliação – ao final de cada módulo

A avaliação deverá ser feita em todo processo. Ao final de cada módulo o professor deverá observar se os estudantes compreenderam as ideias sugeridas e conseguiram atingir os objetivos. A avaliação é formativa e a partir dos seus resultados os módulos serão retomados ou novos módulos serão acrescentados mediante observação das necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Quadro. Organização das etapas da sequência didática.

Fonte: do autor.

A figura 3 mostra o modelo de Método Cornell proposto para o trabalho.

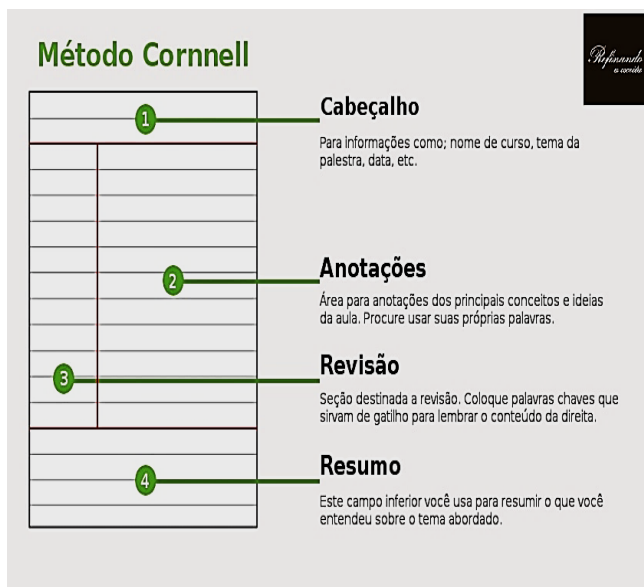


Figura 3. Modelo de Método Cornell.

Fonte: Refinando a escrita (2015).

4 | CONCLUSÃO

Conclui-se que a utilização do recurso Método Cornell pode ser feita para o planejamento de um resumo, como plataforma de anotação para as construções inferenciais com base em palavras ou conceitos-chave dos textos que são oferecidos à leitura, com o objetivo de se resumir.

O resumo é um gênero discursivo importante, pois nele estão imbricadas as ideias que um leitor-autor constrói a partir da leitura de um texto de apoio. Pode-se dizer que o resumo é, portanto, um dos maiores exemplos de dialogismo bakhtiniano e de acionamento dos aspectos principais da concepção sociocognitiva de leitura. Isso, porque, o leitor tem o compromisso de dialogar com o texto para construir seu entendimento e sintetizar as ideias a partir de leitura inferencial e construção de sentidos.

O processo de (re)textualização mencionado neste artigo, fruto do diálogo entre Abasse (2008) e os pressupostos de Marcuschi (2001), sintetiza a importância do processo de leitura, no sentido sociocognitivo, e dos elementos e estratégias para as práticas de leitura e para a organização das informações com o objetivo de (re)textualizar a partir de um resumo.

O Método Cornell, apresentado nesta pesquisa, surge como elemento de estudo e de anotação para construção do resumo. Este material produzido pelo aluno construirá suas capacidades leitoras de buscas dos conceitos principais, inferir sobre o que leu e fazer anotação dos sentidos atribuídos a estes conceitos (palavras ou conceitos-chave). É um processo de constante diálogo, onde o próprio método Cornell, em sua materialidade, dialoga como mediador entre o que se leu e o que se pretende produzir a partir da construção de sentidos.

Por isso, propõe-se o Método Cornell como uma possibilidade, entre tantas outras, para escrita de resumos em sala de aula como recurso para atendimento propostas pedagógicas e para o desenvolvimento dos estudantes quanto aos processos de: estratégias e habilidades de leitura, organização de ideias para inferenciação, construção de sentidos e (re)textualização por meio do diálogo entre texto, leitor e autor.

REFERÊNCIAS

ABASSE, Maria. C. J. P. **A produção do resumo-escolar como resultado da atividade de retextualização**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

ARÉVALO, Leonardo. E. C.; FREIRE, Martha. L. L.; YUMISACA, Wilson. G. R. **La Incidencia De Los Mecanismos De Cohesión Mediante El Método Cornell En El Mejoramiento De La Redacción De Ensayos Autobiográficos**. *EuropeanScientificJournal*, v. 15, n. 14, p. 175-192, May, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992b. p. 277-326.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: out. 2020.

COSCARELLI, C. V. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

DIAS, Eliana.; MESQUITA, Elisete. M. C.; FINOTTI, Luísa. H. B.; OTONI, Maria. A. R.; LIMA, M. C.; ROCHA, Maura. A. F. **Gêneros Textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?** Revista interações, v. 7, n. 19, p. 142-155, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/532/1/S8%20-%20Dias%2c%20Mesquita%2c%20Finoti%2c%20Otoni%2c%20Lima%20%26%20Rocha.pdf>. Acesso em: out. 2020.

DOLZ, Joaquim et al. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

FELIX, Ana. M. L.; MACHADO, Camila. M. **A construção da leitura na interação da sala de aula: uma abordagem sociocognitivista.** Hispanista, revista eletrônica, v. 20, n. 77, mai./jun., 2019. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/619.pdf>. Acesso em: set. 2020.

GAMBOA, Carlos. A.; GIL, Marien. A. **Guia para interactuar em lamodalidad de Educación a Distancia de la Universidad delTolima.** 1ª. ed. Tolima: Universidad del Tolima – Instituto de Educación a Distancia, 2019.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos.** In: LOPES-ROSSI, Maria A. G. (Org.). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40

LUCKESI, C. C. **Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi.** Nova Escola, 2006

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? Em aberto, Brasília, ano 16, n.69, p. 64-82, jan/mar. 1996.

NUREANI, Tia. R. **The effect of the using Cornell-note taking technique to the students' of reading comprehension at the eleventh grade students of Sman 1 Mojo.** Kediri: UniversitasNusantara, 2019. Disponível em: http://simki.unpkediri.ac.id/mahasiswa/file_artikel/2019/14.1.01.08.0082.pdf. Acesso em: out. 2020.

OLIVEIRA, M. B. F. de. **Contribuições do círculo de Bakhtin ao ensino da língua materna.** GELNE, v. 4, n. 1/2, p. 129-131, 2002.

Refinando a Escrita - **Método Cornell** - <https://refinandoaescrita.com.br/aprendizagem/4-etapas-para-tornar-suas-anotacoes-mais-rapidas-e-eficientes/>

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Revista Brasileira de Educação – ANPED, n. 11, p. 5-16. 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, L. B.; GABRIEL, R. **Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura.** Signo.V. 34, n. 57. Santa Cruz do Sul, p. 47-63, jul./dez. 2009.

WOLFF, Clarice L.; LOPES, Marília. M. **Avaliação e ensino da compreensão leitora: contribuições do campo da psicolinguística à educação.** Letrônica, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 179-197, jan./jun., 2014.

UM MENINO, SUA AMIGA, UM FICHÁRIO... E O INCENTIVO À LEITURA: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 06/05/2021

Rhaísa Sampaio Bretas Barreto

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro (UENF)
Campos dos Goytacazes – RJ
<http://lattes.cnpq.br/7168419796952806>

Priscila de Andrade Barroso Peixoto

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro (UENF)
Campos dos Goytacazes – RJ
<http://lattes.cnpq.br/5537745740815456>

Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro (UENF)
Campos dos Goytacazes – RJ
<http://lattes.cnpq.br/9338033094619790>

Eliana Crispim França Luquetti

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro (UENF)
Campos dos Goytacazes – RJ
<http://lattes.cnpq.br/4258691322564450>

RESUMO: Em aulas remotas, o incentivo à leitura tem sido desafiador. O trabalho com uma obra literária, cuja leitura é prazerosa, pode ser um caminho eficaz. Assim, objetivamos abordar os aspectos literários do livro “Um menino, sua amiga, um fichário e dois preás”, de Mirna Pinsky, e relatar as experiências - da contação à interpretação da estória - para motivar a

leitura num período pandêmico. Com base em experiências de ensino-aprendizagem, este trabalho descreve um relato a partir de aulas com alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental. A literatura trabalhada narra a experiência de um menino que, apesar de estar em idade escolar, não lê, mas aprende a partir de estímulos significativos. Desse modo, o professor, em aulas on-line, pode estimular a leitura e fazê-la significativa ao promover ações que são, nesse período, mais viáveis, por meio de grupos de leitura, pesquisas, ou mesmo um bate-papo com a autora, por videoconferências.

PALAVRAS-CHAVE: Incentivo à leitura. Ensino remoto. Literatura infanto-juvenil.

A BOY, HIS FRIEND, A FILE ... AND THE INCENTIVE TO READING: EXPERIENCES IN REMOTE TEACHING

ABSTRACT: In remote classes, the stimulus to reading has been challenging. Working with a literary work, whose reading is pleasant, can be an effective way. Thus, we aim to address the literary aspects of the book “A boy, his friend, a binder and two cavies”, by Mirna Pinsky, and to report the experiences - from storytelling to story interpretation - to motivate reading in a pandemic period. Based on the teaching-learning experiences, this paper describes a report from classes with students of the 4th year of elementary school. The literature worked narrates the experience of a boy who, despite being of school age, does not read, but learns from significant stimuli. Thus, the teacher, in online lessons, can stimulate reading and make it meaningful by promoting actions that are more viable through

reading groups, research, or even a chat with the author, using videoconferences during this period.

KEYWORDS: Stimulus to reading. Remote education. Children's literature.

1 | INTRODUÇÃO

Há tempos o incentivo à leitura se apresenta como um desafio ainda a ser transposto na sociedade brasileira. Na introdução à coletânea “Retratos da Leitura no Brasil 4”, Marcos da Veiga Pereira, presidente do Instituto Pró-Livro afirma que “Difundir o hábito de ler entre a população brasileira pode e deve ser visto sob um espectro muito mais amplo”. De acordo com Pereira, por ser um inquestionável propulsor do saber, faz-se necessário valorizar o livro como importante fonte de crescimento pessoal e de entretenimento, a fim de desenvolver uma formação humana e crítica, aliada à educação de qualidade (PEREIRA, 2016, p. 8).

Ao considerar a importância da leitura para a formação do indivíduo, busca-se neste trabalho refletir acerca do incentivo à leitura em tempos de ensino remoto emergencial, imposto pela pandemia do novo coronavírus, no qual alunos e professores tiveram de, rapidamente, encontrar meios de adaptação. Este novo contexto educacional trouxe consigo o desafio do incentivo à leitura fora da sala de aula, onde o estímulo poderia ser feito de forma mais pessoal e em espaços físicos mais preparados, como a biblioteca. Em meio a essa realidade, colocamos a seguinte questão-problema: De que forma o incentivo à leitura pode ser trabalhado no ensino remoto emergencial?

Além da revisão bibliográfica sobre a temática, este artigo descreve um relato de experiência a partir de aulas com alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental. Em relação aos objetivos a serem alcançados, este trabalho visa: discutir o incentivo à leitura com aplicação para o período pandêmico; abordar os aspectos literários do livro; relatar as experiências de contação, compreensão e interpretação de uma história.

A literatura trabalhada é o livro paradidático “Um menino, sua amiga, um fichário e dois preás”, da escritora Mirna Pinsky, que recebeu o Prêmio Academia Brasileira de Letras (ABL) - Infantojuvenil no ano de 2013. A história conta a experiência de um menino que, apesar de estar em idade escolar, inicialmente não lê, mas depois acaba aprendendo a partir de estímulos significativos. A experiência de leitura trazida mostra que, partindo do interesse do aluno, o incentivo à leitura torna-se mais eficaz. Afinal, “Quem não gosta de uma boa história? Certamente, aquele que descobriu essa magia de vivenciar ou “espionar” muitas vidas, sabedorias e emoções não vai querer deixar de ler” (FAILLA, 2016, p. 19).

Apesar da necessidade de rapidez à adaptação, neste tempo, o incentivo à leitura vem demonstrando a possibilidade de contar com diferenciais pouco explorados anteriormente, como: grupos de leitura por meio digital, ampliação das pesquisas em tempo real, bate-papo entre colegas e até mesmo com a escritora do livro. Vivências que seriam menos viáveis, ou mesmo impensáveis no ensino presencial.

21 O PAPEL DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Nos debates sociais e acadêmicos, não temos dificuldade de concordância em relação ao papel fundamental da leitura para a formação intelectual e social do indivíduo. Porém, em termos práticos, nem sempre esse destaque é colocado em cena. Uma década antes da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já falavam sobre a importância do trabalho com o texto literário, ao considerar que este deve estar incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, por se tratar de uma forma específica de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 29).

De acordo com os PCNs, “a leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino”, mas esse documento aponta para um ensino que ultrapasse uma visão simplista do assunto, considerando o aspecto da aprendizagem significativa, ao afirmar que:

Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. [...] Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. (BRASIL, 1997, p. 41-43).

Neste sentido, tem-se que a “ação de ler não é somente para entretenimento ou uso acadêmico, é também, uma ótima ferramenta que oferece ao leitor uma visão ampla de mundo, onde o sujeito pode contextualizar suas próprias experiências com o texto lido” (ARANA & KLEBIS, 2015, p. 2). Ao tratar da Leitura, a BNCC fomenta essa discussão ao compreender que

as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 71).

Esse documento também busca ampliar o sentido, por vezes, atribuído à leitura. Na BNCC, o ato da leitura “diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. “(BRASIL, 2017, p. 72).

Assim, a leitura é uma atividade que compreende múltiplas funções. A decodificação da escrita, a reflexão do contexto de produção e circulação, a intencionalidade do gênero são atividades presentes no ato de ler, mas não só. Além do trabalho com o verbal, a leitura tem caminhos imagéticos, multimodais e todos eles são importantes para construir uma atividade de leitura efetiva e significativa.

Na experiência de leitura relatada na seção 4 deste trabalho, trazemos o livro “Um menino, sua amiga, um fichário e dois preás”. A autora é a Mirna Silva Gleich (São Paulo, 12 de dezembro de 1943), conhecida por seu pseudônimo Mirna Pinsky, que conquistou vários prêmios, dentre eles: dois Jabuti (1981 e 1995) da Câmara Brasileira do Livro e o Prêmio ABL Infantojuvenil 2013, que ganhou com o título que trabalhamos na experiência.

A autora é efetivamente aquela que coloca a leitura em primeiro plano e defende a leitura na formação do indivíduo, mostrando que:

Os livros ampliam o nosso mundo. A experiência com a ficção é essencial para nosso amadurecimento existencial e para nosso crescimento pessoal em vários níveis. Ela nos permite a apropriação de conhecimentos, o domínio da linguagem que vai nos possibilitar conceituar nossa percepção de mundo. Quando colocamos em palavras o que percebemos sobre o mundo à nossa volta, estamos definitivamente apreendendo o que nos cerca. (PINSKY, 2009, n.p.).

Assim, com o empenho de mostrar o importante papel que a leitura tem na ampliação da visão de mundo, e certamente, na formação do indivíduo, acreditamos nas propostas da autora e compartilhamos de suas ideias, que, quando escritas para as crianças, têm o objetivo de trabalhar com uma linguagem adequada ao público-alvo e que faça sentido para ele. Nas palavras de Mirna Pinsky, podemos ver que os aspectos literários em suas obras para o leitor infantil têm um objetivo: “Minha única preocupação é me aproximar do universo dele, assumir sua ótica, e perambular com humor por assuntos que possam interessá-lo.” (PINSKY, 2009, n.p.) E essa aproximação com o público leitor foi experienciada durante as aulas em que o trabalho com a narrativa foi feito.

“Um menino, sua amiga, um fichário... e o incentivo à leitura” nasceu da intencionalidade de professoras que perceberam uma dificuldade de incentivar a leitura em tempos de educação remota, mas viram, ao mesmo tempo, em uma obra literária, a oportunidade de, metalinguisticamente, motivar os alunos a lerem e a perceberem o quanto a leitura e o hábito dela são importantes e essenciais na formação do indivíduo.

3 | INCENTIVO À LEITURA E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Antes do período do Ensino Remoto Emergencial (ERE), as crianças envolvidas nessa experiência já tinham muita familiaridade com os aparelhos tecnológicos digitais e, durante o ERE, isso aumentou. São crianças de uma escola da rede particular de ensino de uma área central da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ. A busca delas por jogos e

vídeos nas redes, certamente, foi grande. Nesse período, entretanto, as tecnologias digitais não foram, como costumavam ser, “os vilões da história”. Muito pelo contrário, quando conseguimos utilizá-las apresentando aos alunos bons materiais, promovendo o encontro com a autora do livro trabalhado – fato que possivelmente seria inviável sem o recurso tecnológico – as mídias digitais foram aliadas.

Assim aproveitando o que o ERE oportunizou, não podíamos ficar só com o material físico e não explorar o mundo de possibilidades que tínhamos a frente, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: “Não se formam bons leitores oferecendo materiais empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.” (BRASIL, 1997, p..29).

Se pensássemos em todo o universo do que poderíamos trabalhar para incentivar a leitura, uma possibilidade estaria na utilização das redes sociais digitais como mostra a Base Nacional Comum Curricular:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. (BRASIL, 2017, p. 68).

As redes sociais digitais - e a internet como um todo - são bem democráticas e muito presentes na vida dos indivíduos, inclusive ocupam boa parte do tempo de lazer das crianças. Mas, se elas já fazem parte do cotidiano de um aluno, por que a escola deveria, ainda assim, trabalhar com elas? Fazer parte do dia a dia e estar sempre conectado, entretanto, não significa compreender o que é saudável naqueles espaços e também não é sinônimo de utilizar, com criticidade, as contas no ciberespaço.

A BNCC, corroborando com a ideia acima, mostra que: “A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão ‘garantidos’ de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades.” (BRASIL, 2017, p. 68)

Entendendo os curadores como os familiares, percebemos que eles são grandes parceiros do professor para esse incentivo à leitura acontecer e funcionar de verdade, pois com a orientação deles, reforçando o trabalho realizado pelo professor, esses sujeitos vão protagonizar uma busca por obras que sejam adequadas aos seus filhos e ricas de conteúdo, como colocam as orientações da BNCC na citação acima.

Nossa opção por curadores familiares se dá com base na tabela a seguir, retirada do livro *Retratos da Leitura* (2016, p. 25) que mostra que eles são pessoas bem influentes no gosto pela leitura:

2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Amostra	5012	458	242	426	605	433	836	694	1073	246
Mãe ou responsável do sexo feminino	11	23	22	20	15	9	8	6	4	2
Algum professor ou professora	7	11	12	9	9	9	7	6	5	3
Pai ou responsável do sexo masculino	4	5	7	6	5	3	5	5	3	3
Algum outro parente	4	7	6	5	4	4	4	5	3	3
Outra pessoa	4	3	5	5	6	4	3	4	3	2
Marido, esposa ou companheiro(a)	1	0	0	0	0	1	2	2	1	0
Padre, pastor ou algum líder religioso	1	0	0	0	0	1	1	1	1	2
Não / Ninguém em especial	67	50	47	55	61	67	70	72	80	84

Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura: por faixa etária.

Fonte: Retratos da Leitura 4 (2016, p. 25).

A tabela apresentada na página anterior também nos dá margem para corroborar o papel do professor, além do da figura materna, no incentivo à leitura para faixa etária das crianças dos 5 aos 10 anos. A relevância da atuação docente na formação do aluno leitor também é destacada por Solé (1998 citada por Arana & Klebis, 2015):

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLÉ, 1998 apud ARANA & KLEBIS, 2015, p. 8).

A mediação do professor no processo de construção do aluno enquanto leitor passa pela criação de estratégias que levem ao aprimoramento da capacidade leitora do estudante, ampliando, dessa forma, a sua compreensão do texto e, conseqüentemente o seu prazer pela leitura. Ao proporcionar uma real aproximação entre a criança e o universo dos livros, o professor estará abrindo a ela a porta para o mundo mágico das histórias. Essa proximidade construída pelo professor por meio de estratégias adequadas ao seu público, conforme diz Girotto e Souza (2010), “permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto. Compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras”. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p.108)

A escolha da história a ser trabalhada deve ser criteriosa por parte do professor com o objetivo de adequá-la aos interesses dos alunos e deve também aproximá-los da realidade cotidiana. A respeito da relação livros e leitor, Carrasco diz “Não creio que os livros estejam divididos entre bons e ruins, mas entre aqueles que fascinam ou não um leitor em dado momento de sua vida. O hábito da leitura implica um processo de sedução.

Os primeiros livros têm, por assim dizer, que “fisgar” o leitor, para que mais tarde ele se disponha a usufruir dos mais complexos.” (CARRASCO, 2016, p. 48)

Concordamos com essa fala do autor citado, que corrobora com a teoria de que a atuação do professor é fundamental na formação do aluno leitor. Assim, na próxima seção, traremos uma experiência de incentivo à leitura, proporcionada por nós, docentes, no período de Ensino Remoto Emergencial.

4 | UM MENINO, SUA AMIGA, UM FICHÁRIO E... A EXPERIÊNCIA

Todo ano nós trabalhamos com três livros paradidáticos em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede particular de ensino, da cidade de Campos dos Goytacazes. Para 2020, foram programados três livros paradidáticos para serem apresentados e explorados nas aulas de Literatura. Dentre eles, “Um menino, sua amiga, um fichário e dois preás, da autora Mirna Pinsky.

4.1 Resumo da obra

A história se passa no litoral de São Paulo e é protagonizada por um menino chamado Jonas, de 10 anos. O garoto tem muito conhecimento sobre peixes, pássaros e árvores; é filho de pescador, adora o meio em que vive e tudo o que tem ali naquele litoral.

Jonas, apesar de ter 10 anos e conhecer de tudo da natureza, amar desenhar, não sabe ler - mesmo estando no quarto ano do Ensino Fundamental - propositalmente, como uma forma de identificação, mesma idade das crianças que estavam lendo o livro. O menino vai contar com ajuda de Mirela, sua amiga que mora em São Paulo, mas que passa as férias na cidade dele. Mirela passa a ser também uma narradora da história, assim como o fichário e o avô de Jonas. Além desses narradores-personagens, também está presente na narrativa o Edu, que é o irmão da Mirella e que vai começar a contar as aventuras de Robinson Crusóe ao menino, a mãe de Jonas, os dois preás - Dico e Dado - e as Donas Ordálias, que são as professoras do caçara.

