

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

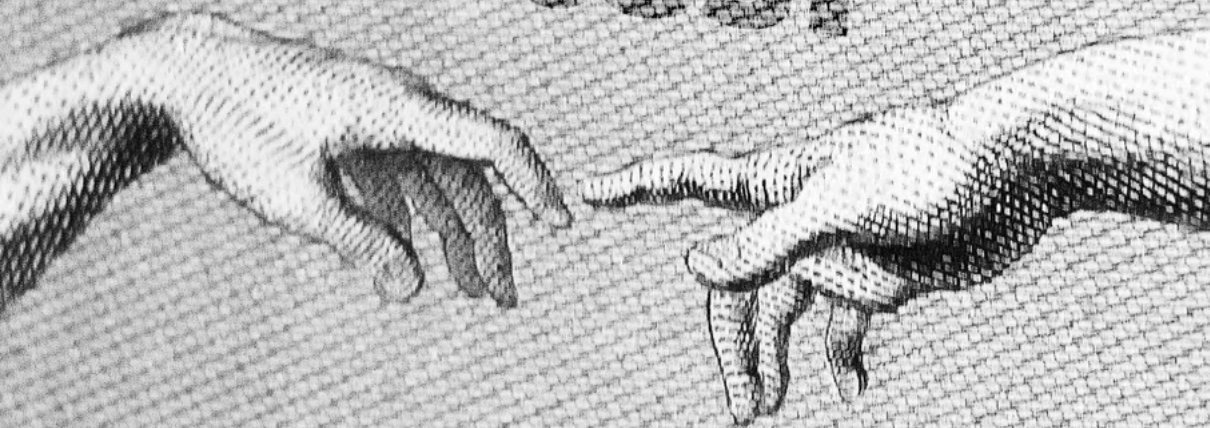
Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

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**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

Linguística, letras e artes: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos / 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 978-65-5983-495-2
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.952212009>

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. Título.
CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 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, LETRAS E ARTES: TEORIAS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM ESPAÇOS EDUCATIVOS**, coletânea de vinte e dois 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, dois grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações. Neles estão debates que circundam estudos literários e estudos em educação, práticas pedagógicas e ensino.

Estudos literários traz análises sobre autores como Gil Vicente, Woody Allen, Carolina Maria de Jesus, Clarice Lispector e David Gonçalves.

Em estudos em educação, práticas pedagógicas e ensino são verificadas contribuições que versam sobre formação docente, formação de leitores, segunda língua, ensino de línguas, atuação presencial e remota, metodologias ativas, educação escolar indígena, EaD.

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

DOCTRINA E COMPOSIÇÃO ARTÍSTICA NO *AUTO DA CANANEIA* (1534), DE GIL VICENTE

Alexandre Soares Carneiro


Maryna Galliani Falcão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120091>

CAPÍTULO 2..... 7

UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO CONTO “O CASO KUGELMASS”, DE WOODY ALLEN

Mariana Alice de Souza Miranda


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120092>

CAPÍTULO 3..... 16

O TABU DO OBJETO: O FUNCIONAMENTO DO MECANISMO DE CONTROLE DO DIZER NO LIVRO “LOVE UPON THE CHOPPING BOARD”

Jéssica Akemi Kawano Ribeiro


Roselene de Fátima Coito

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120093>

CAPÍTULO 4..... 24

A LITERATURA AFROAMERICANA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA FURB, ENTRE 1994 E 2004

José Endoença Martins


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120094>

CAPÍTULO 5..... 36

A MARGINALIZAÇÃO DA MULHER NEGRA NA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Marcos Antônio Fernandes dos Santos

Geize de Jesus Silva de Sousa


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120095>

CAPÍTULO 6..... 50

SENTIDOS DA PAIXÃO: UMA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA EM CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

Ranyele da Silva

Francisco Afrânio Câmara Pereira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120096>

CAPÍTULO 7..... 56

RESSIGNIFICAÇÕES DA MEMÓRIA NAS NARRATIVAS FICCIONAIS DE DAVID GONÇALVES

Cladir Gava

Taiza Mara Rauen Moraes


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120097>

CAPÍTULO 8..... 65

A (DE) FORMA-AÇÃO DE UM PROFESSOR CARTÓGRAFO: COMO CHEGAMOS A “SER” PROFESSOR?

Jorge Garcia

Alberto d’Avila Coelho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120098>


CAPÍTULO 9..... 75

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DESENVOLVIMENTAL: SENTIDOS E REFLEXÕES

Sandra Maria Araújo Vilela

Kelly Cristina Ferreira

Thainara Nominato Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120099>

CAPÍTULO 10..... 86


O AVANÇO E AS TRANSFORMAÇÕES DA ESCRITA: O ATRIBUTO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Sinthia Moreira Silva

Camila do Rosario Silva Barreto

Nayara Felicíssimo Amaral

Sibele Souza Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200910>


CAPÍTULO 11..... 99

EL MIEDO COMO OBSTÁCULO PARA APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA

Gabriela Madrigal Barragán

Dora Alicia Daza Ponce

Bertha Guadalupe Rosas Echeverría

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200911>

CAPÍTULO 12..... 105

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Ezequias Felix de Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200912>

CAPÍTULO 13..... 115

AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Diana Vasconcelos Lopes


Eduardo Barbuio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200913>

CAPÍTULO 14..... 128

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: SUBPROJETOS DE INGLÊS DO PIBID E RP


Ana Karina de Oliveira Nascimento
Maria Amália Vargas Façanha
Marlene de Almeida Augusto de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200914>