Depois da apresentação das personagens, é válido colocar que Jonas, com essa dificuldade na leitura e na escrita, não gostava da escola, porque, para ele, ler era muito difícil. O menino era caçoado pelos colegas - e o livro apresenta o bullying que ele sofria por não saber ler e escrever. Outra questão muito interessante que poderiam “explicar” o motivo de Jonas não ler são as quatro professoras, nomeadas pela autora de “Dona Ordália” e, a cada ano, ela vai modificando em primeira, segunda, terceira e quarta. Essa última é a que começa a fazer diferença na vida de Jonas.

Dona Ordália IV começa a provocar em Jonas o desejo de dominar a leitura e de entender as letrinhas juntinhas, da decodificação das palavras. Em um determinado dia, Dona Ordália IV, que com seu jeito especial de ser, percebe que Jonas não consegue ler, que tem dificuldade, mas percebe que ele é um menino muito bom nos desenhos. Partindo do princípio de que nós, professores, temos de observar como os alunos aprendem, a

autora narra a ação de uma professora que vai ensinar Jonas a ler a partir daquilo que é uma prática significativa para ele. A mestra tem um olhar diferenciado para essa dificuldade de Jonas e, então, a partir dos desenhos do menino (que, como já dissemos, amava desenhar), começa a mostrar que são diferentes as letras.

Nessa aula, o protagonista levou para a sala de aula um preá. A professora não brigou e pediu para ele desenhar o preá no quadro. O caçara respondeu que iria desenhar dois, porque havia outro que tinha ficado em casa. Assim, desenhou. A professora escreveu, embaixo dos desenhos, Dico e Dado. Mostrou as letrinhas (do mesmo tamanho) e, então, ele começou a fazer algumas reflexões e percebeu que era o nome de Dico e o de Dado.

Em outro momento, Mirela, a amiga de Jonas que combinou de ensiná-lo a ler e a trabalhar com a leitura do Robinson Crusóé, pega algumas revistas e pede para o garoto recortar algumas letrinhas das revistas. A partir daquela atividade, ele foi formando, montando palavrinhas com aqueles recortes, lembrando das letras que tinha visto na aula da D. Ordália IV. Em um determinado momento, então, depois de juntar essas letrinhas, olhou as imagens do livro de Robinson Crusóé, que a Mirela tinha emprestado, e conseguiu, naquela hora, reconhecer algumas letras. O caçara reuniu e, para ter mais segurança, pegou as letrinhas que tinha recortado das revistas e foi juntando e.... Conseguiu ler: “Crusoé, Terra à vista”.

O menino, que não sabia ler nem escrever, muda sua trajetória e fica todo feliz, motivado e interessado. Jonas começa a viajar pelo mundo das letras e da leitura, um menino que tinha dificuldade de ler encontrou o mundo da leitura, da literatura.

4.2 A experiência

A obra foi planejada para ser trabalhada no final do ano, no último bimestre, por conta de toda a sua história e da vida escolar do protagonista Jonas. Contudo, obviamente, não tinha passado em nossos pensamentos trabalhá-la de forma remota, mas aconteceu.

Assim, por estarmos em um período pandêmico, aquela programação inicial de fazer leituras em sala de aula, em grupos na biblioteca, em aulas ao ar livre... precisou ser mudada. Em aulas via Google Meet com um formato diferente - que mexeu muito com o incentivo à leitura - com a falta de contato físico, presencial, o trabalho teve de se adaptar ao “novo normal”. Para explorar, entretanto, a leitura de um livro não podíamos, simplesmente, fragmentá-la, colocando assim: “Hoje vamos escolher tal página para ler” ... ou “Vamos ler até tal página e, semana que vem, até outra” ... Não achávamos essas ações coerentes para fazer um bom aproveitamento literário da obra.

Tivemos de replanejar o nosso trabalho com esse paradidático. Assim, pensamos em realizar uma “Semana da Leitura” para que, durante todos esses dias, trabalhássemos somente a leitura desse livro. Dessa forma, começamos. –Em nossa aula introdutória, falamos sobre a autora, a editora, abordamos também temas como o processo de autoria, a edição e a ilustração de um livro.

Após esse momento inicial do trabalho, começamos a leitura durante duas aulas, pelo Google Meets. Lemos o começo do livro, com a devida prosódia e marcação das falas, passando para os alunos segurança, despertando desejo, motivação e deixando até um suspense no ar, por exemplo: “Sou um monte de folhas presas por quatro pares de dentes, cercadas de duas capas duras e plastificadas.” (PINSKY, 2013, p.13). “Quem será que falaria isso? Que personagem será esse?”

Em seguida, os alunos liam trechos do texto. E, à medida em que a história se desenrolava, fazíamos as intervenções necessárias. Como em: “Então ela veio e me disse para escolher um livro. Iria me ajudar a ler. Escolhi o do Robinson Crusóé [...]” (PINSKY, 2013, p.29). “Alguém conhece essa obra? Já ouviu falar? É um clássico da literatura mundial muito interessante!”. Após algumas aulas explorando a leitura do livro, ela também foi recomendada para momentos fora do Meet, em casa, para momentos de lazer e prazer com a família durante esses tempos pandêmicos. A criança poderia continuar a ler, voltar em alguma parte que ela não tivesse entendido, aquela de que mais tinha gostado. Na aula seguinte, os retornos foram ótimos. Inclusive, com o relato de um aluno contando que havia buscado na internet e começado a ler também a história que Jonas queria ler: Robinson Crusóé.

Encerramos a Semana da Leitura e, então, realizamos algumas atividades trabalhando com os aspectos literários e textuais do livro. Nesse meio tempo, decidimos entrar em contato com a autora por meio do site dela, visando a um encontro virtual dela com os alunos para incentivá-los neste período de ensino remoto. Em nosso e-mail, colocamos o grande desafio que está sendo trabalhar com incentivo à leitura nesses tempos de pandemia e, prontamente, ela respondeu dispondo-se a fazer uma conferência com os alunos. Começamos, assim, a idealizar o bate-papo com a autora.

Comentamos com as crianças que nós teríamos a presença da autora para elas conversarem, tirarem as dúvidas sobre o livro, sobre a autoria de livros, sobre a história do Jonas. “Quem foi Jonas?”. “Por que ela escolheu esse nome?”. “Por que escolheu preás e não cachorros, gatos?”. Foi muito significativo o nosso encontro. As crianças tiveram a oportunidade de olhar na telinha, por meio do Google Meet - que muitas vezes pensamos ser um fator de dificuldade para as nossas aulas, mas, neste ponto, foi um fator facilitador para que o bate-papo, para que esse encontro acontecesse. Fizemos como a autora mesmo propõe com a Dona Ordália IV em sua obra, partimos daquilo que tínhamos de possibilidades para fazer a diferença para os alunos, naquele momento. A plataforma do Google foi o canal que nos possibilitou incentivar a leitura, despertar o desejo pela leitura e, até mesmo, propiciar um encontro com a autora.

Tendo a autora diante delas, as crianças fizeram muitas perguntas, várias diferentes das que já tinham pensado e anotado antes do encontro, foram interpelações feitas de forma muito espontânea, a partir do que Mirna Pinsky ia conversando com elas. Os alunos ficaram muito contentes radiantes mesmo, porque “descobriram” que, por trás daquele

livro, por trás daquela história, tinha alguém e eles estavam falando com ele. Tiraram dúvidas, comentaram sobre a história, a motivação e por que ela colocou um menino que não sabia ler, se ela conhecia alguém assim perguntaram também quais livros/autores ela mais gostou/gosta de ler, se ela indicaria outras histórias... Enfim, foi fantástico.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência narrada demonstrou que, quando o professor motiva e coloca seus alunos no caminho literário, com uma história envolvente, próxima à realidade deles - como a faixa etária dos personagens - por exemplo, eles se encantam por aquele mundo e sentem vontade de desbravá-lo, de conhecer mais os saberes da literatura e de se envolverem nesse universo mágico.

O incentivo à leitura tem se mostrado desafiador nesse período de Ensino Remoto Emergencial, pela dificuldade no contato, no estímulo e pela falta de espaços adequados, sobretudo para alunos que ainda estão iniciando no mundo da leitura. Mas destacamos aqui a necessidade de um trabalho docente motivador, capaz de envolver o aluno e sua família, pois sabemos o quanto o ato de ler é importante e fundamental no processo de formação de um indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ARANA, A. R.A.; KLEBIS, B. S. O. **A Importância do Incentivo à Leitura para o Processo de Formação do Aluno**. Em: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 7., 2015, Curitiba. Anais eletrônicos – Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf. Acesso em: outubro/2020.
- ARRUDA, E. P. **Educação Remota Emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em: Rede-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: novembro/2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: novembro/2020.
- CARRASCO, W. A história de uma paixão – De leitor a autor. In: **Retratos da Leitura no Brasil**. Zoara Failla (Org). Vol. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FAILLA, Z. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: **Retratos da Leitura no Brasil**. Zoara Failla (Org). Vol. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (org). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

PEREIRA, M. V. Transformar o retrato da leitura no Brasil – um desafio da sociedade brasileira. In: **Retratos da Leitura no Brasil**. Zoara Failla (Org). Vol. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

PINSKY, M. **Um menino, sua amiga, um fichário e dois preás**. São Paulo: FTD, 2013.

_____. **A leitura na construção da criança**. Palestra para professores da Escola Yazigi, julho de 2009. Disponível em: <http://mirnapinsky.com.br/artigos/>. Acesso em: outubro/2020.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 9ª Ed. Brasília: Editora Brasiliense, 1994.

LITERATURA QUE LIBERTA: O PROJETO REMIÇÃO DA PENA PELA LEITURA EM UMA UNIDADE PRISIONAL MASCULINA DE CAMPOS DOS GOYTACAZES

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 11/07/2021

Caroline de Almeida Delgado

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro
Campos dos Goytacazes – Rio de Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/1426651144193694>

Liz Daiana Tito Azeredo da Silva

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro
Campos dos Goytacazes – Rio de Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/0317807297831730>

RESUMO: Este trabalho consistiu em abordar práticas de incentivo à leitura por meio de uma abordagem de intervenção. Para desenvolver tal estudo, a ênfase foi na literatura como elemento de humanização no contexto de uma unidade prisional masculina, no município de Campos dos Goytacazes - RJ, com o projeto intitulado *Leitura que Liberta: remissão da pena pela leitura*. O trabalho de natureza qualitativa e descritiva, por meio de um relato de experiência, teve como aporte teórico as contribuições de Candido (2019), Freire (2005), Foucault (1999), dentre outros teóricos que percebem a educação como uma das formas de garantir a dignidade da pessoa humana e a maneira mais eficaz de integração do indivíduo à sociedade. Dessa forma, acreditamos que projetos como este, em unidades prisionais, podem influenciar na adoção de medidas em prol de políticas de cidadania,

como também proporcionar momentos de leitura como ferramenta de transformação pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Remissão; Ressocialização.

LITERATURE THAT FREES: THE PROJECT OF PENALTY REMISSION BY READING AT A MALE PRISIONAL UNIT IN CAMPOS DOS GOYTACAZES

ABSTRACT: The current study consisted of addressing practices to encourage reading through an intervention approach. In order to develop such a study, the emphasis was on literature as an element of humanization in the context of a male prison unit, in the city of Campos dos Goytacazes - RJ, with the project entitled *Libertarian Reading: remission of the penalty through reading*. The qualitative and descriptive work, through an experience report, had as a theoretical input the contributions of Candido (2019), Freire (2005), Foucault (1999), among other theorists who perceive education as one of the forms of guaranteeing the dignity of the human being and the most effective way of integrating the individual back into society. Thus, we believe that projects like this, in prison units, can influence the adoption of measures in favor of citizenship policies, as well as providing moments of reading as a tool for personal transformation.

KEYWORDS: Literature; Remission; Resocialization.

1 | INTRODUÇÃO

Na Resolução 621, de 1º de julho de

2016, o Secretário de Estado de Administração Penitenciária instituiu, no âmbito do sistema penitenciário do Estado do Rio de Janeiro, a Remição de Pena pela Leitura, considerando essa prática como um processo de reinserção social do encarcerado, agregando assim valores éticos, morais, e proporcionando o desenvolvimento de suas capacidades críticas. A educação, enquanto direito de todos e dever do Estado, é uma das mais importantes formas, senão a mais importante delas, de garantir a dignidade da pessoa humana, uma vez que a educação formal é a maneira mais eficaz de integração do indivíduo à sociedade. A remição é um instituto penal favorável ao preso, permitindo que ele conquiste sua liberdade de forma mais rápida do que cumprindo sua pena no tempo total em que foi condenado.

A Lei de Execução Penal, Lei 7.210/84, trata da remição em seu artigo 126, instituindo-a para fins de redução de pena no caso de estudo e trabalho. Leia-se o *caput* da Lei: “O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.” Contudo, diante da realidade das penitenciárias brasileiras, a implantação do projeto tornou-se um grande desafio. As más condições do ambiente prisional, a baixa escolaridade e a falta de voluntários para integrarem o projeto dificultam a realização. O caminho é árduo e penoso, uma vez que, para se conseguir o mínimo de condições favoráveis à realização do projeto, há uma série de burocracias e entraves, tais como a falta de apoio financeiro e a ajuda de poucos voluntários.

1.1 Michel Foucault: Breves apontamentos de vigiar e punir

A punição para o crime era um espetáculo de suplícios; o corpo era o objeto de punição: esquartejamentos e queima em fogueiras em praça pública. O acusado não tinha acesso ao processo, tudo ocorria em sigilo. O condenado, muitas vezes, não sabia qual crime havia cometido ou, em outras, era inocente. O carrasco se igualava ao criminoso: “o assassinato que nos é apresentado como crime horrível, vemo-lo sendo cometido friamente, sem remorsos”. (BECCARIA *apud* FOUCAULT, 1957, p.13).

A execução pública era a fornalha que acende a violência (FOUCAULT, 1975, p.13). Em 1757, um homem chamado Damiens fora condenado e, após pedir perdão em praça pública, foi levado nu, acompanhado por uma carroça, seguido por uma tocha acesa. Logo após veio à penalidade pelo crime, teve seu corpo amarrado a cavalos:

Os cavalos deram arrancada, puxando cada qual um membro em linha reta, cada cavalo segurado por um carrasco. Um quarto de hora mais tarde, a mesma cerimônia, e enfim, após várias tentativas, foi necessário fazer os cavalos puxar da seguinte forma: do braço direito à cabeça, os das coxas voltando para o lado dos braços, fazendo-lhe romper os braços nas juntas. Esses arrancos foram repetidos várias vezes, sem resultado. Ele levantava a cabeça e se olhava. Foi necessário colocar dois cavalos, diante das atrelados às coxas, totalizando seis cavalos. Mas sem resultado algum. (FOUCAULT, 1975, p.09).

Dois séculos mais tarde, a punição se tornou algo mais velado, os suplícios não

ganham mais a autoria do Estado nem a vitrine dos séculos passados, entretanto o corpo continua sendo o objeto punido, a privação da liberdade e as torturas continuam sendo proporcionadas pelo ambiente carcerário. Estas ganham requinte e acontecem em um amplo espectro: ambiente inóspito, alimentos estragados, violências e violações entre os próprios presos que, de oprimidos, passam a opressores. Segundo Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, “os oprimidos assumem uma postura [...] de ‘aderência’ ao opressor. Nestas circunstâncias, não chegam a ‘admirá-lo’, o que os levaria a objetivá-lo, a descobri-lo fora de si”. (FREIRE, 2005, p. 35) Dentro de um sistema de opressão, faz-se mister que o oprimido lute e busque sua humanização, seu “ser mais”, pois somente assim encontrará sua libertação. O espaço prisional, segundo Foucault (1975), neutralizador das forças humanas, é tido como um dispositivo usado para controlar e disciplinar o indivíduo, mantendo-o conectado a um poder superior. A forma-prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais.

A forma-prisão, segundo Foucault (1975), se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como pena por excelência.

A prisão contemporânea, ao privar o criminoso de sua liberdade, faz com que ele se torne um corpo maleável, retreinado. Ela, então, assume o aspecto corretivo, porque o que se espera é que o indivíduo seja ressocializado e devolvido à sociedade regenerado. “Em suma, o encarceramento penal, desde o início do século XIX, recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica dos indivíduos” (FOUCAULT, 1975, p. 196). Ainda hoje observamos esses jogos de poder no sentido de que, por meio do exemplo, pode-se tentar evitar que mais pessoas cometam atos ilícitos e adentrem o sistema prisional, porém temos um sistema prisional falido.

A teoria é que o encarceramento efetue uma operação corretora, porém a realidade das penitenciárias brasileiras é a prática da barbárie, negação do homem como ser humano. Dependendo do crime, estes indivíduos retornam à sociedade, depois de inúmeras experiências de tortura no ambiente carcerário e o questionamento que fica é: Como eles retornam à sociedade? Há de fato espaço para a mudança? A esse respeito, Arendt (1963, p. 296) afirma:

Nenhum castigo jamais possuiu poder suficiente para impedir a perpetração de crimes. Ao contrário, a despeito do castigo, uma vez que um crime específico apareceu pela primeira vez, sua reaparição é mais provável do

que poderia ter sido a sua emergência inicial.

2 | A LITERATURA NO CÁRCERE, O DIREITO À LITERATURA

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.

Guimarães Rosa

Antônio Candido, em entrevista à Comunidade Educativa – CEDAC, 2014, sobre *O direito à Literatura*, comenta que “a literatura é uma necessidade universal, experimentada em todas as sociedades, desde as mais primitivas às mais avançadas”. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo 26, afirma que “toda pessoa tem direito à educação”; direito este que nos é assegurado pela Constituição Brasileira de 1988, que no Capítulo II, artigo 205, estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa”. Já a Lei de Execução Penal, Capítulo II, Seção I, Artigo 11, Inciso IV, diz que a assistência educacional deve ser prestada ao preso e ao internado.

Partindo desse princípio, tem-se a Lei favorecendo ao apenado e ao interno de forma a fazer valer os seus direitos como humanos e cidadãos. Embora a prisão seja apontada como espaço de reeducação e ressocialização do indivíduo privado de liberdade, o que acontece de fato é muito diferente do proposto. O espaço prisional é o reverso do que está escrito na Lei. Tal ambiente é inibidor do afloramento e crescimento do indivíduo. A realidade com a qual nos deparamos é dantesca: desde as instalações até o íntimo dos seres humanos que ali se encontram.

A literatura colabora, neste cenário, como elemento de libertação, mesmo que, em um primeiro momento, os presos sejam atraídos apenas pela remição. “Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. (CANDIDO, 2004, p.172).

A unidade prisional Carlos Tinoco está cheia de Fabianos¹, Inácios da Catingueira², homens à margem, em um mundo extramuros. Homens construídos com estímulos sociais aos quais não temos acesso, nenhuma pesquisa científica daria conta. Como se a ficção e a realidade se misturassem em metáfora de difícil acesso, não há referências, se não a própria literatura.

A catarse, ali, dar-se-á no meio literário, palco da fabulação, do extravasar, através das mediações de leituras, através do exercício de interpretar. Segundo Antônio Candido (2014), a criação ficcional nos integra, a fabulação é uma espécie de complemento da vida;

¹ Personagem de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

² Inácio da Catingueira, cantador nordestino, homem negro. Descrito por Graciliano Ramos na crônica *Inácio da Catingueira e Romano*.

porém, em nossa sociedade iníqua, tudo é mal distribuído, não há acesso das camadas mais periféricas da população à literatura desde a infância.

Mas todo homem, por mais rude que seja, produz literatura, seja através do folclore, através de suas próprias narrações inventadas, de suas percepções de mundo. Neste ponto, é interessante observarmos que nenhum homem é uma tábula rasa, suas vivências são respeitadas e trazidas ao debate, unindo-as às reflexões acerca das obras estudadas por eles no projeto, como a poesia de um dos detentos:

Tem dias que estou bem,
Tem dias que estou mal,
Mas acaba que todo dia é sempre igual.
Tem dias que são paz,
Tem dias que são um inferno,
mas no final das contas eu prefiro o inverno.
Tem dias que são fartura,
Tem dias em que a farinha é pouca,
Mas sempre dá para alimentar mais uma boca.
Tem dias que são de aprendizado para a vida. Tem dias que são de revolta.
Mas como a segunda Lei de Newton: tudo o que vai sempre volta.
Tem dias em que agradeço
Tem dias em que é melhor se desculpar.
Mas todo dia a gente aprende a se edificar.
Tem dias que minha única vontade é de ir embora.
Mas prefiro não me preocupar pois um dia eu sei que vai *cantar* o meu alvará.
(LITERATURA, 2018)

3 | O PROJETO NAS UNIDADES PRISIONAIS

O projeto surgiu com pequenas bibliotecas instaladas nas unidades prisionais de Campos dos Goytacazes-RJ. Os livros oferecidos eram títulos variados, desde a literatura inglesa até a literatura brasileira, em sua maioria oriundos de doações. Porém, a biblioteca não obteve sucesso, pois não houve adesão por parte dos encarcerados por motivos óbvios: a falta de mediação nas leituras.

A partir da observação das dificuldades dos presos na utilização das bibliotecas nas unidades prisionais, surge o projeto *Remição da Pena pela leitura*, aliando-se à resolução SEAP nº 621 de 1º de julho de 2016, Art. 1º que garante no âmbito do sistema penitenciário do Estado do Rio de Janeiro a *Remição da Pena*, atendendo ao disposto na Lei de Execução Penal no que tange à Assistência Educacional. Na unidade carcerária objeto deste estudo,

contamos com 25 alunos de níveis escolares diversos, condenados pelos mais variados crimes: homicídio, tráfico de drogas, roubo, latrocínio.

Alguns ainda aguardam suas sentenças, outros já obtiveram suas condenações. O projeto é um dos poucos momentos de humanização que esses homens têm no cumprimento da pena. A literatura é uma ferramenta que transpõe a indução do pensamento crítico, mas também a sensibilização, a empatia. Nosso trabalho seleciona textos literários que apoiem a interpretação da obra que está sendo estudada no momento, com personagens que provoquem identificação, pertencimento e representatividade.

Cabe ressaltar que os textos que são escolhidos para serem trabalhados com os detentos são textos que aguçam sua criticidade, que os façam refletir e fazer associações com a sua própria realidade. São textos literários, mas também filosóficos, uma vez que se entende que apenas a leitura crítica possibilita a libertação. Paulo Freire (2005, p. 65) diz que:

Há uma quase enfermidade na narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia.

Ao conceituar “educação bancária”, Paulo Freire a metaforiza com o sistema educacional brasileiro, um sistema em que o professor ainda é aquele que detém o conhecimento e que o “deposita” no aluno, e este apenas o guarda, arquiva-o. Num ambiente prisional, este tipo de educação não é efetiva, já que não são importantes para esse público as análises morfofossintáticas, tampouco a periodização da literatura, mas sim leituras e discussões críticas que situem o educando – no contexto carcerário – no mundo. Por este motivo que provocamos o debate nas aulas e as percepções de leitura. O aluno que tem dificuldade na compreensão da obra acaba por orientar o outro. Dessa forma, damos autonomia e despertamos a confiança nos alunos.

As relações humanas ali travadas têm que ser cercadas de pequenas e importantes regras. Desde o primeiro dia de aula, no primeiro contato, além do tratamento humano, foi combinado que, naquela sala de aula eles são os nossos alunos, não importa o crime que cometeram. Não há espaço para comentários pessoais sobre o passado, apenas suas percepções de mundo referentes às obras.

Essa foi a estratégia que encontramos para que de alguma forma pudéssemos resgatar suas essências. Nossos alunos sempre nos recebem com entusiasmo. Percebemos que nossa intervenção proporciona, de certa forma, uma atmosfera escolar, apesar do local extremamente hostil, e isso os humaniza. O respeito é percebido pelo silêncio, pela atenção e pelas dúvidas que surgem no decorrer das explicações. O planejamento da aula sobre a *Banalidade do Mal*, por exemplo, foi criado a partir proposta de leitura do livro *O*

menino do Pijama Listrado, de John Boyne.

Alguns alunos do projeto já conheciam a obra e se sentiram confortáveis para relatar suas observações de leitura, oportunizando assim um bate-papo sobre o que foi o Holocausto, para depois refletirmos sobre a teoria de Hannah Arendt que é tão pertinente ao universo que eles se encontram.

Segundo Mônica Magalhães (2011), a concepção de texto varia conforme o sentido da língua e do sujeito e, hoje:

O entendimento do que vem a ser um texto é balizado pela noção de interação. O texto, então, é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos. (MAGALHÃES, 2011, p.19).

Se antes, ao trabalhar o texto literário em sala de aula, o professor tinha apenas o intuito de decodificar, compreender o que o texto ‘quer dizer’, hoje, principalmente no projeto, fez-se necessário ouvir o que o aluno tem a nos dizer e, a partir de seus conhecimentos de mundo, seja construído um novo saber, para que seja desenvolvido assim o senso crítico.

A literatura, palco do desassossego, provoca reflexões e os tira, de certo modo, daquele lugar de clausura. A arte, nesta questão, ganha espaço. Há uma ressignificação de ideias, de valores. Há pertencimento. Ao saberem da história da Carolina Maria de Jesus, há pertencimento. Ao saberem da biografia de Machado de Assis, há empatia: negros, periféricos, à margem. A leitura não é muda, há troca. Há luz no fim do túnel, há fuga metafórica, fuga promovida pela literatura, à luz das palavras.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Michel Foucault em *Vigiar e Punir* traz um tratado histórico sobre a pena enquanto meio de coerção e suplício. Neste panorama traçado pelo filósofo, podemos perceber que o carrasco que antes era subordinado ao rei, vira o próprio Estado. A educação neste ponto, entra como elemento catalisador na barbárie. Antes de julgarmos o que é crime ou o que é bandido, é necessário nos despirmos de julgamentos. Também se faz necessário que façamos um exercício de consciência sobre quais crimes já praticamos ou quais teríamos praticado se não tivéssemos nascido na família na qual nascemos, em uma casa limpa e segura, com nossas barrigas saciadas por três refeições diárias.

Também é pertinente reavaliarmos qual é o nosso papel, qual é a nossa contribuição para que a nossa sociedade seja/continue tão desigual. Ao indivíduo que não é estimulado ao raciocínio crítico, o que Hannah Arendt (1963) cita como sendo um diálogo travado consigo mesmo, cabe apenas ser uma engrenagem para o mal, cabe apenas fazer parte de uma grande máquina chamada sociedade, onde o homem não tem rosto, onde o homem é número. Assim, há muitos que não têm acesso aos meios formais de educação e trabalho, e para usufruírem dos bens de consumo, os quais a sociedade prega como os

elementos que os dignificam como gente, entram no mundo do crime.

Para aqueles que estão à margem, não há subsídios que os façam se oporem ao que já está preestabelecido para suas vidas, senão a educação. A sociedade, em geral, acredita que quem comete um crime deve ser punido para que não venha a cometer outros, mas se esquecem de que o sistema ao qual estarão subjugados é falho e hipócrita. Neste ponto, a ficção e a realidade se misturam: Thor Batista e o grande empresário do conto de Rubem Fonseca, *Passeio Noturno* (1975), saem ilesos pelos crimes que cometeram. Pertencem à camada privilegiada da sociedade, na qual a lei e a justiça não operam.

O papel da educação, neste ponto, é humanizar, civilizar, contribuir para a evolução destes homens que devem ser reconhecidos e tratados como seres humanos dentro do ambiente carcerário. Estar à margem está para além do social; estar à margem é estar à beira do abismo da mediocridade, à mercê de seus sentimentos mais dantescos e obscuros.

Seria uma utopia afirmarmos neste artigo, que o trabalho realizado em uma unidade prisional de Campos dos Goytacazes, com 25 alunos, os tornem homens inteiramente transformados e incapazes de reincidência ao crime; porém, entendemos que é um trabalho lento, de persistência, de benevolência diante de homens com universos tão distintos e que o projeto deveria se estender a programas do governo que promovessem a ressocialização desses indivíduos por outros meios também necessários, como por exemplo, a reinserção ao mercado de trabalho.

Apesar de suas construções de valores e de afetos serem tão diferentes dos nossos, acreditamos que é possível, pois em uma cela com capacidade para 8 presos, contendo 25, quando um deles abre um livro é como se abrisse uma porta para outra dimensão. Sobre nós, contornamos as dificuldades com criatividade. Para os barulhos, distribuímos protetores auriculares, para a dificuldade de compreensão do vocabulário, já que não temos dicionários suficientes para todos, instruímos eles a anotarem as palavras para que sejam consultadas no próximo encontro.

Em meio a gritos, berros e até mesmo à tortura, estes 25 homens leem. Viajam por Machado de Assis na 3ª fase do Romantismo brasileiro até o Realismo, passam por Raul Pompéia em *O ateneu*, às vezes apelam para Augusto Cury, e até mesmo Paulo Coelho. Do cânone ao popular, da poesia à prosa, buscamos, com eles, uma fuga diante desta realidade tão desigual, tão real que beira à ficção. Já dizia Ludwig Wittgenstein (2001), “os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo”. Nós queremos, através da literatura, romper os limites, ultrapassar as fronteiras, quebrar estereótipos, resgatar a humanidade naqueles que estão à mercê do mundo:

Eu gostaria de agradecer a todos que fazem parte deste projeto de leitura. Aos mais antigos eu deixo um abraço e revelo que, antes da leitura eu não era uma pessoa aceitável, mas o olhar de vocês para mim e a todos os internos, me deram a chance de conhecer o que vocês conhecem. Só eu sei o que eu sou hoje. Foi através do projeto que creio na mudança. (LITERATURA, 2018).

REFERÊNCIAS

ALVES, Adelaide Dias *et al.* **Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social**. João Pessoa: Editora Autêntica, 2009.

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém. Um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

ARENDDT, Hannah. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Resolução 217 A (III)**, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL, **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm> Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. **Resolução SEAP n.º 621, de 1º de julho de 2016**. Disponível em <https://seguro.mprj.mp.br/documents/10227/17427961/resolucao_seap_n_621_de_01_de_julho_de_2016.pdf> Acesso em: 25 set. 2017.

CACIANO, Caroline; ARBOITE, Giuliana. **Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual**. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/foucault_e_educacao_-_as_praticas_de_poder_e_a_escola_atual.pdf> Acesso em: 21 set. 2017.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Disponível em: <https://onlinecursosgratuitos.com/9-livros-de-antonio-candido-em-pdf-para-baixar/> Acesso em: 20 nov. 2019.

CEDAC. **Antônio Candido**. Entrevistador: Comunidade Educativa CEDAC. Mountain View: Google, 2014. (ca. 5 min 43 s). Disponível em: <<https://youtu.be/4cpNuVWQ44E>>. Acesso em: 16 maio 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LITERATURA. **Arquivo do projeto Literatura que liberta**. Campos dos Goytacazes: Arquivo projeto Literatura que liberta. 2018. Não paginado. MAGALHÃES, Mônica. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather *et al.* **Competências para Ensinar no Século XXI, A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

WITTGENSTEIN, LUDWIG. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores)

WITTGENSTEIN, LUDWIG. **Tractatus logico-philosophicus**. São Paulo: Edusp, 2001.

NAS MALHAS DA REFERENCIA(ÇÃO): TECENDO LEITURAS E PRODUZINDO TEXTOS

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 18/04/2021

Patricia Ferreira Neves Ribeiro

Universidade Federal Fluminense
Niterói/RJ

<https://orcid.org/0000-0001-9532-0098>

RESUMO: Este trabalho fundamenta-se sobre práticas mediadas de leitura e de produção de textos na escola básica e assume como principal objetivo o aprimoramento da capacidade comunicativa dos alunos em torno dessas habilidades. Para tanto, ancora-se tanto em uma concepção interativa de linguagem – em consonância com a perspectiva teórica da Análise Semi linguística do Discurso (CHARAUDEAU, 2004) – quanto em uma visão pedagógica de projetos, de acordo com a oferta teórico-metodológica da Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). De modo mais específico, este trabalho debruça-se sobre o conceito de referenciação, no escopo da Linguística Textual (KOCH, 2005), considerando que conferir atenção especial a processos referenciais, em atividades de leitura e de escrita, é promover uma construção de sentido mais consciente frente à constituição dos gêneros textuais (CAVALCANTE, 2011). Em termos metodológicos, a presente pesquisa organiza-se sob três etapas: formulação da sequência didática, com seleção de um gênero textual específico, o artigo opinativo, explorado

em tarefas de leitura e de escrita; aplicação da sequência didática em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública de Niterói – RJ; e (re)exame dos textos produzidos ao longo da sequência proposta com vistas à apuração dos (des)acertos de um ensino dessa natureza. Os resultados alcançados revelam que práticas de leitura e de escrita orientadas, com base em referências (saberes e conhecimentos) e em estratégias de referenciação, contribuem positivamente para um melhor desempenho dos educandos em suas atividades de significação global de textos.

PALAVRAS-CHAVE: Referências; referenciação; leitura; produção textual.

ENTANGLED IN THE REFERENCING: WEAVING TEXTS AND READINGS

ABSTRACT: This work is based on practices of reading and production of texts mediated in basic school and assumes as primary objective the improvement of the communicative capacity of the students around these abilities. In order to do so, it is based both on an interactive conception of language – in line with the theoretical perspective of the Discourse Semi linguistics Analysis (CHARAUDEAU, 2004) – and on a pedagogical vision of projects, according to the theoretical and methodological offer of Didactic Sequences (DOLZ, NOVERRAZ and SCHNEUWLY, 2004). More specifically, this work focuses on the concept of referencing, within the scope of Textual Linguistics (KOCH, 2005), considering that to give special attention to referential processes, in writing and reading activities, is to promote a construction of a more conscious sense towards

textual constitution (CAVALCANTE, 2011). In methodological terms, the present research is organized in three stages: formulation of the didactic sequence, with selection of a specific discursive genre, the opinative article, explored in reading and writing tasks; application of the didactic sequence in a class of the High School of a public school of Niterói - RJ; and (re) examination of the texts produced along the proposed sequence in order to ascertain the (un) correctness of such teaching. The results achieved, within the framework of the research, reveal that reading and writing practices oriented, based on references and strategies of reference, contribute positively to a better performance of students in their activities of global significance of texts.

KEYWORDS: References; referencing; reading; textual production.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo dá continuidade a outro trabalho¹ já desenvolvido, no âmbito da Universidade Federal Fluminense, a partir do projeto de pesquisa intitulado *Produção textual mediada na escola básica – referências e referenciação na tessitura da escrita*. Trata-se de uma investigação que atesta resultados advindos de atividades de leitura e de produção de textos aplicadas em uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Niterói – RJ².

Assumindo como propósito primordial o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos alunos em torno das práticas de leitura e de produção de textos, este trabalho baseia-se sobre duas concepções complementares de ordem teórica e prática e sobre um aspecto específico da linguagem. Filia-se não só a uma abordagem comunicacional do discurso, qual seja a Análise Semiolinguística do Discurso (CHARAUDEAU, 2004), como também a uma perspectiva pedagógica aplicada ao ensino de língua materna, oriunda da orientação metodológica da Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Além disso, especificamente, debruça-se sobre o processo da referenciação, no escopo da Linguística Textual (KOCH, 2005), considerando que conferir atenção especial a processos referenciais, em atividades de leitura e de escrita, é promover uma construção de sentido mais consciente frente à tessitura textual (CAVALCANTE, 2011).

Metodologicamente, a presente pesquisa apresenta-se, neste artigo, delimitada sob três fases: (i) organização e (ii) aplicação da sequência didática, fundada sobre o gênero textual artigo opinativo, tomado como objeto de estudo nas tarefas de leitura e de escrita, e (iii) (re)exame dos textos escritos pelos educandos ao longo da sequência, objetivando-se a apuração dos (des)acertos de um ensino dessa natureza.

1 Este outro estudo intitula-se *Produção Textual na escola: entre referências e referenciação* e foi apresentado, em parceria com Ana Lúcia Azevedo, Hozana Cerqueira e Ivania Santos, no II CONELP, em setembro de 2018.

2 Esta pesquisa contou com a colaboração das bolsistas Ana Lúcia Azevedo, Hozana Cerqueira e Ivania Santos na aplicação das atividades propostas.

2 | SEQUÊNCIA DIDÁTICA, GÊNERO TEXTUAL E PROCESSOS REFERENCIAIS

Com base na definição de que sequências didáticas são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um *gênero textual* oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), selecionamos para esta pesquisa o gênero artigo opinativo. Assim, apostamos, conforme os autores, que é possível e desejável ensinar a confeccionar textos, de maneira ordenada, modular, com respeito à língua em uso e a textos modelares, para a criação de repertório (referências) e para o conhecimento de formas de dizer atinentes ao gênero selecionando, em atividades de leitura e de escrita.

Sob essa direção, de acordo com Charaudeau (2004, p. 39), o trato com os gêneros e com os contratos comunicativos que os embasam, no domínio didático das línguas, deve possibilitar levar o aluno a estar consciente de suas escolhas languageiras, sendo essas como que respostas tanto a restrições situacionais, quanto a transgressões estratégicas. No escopo da Análise Semiolinguística do Discurso, “a aprendizagem da linguagem só pode ser feita pela apropriação progressiva das formas de uso, formas repetitivas que se tornam rotineiras e se fixam em ‘maneiras de dizer’” (CHARAUDEAU, 2004, p. 28). E como essas “maneiras de dizer” (dados internos) dependem da situação comunicativa contratual (dados externos), examiná-la também parece central ao ensino da leitura e da produção textual e ponto de partida de uma sequência didática.

Com relação às formas languageiras (“maneiras de dizer”), este estudo explora, particularmente, o processo da referenciação – compreendido como uma atividade textual-discursiva (KOCH, 2005, p.34) – em tarefas de leitura e produção de textos propostas no seio da sequência didática. Segundo Koch (2006, p.34-35), “O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido”. O reconhecimento e o emprego consciente de expressões referenciais são tomados como ações fundamentais no aprimoramento da capacidade comunicativa dos educandos, a propor uma interseção entre sintaxe e semântica, sob viés discursivo, movimentos essenciais à construção dos sentidos, à progressão e à manutenção temática. Desse modo, este estudo debruça-se sobre a referenciação, tendo em conta que a focalização de tal processo, sobretudo a do uso de expressões referenciais anafóricas (nominais ou pronominais), possibilita a construção mais consciente da argumentação.

3 | REFERENCIAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Esta proposta didática com leitura e produção textual, centrada sobre a referenciação no escopo de uma sequência didática, organiza-se sob três fases de trabalho, que serão a seguir arroladas. Da aplicação de cada etapa, resulta uma produção textual específica

de um mesmo aluno³, sendo cada uma designada por PT1, PT2 e PT3, conforme o que se apresenta na sequência didática delineada a seguir a partir do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98):

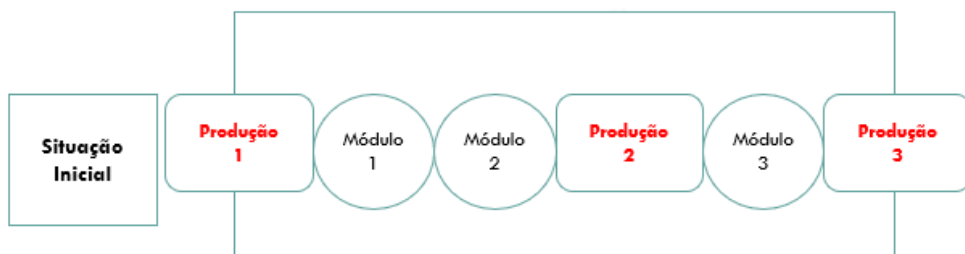


Figura 1: elaborada pela autora.

Na primeira fase (entre a situação inicial e o módulo 1), elaboramos a primeira proposta de produção de textos (PT1) vinculada ao tema *Lugar onde habito: arquiteturas culturais* e ao gênero *artigo opinativo*, em obediência às seguintes ações: (i) exibição e (ii) debate do filme *5x Favela – Agora por nós mesmos*, produzido por Cacá Diegues e Renata Almeida Magalhães (2010), para a formação de referências (repertório) sobre o tema; e (iii) leitura do artigo opinativo *Problemas relacionados à moradia no Brasil*⁴, de Eduardo de Freitas, com vistas à compreensão de que categorias linguístico-discursivas (relativas à macroestrutura argumentativa e às estratégias de referenciação) correspondem a categorias de intencionalidade.

Na sequência do trabalho, com base nos resultados alcançados na primeira etapa, propusemos, na fase dois da sequência didática (módulo 2), a segunda temática para a elaboração de nova produção textual (PT2) – *A importância de projetos sociais para o lugar onde se vive*. Essa proposição deu-se com base (i) na apresentação e (ii) no debate do documentário *“Nós do Morro: a vida levada pela arte”* (projeto fundado por Guti Fraga em 1986) para a ampliação, uma vez mais, de repertório (referências) sobre o tema; (iii) na leitura do artigo opinativo *Cultura brasileira e culturas brasileiras, do singular ao plural*, de Alfredo Bosi (1992), para a evidenciação, mais uma vez, de que a construção de sentidos (intencionalidades) reflete-se na construção de referências apresentadas na superfície textual; e (iv) na leitura individualizada da primeira produção textual confeccionada, para uma reflexão acerca da (des)obediência à temática proposta e do emprego (des)ajustado de mecanismos macroestruturais e microestruturais (da ordem da referência) da argumentação.

³ Embora o *corpus* total da pesquisa organize-se em torno de cerca de vinte produções textuais, selecionamos, para este artigo, em vista dos limites de espaço impostos pela publicação, três textos elaborados por um mesmo aluno, com o objetivo de demonstração da análise e de evidenciação dos resultados alcançados na totalidade do estudo realizado.

⁴ Fonte: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/problemas-relacionados-moradia-no-brasil.htm>. Acesso em 03/10/2019.

Na continuidade do trabalho (módulo 3), a propósito dos resultados obtidos na segunda etapa, retomamos a proposta de produção textual anteriormente dada (PT2), considerando a consecução das seguintes ações: (i) leitura individualizada da segunda produção textual para exame dos mecanismos de referência empregados na progressão temática do texto; (ii) idealização e criação de um fórum datado no *WhatsApp* com vistas à pesquisa, à troca de ideias e à formulação de argumentos consistentes sobre a relevância de projetos culturais para o cotidiano das comunidades mais carentes; (iii) realização de tarefas para emprego de recursos de referência e sua relação efetiva com a construção argumentativa; (iv) reflexão sobre o tema apresentado e a tese a ser desenvolvida na coordenação com um fio condutor ancorado no uso tanto de recursos de referência quanto de ideias mais autorais (distanciadas dos clichês), todos apropriados às intencionalidades dos sujeitos em interação e ao gênero textual focalizado (PT3).

Da aplicação das ações por módulo, obtivemos três produções textuais (PT1, PT2 e PT3), escritas por um mesmo aluno e transcritas, respectivamente, a seguir:

Dependendo do local que a pessoa mora ela pode até viver “bem” com saneamento básico água encanada e tudo. Porém dependendo pode se morar horrivelmente esgoto a céu aberto sem água, tendo luz só no gato. Mas uma coisa existe em comum nesses locais sempre existe um tráfico de drogas por perto, sempre colocando as famílias em risco.

Muitas das vezes essas famílias são trabalhadores e por causa de suas condições financeiras não conseguem um lugar melhor para morar.

Como falei no começo algumas favelas são um lugar bom para viver mesmo tendo tráfico e tudo mais, é um lugar rasuavelmente bom.

Produção Textual 1 (PT1).