CAPÍTULO 15..... 142

VAZANTE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE UMA ANÁLISE FÍLMICA

Larissa Chaves Pinto
Túlio Henrique Pinheiro
Jordânia Grazielle de Souza
Jocimara Fernandes de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200915>

CAPÍTULO 16..... 152

ATUAÇÃO PRESENCIAL E REMOTA DO PROJETO LIBRAS- AMPLIANDO O CONVÍVIO SOCIAL


Camila Giacomini Guimarães
Mona Cristina Esper
Maria Clara Luciano Silva
Alline Moraes de Sousa
Ana Beatriz Pereira Araujo
Celina da Conceição Simi
Isabelle Coelho Mota
Kang Hey Won
Natália Mendes Rodrigues
Paola Cosme Jesus
Raquel Leliz de Almeida Maito
Isabella Monteiro de Castro Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200916>

CAPÍTULO 17..... 164

PROGRAMA CONTA PRA MIM: EDUCAÇÃO ESTÉTICA OU PEDAGOGIA MORAL?


Gong Li Cheng





 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200917>

CAPÍTULO 18..... 177

AS METODOLOGIAS ATIVAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Geova Rodrigues Pinheiro
Maria Raimunda Ramalho da Silva
Marcilene Alves de Assis Araujo
Lucas dos Santos Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200918>

CAPÍTULO 19	197
ASSUJEITAMENTOS DISCURSIVOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ENTRE CANIBAL PRÓSPERO	
Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200919	
CAPÍTULO 20	213
FOLCLORE EM HQ NA TÉCNICA MANGÁ: UMA STORYTELLING PROMOVEDO O ENGAJAMENTO DURANTE O ENSINO REMOTO NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE PE	
Rosângela Maria Dias da Silva Jane Gomes de Andrade Maria Ferreira de Paula	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200920	
CAPÍTULO 21	228
POTENCIALIDADES DO FÓRUM DE DISCUSSÃO EM EAD VIA PLATAFORMA <i>MOODLE</i> NO CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS NEAD/UESPI	
Delzenete de Sousa Barbosa Ederson Dias de Carvalho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200921	
CAPÍTULO 22	241
GRUPO DE HABILIDADE DE VIDA: O SUICÍDIO SOB UMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR EM LINGUAGENS	
Vanessa Cristina Alves da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200922	
SOBRE O ORGANIZADOR	251
ÍNDICE REMISSIVO	252

CAPÍTULO 1

DOCTRINA E COMPOSIÇÃO ARTÍSTICA NO *AUTO DA CANANEIA* (1534), DE GIL VICENTE

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 18/06/2021

Alexandre Soares Carneiro

Departamento de Teoria Literária. IEL/Unicamp
Campinas - SP
<http://lattes.cnpq.br/3125579440903824>

Maryna Galliani Falcão

Graduanda em Estudos Literários. IEL/
UNICAMP
Campinas – SP
<http://lattes.cnpq.br/6074232178720702>

RESUMO: As peças religiosas de Gil Vicente têm como uma das características o uso de um tipo especial de alegoria, isto é, a leitura *figural* de passagens do evangelho cristão. A isto, são incorporados elementos líricos e cômicos da tradição “popular” ibérica, que contribuem para a articulação do drama humano à trama, e para a reflexão pretendida. Tendo como ponto de partida algumas análises já produzidas sobre *Auto da sibila Cassandra* (1513), obra devocional que gerou importante repertório crítico, comentaremos uma peça menos conhecida, o *Auto da Cananeia* (1534), com o objetivo de investigar como os elementos determinantes descritos acima compõem a seu caráter didático religioso.

PALAVRAS-CHAVE: Gil Vicente. Alegoria. *Auto da Cananeia*.

DOCTRINE AND ARTISTIC COMPOSITION IN GIL VICENTE'S *AUTO DA CANANEIA* (1534)

ABSTRACT: One of the characteristics of Gil Vicente's religious plays is the use of a special type of allegory, the figurative reading of passages from the Christian gospel. Lyrical and comic elements of the “popular” Iberic tradition are incorporated there, articulating the human drama to the plot, and to the intended reflection. Starting from analyzes already produced on the *Auto da Sibila Cassandra* (1513), a devotional piece that generated an important critical repertoire, we will comment a lesser-known piece, the *Auto da Cananeia* (1534), in order to investigate how the determining elements described above are part of its religious didactic nature.

KEYWORDS: Gil Vicente. Allegory. *Auto da Cananeia*.

O teatro de Gil Vicente é relativamente conhecido dos estudantes brasileiros em função de algumas farsas (como *O Velho da Horta*) ou peças religiosas de características satíricas (como o *Auto da Barca do Inferno*), escritas em português. É interessante observar que o restante de sua extensa obra, menos conhecida no Brasil, e em boa parte escrita em castelhano, nos permite conhecer um escritor bem diverso.

O Auto da sibila Cassandra (1513), por exemplo, um “Auto de Natal” escrito em castelhano e representado no mosteiro feminino de Enxobregas, nos arredores de Lisboa,

chamou a atenção de diversos críticos a partir de 1958, com a publicação de um artigo de Thomas Hart na prestigiada *Hispanic Review*. Este texto motivou como resposta um estudo aprofundado do grande filólogo austríaco Leo Spitzer, um dos maiores nomes dos estudos literários do século XX. Seu ensaio (“A unidade artística do *Auto da sibila Cassandra*”, 1959) definiu em grande medida o debate posterior sobre a peça, revelada como obra de grande beleza e complexidade.