Acho que é importante esses projetos para dar um empurrão nas pessoas, para correrem atrás dos seus sonhos. Se as pessoas que fazem esse tipo de projeto persistirem nos seus objetivos, elas conseguem chegar onde querem e ir até mais longe.

Até onde sei, onde moro não tem nenhum projeto do tipo, porém se tivesse (musical ou dança) eu com certeza faria. Projetos sociais mudaram e mudam a vida de muitas pessoas. Assim chego a conclusão que é interessante e importante esses projetos.

Produção Textual 2 (PT2).

Projetos sociais podem ser definidos como iniciativas individuais ou coletivas que visam a proporcionar a melhoria da qualidade de vida de pessoas e comunidades. Esses projetos servem para uma sociedade se mobilizar, organizando-se, desenvolvendo-se e transformando determinada realidade para o bem comum, sem fins lucrativos.

Existem vários tipos de ações sociais que ajudam pessoas a saírem e não entrarem no tráfico, ajudando as crianças a se ocuparem no tempo livre, ensinando o convívio social. Além da escola, existe também a descoberta de novos talentos, isso pode ajudar várias famílias necessitadas, sem nenhuma condição financeira.

Esses eventos do terceiro setor, já mudaram a vida de muitas crianças, jovens e famílias e ainda vão mudar muitas outras, sempre evoluindo e transformando pessoas independente de sua cor ou raça. Todos serão sempre bem vindos nesses projetos.

Portanto, você também pode ajudar doando dinheiro ou tempo para que mais pessoas saiam da linha da pobreza, dando dignidade e cidadania a muitas vidas. Isso é fazer a diferença no mundo.

Produção Textual 3 (PT3).

No cotejo entre as três produções textuais confeccionadas (PT1, PT2 e PT3), constatamos ter havido, nos três casos, obediência às temáticas propostas em cada módulo, como podemos evidenciar nos respectivos grupos de trechos, destacados a seguir: PT1 – *“Dependendo do local que a pessoa mora...”/ “Como falei no começo, algumas favelas...”*; PT2 – *“Acho que é importante esses projetos (sic)...”/ “Projetos (sic) sociais mudaram e mudam a vida...”*, e PT3 – *“Projetos sociais podem ser definidos...”/ “Esses eventos do terceiro setor já mudaram...”*.

Comparando ainda as três produções textuais elaboradas, é possível observar que, em PT1 e PT2, o movimento anafórico organiza-se, basicamente, por repetição, que, muito embora seja recurso básico de produção textual, pode contribuir menos com uma perspectiva argumentativa mais contundente do enunciador no âmbito do artigo opinativo, conforme podemos visualizar em: *“do local”* e *“nesses locais”/ “as famílias”* e *“essas famílias”/ “um lugar bom”* e *“um lugar rasuavelmente (sic) bom”* (PT1) e *“esses projetos”, “esse tipo de projeto”* e *“nenhum projeto do tipo”(sic)/ “nas pessoas”, “as pessoas”* e *“muitas pessoas”* (PT2). Já, diante das expressões *“Projetos sociais”, “vários tipos de ações sociais”* e *“Esses eventos do terceiro setor”/ “pessoas e comunidades”, “sociedade”* e *“crianças, jovens e famílias”*, empregadas na PT3, vale destacar que o enunciador (o aluno) busca aprimorar seu texto com vistas a uma maior diferenciação das expressões anafóricas empregadas, quer para evitar demasiada repetição, quer para imprimir um sentido argumentativo mais alinhado à intencionalidade projetada.

Ainda relativamente à PT1, há que se evidenciar que, frente às expressões *“do local”, “nesses locais”, “um lugar melhor para viver”* e *“algumas favelas”*, é digno de nota

que até o penúltimo parágrafo fica silenciada a informação fundamental de que os locais descritos correspondem a “*algumas favelas*”, o que se percebe somente pela reativação do referente “*loca*” no último parágrafo.

Além disso, a expansão do texto fica comprometida em vista de haver certa contradição entre o que se pontua no primeiro e no segundo parágrafos (“*famílias em risco*”/ “*não conseguem um lugar melhor para morar*”) e, no último, sobre a existência do tráfico de drogas e as condições de moradia (“*algumas favelas são um lugar bom para viver mesmo tendo tráfico*”). A relativização sobre o tema, intencionalmente pretendida, poderia ser alcançada, por exemplo, no desenvolvimento do referente “tráfico de drogas” quanto à sua atuação, evitando-se, inclusive, certa circularidade entre o primeiro e o último parágrafos.

No que concerne à PT2, por seu turno, há que se considerar que, diante das expressões “*esses projetos*”, “*esse tipo de projeto*”, “*nenhum projeto do tipo*”, “*Projetos sociais*” e “*esses projetos*”(sic) – empregadas nesta ordem –, além de observarmos movimento anafórico correferencial por excessiva repetição, a excluir força argumentativa dada por empregos alternativos de expressões referenciais, percebemos que a apresentação, sobretudo do elemento âncora por meio da expressão “*esses projetos*” (sic), impede que o leitor tenha plena autonomia no alcance do referente, a menos que esteja com a proposta temática em mãos ou avance à penúltima frase do texto (“*Projetos sociais...*”) (sic). Entretanto, ainda que tais problemas sejam identificados na rede de relações referenciais da PT2, evidenciamos algum aprimoramento da produção textual do aluno, quanto ao fio condutor proposto acerca da importância dos projetos sociais, evidenciado no “*empurrão nas pessoas*”, na persistência frente ao alcance dos “*sonhos*” e “*objetivos*” e na mudança efetiva de vida (“*mudaram e mudam a vida de muitas pessoas*”).

O exame mais detido da PT3, por fim, revela que o aluno procedeu a uma necessária inversão, indo de “*Projetos sociais*” (como elemento âncora) a “*Esses projetos*” (como anafórico) logo no primeiro parágrafo do texto. É notável ainda que, nesta produção, sob as ações da sequência didática proposta, tenha havido incremento do texto pelo emprego coerente de diferentes expressões referenciais em resposta ao desenvolvimento do tema focalizado. Após definição precisa do termo âncora (“*Projetos sociais podem ser definidos como iniciativas...*”), a cadeia coesiva seleciona, coerentemente, o anafórico “*esses projetos*”, cujos objetivos são elencados ainda no primeiro parágrafo (“*Esses projetos servem para uma sociedade se mobilizar...*”). Por conta desse inventário, na sequência, estabelece-se, pela seleção da expressão “*vários tipos de ações sociais*”, um fio condutor coerente com a ideia defendida de que *projetos* são *ações*.

A análise da PT3 evidencia ainda, dentre outros aspectos, que as retomadas realizadas, ao longo do texto, de “*pessoas e comunidades*” (1º parágrafo) por “*crianças*”, “*várias famílias*” (2º parágrafo) e, sobretudo, “*muitas vidas*” (4º parágrafo) apoiam-se em uma multiplicidade de sentidos afetada por dose interessante de afetividade. Isso corrobora

o fato de que a argumentação do aluno constrói-se em direção à defesa da ideia central da importância dos projetos sociais e da necessária ajuda que todos podem oferecer ao outro.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No confronto entre as três produções textuais, alicerçadas em estratégias de leitura atentas à construção de referências e aos sentidos por trás dos processos de referenciação, detectamos claro aprimoramento quanto aos recursos anafóricos usados nas cadeias construídas, entre a PT1 e a PT3, quer por sua maior variedade, quer por seu comprometimento com a argumentatividade em gênero ancorado na defesa de uma ideia central.

Vale ressaltar ainda que a terceira produção textual (PT3) também se destaca por sua consistência argumentativa corresponder a um sensível acréscimo em números de linhas, comparativamente ao que se apresenta entre a primeira produção textual (PT1) e a segunda (PT2).

Esses resultados reafirmam que práticas de leitura e de escrita orientadas com base na exploração de referências e do adequado emprego dos processos de referenciação contribuem, positivamente, para um melhor desempenho do educando em suas atividades de construção argumentativa e de significação global dos textos. Contribuem, enfim, para o cumprimento da intencionalidade do projeto de dizer do sujeito autor no jogo interacional.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. de. (Orgs.). **Gêneros**: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: NADE/FALE-UFMG, 2004, p. 13-41.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

KOCH, Ingedore Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p.33-52.

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA: DESDOBRAMENTOS E PRÁTICAS

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 30/04/2021

Heliud Luis Maia Moura

Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
Santarém – PA
<http://lattes.cnpq.br/3533256621718952>

RESUMO: O objetivo deste trabalho é discutir formas e estratégias pelas quais a ideologia se apresenta nas concepções relativas ao ensino de línguas. É possível afirmar que as formas de pensar o ensino de línguas estão arraigadas em diversas concepções, destacando-se aquelas que consideram o ensino e a aprendizagem como atrelados a noções como: (i) ensinar uma língua é ensinar a forma, de modo a descrever o funcionamento de elementos gramaticais; (ii) ensinar a ler e escrever pressupõe levar o indivíduo a codificar e a decodificar estruturas imanentes ao próprio sistema; (iii) aprender uma língua requer o domínio dos subsistemas fonético-fonológico, lexical, morfológico e sintático, o que pressupõe a existência de um sistema homogêneo ou monolítico; (iv) ensinar/aprender uma língua requer uma concepção de que esta constitui um espaço social e cultural por meio do qual as interações acontecem e a encara como uma entidade discursivo-interacional, veiculadora de uma multiplicidade de enunciações, tributárias de contextos históricos. Tomo como referencial as postulações de Eni

Puccinelli Orlandi (2004), Luiz Antônio Marcuschi (2007, 2008), Ingo Voese (2004), Adilson Citelli (1995, 1997) Georg Lukács (1986), Mikhail Bakhtin (1981, 2006, 2010), nos quais me ancoro para dizer que o ensino de línguas se fundamenta em concepções diversas, com desdobramentos também históricos, verificando-se posturas ligadas a paradigmas tradicionais e à reprodução de sentidos associados a noções estáticas e obsoletas. O corpus é constituído de um conjunto de relatórios do estágio supervisionado do curso de letras do Instituto de Ciências da Educação – UFOPA¹. As análises evidenciam a presença dos mencionados paradigmas, requerendo uma mudança epistemológica no ensino de línguas na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua. Ideologia. Leitura. Escrita.

LANGUAGE TEACHING CONCEPTIONS: DEVELOPMENTS AND PRACTICES

ABSTRACT: The aim of this paper is to discuss ways and strategies by which ideology presents itself in the conceptions related to the teaching of languages. It is possible to affirm that the ways of thinking about language teaching are rooted in several conceptions, highlighting those that consider teaching and learning as linked to notions such as: (i) teaching a language is teaching the form, in order to describe the functioning of grammatical elements; (ii) teaching to read and write presupposes that the individual should encode and decode structures immanent in the system itself; (iii) learning a language requires

¹ Universidade Federal do Oeste do Pará

mastering the phonetic-phonological, lexical, morphological and syntactic subsystems, which presupposes the existence of a homogeneous or monolithic system; (iv) teaching / learning a language requires a conception that it constitutes a social and cultural space through which interactions take place and sees it as a discursive-interactional entity, conveying a multiplicity of statements, dependent on historical contexts. I take as reference the postulations of Eni Puccinelli Orlandi (2004), Luiz Antônio Marcuschi (2007, 2008), Ingo Voese (2004), Adilson Citelli (1995, 1997) Georg Lukács (1986), Mikhail Bakhtin (1981, 2006, 2010) , in which I anchor myself to say that the teaching of languages is based on different conceptions, with unfolding also historical, verifying attitudes linked to traditional paradigms and the reproduction of meanings associated with static and obsolete notions. The corpus consists of a set of reports from the supervised internship of the letters course at the Institute of Educational Sciences - UFOPA. The analyzes show the presence of the aforementioned paradigms, requiring an epistemological change in the teaching of languages in basic education.

KEYWORDS: Teaching, Tongue, Ideology, Reading, Writing.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir formas e estratégias pelas quais a ideologia se apresenta nas concepções relativas ao ensino de língua. Mesmo considerando os avanços teórico-metodológicos que subjazem algumas práticas de ensino de língua, observamos ainda concepções e práticas focadas em visões e paradigmas tradicionais. Não desprezando a importância e contribuição das teorias fundadoras para questões relativas ao ensino de língua, há que se pensar nos avanços sociais, científicos e tecnológicos da Hipermodernidade² e seus desdobramentos para as questões referentes ao conhecimento, sua apropriação e implicações práticas, não só no âmbito de um fazer técnico, mas, sobretudo, em relação a uma ação sociopolítica reflexiva e avaliativa diante dos quadros de déficit social concernentes a populações, segmentos e grupos no contexto brasileiro, a partir dos quais se pode pensar metodologias e ações pedagógicas nos diferentes espaços educacionais e de produção do saber.

2 | BASES TEÓRICAS

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2007), a língua não é autônoma, não constitui um sistema pronto e acabado. Nesse sentido, os seus usos estão sempre constringidos pelos contextos nos quais atua. Assim, é necessário compreendermos autorreflexivamente de que concepção de língua estamos investidos, pois tal concepção vai redundar inevitavelmente numa certa prática pedagógica. Dada a importância dessa concepção, observemos o que nos propõe o autor ao afirmar que

² Em oposição ao conceito de pós-modernidade, cunhado por Lyotard (2002) e outros teóricos, Lipovetsky (2004) e Charles (2009) postulam o conceito de Hipermodernidade, propondo dar destaque à perspectiva de superação da Modernidade, com a radicalização não só em relação a este conceito, mas também dando ênfase a visões de mundo e práticas que objetivam questionar formas de se encarar a sociedade e o mundo, em constante transformação, mais ainda engatilhadas em padrões advindos de concepções conservadoras e em paradigmas tradicionais.

Não importa se escrita ou falada, a língua não é autônoma e só opera como uma forma de apropriação do real pela mediação da experiência. Não de uma experiência direta e individual, mas uma experiência socializada, pois a língua não surge em cada um individualmente e se dá sempre como um evento sociocognitivo. A língua não é um fenômeno privado, dizia Wittgenstein enfaticamente.

Como vimos, a língua é indeterminação com poder estruturante, ou seja, sem ela não se dá a ordenação da experiência, mas em si mesma ela não é a ordem de um universo externo. Como a língua surge e de onde adquire sua capacidade de ordenação é um aspecto controverso. O inatismo não resolve a questão, assim como uma teoria da tabula rasa também não é solução. Língua é trabalho coletivo e sua estabilização se dá em formas e gêneros textuais, como postula Mikhail Bakhtin (1979).

Em suma, a língua não é autônoma seja na forma escrita ou na forma oral. Sempre nos situamos em contextos e sempre estamos dizendo algo numa dada relação de estados de coisas. Este aspecto histórico e social da língua constitui um sine qua non, estende-se à sua natureza cognitiva e é inalienável de sua condição de funcionamento. Por isso, argumentos tais como os desenvolvidos por Ong (1982) e outros que o seguiram nessa trilha, não devem ser levados a sério, pois carecem de fundamentação empírica e de uma noção de língua claramente definida. (MARCUSCHI, 2007, p. 48).

Considerando a citação de Luiz Antônio Marcuschi, argumento a favor da inserção de uma visão de ensino de língua que possa romper com os paradigmas puramente normativos, nos quais os sujeitos, nas situações de ensino/aprendizagem, se deparam com uma noção de língua estática, reificada e homogênea, com desdobramentos já de insuficiência e déficit para os aprendizes, os quais precisam enfrentar situações reais e complexas de uso de língua na sociedade.

Luiz Antônio Marcuschi (2008) reitera que

- a. a língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural;
- b. o uso da língua se dá em eventos discursivos situados sociocognitivamente e não em unidades isoladas;
- c. a língua, enquanto sistema formal, acha-se impregnada pelo discurso;
- d. muitos fenômenos relevantes e sistemáticos no funcionamento da língua são propriedades do discurso e não podem ser descritos e explicados com base apenas no sistema formal da língua;
- e. entre os fenômenos relevantes comandados pelo funcionamento da língua estão as relações interfrásticas que não se esgotam nem se esclarecem no âmbito da frase; por exemplo: as sequências conectivas, as sequências anafóricas, as elipses, as repetições, o uso dos artigos etc.
- f. as sequências de enunciados num texto não são aleatórias, mas regidas por determinados princípios de textualização locais ou globais;
- g. um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos.

Portanto, vamos admitir que a língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado. Enquanto fenômeno empírico, a língua não é um sistema abstrato e homogêneo, mas é:

heterogênea	indeterminada
social	variável
histórica	interativa
cognitiva	situada

(MARCUSCHI, 2008, p.65).

Os pontos arrolados por Luiz Antônio Marcuschi são bastante significativos, pois dão destaque à noção de língua como uma atividade interativa, social e cognitiva que constrói os diferentes tipos de conhecimento e nos autoriza a transitar satisfatoriamente/discursivamente pelos espaços do universo sociocultural, entendendo-se tais espaços como constituídos por conflitos, disputas e contradições, o que vai requerer dos sujeitos multiproficiência linguístico-discursiva ao circularem por essas várias instâncias.

As concepções que subjazem o ensino de língua são um tanto variadas; no entanto, persistem majoritariamente, as concepções que consideram a língua como uma estrutura limitada e simples, como um artefato do qual podemos nos apropriar pela análise e discretização de seus componentes fonético-fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos e semânticos. É um tipo de visão de língua que isola o sistema em suas propriedades imanentes, deixando de fora o que lhe é constitutivo e essencial: o fato de que são as suas propriedades discursivas, interacionais e sociopragmáticas que lhe conferem um estatuto simbólico sui generis, permitindo aos sujeitos compreenderem o mundo e mobilizarem-se nele, de forma diferenciada e proficiente.

Para Eni Puccinelli Orlandi (2004), em que postula ser o discurso a mediação do homem com o mundo, não há uma noção coerente de língua que desconsidere ser esta constituída em discurso e pelo discurso. Observamos o que a autora postula ao afirmar que

Do ponto de vista da significação, não há uma relação direta do homem com o mundo, ou melhor, a relação do homem com o pensamento, com a linguagem e com o mundo não é direta assim como a relação entre linguagem e pensamento, e linguagem e mundo tem também suas mediações. Daí a necessidade da noção de discurso para pensar essas relações mediadas. Mais ainda, é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação. (ORLANDI, 2004, p. 12).

As postulações de Eni Puccinelli Orlandi (2004) se alicerçam na visão de que a língua, enquanto instância simbólica, é mediadora de nossas relações no mundo, mas é também nela que nos construímos como sujeitos de discurso, sendo capazes de interferir e transformar a realidade em que estamos imersos.

Ingo Voese (2004) propõe que

A continuidade (ou a sobrevivência) do gênero humano depende, fundamentalmente, de dois processos: o da reprodução não só biológica, mas também daquilo que o homem produziu e a superação (ou a transformação) que toma como ponto de partida exatamente o que foi reproduzido, ou seja, o homem, para atuar diante das necessidades da contínua modificação da realidade social, toma como referência o que historicamente resultou da atividade da humanidade.

E para que esses dois processos vitais ao gênero humano possam se realizar, os homens elaboraram um instrumento-meio de grande eficácia: a linguagem.

Ela pode ser explicada

[...] como complexo dentro da complexidade [social]: o ser social tem [...] primeiro, um caráter universal que se expressa de tal modo que ela [a linguagem] precisa se constituir, para cada contexto, para cada complexo do ser social, como órgão e como mediação da continuidade do desenvolvimento, da preservação e da superação (LUKÁCS, 1986, vol. II, p. 181)

Isto é: o discurso, apoiado na materialidade linguística, assume a função de, como “máquina” produtora de sentidos, garantir, através da generalização, a reprodução e, com a atividade dos indivíduos com e sobre os sentidos genéricos, a transformação. O discurso constitui-se, nesta ótica, em mediação do desenvolvimento do gênero humano.

Pode-se dizer, por isso – por ser mediação de acontecimentos –, que o discurso é mediação-acontecimento que, como produto-síntese da relação do indivíduo com a língua e a objetividade social, preenche uma necessidade dos homens, quer seja em relação à sua atividade diante da natureza, quer seja frente às questões que dizem das relações entre si. E, por isso, o discurso precisa ser explicitado sempre tendo em vista que ele preenche funções que extrapolam uma imediatividade da comunicação tomada como um fim em si. (VOESE, 2004, p. 62-63)

As afirmações de Ingo Voese (2004) são bastante produtivas porque enfocam uma visão de língua enquanto materialidade construtora e veiculadora de discursos. Logo, é pela língua-discurso que nos movemos no mundo e dizemos sobre ele, não só, de acordo com o autor, para reproduzir o instituído, mas, sobretudo, para transformar esse instituído, concebendo-se o discurso como espaço simbólico pelo qual agimos socialmente e mudamos as inter-relações aí existentes.

Por essa acepção, entendo as relações via discurso, como operando significações contextuais diversas, nas quais os indivíduos constroem o real e transformam-no, tomando posições e refutando o que se lhes apresenta como incoerente ou contraditório. Daí se pensar uma concepção de ensino de língua que rompa com as cristalizações próprias de metodologias voltadas para a identificação, classificação e descrição de formas e que constitua como transformadora e crítico-reflexiva em relação às práticas obsoletas ainda em curso na escola.

As noções veiculadas por Adilson Citelli (1995, 1997) reafirmam o fato de que as

atividades discursivas, no âmbito escolar, devem ser impregnadas de propostas práticas nas quais os alunos possam desenvolver sua capacidade de contra-argumentar e persuadir acerca de questões, construindo posicionamentos sobre temas que, a priori, possam se apresentar como passíveis de interpretações solidificadas e unilaterais. É então trabalho do professor quebrar com essas reificações e propor outras formas de se analisar determinadas temáticas; não colocando perguntas que levem a uma reafirmação do senso comum, e, sim, propondo questionamentos sobre a visão dos autores em relação a determinados assuntos; por outro lado, também convocando concepções de autores que se contraponham acerca de tais assuntos, entre os quais posso citar posicionamentos sobre temas veiculados pela mídia e que ratificam posições sujeito de natureza hegemônica ou eurocêntrica, as quais vão de encontro a visões de sociedade advindas de grupos historicamente excluídos ou marginalizados, que precisam ser visibilizadas e colocadas em mobilização.