Spitzer destacou a capacidade de Gil Vicente de articular, partindo do modelo pastoril, a alegoria religiosa e o drama humano. Para ele, a peça, que incorpora uma série de elementos diversos, solenes e cômicos, líricos e realistas, não seria, como alguns críticos sugeriram, uma construção descuidada. Na sua opinião, não existiria nela “uma miscelânea de motivos seculares e religiosos, mas uma ampliação natural dos últimos a partir dos primeiros.” Isso descreve bem a lógica harmonizadora da peça de Vicente, que incorpora ao drama elementos aparentemente incompatíveis com o tema, como, por exemplo, a adoção de um caráter cômico, cantigas populares, sátira ao casamento, entre outros.

Luciana Stegagno Picchio (*História do Teatro Português*, 1962) apontará também o equívoco de uma parte da crítica vicentina em relegar as produções líricas de linguagem popular que o autor frequentemente incorpora à categoria de “subliteratura”. Stephen Reckert (em *Espírito e Letra de Gil Vicente*, 1983) destacou que, no autor, a poesia nunca é meramente decorativa, mas funciona como um comentário à ação e ao pensamento global do drama. Isso aparece de modo admirável nas partes cantadas presentes ao fim de cada cena da *Sibila Cassandra*. As letras remetem à tradição hispânica dos *villancicos*, *serranillas*, e mais remotamente, às “cantigas de amigo”. Mas seu caráter amoroso é ressignificado no contexto religioso, e apropriado pela narrativa; assim, por exemplo, a recusa de Cassandra em aceitar a proposta do casamento de Salomão é sugestivamente associada a seu orgulho pretensioso, ou seja, sua falsa sabedoria. Suas motivações são passionais, logo pecaminosas e irracionais.

“Sañosa como la mar está la niña,
ay Diós, quién le hablaría!”, (versos 315-16)

cantam os outros “pastores”, comentando a obstinação da Sibila.¹

Estas constatações dão ensejo à possibilidade de abordar, sob a mesma ótica, uma outra peça vicentina que recorre a procedimentos semelhantes; peça que se abre, aliás, com um diálogo pastoril entremeado de cantigas alusivas a uma leitura particular de certa passagem evangélica. Dessa vez escrita em português, ela também articula de maneira sugestiva elementos aparentemente díspares em torno ao tema religioso. Referimo-nos ao *Auto da Cananeia*, de 1534, que, como no caso de *Sibila Cassandra*, foi apresentado

1 SPITZER, Leo. A unidade artística do *Auto da Sibila Cassandra*. In: VICENTE, Gil. *Auto da sibila Cassandra*, in São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 42.

em um outro mosteiro feminino (de Odivelas), seguindo o ciclo litúrgico. Também comum às duas produções, a exploração doutrinária do evangelho dita a construção da ação do auto, bastante curto, convergindo para um ensinamento diretamente ligado aos princípios a serem extraídos das passagens bíblicas.

Essa exploração, como mostra Auerbach (em *Figura*), se relaciona ao *topos* da prefiguração, um procedimento hermenêutico que propõe que toda a história humana poderia ser ressignificada à luz dos acontecimentos anteriores e posteriores. Isso que confere uma importante ferramenta para que Gil Vicente configure o mundo pagão e o veterotestamentário num mesmo plano, e os utilize para realçar o sentido da mensagem bíblica para a conduta do cristão. Como podemos observar, a engenhosidade do autor na criação de peças devocionais vai além da simples alusão ao religioso. O uso cuidadoso de alegorias e elementos populares, ou farsescos (no caso da *Cananeia*), constrói uma narrativa expressiva que tem por objetivo a revelação de uma mensagem, ou ensinamento. O efeito final é de grande harmonia e eficácia persuasiva.

Essa peça é, resumidamente, um comentário muito inventivo – novamente, com uma constante mudança de planos e tons - à famosa passagem dos Evangelhos de Mateus (15,21-28) e de Marcos (7,24-30), em que a mulher Cananeia pede ao Cristo que livre sua filha dos demônios que a atormentam. Ante à surpreendente recusa de Cristo (“Eu não fui enviado senão às ovelhas perdidas da casa de Israel [...]. Não é bom pegar no pão dos filhos e deitá-lo aos cachorrinhos”, Mateus 15:24-26), ela reage de um modo também desconcertante: aceitando a comparação ofensiva, para, a partir da metáfora sugerida (“cães” *versus* “filhos”), pedir o milagre de que tanto necessita, como uma concessão que se faz aos animais da casa: “E ela disse: Sim, Senhor, mas também os cachorrinhos comem das migalhas que caem da mesa dos seus senhores.” (Mateus 15:27). Esta será, naturalmente, a cena central da peça.

Até que ela seja apresentada, temos uma sequência de quadros que se abre, como indicamos, por um divertido diálogo entre três pastoras. Analogamente ao que ocorre na *Sibila Cassandra*, cada uma delas representa as três etapas da história humana, começando pela Lei Natural (representada pela pastora Silvestra) e seguida pela Lei Judaica (a pastora Hebrea). O conflito que emerge entre elas é prontamente interrompido pela chegada da pastora Veridiana, alegorizando a Lei Cristã, que canta:

“Serranas não hajais guerra,
que eu sou a flor dessa serra”. (versos 82-83)

Esse intercâmbio comparativo entre as “Leis” é ponteadado, assim, por cantigas, em que o “gado” a ser guardado serve de alegoria para cada um desses “povos”.