As postulações de Mikhail Bakhtin (1981) ajudam-nos a compreender a natureza múltipla e eclética do discurso, na medida em que este se constitui como constitutivo/construtivo das mais díspares práticas sociais. Por outro âmbito, o discurso é visto/analísado sob diferentes perspectivas. Vejamos, então, o que propõe Mikhail Bakhtin ao afirmar que

As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas o estudam sob diferentes aspectos e de diferentes ângulos de visão. (BAKHTIN, 1981, p. 157).

Mikhail Bakhtin (2006) propõe ainda que

As características da palavra enquanto signo ideológico [...], fazem dela um dos mais adequados materiais para orientar o problema no plano dos princípios. Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua ubiquidade social. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro, que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2006, p. 42).

O autor em citação nos faz pensar num novo investimento no ensino de língua, numa outra concepção epistêmica sobre o que é ensinar uma língua, que, de modo inevitável, recai sobre uma visão que considera a língua como espaço ideológico de constituição de sujeitos

dotados de historicidade, valores e experiências. Diante disto, é crucial compreender as atividades pedagógicas como atreladas às atividades sociais, nas quais os sujeitos se constituam como agentes aptos a discursivizar sobre as formas ideológicas de construção do universo social, pelo qual se deslocam e agem, não concebendo a realidade como algo fixo ou dado, mas como passível/possível de interpelações diversas e contrarreações, mormente quando afetados por conflitos e instabilidades em curso numa sociedade em constante mudança.

Para Mikhail Bakhtin (2010),

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

As imagens reificadas (coisificadas, objetificadas) para a vida e para a palavra são profundamente inadequadas. O modelo reificado de mundo é substituído pelo modelo dialógico. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível. É igualmente inadmissível a reificação da palavra: sua natureza também é dialógica.

A dialética é o produto abstrato do diálogo. (BAKHTIN, 2010, p. 348).

A perspectiva bakhtiniana conduz-nos a uma visão dialógica da linguagem. Logo, tudo o que dizemos está construído por um dialogismo inescapável. Mas, para além dessa condição sine qua non, urge propiciarse a realização efetiva de um ensino de língua que se apresente como transformação; isto na proporção em que os aprendizes se reconheçam como sujeitos de suas falas, como locutores e agentes tanto do que já foi construído em sentido - daí o caráter ideológico da língua e da linguagem – quanto do que os leva a tomar posições reflexivas acerca dos diversos discursos, também daqueles dos quais se apropriaram e não se dão conta, mas que referendam posições sujeito bastante naturalizadas e em constante veiculação nos espaços sociais de produção de sentido.

Diante do exposto, postulo sobre uma concepção de língua e de ensino que façam frente a posturas voltadas para reconstituição e acomodação, especificamente no que tange a concepções bastante arraigadas no âmbito escolar; no caso, direcionadas para prescrições e ensino de nomenclaturas, impossibilitando os aprendizes de se compreenderem como produtores de seus textos/discursos, em quaisquer que sejam os espaços sociais em que se encontrem.

As concepções de ensino de língua que respaldam determinadas práticas em circulação na escola, infelizmente, ainda se apresentam como modelos ou parâmetros a serem seguidos pelos professores, ao mesmo tempo que lhes retiram a possibilidade de construir outras concepções e de, conseqüentemente, levar a mudanças que sejam

mais significativas, de forma a se produzirem, efetivamente, efeitos mais positivos para os cidadãos que integram o espaço escolar; no caso, os alunos e professores. Estes devem ter a autonomia necessária para intervir em práticas já estabelecidas e engessadas. No entanto, essa revolução só poderá acontecer com investimento pesado na formação dos docentes, tanto daqueles que atuam em sala de aula, quanto dos que desempenham funções administrativas e pedagógicas. Por outro lado, é necessário um investimento das universidades públicas e privadas nesse sentido, principalmente na construção de projetos e currículos que se apresentem alternativas para os enfrentamentos não só didático-pedagógicos, mas, acima de tudo, para as demandas e enfrentamentos da sociedade atual.

3 | ANÁLISE DOS DADOS

Dado o contexto acima delineado, aponto algumas concepções de ensino de língua tanto de L1 quanto L2, ainda correntes nas atividades de ensino, mais especificamente no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita:

3.1 Ensinar uma língua é ensinar a forma

Esta concepção centra-se na ideia de que a língua é uma estrutura, um sistema de regras, autônomo diante das condições de produção. Aprender as regras do sistema e seu funcionamento, implica dominá-lo em qualquer situação de uso. Nesse sentido, temos um sistema geral abstrato e seu domínio nos capacitaria a nos desempenhar linguisticamente de modo proficiente e suficiente.

Vejamus um exemplo do corpus em estudo, em que essa concepção se apresenta:

1. Terça-feira – 09 de agosto de 2016 – turma 101 – Língua Portuguesa – Profa. Z.

Nesta aula tratou-se de “Formação de Palavras”. A professora introduziu uma discussão sobre a formação das palavras. Para isto, se valeu de alguns termos como exemplos para melhor abordar o assunto. Ela usou terminologias, explicou-as e fez um aparato de suas variações e transformações ao longo do tempo. É interessante que, para isto, ela se valeu de contextos históricos regionais pelos quais se passou o processo de formação de algumas palavras apresentadas por ela. Em determinado momento, ela chegou a falar das variações fonêmicas regionais para exemplificar os diferentes usos da letra L e R enquanto fonemas. E ainda passou pela questão do aparelho fonador para sanar algumas dúvidas de pronúncia surgidas dos alunos.

Depois iniciou a temática da derivação, chamando primeiramente a atenção para o uso dos prefixos, a chamada derivação por prefixação. A professora colocou no quadro alguns exemplos e foi destacando os prefixos para que os alunos os percebessem. Em seguida falou dos sufixos, através do processo de sufixação, seguindo o mesmo critério de exemplos.

Após, veio o terceiro processo de derivação, a parassíntese. A professora usou os seguintes exemplos: “anoitecer”, “desalmado”, “amanhecer”, “entardecer”, “empoeirado”. Falou ela ainda de regressão e derivação imprópria. No fim da

aula, a professora deu “visto” nos cadernos dos alunos que haviam resolvido um exercício feito anteriormente, em outra aula.

Para fins desta aula, esta professora se valeu de seus conhecimentos em Latim para abordar e explicar as terminologias de algumas palavras. Isto demonstra a firmeza em seus posicionamentos. Embora esta aula estivesse centrada nesta premissa, volta e meia retomava algumas discussões de outras áreas para ratificar suas explicações sobre determinadas palavras mostradas por ela.

Observa-se que esse tipo de concepção não considera os aspectos discursivos, sociais e históricos que deveriam estar envolvidos no ensino de língua. Trata-se, nesse caso, de um estudo baseado na discretização e classificação de formas e não de uma perspectiva na qual os aprendizes se coloquem como produtores/locutores de seus discursos, na qual a construção das palavras constitua um instrumento discursivo para veiculação de sentidos carregados nesses textos/discursos.

3.2 Ensinar a língua é levar os aprendizes a codificarem e decodificarem estruturas imanentes do próprio sistema

A visão da língua como código, oriunda da teoria da informação, pressupõe um emissor e um receptor estáticos e autoproficientes num sistema também estático, pelo qual os indivíduos se comunicam. Tal concepção fez com que não se considerasse os interactantes e os contextos de interlocução como constituintes das unidades em ação/mobilização na língua.

Vejamos o exemplo do corpus em que essa visão é reiterada:

2. A professora soube chamar a atenção dos alunos, começou com uma conversa descontraída, pegou as frases que eles próprios falam no cotidiano para em seguida dá as definições, porém o tratamento dado à língua foi a do “certo e errado”. Era o momento oportuno para falar sobre as variantes da língua. O uso da gramática normativa, que dita o que se deve falar e escrever, não se sustenta em todos os usos reais da língua, existe a linguagem usada na igreja, na praia, em um seminário, dentre outros. Uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala.

A professora copiou no quadro o assunto sobre concordância com sujeito simples e com sujeito composto, as definições foram retiradas do livro didático. Depois das explicações pediu para fazerem exercício da página 97, novamente do livro didático. Os alunos estão se tornando meros copiadores de exercício do livro didático, e a leitura e a escrita estão aonde? Os alunos perderam muito tempo copiando as questões do livro, a aula terminou e eles ainda não tinham terminado de resolver a atividade.

Conforme expresso no exemplo, essa concepção é reiterada no ensino de língua quando o professor fica restrito a atividades de transcrição e explicação de nomenclaturas. Os alunos tornam-se meros copiadores de exercícios propostos nos livros didáticos, sem nenhum entendimento de que a língua e a linguagem constituem espaços por meio dos

quais nos constituímos como agentes interventivos nas instâncias sociais de produção de sentido, dinâmicas e dotadas de mobilidade em toda a sua dimensão. Assim, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), desvinculase a língua de seu aspecto cognitivo e social. Por outro lado, a língua é aí encarada como um instrumento transparente e de manuseio não problemático.

3.3 Ensinar/aprender a língua é reconhecê-la e descrevê-la como forma ou estrutura no âmbito dos subsistemas fonéticofonológico, lexical, morfológico e sintático

Esta concepção considera a língua como uma estrutura autônoma. Tal perspectiva, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), foi instaurada no século XIV, tendo-se implementado com Saussure e Chomsky; com essa visão “não se buscam explicações transcendentais para o fenômeno linguístico” (MARCUSCHI, 2008, p. 59). Por essa aceção, despreza-se o contexto e a situação, assim como os componentes sociais e históricos constituintes das ações de linguagem, havendo dificuldades no trato da significação e dos problemas referentes à compreensão. Observa-se aí também dificuldades no que concerne à função sociointerativa dos textos, os quais não constituem meras unidades do sistema, pois situam-se no âmbito do uso do sistema, em toda a sua complexidade e flexibilidade discursiva e sociointeracional.

Vejamos os exemplos do corpus em análise:

É apresentada aos alunos os termos integrantes da oração tais como adjunto adnominal, adjunto adverbial, aposto, vocativo, etc., e continua a aula abordando sobre complemento nominal, o que difere de adjunto adnominal, quais as ocorrências destes casos. Segue-se com o conceito de agente da passiva, suas ocorrências, como identificá-lo e quais características ele apresenta. A aula termina sendo feita uma última abordagem sobre os termos acessórios da oração, falando sobre os adjuntos adverbiais e nominais, quais classes de palavras englobam esses tipos.

As duas aulas seguintes ocorrem no 1º ano A. É feita uma atividade de leitura e exercício do livro didático. Essa atividade leva uma aula. No segundo tempo ela inicia com os termos integrantes da oração, explicando a eles quais são os termos integrantes da oração, sobre transitividade verbal, sobre nominalização, sobre transitividade nominal. A professora explica para eles alguns termos acessórios antes do fim da aula como: artigo, adjetivo e etc.

As duas aulas finais ocorrem no 1º ano B, sendo feito um ressaltado da aula anterior onde foi abordado sobre sujeito e predicado, seus tipos e suas características, as várias formas de se apresentar, suas posições na frase, seguindo o sistema SVO. É explicitado também sobre o que é agente da passiva e suas características, suas ocorrências e como identificar dentro da oração. É feito um rápido exercício no quadro, onde três alunos vão ao quadro identificar os termos até aqui estudados. A professora usa o tempo restante para discorrer sobre termos acessórios da oração, suas formas, quais as ocorrências e as características que eles apresentam, quem são e seu comportamento dentro da frase.

No dia 08 de agosto, retorno a sala do 1º ano B, ao qual a professora

continua a partir da aula anterior fazendo uma abordagem sobre a diferença morfológica e sintática das palavras, explicitando já os termos acessórios da oração: adjunto adnominal, vocativo, aposto e etc. É explicado como os termos acessórios da oração se apresentam e suas ocorrências na oração. Em seguida a professora passa um exercício analítico ao qual é dado uma série de orações, e estas devem ser retirados os itens possíveis, classificando-os de acordo com o que já foi visto até agora. A aula termina com os alunos ainda por terminar o exercício.

Na turma de 1º ano C, é feita a retomada da aula anterior, lembrando o que é sujeito e predicado, o que é oração como elas se comportam nas frases, e uma explicação sobre o que são termos acessórios da oração. Assim se faz um exercício para análise dos termos da oração, classificação e identificação dos termos da oração, sendo colocado questões não muito usuais aos alunos.

No dia 18 de agosto, inicia-se as aulas na turma de 1º C. É continuado as análises sintáticas, tem a revisão de tudo o que já foi passado até então: sujeito, predicado, tipos de sujeito, tipos de predicado, termos acessórios da oração e é feita a aplicação de um exercício para revisão a ser entregue na aula seguinte.

As aulas seguintes ocorrem no 1º ano B, a professora faz uma atividade semelhante à realizada na turma anterior: revisão de conteúdos já aplicados dos termos integrantes da oração, dos termos acessórios, sujeito e predicado, agente da passiva e as transitividades verbais e nominais. Finaliza-se a aula com um exercício para ser entregue na aula seguinte.

Na turma de 1º A, continuamos a revisão das aulas anteriores, fazendo os alunos as responderem as questões básicas: o que é sujeito? Como identificar? Quais os termos integrantes? E os acessórios?

Após essa revisão feita por eles, a professora corrige algum equívoco feito por eles durante a revisão e explica, dando novamente os conceitos e aplicando um exercício de revisão, o qual deve ser entregue na aula seguinte.

Como se pode ver nos trechos em destaque, a professora ensina temas de sintaxe e está preocupada no reconhecimento de elementos constitutivos da estrutura oracional ou frasal. Embora não se observe uma descrição *stricto sensu* do componente sintático, há o trabalho de reconhecimento da nomenclatura sintática presente em livros didáticos, em gramáticas normativas e manuais de linguística descritiva. Observa-se, aí, o cuidado com a forma, desconsiderando-se seu funcionamento discursivo e textual. As formas são ensinadas como se fossem neutras e desgarradas do seu uso sociopragmático e sociointerativo, caindo-se num abstracionismo improdutivo e estanque, como se a língua fosse um sistema isomórfico, homogêneo e autossuficiente.

Acrescento o fato de que a visão de língua, evidenciada pela prática pedagógica da professora, redundando na maneira como realiza as atividades de ensino de língua, estritamente centradas em conceitos, definições e identificações do que constitui o sistema sintático, como se este existe à parte de suas realizações na língua e em que tais realizações diferenciam-se nos contextos sociopragmáticos e interativos situados,

dinâmicos e flexíveis, segundo determinados propósitos a que estão constringidas essas interlocuções.

3.4 Ensinar/aprender uma língua requer uma concepção de que esta constitui um espaço social e cultural de interação

Esta concepção compreende a língua como espaço ideológico por meio do qual interagimos no universo biossocial. Embora encontre pouca correspondência nas práticas de ensino de língua, essa concepção tem contribuído para a transformação nas ações relativas à leitura e escrita, enquanto eixos ou espaços de construção de cidadania, nos quais os indivíduos se colocam como produtores/autores de seus discursos nos vários âmbitos e dimensões das atividades humanas, caracterizadas sempre como instáveis, complexas e permeadas pelos conflitos.

Nos dados sob investigação, constantes nos relatórios dos licenciandos, já observamos algumas tentativas nesse sentido, mas que precisam ser devidamente ampliadas, de forma a se constituírem como reversões em relação às práticas cristalizadas aqui anteriormente descritas.

Vejamos exemplos contidos no corpus, os quais, de algum modo, já apontam para essa perspectiva:

3.5 Principais conclusões

Entende-se que o professor a partir de uma abordagem crítica e reflexiva necessita trabalhar conteúdos atuais, tendo como objetivo fundamental os três eixos: a leitura, a escrita e a oralidade, deixando a gramática como objeto periférico do ensino da língua materna.

A linguística moderna busca modelos de análise da língua a partir de uma percepção mais concreta, pois afirmam que o ser humano comunica-se com propósitos diversos, como por exemplo, definir identidade e agir sobre o outro. Assim, compreende-se que a competência comunicativa é importante para a interação do indivíduo em sociedade, desta forma cabe ao professor de língua materna estar trabalhando com seus alunos o desenvolvimento de tal competência, utilizando diversos recursos, como por exemplo, a inclusão das novas tecnologias de informações em sala de aula, para o ensino da língua.

Mais, cabe ao professor buscar formas de aprimorar a escrita do aluno, pois compreende-se que se faz necessário que este profissional busque através das teorias linguísticas modernas formas de ensinar os usos da língua, sempre levando em consideração os conhecimentos de mundo do aluno.

Observou-se que a professora trabalha com a avaliação somativa “[...] consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra [...]” (HAYDTP, 2008, p. 17-18).

É importante ressaltar que os alunos do 3º ano são incentivados a produzirem trabalhos com padrão acadêmico. De acordo com a professora a ideia é inserir os alunos, que estão terminando o ensino médio, no universo acadêmico.

Mas, essa prática não é aceita por alguns professores, pois justificam-se que este tipo de trabalho é apenas para fazer-se na universidade. Entende-se que trabalhar a escrita torna-se importante a medida que faz o aluno refletir sobre a língua, como mencionado anteriormente, ainda se compreende que a escrita requer conhecimentos de mundo, conhecimentos linguísticos e conhecimentos textuais que são adquiridas na convivência social.

Além disso, o que se observou foi uma realidade em que os alunos não são levados a pensar criticamente, a professora poucas vezes incentiva o aluno a pensar na sala de aula, também, observou-se que os alunos não estão interessados em aprender ou conhecer os usos da língua. Nas atividades passadas pela professora verificou-se que a maioria não faz e também nem busca tentar fazer. Muitos reclamam da aula e mencionaram que não gostam de ler.

É interessante que o professor busque gêneros que possam atrair a atenção dos alunos, portanto para saber “[...] quais gêneros funcionam em uma dada sala de aula vai depender de uma negociação entre as instituições, o professor e os alunos”. (BEZERMAN, 2011, p. 33).

O trecho em apreciação faz uma análise reflexiva acerca de uma concepção prescritivista e normativa ainda muito arraigada no ensino de língua, especificamente no que diz respeito à forma como o licenciando observa o professor em sua prática diária, no âmbito da realização das atividades de leitura e escrita em sala de aula. Não há, segundo os relatos do estagiário, a presença de metodologias nas quais os alunos se engajam e se colocam como construtores de seus discursos, levando em conta as diferentes situações de interação em que estão socialmente imersos e/ou com que se defrontam no cotidiano.

Se o relato crítico do licenciando aponta para uma concepção tradicional ainda bem presente no ensino de língua portuguesa; por outro lado, esse próprio relato constitui uma análise reflexiva/avaliativa sobre esse tipo de ensino, o que demonstra maturidade intelectual e acadêmica desse licenciando, quando da observação e descrição de práticas rotineiras e tradicionais do professor regente das turmas nas quais realizou as atividades de estágio.

Assim, na seção de conclusões do relatório, a estagiária, expõe, de maneira clara, uma concepção de ensino voltada para uma perspectiva sociointeracionista e sociodiscursiva. Essa perspectiva, veiculada pelo estagiário em seus relatos, evidencia o fato de que ele concebe o ensino de língua portuguesa não mais como centrado na gramática normativa ou no estudo da estrutura ou da forma, mas como voltado para o desenvolvimento de práticas que ampliam a competência discursiva do aluno em seu trânsito pelas diversas instâncias da sociedade. Logo, de acordo com esse dado, o licenciando tem em mente o fato de que o ensino de língua se constitui como espaço de acesso dos indivíduos à cidadania; isto na medida em que a escola propicie também o acesso desses indivíduos a atividades de leitura, oralidade, escrita e análise linguística, conforme preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que lhes possibilitem uma reflexão avaliativa ou interventiva no âmbito dessas atividades e em que consigam constituir-se enquanto agentes do que dizem,

expressando-se como sujeitos capazes de argumentar, contra-argumentar e analisar os diferentes textos/discursos em circulação nas esferas sociais e institucionais.

Em vista do exposto, postulo que a formação docente requer um investimento conceitual ou epistemológico que corresponda às exigências da sociedade contemporânea, no qual os indivíduos consigam interferir, pelo usufruto da própria linguagem, nas relações sociais, entendendo que estas contêm conflitos, oposições, contradições e confrontos, cabendo à escola desencadear e operar no sentido de tornar os aprendizes aptos a lerem e produzirem discursos com autonomia e crítica, tomando posição acerca dos textos com os quais interagem e não somente reproduzindo significados já estabelecidos e comodificados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, proponho uma mudança radical nas concepções de ensino de língua, por verificar, mediante instrumentos como o relatório do estágio supervisionado – no caso, a fase de observação – lacunas e incompletudes que se colocam como impedimentos para um ensino que faça frente à complexidade das práticas sociais de uso da língua. As mudanças, aqui propugnadas, devem começar, a meu ver, por uma reviravolta acerca do que se compreende como ensinar/aprender língua, o que se constitui como pertinente não só para o ensino de língua portuguesa como língua materna, mas também como segunda língua e para línguas adicionais, das quais necessitam os cidadãos para um trânsito satisfatório nos espaços sociais e institucionais. No entanto, para além de novos investimentos epistêmicos no que tange ao ensino de língua, é preciso que invista, de modo concomitante, em novas metodologias, especialmente aquelas que contemplem as tecnologias em mobilização no contexto da Hipermodernidade, não só em relação ao uso dos suportes digitais, mas, antes de tudo, no que se refere à leitura e produção textual dos gêneros discursivos em circulação nesses suportes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Estética da criação verbal. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CITELLI, Adilson. A linguagem e persuasão. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Aprender e ensinar com textos não escolares. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUKÁCS, Georg. Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins, vol. II. Darmstad: Luchterhan, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2004.