A esse quadro alegórico se segue um diálogo burlesco entre dois demônios, um dos quais, bastante maltratado, se refere ao poder de um novo enviado divino que chegara à Terra. Trama-se a possessão da filha da Cananeia como uma forma de afrontar o emissário

de Deus. Logo, são os Apóstolos que se reúnem em torno a Jesus em uma passagem que remete ao ensinamento do Pai Nosso (Mat, 6.7-15), sendo a oração objeto de uma elaborada glosa poética em latim e português. São Pedro pede a Cristo que ensine os fiéis a orar:

“Toda esta congregação
poderoso rei, sem par
te pede com devoção
que os ensines a orar” (versos 276-279).

Cristo faz então algumas reflexões sobre a natureza da prece, de um modo em que são aproximados momentos originalmente desconexos dos Evangelhos: o pedido da Cananeia e a transmissão do Pai Nosso:

“A justa e boa petição
traz bom despacho consigo
mas bento é o barão
que reza com coração
e com alma e com sentido.
Que o rezar nam é ouvido
nem é nada
sem alma estar inflamada
e o espírito transcendido
na devindade sagrada” (versos 295-304).

Isso serve de preâmbulo para a apresentação das palavras do *pater*, ao mesmo tempo em que indica o verdadeiro espírito da prece, ilustrado pela cena da Cananeia:

“Tende pronto o coração
em seu louvor
e com lágrimas de amor
dizeis esta oração
à grandeza do senhor.” (versos 309-313)

Assim como o *Auto de sibila Cassandra*, o *Auto da Cananeia* tem seu desfecho na figura de Cristo, em que os personagens encontram a redenção de seus atos diante de uma lição divina. Dessa forma, o plano da salvação prevalece sobre o mal ou o orgulho humano, explicitando a mensagem principal contida nos autos. O desfecho é a conclusão de um processo linear, como em toda obra, mas é também uma recuperação da alegoria inicial, em um conjunto muito equilibrado que tenta explorar, em ágeis variações, ao mesmo tempo a atemporalidade e a historicidade da doutrina cristã.

As peças religiosas de Gil Vicente têm como uma das características o uso de um tipo especial de alegoria, a chamada leitura *figural* de passagens do evangelho cristão. A isto, são incorporados elementos líricos e cômicos da tradição “popular”, que contribuem para a articulação do drama humano à trama, e para a reflexão pretendida. Desta perspectiva, já foi amplamente discutido o castelhano *Auto da sibila Cassandra* (1513), obra devocional que gerou importante repertório crítico. O *Auto da Cananeia* (1534), escrito em português, permite recuperar os elementos determinantes descritos acima para abordar seu caráter didático, religioso e artístico

Nosso atual projeto de estudo, realizado com uma bolsa do CNPq para Investigação Científica, pelo programa PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), consiste em uma análise do *Auto da Cananeia* (1534) a partir do *Auto da Sibila Cassandra* (1513) com o intuito de compreender a concepção das duas obras fundamentadas no uso alegórico de passagens bíblicas a que são incorporados elementos da lírica comumente usados por Gil Vicente, resultando em uma composição de caráter didático religioso de grande efeito artístico. Iremos também recorrer a outras peças com características semelhantes, nomeadamente o *Auto da História de Deus* (1527).

O método de desenvolvimento do projeto consistirá basicamente em uma leitura comparativa do *Auto da sibila Cassandra* (1513) e do *Auto da Cananeia* (1534), baseada na bibliografia disponível sobre estas peças. Como a primeira recebeu muita atenção da crítica, partiremos dos ensaios de Leo Spitzer, Margarida Vieira Mendes e Alexandre Soares Carneiro para identificarmos questões-chave presentes em ambas. A reunião dessas questões permitirá que façamos as associações necessárias para abordar a segunda peça. Os temas e noções principais, comuns às duas peças, foram esboçados acima: a alegoria (ou a leitura *figural*) como princípio estruturante; o caráter didático da representação; o uso da lírica como chave interpretativa sugerida pelo autor; a composição em quadros, com a variedade de abordagens convergindo para a intensificação do efeito doutrinal, em que o *delectare* contribui para o *docere*. Pretende-se organizar os resultados parciais e articular as informações de modo a construir uma análise estrutural do *Auto da Cananeia*. Além da bibliografia específica, recorreremos a obras mais amplas sobre o teatro vicentino, algumas delas já citadas, outras indicadas em nossa Bibliografia abaixo. Parte importante da pesquisa consistirá no levantamento da fortuna crítica sobre o *Auto da Cananeia*, que, aparentemente, não é muito ampla.

REFERÊNCIAS

ARTIOLI, Tatiane. **Alegoria e visão teológica da história em três autos vicentinos**. 2005. 129 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

AUERBACH, Erich. **Figura**. São Paulo: Ática, 1997.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. **Sátira e lirismo no teatro de Gil Vicente**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2006. 2 v.

CAMPOS, Agostinho de. **Auto da cananeia** : texto princeps, texto modernizado. Anotações e Comentários. Lisboa: Livraria Bertrand, 1938.

CARNEIRO, Alexandre Soares. Poesia e Doutrina em Gil Vicente. In: VICENTE, Gil. **Auto da sibila Cassandra**. Edição de Alexandre Soares Carneiro, Orna Messer Levin. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FERREIRA, Júlia Dias. Gil Vicente e a tradição de representações dramáticas em festas litúrgicas. In: Ribeiro, Cristina Almeida et alii (org.). **Letras, Sinais**, Lisboa: Edições Cosmos, 1999.

MENDES, Margarida Vieira. **Cassandra**. Lisboa: Quimera, 1992

MOREIRA, José. **História de Deos**. Lisboa: Quimera, 1990.

MOREIRA, Thiers Martins. **A arte maior na poesia dramática de Gil Vicente**. Rio de Janeiro: Gráficos Bloch, 1945.

PIMENTA, Maria João. **Cananea**. Lisboa: Quimera, 1992.

PICCHIO, Luciana Stegagno. **História do teatro português**. Lisboa: Portugália, 1969.

RECKERT, Stephen. **Espírito e letra de Gil Vicente**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1983.

SLETSJÖE, Leif. **O Elemento cênico em Gil Vicente**. Lisboa: Casa Portuguesa, 1965.

SPITZER, Leo. A unidade artística do Auto da Sibila Cassandra. In: VICENTE, Gil. **Auto da sibila Cassandra**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

SURTZ, Ronald E. Liturgy and Theater. In: **The birth of a Theater**. Madri: Castalia, 1979.

VICENTE, Gil. **Auto da sibila Cassandra**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

CAPÍTULO 2

UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO CONTO “O CASO KUGELMASS”, DE WOODY ALLEN

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Mariana Alice de Souza Miranda

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Estudos de Linguagens (PPGEL)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UFMS)
Campo Grande/MS
<http://lattes.cnpq.br/4703810780694966>

RESUMO: A partir da teoria sociológica do crítico e sociólogo Antonio Candido, este estudo pretende investigar as relações entre a vida social do ficcionista norte-americano Woody Allen, sua obra literária - o conto fantástico “O caso Kugelmass” -, sua posição e função social na sociedade e o público ao qual ele se dirige.

PALAVRAS-CHAVE: Woody Allen; O caso Kugelmass; análise sociológica; conto.

A SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF THE SHORT STORY “THE KUGELMASS EPISODE”, BY WOODY ALLEN

ABSTRACT: Based on the sociological theory of the critic and sociologist Antonio Candido, this study aims to investigate the relationship between the social life of the American fictionist Woody Allen, his literary work - the fantastic tale “The Kugelmass Episode” -, its position and social function in society and the audience it addresses.

KEYWORDS: Woody Allen; The Kugelmass Episode; sociological analysis; short story.

1 | INTRODUÇÃO

Com base nas teorias defendidas pelo crítico e sociólogo Antonio Candido contidas no livro *Literatura e Sociedade* (2006), neste estudo serão investigadas as relações entre a vida social de Woody Allen, a sua posição e sua função social na sociedade e entre as suas obras e o público ao qual ele se dirige.

De acordo com Candido (2006), para identificar o valor e o significado de uma obra literária, deve-se entender tanto o texto quanto o contexto no qual a obra se insere, interpretando-os dialeticamente, analisando os fatores externos e os formais, ou seja, entender o processo interpretativo do aspecto social que a obra exprime juntamente com o aspecto estrutural, no qual aquele “desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno” (2006, p. 13), ajudando na constituição singular da estrutura de uma obra literária. Para isso, a crítica deve utilizar disciplinas como a história literária e a sociologia da literatura e outras que investiguem os aspectos sociais da obra mesmo que não possuam fins literários. Assim, cada fator que configura estruturalmente a obra é um elemento essencial.

Primeiramente, é importante investigar os aspectos pelos quais a arte é social: em que medida a arte expressa os fatores da sociedade e em que medida ela molda seu público, ou seja,

os efeitos que ela produz no indivíduo, “modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais” (2006, p. 29). Em suma, deve-se analisar a posição social do artista e o perfil do público receptor, além da forma, o conteúdo, a feitura e o meio de difusão da obra. É a partir da repercussão da obra que ela atua sobre o meio, isto é, é necessário analisar o seu efeito. Cabe ressaltar que não só a obra molda seu público, mas também o artista molda-se ao gosto do público. De modo geral, os três elementos ligados à produção artística são o autor, a obra e o público.

Segundo Candido, a arte só sobrevive equilibrando duas tendências: a arte de agregação e a arte de segregação. A primeira influencia-se pela experiência coletiva, isto é, tende a acentuar os valores comuns da sociedade no indivíduo, visando utilizar a forma de expressão comum de uma dada sociedade, enquanto a segunda se inspira em “renovar o sistema simbólico” através da criação de novos recursos expressivos, acentuando as particularidades e diferenças entre os indivíduos, o que resulta num número menor de receptores. Elas podem ocorrer em proporções variáveis conforme as características individuais do artista e a expressão coletiva.

Candido afirma que o público é o fator mediador entre o autor e a sua obra, pois sem ele o autor não se realiza, ou melhor, o artista passa “realmente a viver” quando o público delimita o valor da obra. Já a obra liga o autor ao público, uma vez que o público se interessa por ela e só se vincula ao autor depois deste contato. O autor, por sua vez, é o intermediário entre a sua obra e o público, pois ele é o responsável pelo processo. Deste modo, os três elementos da produção de uma obra literária são indissociáveis.

2 | VIDA E ARTE

Woody Allen, nome artístico de Allan Stewart Königsberg, nasceu em 1º de dezembro de 1935, Brooklyn, Nova York. É escritor, comediante, roteirista, cineasta, ator e músico. Mais conhecido pela sua extensa carreira cinematográfica, com mais de 45 filmes dirigidos, Allen iniciou no mundo do entretenimento escrevendo piadas para jornais e produzindo material cômico para comediantes com apenas 16 anos de idade. Após o término do colegial, ele entrou no curso de Produção de Filmes na Universidade de Nova York, porém desistiu após cursar apenas um semestre.