VOESE, Ingo. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

O PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA WAPICHANA EM RORAIMA

Data de aceite: 12/07/2021

Naira Matias da Silva

Acadêmica do curso de Especialização Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Estadual de Roraima - UERR

Maria do Socorro Melo Araújo

Doutora em Letras pela UNESP - Araraquara. Professora do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima - UERR

RESUMO: A prática pedagógica docente na contemporaneidade requer atitude de reflexão e constante avaliação do processo dialético de ensino-aprendizagem, especialmente em espaços bilíngue e/ou plurilíngue como são as comunidades indígenas de Roraima. As Línguas Portuguesa e Wapichana têm o mesmo peso no currículo e estão em permanente interação nas salas de aula da escola indígena. Diante disso, a presente pesquisa procura compreender como é ensinada a língua portuguesa, sua relação com as práticas pedagógicas, seus conceitos e como é visto pelo aluno indígena o processo ensino-aprendizagem de LP como língua materna e/ou segunda língua, numa turma de 9º de uma escola estadual indígena em Boa Vista. O estudo considerou uso das duas línguas pelos alunos e professores da escola. A pesquisa analisou como esses professores concebem a língua portuguesa, desenvolvem suas práticas pedagógicas a partir do planejamento de suas aulas e de entrevistas. O estudo está alicerçado principalmente por Travaglia (1998), Libâneo

(2004), Koch (2005) e Gomes (2013). Ficou claro que no âmbito da escola pesquisada são desenvolvidas ações significativas com muito esforço, mas que promovem o processo de ensino-aprendizagem motivado para professores e alunos. No entanto, ainda há muitos anseios quanto à formação e capacitação dos professores indígenas para ministrar aulas em suas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação indígena; Ensino de português; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: Contemporary teaching practice requires an attitude of reflection and constant evaluation of the dialectical teaching-learning process, especially in bilingual and / or plurilingual spaces such as the indigenous communities of Roraima. The Portuguese and Wapichana languages have the same weight in the curriculum and are in permanent interaction in the classrooms of the indigenous school. Therefore, this research seeks to understand how the Portuguese language is taught, its relationship with pedagogical practices, its concepts and how the teaching-learning process of LP as a mother tongue and / or second language is seen by an indigenous student in a class of 9th from an indigenous state school in Boa Vista. The study considered the use of both languages by students and teachers at the school. The research analyzed how these teachers conceive the Portuguese language, develop their pedagogical practices from the planning of their classes and interviews. The study is based mainly on Travaglia (1998), Libâneo (2004), Koch (2005) and Gomes (2013). It was clear that within the researched school significant actions are developed with great effort,

but that promote the motivated teaching-learning process for teachers and students. However, there are still many concerns about the training and qualification of indigenous teachers to teach classes in their schools.

KEYWORDS: Indigenous education; Portuguese teaching; Pedagogical practices.

1 | INTRODUÇÃO

A escolha desta temática deu-se por inquietações e queixas feitas pelos alunos nos corredores da escola Estadual Indígena Rosa Nascimento a respeito das aulas de português observada pela pesquisadora que trabalha na escola como secretária e conhece o dia a dia da escola. Tais inquietações dizem respeito a alguns questionamentos que precisam ser respondidos para se ter uma visão sobre: como é ensinada a língua oficial brasileira, sua relação com as práticas pedagógicas, seus conceitos e o processo de aprendizagem como L1 e L2, numa turma de 9º da Escola Estadual Indígena Rosa Nascimento. A importância do tema recai sobre o relevante papel que esta disciplina assume em relação a outras que compõem a grade curricular da escola.

O presente trabalho busca compreender as metodologias práticas e efetivas do ensino da Língua Portuguesa na Escola Estadual Indígena Rosa Nascimento, para isso, foi necessário traçar os seguintes objetivos específicos: verificar o tipo de metodologia utilizada pelo professor nas aulas de português; investigar se o ensino de Língua Portuguesa é considerado importante no ponto de vista do aluno indígena.

A pesquisa concentrou-se no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na escola. É importante esclarecer que na escola nunca houve pesquisas dessa natureza, fato que vai servir não só como um ponto de referência para os estudos como pode contribuir com a prática pedagógica dos professores, além de trazer à reflexão temas sobre o ensino de português como L2 para alunos indígenas na escola Rosa Nascimento.

Este trabalho está organizado a partir desta introdução que apresenta a temática e os objetivos pretendidos da pesquisa e os títulos a seguir. Segundo, aborda a relação entre concepções de língua e formação do professor de língua portuguesa e o terceiro título apresenta o proceder metodológico e discussão dos dados.

2 | CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Diante de tantas metodologias disponíveis a serem utilizadas na sala de aula, o professor ainda encontra dificuldades para ensinar, principalmente no que diz respeito à aprendizagem do aluno. A afirmação remete especialmente à sala de aula do sistema regular de ensino, fato ainda mais questionado pelos professores de educação indígena, mesmo se tratando do ensino de Língua Portuguesa (LP)¹. Tal realidade se dá pela diversidade de

¹ LP – Língua Portuguesa

línguas que se encontram dentro da sala de aula de escolas indígenas em Roraima, às vezes há encontro de até quatro línguas diferentes na mesma escola, as turmas são de alunos cuja língua materna nem sempre é a língua oficial brasileira.

É necessário retomar estudo sobre L1 e L2, conceitos fundamentais que embasam este estudo e tem grande relevância para se compreender o ensino das línguas dentro da escola. Assim, a importância do aprendizado da língua indígena Wapixana contribui para que os alunos indígenas possam escrever a história do próprio povo wapixana na língua e através da escrita, o aluno pode aprender a se expressar perante um seminário, uma manifestação cultural na língua Wapixana.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais²,

[...] a escola indígena hoje tem se tornado um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito a escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos e específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola [...].(Brasil, 2013, p.377).

E quando se fala em LP, conforme os PCN's, (1997, p. 25), "Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino".

Nesse contexto, se observa que o ensino está condicionado a três vertentes e o primeiro é o professor, que é o mediador do conhecimento, e ele que vai guiar o ensino aprendizagem do aluno, ter domínio do que é língua e ao final desse processo avaliar se o ensino foi ou não alcançado, pois, o professor na relação com os alunos proporciona a eles, num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas.

Com base nisso, volta-se o estudo às concepções de língua e seus efeitos na prática docente. A primeira concepção de língua, como representação do pensamento, corresponde ao sujeito psicológico individual, dono de sua vontade e de suas ações. Assim, esse sujeito "é visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja "captada" pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada" (KOCH, 2005, p.13).

Nessa concepção a expressão é apenas criada na mente do sujeito e a externalização se dá pela oralidade sem ter uma reflexão daquilo que se fala, "para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, não depende em nada de quem se fala, em que situação se fala, como, quando e para quem se fala". (TRAVAGLIA, 1998, p. 22).

Para Gomes (2013, p. 43), "a língua escrita ainda predomina dentro da sala nas aulas de português, pois seguir as normas gramaticais é fundamental para o desenvolvimento

² Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

do que é considerado como correto ao aluno, cobrado pela sociedade”. E os professores ignoram, na maioria das vezes, os resultados negativos dessa prática, para a escola, para si próprio e, principalmente para os alunos, dentre eles os das escolas indígenas, que já se encontram em desvantagens no processo de ensino e aprendizagem.

A linguagem é vista na segunda concepção de acordo com Gomes (2013, p. 43 apud Travaglia 1998, p. 22), “como instrumento de comunicação, ou seja, como meio objetivo para a comunicação”. Comunicação essa em que o sujeito não é dono de seu discurso e de sua vontade, e se torna um sujeito anônimo social, ou seja, se torna um repetidor, um ideológico, apenas um porta-voz, um sujeito inconsciente.

A língua na terceira concepção é vista como atividade de interação humana e é através desta interação que os indivíduos praticam suas ações, como a fala e a escrita, já que para essa concepção a língua é encarada como conjunto de práticas sociais e de linguagem situadas em diversas esferas da comunicação da atividade humana (SOARES, 1998).

É importante que o professor perceba que as concepções de língua são pontos fundamentais na definição de suas metodologias no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, visto que sua prática tem relação direta com sua concepção de língua. O processo de ensino de LP vem sendo bastante discutido nos últimos anos pelos educadores, as preocupações sobre o fracasso escolar no ensino de português está visível à sociedade e pouco tem sido feito para mudar essa realidade nas escolas. Isso porque os professores, tendo conhecimento sobre as teorias, muitas vezes não as aplicam, ou as utilizam de forma inadequada.

Num primeiro momento, como é em geral o caso com novas ideias frente a antigas práticas, as concepções que os linguistas trouxeram encontraram forte resistência entre os professores de português, porque o ensino da gramática, entendido como um aprendizado de nomenclaturas e um exercício de classificação, aliado ao cultivo da norma culta em detrimento a quaisquer outras, ocupava um espaço muito grande no ensino de língua materna. Atualmente, esse quadro já mudou um pouco, no sentido de que a polêmica sobre norma linguística e seu ensino ganhou visibilidade fora do ambiente escolar, passando dele para a mídia. Boa parte do professorado parece ter assimilado, pelo menos em teoria, a ideia de que o papel da escola é ensinar a língua, não a gramática. (ILARI e BASSO, 2017, p. 73).

Em muitas escolas indígenas para fazer o trabalho pedagógico não se tem material pedagógico para auxiliar o professor no processo de ensinar. Por isso, o professor tem que levar em consideração a preparação do aluno, as mudanças constantes no mundo em que ele vive e prepará-lo para a tomada de atitudes e para o exercício consciente de seus direitos e deveres, e principalmente instrumentalizá-lo para o aprendizado escolar e para sua realidade, levando-o a perceber a importância desse aprendizado para sua vida cotidiana.

O professor tem que deixar claro o objetivo a ser alcançado ao elaborar suas aulas

utilizando-se de recursos variados e contextualizando o conteúdo escolar com o cotidiano vivenciado pelo aluno, pois, o aluno indígena está repleto de conhecimentos/experiências que são adquiridos na sua vivência em comunidade.

Gandin (2008, p.01) sugere que se pense no planejamento como uma ferramenta para dar eficiência à ação humana, ou seja, deve ser utilizado para a organização na tomada de decisões e, para melhor entender isto, precisa-se compreender alguns conceitos, tais como: planejar, planejamento e planos que segundo Menegolla & Sant’Anna (2001, p.38) “são palavras sofisticadamente pedagógicas e que “rolam” de boca em boca, no dia a dia da vida escolar”. Esse planejamento para o ensino é mais complexo ainda quando se fala de ensinar em uma escola indígena e suas peculiaridades, conforme visto a seguir,

Hoje, o processo de ensino aprendizagem é mais desafiador para o professor e também para os alunos, pois em virtude de múltiplos e complexos fatores, o professor está enfraquecido em seu papel, desautorizado de seu significado social e, por esta razão, muitas vezes, não consegue a posição necessária para exercer com competência sua função de docente. (BROSTOLIN & CRUZ, 2009).

Diante do contexto, nota-se que a formação inicial do professor é fundamental, pois é da formação que saem as bases teóricas que, associadas às experiências e habilidades já dominadas pelo docente, orientarão o planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas, capazes de transformar a realidade educacional da escola.

Esse contraste entre prática e os conhecimentos teóricos aparece já na formação inicial de professores, nas atividades de estágio supervisionado, mas, ocorrerá, efetivamente, com o exercício profissional, pela ação e pela reflexão com seus pares no e sobre seu trabalho cotidiano. É na escola que o professor coloca em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais. (LIBÂNEO, 2004, p.36).

Ao sair de uma formação, o professor leva consigo uma bagagem de conhecimentos, mas, na maioria das vezes os professores não cumpre aquilo que aprendeu. É por isso, que o professor precisa fazer reflexões sobre seu fazer pedagógico, porque é na escola onde os alunos terão seus primeiros contatos com os conhecimentos universais produzidos pela humanidade e tão necessário para conviver em sociedade.

3 | O PROCEDER METODOLÓGICO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este trabalho de pesquisa pautou-se em compreender como os professores de LP a concebem e como desenvolvem suas práticas pedagógicas em uma turma de 9º ano na Escola Estadual Indígena Rosa Nascimento, situada na comunidade Indígena Truaru, região do Murupu, município de Boa Vista-RR.

A escola atende uma clientela diversificada, sendo uma parte dos alunos oriundos da própria comunidade e outra parte constituída por alunos que vem de fazendas e assentamentos, totalizando 83 alunos matriculados, do 6º ano do ensino fundamental ao 3º

ano ensino médio - 3º segmento. A escola conta ainda com um quadro de 15 professores – sendo todos indígenas – alguns da própria comunidade e outros de outras comunidades que passaram no processo seletivo e estão lotados na escola. Cabe lembrar que esta escola está regradada oficialmente através do decreto governamental de criação Nº 1997-E de 15 de maio de 1998, ficando oficialmente Escola Estadual Indígena Rosa Nascimento o nome da escola.

De acordo com levantamento³ feito na escola nos trabalhos em pesquisas realizadas antes, constata que 90% da comunidade Truaru são da etnia wapichana, mas apenas 20 % falam da língua wapichana, e que a maioria das pessoas tem o contato com a língua wapichana na escola.

Participaram da pesquisa 18 alunos da escola pesquisada, 1 professor de LP e 2 professores de língua wapichana. Aplicaram-se questionários com 10 questões para alunos e entrevista aberta com os professores.

Os caminhos da pesquisa são métodos que facilitam a coleta de dados, a começar pela observação e análise das situações de ensino da língua portuguesa na escola.

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. Por ser utilizada, exclusivamente, para a obtenção de dados em muitas pesquisas, e por estar presente também em outros momentos da pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação. (Gil, 2008, p.100).

O mesmo aconteceu com a descrição das metodologias empregadas no planejamento das aulas de língua, quanto às dificuldades enfrentadas por professores no processo de ensino-aprendizagem da língua, optou-se pela entrevista com professores, que fora anotada.

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (Gil, 2008, p.109).

Em relação análise de documentação como planejamento, conforme Gil (2008, p. 51) “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Cumpridas as formalidades técnico-metodológicas, seguem a apresentação e discussão dos dados. O caminho trilhado partiu das observações em sala de aula e seguiu

3 Levantamento feito em pesquisas realizadas sobre outros trabalhos e que estão arquivados na biblioteca da escola.

com as análises dos planejamentos dos professores e dos questionários aplicados. E é nessa mesma direção que segue o texto.

As observações feitas em sala de aula, como instrumento de investigação, foram realizadas no período de fevereiro a março de 2020 junto à turma pesquisada, com a finalidade de compreender o processo de ensino e aprendizagem de LP por alunos cuja língua materna nem sempre é a LP. Constatou-se que, as aulas de LP são ministradas numa frequência de 04 aulas semanais na turma. Isso denota que as aulas desta disciplina, a exemplo de outras, estão organizadas de maneira pontual, com planejamentos separados e metodologias que visam um tempo de 01 hora para serem desenvolvidas com os alunos.

Observou que a dinâmica das metodologias é repetitiva e não estimulam e nem prendem a atenção dos alunos. Isso se deve à forma como são planejadas as atividades docentes – muitas vezes numa concepção tradicional de planejamento. Notou-se que a avaliação de conhecimento dá-se através de provas escritas de forma a inferir uma nota para o aluno, que se preocupa apenas em estudar para ser aprovado na prova, no bimestre ou no ano letivo, isso esta relacionada ao desinteresse do aluno em não querer estudar e tão pouco querer aprender, segundo Knüppe (2006, p. 278) apud Torre (1999, p.07), “esse fato afeta diretamente professores e alunos em função das áreas de estudo, dos níveis do sistema educacional e das características socioculturais de quem aprende, entre outras variáveis”.

No decorrer das aulas se observou que os alunos não tinham interesse no que o professor lhes estava ensinando, ora ficavam brincando ora ficavam conversando, parece que a aula não tinha importância para eles ou não havia uma motivação que fizesse com que eles se prendessem a aula.

O papel do professor [...] não é o de influenciar o aluno quanto às suas habilidades, conhecimentos e atitudes, mas o de facilitar a construção por parte deles do processo de formação. Frente a essa ideia, o professor influenciará o aluno no desenvolvimento da motivação da aprendizagem. Quanto mais consciente for o professor com relação a motivação, melhor será a aprendizagem de seu aluno. (Knüppe, 2006, p.281).

Quanto ao instrumento Planejamento do professor de português, foi possível perceber que o planejamento é feito de forma anual e os conteúdos a serem ensinados aos alunos distribuídos em bimestres. De certa forma é um planejamento simplificado.

Através deste trabalho foi possível compreender que os professores inovaram nas suas metodologias de ensino não esperando somente pelo que a secretaria de educação manda para a escola, e se tratando de uma escola indígena, ainda é mais gratificante notar que os professores procuram trabalhar de acordo com a realidade do aluno, fazendo uma educação específica e diferenciada com aulas diversificadas. Com essa conduta, na concepção de professor indígena, em uma aula dessa natureza estão aplicando a interdisciplinaridade, trabalhando todas as disciplinas, numa perspectiva de

aula diferenciada como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96,

Assegura ainda aos povos indígenas uma educação bilingue, e intercultural, objetivando a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de sua identidade étnica e a valorização de suas línguas e seus conhecimentos técnicos e científicos das sociedades indígenas.

Ao analisar o planejamento do professor o professor 1 que ministra a LP na turma, pode-se descrever os conteúdos conforme a seguinte distribuição: o primeiro bimestre: gramática; ortografia; linguagem; no segundo bimestre: gramática; linguagem; no terceiro bimestre: gramática; linguagem e no quarto bimestre: gramática; ortografia; linguagem. O que se percebe nesse primeiro planejamento é que o professor propôs os mesmos objetivos e metodologias para as quatro turmas dos anos finais do ensino fundamental. E, somente separou os conteúdos por turma, demonstrando um planejamento tradicional.

O professor 2 foi mais detalhista em seu planejamento, colocou objetivos e metodologias a serem alcançados a cada bimestre e os conteúdos ficaram assim distribuídos: primeiro bimestre: figuras de linguagem; plural do substantivo composto; frase e oração; período simples e composto. segundo bimestre: orações subordinadas; estrutura das palavras; processo de formação das palavras. terceiro bimestre: leitura e interpretação de textos; produção de um jornal (RN em foco); utilização de tecnologia digital. E no quarto bimestre: orações subordinadas adverbiais; regência verbal e nominal; crase; acentuação; leitura e interpretação de texto; continuação da produção do jornal e produção de textos; utilização de tecnologia digital.

Nota-se claramente que no segundo planejamento analisado o professor está preocupado em contribuir com a formação do aluno e com seu aprendizado e com um planejamento bem elaborado pode alcançar os objetivos proposto para cada aula determinada. Um professor comprometido com o ensino busca sempre fazê-lo da melhor forma possível, tem poucas falhas consigo mesmo e com seus alunos.

O questionário repassado aos alunos foi formato com questões abertas para que respondessem como estava sendo o ensino de LP. Participaram da pesquisa 18 alunos da escola observada. Importante dizer que os alunos não tiveram nenhum receio em responder as perguntas, pelo contrário, em um clima de descontração, no início da conversa falaram que com o professor 2 estavam aprendendo o português.

Quando questionados sobre o ensino de português, a turma acredita que o ensino de português é a gramática, porque só estudavam teorias, conceitos e tinham que memorizar para as provas os assuntos estudados. A pesquisa mostra que os alunos já têm em mente que tudo o que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa é gramática, mesmo que eles não saibam o que é gramática, porque o ensino de português não é só gramática.

No entanto, tudo o que vimos discorrendo sobre ensino da Língua Portuguesa só se tornará efetivo se as suas finalidades forem reexaminadas e seus

métodos revistos a partir de teorias recentes formuladas e que fornecem uma compreensão mais abrangente do fenômeno linguístico. Dessa forma esse ensino assume, nos seus multiaspectos, importância e novas perspectivas; e, na discussão das formas que ele pode assumir, é essencial uma fundamentação científica, abandonando-se a gramática tradicional como centro de ensino. (Lima, 1985).

Quando questionados como queriam que fosse o ensino de português, a turma respondeu que fosse mais dinâmica e que o professor não ficasse apenas em conceitos, que o professor trabalhasse mais com projetos para que todos os alunos se envolvessem, como foi com o jornal “RN em Foco”, projeto do professor 2, já citado anteriormente, em que os alunos produziam as matérias do jornal e cada dia uma turma apresentava na hora do intervalo. Esse ponto eles destacaram como positivo para as aulas de português, como incentivo para os alunos não ficarem na sala de aula sem motivação alguma no estudo. Essa ação está de acordo com (SANTOS, 2016) que defende que “os alunos gostam de brincadeiras, por este motivo o professor deve implantar conhecimentos de Língua Portuguesa de forma lúdica, pois seriam uma maneira de aprender sem usar livro didático. A rotina torna a sala de aula cansativa e conseqüentemente o rendimento deixa de ser satisfatório, pois a criança e o adolescente esperam encontrar novidades”.

[...] “cada aula tem que ter um “segredinho” para dar um gosto melhor, ou seja, vamos pôr mais práticas dinâmicas nas aulas de português, vamos juntar os recursos que temos em mãos, ensinar fazendo dinâmicas de grupos, fazendo com que os alunos se socializem mais, aprendam a trabalhar em conjunto, a trocar experiências e ativar a motivação”. (AZEVEDO; OLIVEIRA; AMBRÓSIO, 2010, p. 05).

Nesse contexto, já respondendo a importância do professor de língua portuguesa e importância das aulas de português, o professor é o principal motivador para manter os alunos na escola, é ele que sempre busca inovar suas metodologias na sala de aula para tornar as aulas interessantes e dinâmicas para seus alunos, como foi com o projeto “RN em Foco” de grande relevância para os alunos, uma vez que possibilita a socialização, a integração com outro.

E por último, foi perguntado pela importância das aulas de português para a turma, 9 alunos responderam que gostam e consideram importante as aulas de português para sua vida, não só como aluno, mas também fora da escola para comunicar-se com seus pares, aprender a escrever bem como a norma-padrão exige. 6 alunos responderam que estudam por que está na grade curricular e que precisam decorar os assuntos para passarem na prova, porque a língua portuguesa é umas das disciplinas que reprova. 3 responderam que só estudam por que precisam passar de ano e também por que precisam terminar seus estudos.

Diante das respostas dos alunos, faz-se bem retomar a atitude do professor 2, que ao fazer seu planejamento procura novas metodologias de ensino. O professor 2 diz que se

sente motivado ao perceber que está cumprindo com êxito a sua missão e faz a seguinte reflexão:

Não consegui que todos os alunos aprendam de forma satisfatória, sempre fica uns no meio do caminho sem entender o que está fazendo na escola. E inovar no processo de educar e ensinar é o que se pretende no discurso de muitos professores, mas se precisa de professores que não só transmita conteúdos que venham impostos pelo sistema, mas que procure trabalhar de acordo com sua realidade. (PROFESSOR 2).

Ensinar não é uma tarefa fácil, é uma profissão em que a pessoa tem que ter amor, primeiro pela profissão, depois pelos seus alunos, é uma busca e troca de conhecimentos cotidiano de ambas as partes. Por isso, foram repassados questionários aos professores de LP e Língua Materna Wapichana da turma de 9º ano para que os mesmos falassem dos pontos positivos e negativos de suas aulas e para analisar o processo de ensino das disciplinas, já que são as mesmas cargas horárias e têm o mesmo peso na matriz curricular da educação indígena.

Os professores que participaram da pesquisa são todos indígenas, o professor de português é da Etnia Macuxi, porém não é falante da Língua, formado em letras português-espanhol, com especialização em espanhol. O professor de Língua Wapichana 1 é da Etnia Wapichana, falante da Língua e formado em Comunicação e Artes (licenciatura Intercultural). E o professor de Língua Wapichana 2 é da Etnia Wapichana falante da Língua e formado em Pedagogia com Ênfase em Educação Escolar Indígena.

Quando se trata da experiência e importância do ensino de LP e Língua Indígena Wapichana, analisando a resposta do professor de português é fundamental que englobe além dos elementos propriamente linguísticos outros aspectos tais como: o contexto linguístico dos falantes e as variações no uso da língua, pois dominar uma língua significa dominar além das regras de boa formação de frases, os princípios e condições de utilização adequada dessas frases num dado contexto linguístico e numa dada situação de comunicação.

Considerando as respostas sobre o ensino de Língua Wapichana, o professor 1 diz é fundamental ensinar a língua, escrever, falar em sala de aula. Para o professor 2 é fundamental ensinar a língua e sua origem, porque a língua é a identidade de um povo.

Podemos observar a inter-relação entre cultura, língua e identidade, haja vista que a cultura só se constrói por meio da língua e, ao produzir sentidos sobre algo, constrói identidades. Essas identidades só adquirem significado com base em um conjunto de atributos culturais que se relacionam mutuamente e que se sobressaem com relação a outros atributos. (COELHO; MESQUITA, 2013, p.32).

Perguntados sobre os recursos metodológicos no processo de ensino, o professor de português utiliza o livro didático que tem os conteúdos programáticos atendendo as competências e habilidades exigidas no ensino de LP a qual não se limita apenas

a conteúdos gramaticais, mas uma vasta opção de como você explorar os assuntos, leituras complementares em sites educacionais e vídeos, além de trabalhar com apostilas impressas, pesquisas na internet em sites educacionais com auxílio de um computador / celular, data show.

Já o professor 1 de língua Wapichana trabalha com o dicionário na língua Wapichana e os outros materiais são confeccionados na sala de aula com os alunos e esses materiais são deixados na escola para que todos possam utilizá-los. O professor 2 também utiliza o dicionário na língua Materna e o outro recurso são os jogos didáticos, confeccionados juntos aos alunos, também deixados na escola para que todos possam utilizar.

Fora perguntado também sobre a presença de mitos na cultura indígena de Roraima, se essas vivências da cosmovisão indígena são levadas para a sala de aula e se é possível descrever alguma história marcante ouvida pelos professores em sala de aula, e como explora esse conteúdo nas aulas.

O professor de português respondeu que “sim” e que aborda essa temática investigando se os alunos já ouviram algum mito indígena. E durante as aulas pede que façam pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto. Quanto às posições dos professores de língua Wapichana, o professor 1 disse que valoriza a cultura, crenças, tradições e mitos. E que é importante que os alunos saibam sobre esse assunto, saber a história e vivência do povo Wapichana. Para o professor 2 cada povo indígena tem seus mitos e que nas suas aulas fala com os alunos sobre os mitos que existem na comunidade, pois o aluno precisa ter conhecimento sobre esses mitos, através de textos escritos e oral.

Identificamos o mito como afirmação e nos reportamos às narrativas tradicionais que, por tempo bastante longo, foram transmitidas de geração a geração para dar explicações acerca da origem do homem, do mundo, da vida. Essas narrativas diversificadas e transpassadas pelas vozes das culturas, das religiões, do imaginário, das relações de poder, do gênero etc. apresentam em comum o fato de manipularem a emoção, a crença, os dogmas. (LEAL e GOUVÊA, 2002,p.7).

Quanto ao processo das concepções de língua no processo de ensino, o professor de português vê que uma concepção de língua tem implicações diretas no planejamento, na condução das aulas, na escolha e elaboração de materiais, na forma de avaliar. A forma que a gente ver a língua é que determina a maneira de ensinar. Os professores de língua Wapichana não responderam.

Diante da complexidade do ensino de português para alunos cuja língua materna é língua indígena, foi questionado se os professores enfrentaram alguma situação difícil nesse contexto. Para o professor de português 95% das pessoas não falam mais a língua indígena. Compreende-se que é mais difícil o discente aprender a língua indígena do que o português. “É evidente que existem os problemas na aprendizagem de LP por parte dos jovens, muitas vezes por se sentirem desmotivados, talvez por questões familiares ou outras questões adjacentes, mas em relação à língua materna não tenho assistido

situações que dificultem aprendizagem do português na escola”. Para os professores de língua Wapichana, o professor 1 “é importante o ensino da língua Wapichana para valorizar a língua estudando, mas, com a falta de material pedagógico o trabalho se torna difícil para compreensão do aluno sobre a valorização da língua”. Para o professor 2, o professor tem que ser transformador, pesquisador, pôr em prática suas metodologias para que o aluno tenha interesse ou se dedicar ao ensino da língua Wapichana.

[...] ao falarmos da língua, estaremos falando também um pouco da cultura e da história de cada povo, uma vez que a língua é o meio básico de organização da experiência e do conhecimento humano. (Teixeira, 1995, p.292).

Diante da análise das respostas chega-se à conclusão que os professores têm a visão que são os geradores de conhecimento e que é necessário utilizar métodos de ensino que venha contribuir na aprendizagem do aluno valorizando as especificidades da Educação Escolar Indígena, sendo elas, preservação dos costumes, línguas e tradições, assegurando os preceitos garantidos nas leis. O que está de acordo como o nosso entrevistado quando diz que “devemos estudar e aprender a nossa língua porque é importante para nós indígenas, valorizar a nossa cultura, não perder os nossos costumes, mas não basta só ensinar aos alunos, os professores também têm que aprender a valorizar e se interessar pela língua indígena”.

A LP é predominante em todos os espaços da escola e dentro da sala de aula ela é vista como parte integrante da formação do aluno, para que este venha falar e escrever corretamente, porque muitos alunos dominam conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da LP. Em função disso, é fundamental que o professor repense suas metodologias de ensino, requer desenvolver ações pedagógicas mais interessantes para todos, indo ao encontro de Libâneo (2004, p.77) que diz que os “professores continuam sendo os principais agentes de formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais”. Chegando ao final dessas análises, ainda cabe a afirmação: é necessário refletir sobre o fazer pedagógico, porque hoje muitos métodos de ensino utilizados na escola por professores indígenas são pautados por concepções ultrapassadas, sendo preciso colocar à disposição tanto dos alunos quanto dos professores novos métodos e novas teorias de aprendizagem para construção coletiva de conhecimentos na escola.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa, o resultado obtido sobre como é ensinada a língua oficial brasileira, sua relação com as concepções de linguagem e suas práticas pedagógicas no processo de aprendizagem para o indígena cuja língua indígena é Wapichana trouxe informações e propostas para melhorar o ensino de LP na escola indígena. Questões foram levantadas e discutidas pelos sujeitos envolvidos no tema, nesse processo, pode-

se perceber que para ministrar uma boa aula, requer muito esforço do professor em criar um bom plano de trabalho, inovando nas suas maneiras de ensinar, deixando de lado a mesmice, as aulas rotineiras do dia a dia de uma escola.

O ensino de LP nas escolas é considerado difícil e mais ainda quando se trata de gramática, levando muitas vezes o aluno ao desinteresse pela disciplina e conseqüentemente à desistência. O professor deve buscar sempre ensinar nessa disciplina os conteúdos de forma contextualizada, não somente transmitir os conteúdos, mas ministrar uma aula planejada em que possa trabalhar teoria e prática. Isso leva o professor a trabalhar de uma forma dinâmica, mas esse trabalho não tem que ser somente quando se faz um trabalho de pesquisa, deve ter continuidade através de projetos como o apresentado pelo professor 2 com aulas que puderam mudar a rotina e manter os alunos motivados, como foi o caso do projeto do professor 2, onde os alunos puderam praticar a escrita e a produção, e principalmente a troca de experiências, tão necessária para o crescimento do aluno dentro da escola, onde ele possa se sentir motivado a aprender.

Uma preocupação relevante foi observada que a língua Wapichana está sendo esquecida pelos próprios indígenas e que está predominando a língua nacional (português) na comunidade/escola. E que para a revitalização e valorização é preciso que todos estejam empenhados nesse processo, é necessário encontrar alternativas que venha contribuir para tal fato, fazendo uma reflexão crítica do que se perdeu da sua cultura e do que pode ser resgatado e se tornar importante para os indígenas, para comunidade/escola.

Conclui-se que este estudo é importante para o aperfeiçoamento não só da prática de ensino de LP, mas como da língua indígena Wapichana. E que para continuar esse processo de educação diferenciada levando em consideração a realidade e experiências dos alunos, o professor indígena pode buscar formação na sua área. Acredita-se que ainda vai demorar para que se faça uma política pública que venha favorecer a prática do ensino nas escolas indígenas. Isso seria um ponto positivo para o nosso país, e para as populações indígenas, ou melhor, para as escolas indígenas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana; OLIVEIRA, Dória Beliene Alves de; AMBRÓSIO, Marizete Ribeiro. Práticas dinâmicas nas aulas de Língua Portuguesa - O artigo foi produzido visando atender à exigência da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Letras/Português da Universidade Tiradentes, no 1º semestre letivo de 2010 <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/2674/PR%C3%81TICAS%20DIN%C3%82MICAS%20NAS%20AULAS%20DE%20L%C3%8DNGUA%20PORTUGUESA%20%28UNIT-SE%29.pdf?sequence=1> – acessado em: 08/07/2020

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997. 144p.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone Figueiredo. Estilos de aprendizagem e de ensinagem na escola indígena Terena. Constr. psicopedag. v.17 n.14 – São Paulo. Jun.2009. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542009000100004 – acessado em: 13/07/2020

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. *ENTRELETRAS*, Araguaína/TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013. file:///C:/Users/aluno/.android/Downloads/975-Texto%20do%20artigo-3526-1-10-20140916.pdf - 13/07/2020

D'ANGELIS, Wilmar Rocha. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In. *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (orgs.). Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

GANDIN, Danilo. O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa. Disponível em: [www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_\(completo\).doc](http://www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_(completo).doc). Acesso em: 22/07/2020.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. – 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Rosivaldo. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. Macapá, v. 3, n. 1, 1º semestre, 2013. <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/534> – Acessado em 04/08/2020.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato Miguel. O “letramento linguístico” de Maya Honda e o contexto brasileiro: um breve percurso histórico. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume 13, n.1 jan de 2017, p. 66-85. file:///C:/Users/aluno/.android/Downloads/10421-21450-1-PB.pdf – Acessado em 10/08/2020

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

KNUPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. *Educ. rev.* [online]. 2006, n.27, pp.277-290. ISSN 1984-0411. <https://www.scielo.br/pdf/er/n27/a17n27.pdf> – Acessado em 10/08/2020

LEAL, Maria Cristina; GOUVÊA, Guaracira. Narrativa, mito, ciência e tecnologia: o ensino de ciências na escola e no museu. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* (Belo Horizonte).vol.2. no.1. Belo Horizonte. Jan./June. 2000. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-2117200000100005 – Acessado em 15/08/2020

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Rachel Pereira. O ensino de língua portuguesa: aspectos metodológicos e lingüísticos. *Educ. rev.*no.4. Curitiba Jan./Dec.1985. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601985000100002 – Acessado em 15/08/2020

SILVA, Marcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. Em *Aberto*, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. file:///C:/Users/aluno/.android/Downloads/2282-Texto%20do%20artigo-2252-1-10-20190822.pdf – Acessado em 25/08/2020

MENEGOLLA, Maximiliano. *SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que planejar? Como planejar?* 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TELES, Maria Luiza Silveira. Socorro! É proibido brincar!/ Maria Luiza Silveira Teles. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TEIXEIRA, Raquel F. A. As línguas Indígenas no Brasil. In: Silva, Aracy Lopes da; Grupioni; Luiz Donisete Benzi (Org. A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus– Brasília, MEC/MAR/UNESCO, 1995).

TORRE, J. C. Apresentação: a motivação para a aprendizagem. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 7-10.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Evandro Braz Lucio dos. Contribuições de jogos e dinâmicas pedagógicas para aprendizagem dos alunos em língua portuguesa. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC apresentado à FATENE – Faculdade Tecnológica do Nordeste, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa e Literatura. Orientador: Prof. Ms Francisco Lisboa Magalhães. Publicado em 01/2016. <https://jus.com.br/artigos/45773/contribuicoes-de-jogos-e-dinamicas-pedagogicas-para-aprendizagem-dos-alunos-em-lingua-portuguesa> – Acessado em 01/09/2020

SOARES, Magda Becker. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1998.

BASE DE DADOS TEXTUAL JURIDOCs: FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ÁREA JURÍDICA

Data de aceite: 12/07/2021

Data de submissão: 07/05/2021

Rosana Corga Fernandes Durão

Escola Superior de Educação e Comunicação –
Universidade do Algarve
Faro – Portugal
ORCID iD: 0000-0002-9813-0350
Ciência ID: CC13-B0DC-76DA

RESUMO: O nosso estudo teve como objetivo principal a criação de uma base de dados textual - Juridocs - como recurso didático para o ensino das línguas para fins específicos na área jurídica. Tendo em consideração a evolução das linguagens especializadas e o crescente número de documentos que surgiram nos últimos anos com o fenómeno da globalização e com o mercado aberto, particularmente no espaço europeu, na área jurídica, os trabalhos sistemáticos e sistematizados relacionados com o estudo da linguagem jurídica têm surgido como uma necessidade crescente para resolver os problemas dos profissionais, sobretudo ao nível da área da tradução, da lexicografia especializada e no campo do ensino das línguas estrangeiras para fins específicos. A reflexão que aqui apresentamos pretende dar a conhecer a organização e as potencialidades de utilização da base de dados textual jurídica JURIDOCs (Legal Textual Database) como um recurso / ferramenta para o ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente para o ensino do português

e do espanhol jurídico. A mesma foi testada no âmbito do projeto *PETALL - Pan European Task Activities for Language Learning, en el Exploitation and Dissemination Plan* (Ação 30, anexo 7) permitindo a extração de terminologia, a análise da caracterização do texto jurídico, a diferenciação dos textos normativos dos outros tipos de textos no campo jurídico, servindo como um recurso que pode ser usado no âmbito da aprendizagem por tarefas. O objetivo desta ferramenta é explorar a relação sistemática entre sistemas conceptuais, as terminologias e tipologia dos textos que tanto servem aos professores de língua para fins específicos na área jurídica, mas também tradutores, juristas, estudantes e investigadores, e outros profissionais, já que a base de dados concentra uma série de funcionalidades que permitem o manuseamento, utilização e pesquisa de textos reais num único local.

PALAVRAS-CHAVE: Base de dados textual; Ensino de línguas para fins específicos; Área jurídica; Ensino por tarefas.

JURIDOCs TEXTUAL DATABASE: TOOL FOR THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN THE LEGAL FIELD

ABSTRACT: The main objective of our project was the creation of a textual database - Juridocs - as a didactic resource for the teaching of languages for specific purposes in the legal area. Taking into account the evolution of specialized languages and the growing number of documents that have emerged in recent years with the phenomenon of globalization and with the open market, particularly in the Europe, in the legal

area, systemic and systematic research works related to the study of legal language have emerged as a growing need to solve the problems of professionals, especially in the area of translation, specialized lexicography and in the field of teaching foreign languages for specific purposes. The analysis presented here shows the organization and the potential of using the legal textual database JURIDOCs as a resource / tool for the teaching of foreign languages, namely for the teaching of Portuguese and legal Spanish. It was tested within the scope of the PETALL project - Pan European Task Activities for Language Learning, in the Exploitation and Dissemination Plan (Action 30, annex 7) allowing the extraction of terminology, the analysis of the characterization of the legal text, differences between normative texts and other types of texts in the legal field, serving as a resource that can be used within context of a task-based approach. The purpose of this tool is to explore the systemic relationship between conceptual systems, terminologies and textual typology that will be of great help for teachers of languages for specific purposes in the legal field, translators, lawyers, students and researchers, as well as other professionals working in the legal field. The database concentrates a series of functionalities that allow the handling, use and search of real texts in a single place.

KEYWORDS: Textual Database; Teaching of Languages for Specific Purposes; Legal Field; Task-based teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Apesar da evolução das linguagens especializadas e do crescente número de documentos que surgiram nos últimos anos com o fenômeno da globalização e do mercado aberto, particularmente na Europa, especialmente na área jurídica, os trabalhos sistemáticos e sistematizados relacionados ao estudo da linguagem jurídica e, em particular, no ensino do português jurídico ainda são poucos ou escassos.

Para colmatar esta lacuna e em resposta a uma necessidade profissional, criamos a base de dados textual – Juridocs (Legal Textual Database) para que pudesse ser usada como recurso / ferramenta para a extração de terminologia, para o estudo da linguagem na área jurídica, para o estudo da macro e microestrutura dos textos que designamos como normativos e dos instrumentos públicos ou legais.

A vontade de realizar um trabalho pedagógico mais eficiente nos levou a investigar e refletir sobre a forma mais adequada de resolver os problemas mais complicados da área do ensino de línguas e a melhorar a nossa prática na sala de aula. Tal como apontado por McKay, a principal razão de pesquisa dos professores é a de se tornarem melhores professores, já que a pesquisa «[...] contributes to more effective teaching, not by offering definite answers to pedagogical questions, but rather by providing new insights into teaching and learning process» (McKay, 2006, p. 1). Tendo em conta este referencial, o nosso ponto de partida neste trabalho de investigação é uma contribuição no processo de ensino e aprendizagem na área jurídica, seguindo os preceitos da Linguística Aplicada, na área do ensino de línguas estrangeiras, tendo como ponto de partida a resolução dos problemas que os profissionais ou especialistas enfrentam no «mundo real» (Grabe, 2002; Schmitt

& Celce-Murcia, 2002; Wilkins, 1999). Portanto, segue-se neste trabalho, a vertente da Linguística Aplicada que utiliza a investigação relacionada com as línguas como «elemento central» ou «foco» (Corder, 1974; Grabe, 2002) para resolver problemas relacionados com as mesmas; fornecendo «practical applications of theory and research to solving problems in sub-disciplines.», estando entre estas subdisciplinas a aprendizagem de línguas estrangeiras. (Carter & Nunan, 2001, pp. 1-2).

Assim, seguimos o sentido partilhado por Grabe (2002), onde a seleção das disciplinas envolvidas depende, em grande parte, das circunstâncias onde a pesquisa é realizada e do caminho da prática profissional a partir da qual se estabelece um ponto de partida para o desenvolvimento ou estabelecimento da teoria. A disciplina que Grabe chama de «practice-driven discipline that addresses language-based problems in real-world contexts» (Grabe, 2002, p.10), sendo orientada para a prática em problemas relacionados com a linguagem em contextos do mundo real, o que também representa um foco central nas obras de autores como Brumfit (1997), Bygate (2005), Davies (1999) e Kaplan (2009).

2 | JURIDOCs NO ENSINO DAS LÍNGUAS NA ÁREA JURÍDICA

Juridocs representa o caminho que se pretendia trilhar no ensino das línguas na área jurídica que foi iniciado na prática profissional, numa necessidade, num problema detetado para o qual se procurava uma solução no campo da aprendizagem e do ensino das línguas (Carter & Nunan, 2001, pp. 1-2). Na verdade, o problema não é o ensino ou a aprendizagem, mas sim os problemas que surgem na prática que podem ser resolvidos (Rampton, 1997, citado por Li & Cook, 2009, p.1).

A base de dados textual surge como meio de resolução de um problema da prática; o acesso às fontes, à documentação e a possibilidade de as poder analisar, trabalhar e explorar para fins didáticos. Essas mesmas fontes, são em geral de difícil acesso, sobretudo no que diz respeito a documentos provenientes de fontes privadas ou até mesmo públicas, já que fazem parte de um universo judicial onde em muitas situações se vela pelo sigilo. Estão em questão nomes de pessoas, nomes de instituições, e os professores e alunos não têm acesso a esses documentos.

As fontes que utilizamos na criação da base de dados textual permitem o acesso a documentos reais, que inclui um tipo de organização dos textos, que teve em conta a relação entre a unidade terminológica, o texto em que ocorrem e o enquadramento jurídico no correspondente sistema legislativo. A base de dados está estruturada e dividida em dois grandes tipos de textos: os instrumentos públicos, aqueles que resultam da aplicação das leis, tais como os contratos, as certidões, as procurações, etc., e os documentos normativos, aqueles que regulam os anteriores, tais como códigos, decretos, leis, entre outros. Todos estes nos permitem a criação de materiais e a planificação de aulas práticas que têm como fonte principal uma compilação de textos jurídicos categorizados e divididos

seguindo uma lógica onde os tópicos estão relacionados e entrelaçados num único local. Esta organização permite o acesso a todo o material relacionado a um tópico ou subtópico concentrados num único espaço, lado a lado, numa ferramenta que funciona alojada em formato de página web, acessível on-line. Por exemplo, se um professor de português jurídico decide trabalhar sobre o tema de um contrato de trabalho, ele terá no mesmo local exemplos reais de contratos de trabalho, ao mesmo tempo terá acesso à legislação geral relacionada com os direitos e deveres dos trabalhadores e das instituições / empresas contratantes, bem como como as leis específicas relacionadas com esse tipo de contrato de trabalho. Um exemplo de uma lei específica seria um decreto-lei publicado sobre a situação do trabalho de um determinado tipo de trabalhador ou com uma determinada categoria, onde houve uma atualização ou adaptação da lei.