Sua carreira na televisão começou em 1955, contratado para escrever para programas humorísticos como o *The Colgate Comedy Hour*, *The Show of Shows*, *The Ed Sullivan Show* e *Tonight Show*. Em 1960, Allen inicia sua carreira como comediante de stand-up, performando em cafés como o *Duplex* e *The Blue Angel*. Nesta época, Woody Allen já é um artista de renome, mas é em 1964, ao escrever o roteiro do filme *What's New Pussycat?* (*O que é que há, gatinha?*), dirigido por Clive Donner e Richard Talmadge, que sua fama no cinema começa. Allen ganha autonomia como diretor quando lança os filmes *What's Up, Tiger Lily?* (*O que há, Tigresa?* - 1966) e *Take The Money And Run* (*Um*

assaltante bem trapalhão – 1969).

No começo de sua carreira cinematográfica, ele é reconhecido por suas comédias *nonsense*, mas a partir de 1977, com a grande repercussão do premiado filme *Annie Hall* (*Noivo Neurótico, Noiva Nervosa*), Allen é visto como um artista multifacetado, engendrando vários gêneros narrativos como o drama, o documentário, o musical e as comédias românticas. Simultaneamente à sua carreira cinematográfica, Woody Allen escreve peças, ensaios e contos para jornais e revistas como o *New Yorker Magazine* e lança três livros com seus contos compilados: *Getting Even* (*Cuca Fundida* – 1971), *Without Feathers* (*Sem Plumaz* – 1975) e *Side Effects* (*Que Loucura!* – 1980).

Criado no seio de uma família judaica tradicional, Allen nunca sentiu ligação pelo judaísmo ou qualquer outra religião, porém seu humor advém da cultura judaica. Sendo os judeus um grupo minoritário, alvo de perseguições e da difícil assimilação em se identificarem entre as culturas judaica e norte-americana, o humor judaico é usado como forma de sobrevivência, transformando a tristeza da realidade em algo alegre e de afastar os estereótipos negativos feitos por grupos majoritários. Pois então, Woody Allen faz parte do grupo de comediantes e escritores judeus que surgiram no período entre as décadas de 1950 e 1980 como Mel Brooks, Neil Simon, Larry David, Jerry Seinfeld, Saul Bellow e Philip Roth. Algumas das características humorísticas judaicas presentes em suas obras são a autodepreciação, a autocrítica e a incongruência. Alguns dos temas recorrentes em suas obras, tanto literárias quanto cinematográficas, são a existência ou não de Deus, o sentido da vida, a confusão entre a arte e a vida, a necessidade de integridade moral em uma sociedade desumanizada, o menosprezo pela indústria cinematográfica comercial hollywoodiana, o fantástico e o mágico, a inevitabilidade da morte, as dificuldades em manter um relacionamento amoroso e o papel do artista perante a arte e a vida.

Apesar de não ter tido uma educação acadêmica, Woody Allen possui extrema influência da literatura, do teatro, da filosofia, da música, do cinema e das artes plásticas, sendo notável em suas obras referências aos cineastas Ingmar Bergman, Federico Fellini e Fritz Lang, aos escritores Dostoiévski, Tchekhov, Shakespeare, Ernest Hemingway e Scott Fitzgerald, à psicanálise freudiana, ao existencialismo de Jean-Paul Sartre, ao surrealismo das artes plásticas e do cinema, com Salvador Dalí, Luis Buñuel e Jean Cocteau, e ao Jazz (marca das trilhas sonoras de seus filmes), garantindo, assim, complexidade na composição de suas obras literárias e cinematográficas.

Cabe ressaltar que a fama de Woody Allen ganhou mais popularidade com a invenção de sua *persona* (palavra latina que significa máscara), influência do cinema mudo de Charlie Chaplin e Groucho Marx. No entanto, há uma diferença entre a criação de sua *persona* e a de seus precursores. Enquanto Chaplin e Marx criaram um personagem em que ocultavam sua real faceta, com o uso de trajes esquisitos, bigodes falsos e cabelos tingidos, Allen atua com as mesmas roupas e óculos que usa na vida real, fato que faz com que o público misture sua vida do *showbusiness* com sua vida privada. Outro fato que

colabora para essa confusão de identidade é o uso da autorreflexão e autoanálise na arte para explorar sua própria identidade, sendo difícil distinguir a vida da ficção.

Discorrendo sobre seus personagens, é comum que eles tenham uma conexão com a arte, na qual a maioria deles são escritores, diretores ou comediantes, de modo que eles preenchem o vazio da vida moderna através da arte. Diante disso, é com grande facilidade que o público se identifica com seus personagens, pois na criação de seus protagonistas, Allen dispensa o modelo tradicional de herói, retratando-os como *schlemiel*, arquétipo do humor judaico que significa um perdedor, azarado, um estranho que não se ajusta à sociedade, refletindo as frustrações e ansiedades do indivíduo que vive no mundo moderno.

Mais uma característica comum em suas obras, é o rompimento das fronteiras entre os elementos da cultura de massa e da alta cultura. Woody Allen “intelectualiza” a cultura de massa e banaliza a alta cultura, sendo constante a contradição entre popularidade e intelectualidade, humor e seriedade – aspecto pertencente à arte pós-moderna, a qual Allen é identificado, pois, além dessas contradições, suas obras são dialógicas, autorreflexivas e intertextuais, usando como estratégias de narrativa a metaficção, a autoficção, o pastiche e a paródia. Assim, Allen conseguiu criar um estilo pessoal e original, tendo domínio dos temas, da estética e das técnicas narrativas.

Em suma, Woody Allen é um ícone cultural. Com sua sagacidade e habilidade verbal e do seu vasto conhecimento sobre as artes, filosofia e psicanálise, ele compõe suas obras com complexidade, ironia, contrastes, reflexões e comicidade, agradando (ou não) leitores e espectadores.

3 | “O CASO KUGELMASS”

O conto a ser analisado em questão, intitulado “The Kugelmass Episode” (*O caso Kugelmass*), foi publicado em 1977 na *The New Yorker Magazine* e posteriormente no livro *Side Effects (Que Loucura!)* em 1980.

Para análise, foi utilizado o texto no original¹ ao invés da tradução em português², pois foram identificadas algumas alterações que modificam a comicidade da história e o sentido e compreensão principalmente no final do conto.

Neste conto é narrada a história do professor de Humanidades da Universidade de Nova York, chamado Sidney Kugelmass³, que infeliz em seu segundo casamento, reclama ao seu analista, Sr. Mandel, de sua insatisfação e como solução insiste que precisa ter um caso com alguma mulher. Kugelmass conhece o mágico, O Grande Persky, e com sua ajuda é transportado para dentro do romance escrito pelo francês Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, através de um antigo armário mágico de Persky, no qual ao ser jogado qualquer livro, conto ou poema no armário, pode-se ser projetado para a respectiva história

1 Disponível em <http://www.woodyallen.art.pl/eng/kugelmass_episode.php>. Acesso em: 06 de agosto, 2021.

2 ALLEN, Woody. **Que Loucura!**. Trad. Ruy Castro. 1ª ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 1981.

3 Kugel é um prato típico da culinária judaica.

da obra escolhida. Deste modo, Kugelmass inicia um caso com Emma Bovary, vivendo o romantismo tradicional do imaginário coletivo. Com o passar do tempo, Kugelmass tem a ideia de, ao invés de ele ser transportado para o romance, trazer Emma Bovary para Nova York. Porém, quando Emma tenta voltar para sua vida em Yonville, o armário mágico de Persky não funciona e ela acaba permanecendo em Nova York, hospedada no Hotel Plaza⁴ durante a semana, enquanto Persky tenta arrumar o armário. A partir disso, o romance deles começa a entrar em decadência, pois Emma gasta uma fortuna em compras, além da conta absurda pela utilização dos serviços do hotel, deixando Kugelmass apreensivo com suas finanças e com medo de que sua esposa descubra o caso. Enquanto isso, estudantes e professores pertencentes ao mesmo nível ficcional de Kugelmass, ao lerem *Madame Bovary*, ficam surpresos ao perceberem a presença de um “judeu careca” na narrativa e no sumiço de Emma. Passados alguns dias, finalmente Persky consegue arrumar o armário e transporta Emma de volta para *Madame Bovary*. Com alívio, Kugelmass promete que nunca mais irá trair sua esposa. Todavia, após três semanas, Kugelmass volta à casa de Persky e pede para ser transportado para o livro *O Complexo de Portnoy*⁵, pois é só “sexo e romance”. Algo dá errado, o armário explode, Persky morre de ataque cardíaco e toda a casa fica em chamas. Sem saber disso, Kugelmass não é transportado para o livro escolhido, mas sim para um livro de gramática de espanhol, sendo perseguido pelo verbo irregular tener (ter).

O conto é uma ficção pós-modernista, segundo a teoria da narrativa de Brian McHale, professor de Artes e Humanidades da Universidade de Ohio, em Columbus, Ohio. Para McHale, a narrativa pós-moderna possui uma perspectiva ontológica, ou seja, ela reflete sobre o ser e, também, é decorrente do modernismo e uma possível reação contra a poética do início do século XX.

Pode-se classificar o conto como do gênero fantástico, de acordo com a teoria da literatura fantástica de Tzvetan Todorov, pois a narrativa possui elementos mágicos inexplicáveis como a ligação inesperada do mágico Persky para Kugelmass e o funcionamento do armário mágico, ela contesta o racional, atesta a incongruência dos elementos do cotidiano e, principalmente, exerce a função de afirmar os acontecimentos fantásticos e inexplicáveis como reais, sendo assim, aceitos pelo leitor.

O conto apresenta temas concernentes à arte do período pós-moderno, uma vez que o autor utiliza da estratégia da intertextualidade paródica, da transgressão da barreira entre ficção e realidade, da mistura dos elementos da cultura de massa e da alta cultura e a metaficção, pois há uma nova ficção desenvolvida dentro de uma ficção (a nova história de *Madame Bovary* dentro de *O caso Kugelmass*). Além disso, a história mostra a crise da identidade do indivíduo contemporâneo: descentrado, inconstante e problemático.

A partir do conceito de transtextualidade definido pelo francês Gérard Genette, o

⁴ Hotel extremamente luxuoso de Nova York.