O problema que normalmente os docentes desta área enfrentam é a falta de material, não só em termos de textos, como também em termos de manuais, especialmente no que diz respeito a manuais para o ensino do português jurídico. A maior parte das vezes, estes docentes, são confrontados com largas horas de pesquisa sobre um determinado ponto e que depois não passa de uma aula preparada por um professor para atender a um determinado momento e com um objetivo particular em termos pedagógicos que não é aproveitado ou partilhado posteriormente.

A base de dados textual Juridocs nos dá a possibilidade de trabalhar com instrumentos legais reais, tais como contratos, certidões, testamentos, entre outro tipo de textos que não são de fácil acesso e que na maioria dos casos só os tribunais, conservatórias e advogados os têm arquivados nas suas próprias instalações. Juridocs funciona como uma base de dados ativa, em constante atualização, que conseguiu ao longo dos anos ser preenchida com uma quantidade significativa de textos que permitem a investigação e exploração de várias tipologias textuais dentro do âmbito jurídico (português e espanhol). Para além desse acesso importantíssimo para quem trabalha no ensino das línguas para fins específicos na área jurídica, destaca-se por ser uma ferramenta em linha, um fator prático e motivador na aprendizagem, representando uma tendência de recursos cada vez mais procurados tanto pelos docentes, como pelos discentes. Tal como refere De Juan González «En nuestra sociedad, difícilmente se entiende ya la enseñanza y aprendizaje de idiomas sin la asistencia del ordenador, ya sea de forma total –en la enseñanza virtual– o parcial –como apoyo a la enseñanza presencial. (2012, p.186)».

O domínio no qual se pode aceder à base de dados textual é www.jurisdoc.pt, e os que pretendam acedê-la deverão fazer um registo, ainda que gratuito, como forma de controlar o uso indevido ou o aproveitamento para fins comerciais desta ferramenta.



Figura 1—Logotipo oficial de Juridocs.

Quando se pensou na forma como a ferramenta poderia ser utilizada no ensino do português jurídico ou de outras línguas nessa área de especialidade, pensou-se também na metodologia mais adequada no contexto de aula para o ensino/aprendizagem na área jurídica, tendo-se chegado à conclusão de que não poderia ser usada como se utiliza um manual de língua para fins específicos, já que não se trata diretamente de um recurso pedagógico que apresente uma série de propostas de atividades. A base de dados *Juridocs*, como já referimos, pretende ser uma ferramenta com textos organizados e categorizados (tipologia textual) segundo uma estrutura escolhida para o sistema jurídico em questão, que poderá ser manuseada pelo professor de língua como material para ser utilizado na aula, de acordo com a abordagem que pretenda em termos de tema. Por exemplo, poderá trabalhar com contratos de um determinado tipo, já que pode encontrar contratos reais à disposição num formato pesquisável, e ao mesmo tempo ter o original ou minuta em formato de imagem; poderá fazer pesquisas terminológicas ou fraseológicas nesses mesmos contratos e também ter acesso às leis que se relacionam com esse tipo de contrato ou com os contratos em geral (documentos normativos). Outra possibilidade é a de contrastar contratos do mesmo tipo noutras línguas (a base de dados acolhe também o espanhol nesta fase, mas está preparada para no futuro acolher outras línguas tais como o inglês e o francês). Enfim, terá uma série de possibilidades «à mão», num único local e com uma interface intuitiva e fácil de manusear por se apresentar na forma de página web.

Pretendemos que esta ferramenta esteja aberta à colaboração de professores de línguas, uma vez que é uma estrutura semipreenchida com uma quantidade representativa de textos para o seu funcionamento, mas que na realidade apresenta uma estrutura com campos categorizados que serão completados e aumentados ao longo do tempo, isto é, um corpus aberto ao seu preenchimento, onde os usuários registados poderão acrescentar propostas de textos e de melhorias à medida que forem utilizando a base de dados no seu dia a dia. É uma base de dados ativa e interativa.

Para refletir sobre essas questões, procedeu-se ao estudo do sistema jurídico

português e espanhol nesta primeira fase, do qual resultou uma proposta de organização conceptual, uma comparação da estruturação do conhecimento jurídico e da terminologia jurídica, cuja representação faz parte da estrutura da base de dados textual.

3 I JURIDOCs E A ABORDAGEM DO «TASK-BASED LEARNING» (ENSINO POR TAREFAS)

Na utilização de Juridocs como ferramenta na sala de aula, e para que o professor de língua não se perca num manancial de propostas, propomos a metodologia ou abordagem do «*Task-based learning*» (Ensino por tarefas), uma nova tendência no ensino das línguas em geral, mas que achamos se pode adaptar bem ao caso do ensino para fins específicos e especialmente no uso desta ferramenta / recurso.

De acordo com Richards e Rodgers (2014), o ensino de línguas baseado em tarefas (TBLT, em inglês) define-se mais como uma abordagem do que como um método e se caracteriza pelo uso das tarefas como unidade central na planificação e implementação dos planos de unidade e aula. Esta abordagem é considerada um desenvolvimento lógico da abordagem comunicativa, uma abordagem inovadora, que revolucionou o ensino das línguas nos anos 80 do século vinte, dado que partilham princípios semelhantes. Richards e Rodgers referem que:

Activities that involve real communication are essential for language learning. Activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning. Language that is meaningful to the learner supports the learning process. (Richards & Rodgers, 2014, p.174).

Neste contexto, as «meaningful tasks» implicam um desempenhar de tarefas que se adequam ao contexto e que têm um significado para o utilizador da língua, representando, assim, um enfoque na comunicação real.

Como a noção de «task» ou tarefa é central nesta abordagem, importa considerar como vários autores definem este conceito. Nunan (1989, p.10) apresenta a sua definição de tarefa, já considerada clássica, do seguinte modo:

[...] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end (Nunan, 1989, p.10).

Neste contexto, seguindo a abordagem do ensino por tarefas, termo correspondente em português, testamos a nossa base de dados em aulas com um grupo de profissionais da área jurídica e a inserimos âmbito do projeto PETALL, acrónimo de *Pan-European Task Activities for Language Learning*, na ação 30 – Anexo 7 do *Exploitation and dissemination plan*, através da experiência levada a cabo num Workshop de Espanhol Jurídico. Este foi

um projeto KA2, financiado pela Comissão Europeia que pretende promover tarefas que tenham por base as novas tecnologias em contexto de aula de línguas e que foi galardoado com o selo das línguas pela agência Erasmus + portuguesa. O consorcio está composto por 10 tandens nacionais: Alemanha, Grécia, Hungria, Itália, Países Baixos, Portugal, Servia, Espanha, Turquia e Reino Unido. Cada tandem está formado por um centro de formação de professores e uma escola para as práticas. O nosso estudo teve como apoio as bases metodológicas deste projeto, no que diz respeito a aplicação da abordagem de ensino por tarefas utilizando Juridocs como ferramenta tecnológica. Esta atividade incluiu alunos profissionais da área do direito, a sua grande maioria advogados, que utilizaram Juridocs para a realização da tarefa proposta. Estes profissionais pertencem à Ordem de Advogados do sul de Portugal (Ordem dos Advogados – Delegação Regional de Faro).

O resultado deste workshop foi muito satisfatório, tendo a maioria dos participantes respondido de forma muito positiva e demonstrando um alto grau de satisfação no questionário feito no final. Neste caso em particular, a tarefa proposta teve como objetivo principal testar a ferramenta Juridocs como recurso para a aprendizagem do espanhol jurídico.

Seguiu-se o modelo de ensino por tarefas recorrendo às tecnologias da informação e da comunicação, onde se utilizam tarefas como unidades centrais na planificação e implementação de sequências de ensino das línguas. Esta abordagem surge como continuidade das abordagens comunicativas e partilha com esta alguns princípios básicos como são as atividades que incluem a comunicação real que são essenciais para a aprendizagem de uma língua; neste caso em particular, a utilização de textos reais fornecidos pela base de dados. O sucesso das tarefas é avaliado em termos de concretização em função de um determinado fim, e as tarefas em geral assemelham-se em parte ao uso da língua na vida real.

Os participantes viram as possibilidades da ferramenta, aprenderam rapidamente a usá-la, e de forma muito intuitiva, cumpriram todos os objetivos propostos na tarefa utilizando o material disponível na base de dados.

A maioria dos participantes demonstrou interesse e motivação em utilizar esta ferramenta no seu dia a dia profissional, uma vez que se mostrou muito útil por ter acesso rápido aos tipos de textos e legislação com os quais trabalham, tudo concentrado num único local.

Seguimos também as recomendações do quadro europeu comum de referência para as línguas, particularmente no seu capítulo 7 sobre as tarefas e o seu papel no ensino das línguas, no qual as tarefas são úteis para «fins concretos de aprendizagem» e como tal «são escolhidas em função das necessidades do aprendente fora da sala de aula». (QECR, p.217).

Usamos como referência o facto de que

Quando se analisa a execução de uma tarefa, em contexto pedagógico, é necessário tomar em consideração as competências do aprendente,

as condições e as limitações específicas dessa tarefa (que podem ser manipuladas, modificando o seu nível de dificuldade para a turma) e o efeito estratégico entre as competências do aprendente e os parâmetros da tarefa na sua execução.» (QECR, p. 218).

Posto isto, consideramos, em primeiro lugar, que o aluno que quer aprender uma língua na área jurídica é porque já tem essa necessidade fora da aula, para além disso, a tarefa que se propõe com a utilização desta ferramenta deverá ter em conta que ele é especialista na área e tem conhecimentos específicos na sua língua materna e quer integrar nos seus conhecimentos a língua jurídica correspondente na língua que se propôs a aprender. Ou seja, o aluno já domina a linguagem jurídica na sua língua, porque assim o exige a sua profissão relacionada com a área jurídica ou porque já adquiriu esses conhecimentos num curso anterior, com um nível elementar que lhe permite cumprir com a realização das tarefas propostas utilizando *Juridocs*.

Juridocs se destina a um público que já está familiarizado com a língua em questão, com os conceitos jurídicos na sua própria língua. Trata-se de ter já um nível de língua entre o B1-B2 do QECRL.

4 | A BASE DE DADOS TEXTUAL JURÍDICA

Acreditamos que será importante investir na criação de ferramentas que ajudem especificamente na área jurídica, devido ao crescente número de especialistas e profissionais que precisam ter acesso a ferramentas online, porque hoje é o mais prático e nos poupa muito tempo.

A organização que criamos representa um modelo de base de dados para o português e para o espanhol, isto é, a forma como se organizam os textos dentro de cada língua nos seus correspondentes sistemas jurídicos. Cada um dos documentos apresenta uma versão original em formato PDF para que se possa ver o seu formato, os selos, as legalizações, entre outros aspetos importantes que fazem parte dos trâmites habituais para os instrumentos públicos. Para além dessa versão digitalizada, existe uma versão em Word que já foi previamente tratada e corrigida para que possa ser utilizada para vários fins e pesquisas.

5 | CONCLUSÃO: FUTURO DA BASE DE DADOS TEXTUAL

A base de dados textual está por enquanto ativa e a funcionar para o português e para o espanhol, mas tem uma estrutura que ficará em aberto para a inclusão de outras línguas e variedades de línguas que no futuro se queiram incluir, tendo em conta que o sistema jurídico de cada país terá uma composição diferente.

Pretende-se também que outros utilizadores do mundo inteiro contribuam com documentos originais que enviam através de mensagem para que depois se trate e insira

essa informação. Tendo em conta que já existe uma estrutura montada, os mesmos proporiam documentos que depois se enquadrariam na tipologia correspondente.

Sabemos que é um projeto ambicioso e que de certa forma estará sempre aberto e nunca concluído, mas sempre em estado de evolução e atualização. O que se pretende é ter acesso a textos reais organizados e categorizados, onde se possam fazer pesquisas, analisar contextos, ver onde se usam certos termos, observar a linguagem que se utiliza nos vários tipos de textos, ver o seu formato, poder compará-lo com outros textos, encontrar os seus equivalentes ou paralelos noutros sistemas jurídicos, entre outras possibilidades que achamos que a base de dados poderá ter.

Pretendemos continuar a preencher e completar a base de dados com mais textos, más já no formato de um projeto com outra dimensão e alargado a outros colaboradores, a parcerias com colegas da área, para que em conjunto se possa conceber o mesmo suporte para as estruturas das outras línguas e para que seja aproveitada para análises e estudos que se criam convenientes.

REFERÊNCIAS

BORJA ALBI, Anabel. **Organización del conocimiento para la traducción jurídica a través de sistemas expertos basados en el concepto de género textual.** En Isabel García Izquierdo (ed.) *El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas.* Berna: Peter Lang, 2005.

BRUMFIT, Christopher J. **Theoretical practice: Applied linguistics as pure and practical science.** *AILA Review* 12, (pp.18–30), 1997.

BYGATE, Martin. **Applied linguistics: a pragmatic discipline? A generic discipline?** *Applied Linguistics*, 26(4), 568-581. <https://doi.org/10.1093/applin/ami032>Cabré, M. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones.* Barcelona, Antártida/Empúries, 2005.

CARTER, Ronald & NUNAN, David (eds.). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CORDER, Stephen Pit. **Error Analysis.** In Allen J.P.B. and Pit Corder (1974, Editors). *Techniques in Applied Linguistics (The Edinbury Course in Applied Linguistics).* London: Oxford University Press, 1974.

COSTA, Rute. **Corpus de spécialité: une question de types ou de genres de textes ou de discours.** *Actes du Colloque en Hommage à Philippe Thoiron*, Lyon, PUL, 2005.

DAVIES, Alan. **An Introduction to Applied Linguistics: From Practice to Theory.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DE JUAN GONZÁLEZ, Pilar. **Uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras.** En F. Alonso Almeida y M. I. González Cruz (eds.), *Revista de Lenguas para Fines Específicos* N° 18, (pp. 183-212). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la ULPGC, 2012.

GRABE, William. **Narrative and expository macro-genres**. In A. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 249–267). Mahwah, NJ, 2002.

KAPLAN, Robert B. **Review essay: An introduction to applied linguistics: From practice to theory**, by Alan Davies in *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 30(2), pp. 167–173, 2009.

LOPES, António, OREGA, Maria Isabel & TARDÃO, Lúcia. **PETALL: um projeto europeu de aprendizagem de línguas por tarefas com recurso às TIC'**. In Gomes, M. J., Osório, A. J. & Valente, L. (org.) *Atas da IX Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges 2015: Meio século de TIC na Educação*. Universidade do Minho. Braga, 2015.

LOPES, António. **PETALL: A European project on technology-mediated TBLT**. In S. Jager, L. Bradley, E. Meima & S. Thouésny (eds., *CALL Design: Principles and Practice – Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference*, Groningen, The Netherlands. Dublin: Research-publishing.net., pp. 209–213, 2014

MCKAY, Sandra Lee. **Researching Second Language Classrooms**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2006.

NUNAN, David. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

QUADRO EUROPEU COMÚN DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: **aprendizagem, ensino, avaliação**. Edições ASA, 2001.

SCHMITT, Norbert & CELCE-MURCIA, Marianne. **An overview of Applied Linguistics**. In Schmitt, Norbert (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*. Arnold Press, 2002.

Rampton, B. **Returning in applied linguistics**. *International Journal of Applied Linguistics*. 7, (1), (pp. 3–25), 1997.

RICHARDS, Jack C., & Rodgers, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, (3rd. ed.), 2014.

WILKINS, Alan Davies. **Applied Linguistics**. In Spolsky, B. (ed.). *Concise Encyclopaedia of Educational Linguistics*, Amsterdam: Elsevier, pp. 6-17, 1999.

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 do discurso 130, 139, 145, 151, 152, 153, 154, 156, 163, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 176, 177, 190, 257, 259, 323, 338

C

Comunicação 26, 41, 42, 51, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 76, 77, 81, 82, 84, 85, 86, 89, 93, 95, 96, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 131, 132, 133, 135, 138, 139, 153, 163, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 191, 203, 204, 205, 229, 231, 263, 269, 284, 328, 342, 348, 354, 359, 360

D

Discurso 8, 21, 26, 32, 36, 48, 49, 50, 72, 74, 80, 86, 88, 93, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 189, 190, 191, 193, 195, 198, 200, 205, 207, 213, 217, 218, 220, 222, 223, 224, 248, 249, 250, 252, 254, 255, 257, 259, 264, 266, 267, 268, 291, 293, 316, 317, 318, 323, 326, 327, 328, 329, 338, 342, 348

Discursos 33, 41, 50, 52, 130, 133, 135, 137, 138, 140, 141, 143, 144, 147, 149, 151, 152, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 168, 171, 173, 174, 176, 190, 195, 212, 222, 223, 252, 254, 257, 258, 263, 264, 283, 328, 330, 332, 335, 336, 337

E

Educação 2, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 63, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 128, 131, 138, 142, 150, 179, 181, 183, 185, 187, 211, 212, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 283, 293, 294, 296, 298, 304, 306, 307, 309, 311, 312, 313, 314, 324, 339, 340, 341, 345, 346, 348, 350, 351, 352, 354, 363, 364

Ensino de língua 98, 99, 100, 107, 109, 233, 236, 238, 277, 294, 317, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 342, 352, 364

Ensino remoto 295, 296, 298, 301, 303, 304

Escola 11, 60, 87, 90, 95, 107, 129, 202, 203, 204, 206, 210, 212, 217, 221, 224, 226, 228, 235, 236, 238, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 294, 297, 298, 299, 300, 301, 305, 314, 316, 317, 321, 323, 328, 330, 336, 337, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 360, 364

F

Formação de professores 100, 104, 106, 108, 208, 211, 212, 225, 226, 227, 228, 230, 236, 283, 341, 360, 364

G

Gesto-fala 87, 88, 89, 95, 96

Gramática 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 33, 34, 69, 73, 74, 104, 109, 147, 219, 238, 242, 274, 332, 335, 336, 342, 346, 347, 351, 353

H

Historiografia linguística 2, 12, 13, 21

I

Indígenas 3, 4, 19, 25, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 241, 339, 340, 341, 342, 344, 346, 348, 350, 351, 352, 353

Intervenção pedagógica 237, 239, 241

J

Jurídico 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361

L

Leitura 2, 4, 8, 9, 11, 28, 44, 50, 59, 71, 81, 83, 99, 104, 111, 114, 116, 117, 118, 122, 128, 129, 134, 136, 144, 151, 155, 196, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 231, 236, 240, 241, 250, 251, 252, 254, 255, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 310, 311, 312, 313, 316, 317, 318, 319, 320, 323, 324, 331, 332, 333, 335, 336, 337, 338, 346, 364

Lexicogramática 23, 27

Linguagem 11, 18, 20, 26, 27, 35, 36, 37, 40, 41, 44, 49, 51, 53, 58, 59, 60, 62, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 98, 105, 109, 128, 130, 131, 135, 136, 138, 145, 147, 149, 152, 158, 168, 169, 172, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 203, 209, 212, 214, 220, 222, 229, 243, 245, 251, 252, 255, 265, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 283, 284, 286, 287, 294, 297, 298, 313, 316, 317, 318, 327, 328, 330, 332, 333, 337, 338, 342, 346, 350, 352, 353, 354, 355, 356, 361, 362, 364

Língua inglesa 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107

Línguas 19, 20, 25, 28, 39, 65, 66, 67, 68, 70, 98, 100, 101, 107, 109, 153, 225, 226, 229, 230, 240, 241, 272, 318, 324, 337, 339, 341, 346, 350, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363

Linguística 1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 21, 22, 23, 26, 33, 39, 40, 43, 48, 50, 63, 65, 66, 67, 68, 71, 74, 79, 85, 86, 89, 90, 95, 96, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 127, 128, 129, 140, 143, 147, 148, 151, 152, 153, 166, 168, 170, 218, 220, 224, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 273, 274, 275, 279, 286, 293, 316, 317, 328, 329, 334, 335, 336, 342, 352, 355, 356, 364

Literatura 38, 99, 109, 112, 133, 142, 143, 185, 186, 187, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 222, 236, 246, 251, 252, 255, 256, 295, 296, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 339, 353, 364

M

Metáforas 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 49, 50, 153, 219

Mídias digitais 202, 204, 205, 206, 210, 299

P

Pandemia 35, 36, 38, 40, 42, 43, 44, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 112, 116, 127, 226, 245, 296, 303

Profissional docente 213, 220, 221, 222, 223, 259

S

Saúde 35, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 60, 61, 62, 185, 245, 274, 275, 276

Sentido 25, 26, 27, 28, 31, 33, 38, 41, 49, 51, 53, 58, 61, 67, 69, 75, 78, 80, 81, 82, 84, 90, 92, 95, 130, 134, 135, 138, 143, 148, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 182, 185, 190, 192, 195, 197, 205, 210, 214, 220, 223, 227, 228, 229, 231, 232, 234, 245, 249, 252, 253, 254, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 275, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 293, 297, 298, 308, 312, 316, 317, 318, 321, 325, 330, 331, 333, 335, 337, 342, 356

Sistema público educacional 244

T

Tecnologia 52, 91, 92, 95, 98, 100, 130, 205, 209, 210, 212, 346, 352

Linguística:

Linguagem,
línguas naturais e
seus discursos

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Atena
Editora

Ano 2021

Linguística:

Linguagem,
línguas naturais e
seus discursos

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Atena
Editora

Ano 2021