⁵ Obra do escritor americano-judeu Philip Roth.

conto apresenta a hipertextualidade, ou seja, ele é um hipertexto, pois tem relação com um texto anterior, o hipotexto, que no caso é a obra de Flaubert, *Madame Bovary*. É uma imitação no conteúdo, de modo que Kugelmass casa com Daphne por interesse por ela ter dinheiro, assim como Emma Bovary casou com Charles Bovary com o interesse de ir embora da fazenda de seu pai. Com ideais românticos proporcionados pela literatura consumida por eles, Kugelmass e Emma tentam solucionar as insatisfações da vida desfrutando de suas fantasias, mas quando conseguem realizá-las percebem que não era como imaginavam e os dois acabam entrando em crises financeiras por conta de seus casos. Woody Allen enfatiza a identidade de Emma Bovary ao situá-la como uma seguidora de modas e com tendências consumistas, o que condiz com suas ações quando vive em Nova York, pois ela se deslumbra com o glamour hollywoodiano, as celebridades e as lojas como a Ralph Loren, fato fácil de assimilar, uma vez que Emma vive no mundo de fetichismo e superficialidade da segunda metade do século XX. Deste modo, o leitor aceita Emma como a verdadeira Emma Bovary do romance de Flaubert.

Quando os estudantes e professores percebem a presença de Kugelmass e a ausência de Emma ao ler o romance, o autor transforma o misterioso da narrativa em humor. Essa situação também funciona para estimular uma provocação às perspectivas teóricas de que a releitura dos clássicos está sempre em constante mudança, no momento em que um professor diz “Bem, eu acho que a marca de um clássico é que você pode relê-lo milhões de vezes e sempre encontrará algo novo.”⁶, fazendo alusão ao pensamento do escritor italiano Ítalo Calvino em sua obra *Por que ler os clássicos?* (1993), mais uma marca de intertextualidade no conto.

Kugelmass é um personagem bovarista, termo desenvolvido pelo filósofo francês Jules de Gaultier, o qual ele caracteriza o Bovarismo como um fenômeno baseado na deturpação de si mesmo e no seu papel na sociedade. O sintoma do bovarismo pode fazer com que o indivíduo crie personalidades fictícias e essa projeção anda paralelamente com a incapacidade do indivíduo de mudar sua própria vida, levando o indivíduo mais perto da sua versão idealizada. Kugelmass buscando fugir da sua realidade (casamento fracassado), ele se vê como o romântico que precisa de beleza, delicadeza, amor e música, torna-se, então, o modelo de amante ideal. Assim, o leitor identifica o escape que as fantasias dos personagens propiciam.

Em relação ao final da história, o mágico Persky recebe uma punição como consequência do abuso em interferir nas fronteiras entre a realidade e a ficção ao facilitar o escapismo da realidade dos personagens. Ao fugir do verbo “tener” (ter), Kugelmass também recebe uma punição simbólica por seu consumismo, pois ele deixa de “ser” para “ter”, mudança cultural que aconteceu a partir dos anos 1970, na qual o ser humano deixa sua integridade moral e conhecimento no passado e passa a dar valor aos bens que adquire e ao dinheiro.

6 “Well, I guess the mark of a classic is that you can reread it a thousand times and always find something new.”

Aos aspectos formais da obra, percebe-se a estrutura tradicional do gênero conto: a apresentação do personagem na introdução, as informações sobre o lugar, o uso de pronomes pessoais, dos verbos que indicam ações em suas formas de pretérito, do uso do discurso direto nos diálogos com o registro integral das falas dos personagens e do uso da linguagem coloquial.

4 | REPERCUSSÃO

A *The New Yorker Magazine* é uma revista que publica, desde 1925, reportagens, poemas, charges, contos, ensaios e críticas. É reconhecida internacionalmente e foca em questões da cultura nova-iorquina, da vida política e social norte-americana, da cultura popular de forma satírica e dá ênfase à ficção moderna, publicando críticas literárias e contos com humor sofisticado. Recebe colaborações de artistas, críticos, escritores e jornalistas como Margaret Talbot, John Cassidy, Emily Nussbaum, dentre outros.

Woody Allen é um dos colaboradores da *The New Yorker Magazine* desde a década de 1960. A publicação do conto *The Kugelmass Episode* ganhou grande repercussão na década de 70 e 80 pelo público geral, tendo ensaios publicados em grandes jornais como o *New York Times* e, até hoje, pode-se encontrar ensaios e críticas em blogs, jornais populares (*The Jerusalem Post*) e universitários, artigos e livros. O conto foi bem aceito pelo público norte-americano e ganhou o prêmio *O. Henry Award* - prêmio anual dedicado aos melhores contos publicados.

A crítica aponta o conto como clássico do gênero fantástico, inteligente e divertido e, frequentemente, está nas listas acadêmicas de contos modernos de fantasia e em antologias de contos norte-americanos. É regularmente comparado com filmes do autor como *Play it again, Sam* (*Sonhos de um sedutor* – 1972) e *The Purple Rose of Cairo* (*A Rosa Púrpura do Cairo* – 1985). No entanto, o conto ficou pouco conhecido no Brasil na época de sua publicação pelo fato do público conhecer mais as obras cinematográficas de Woody Allen do que as obras literárias. A partir dos anos 90 e 2000, o conto vem ganhando mais notoriedade pelo público brasileiro, com publicações de resumos em jornais e revistas como *O Estadão*, *a Folha de São Paulo* e *a Época*, além de alguns trabalhos acadêmicos, porém de modo superficial.

Pode-se considerar que o conto atingiu suas expectativas perante o público da classe média que corresponde com as mesmas neuroses de Woody Allen e seus personagens, agradando tanto os leitores mais exigentes que buscam uma literatura mais refinada e intelectual, como críticos e acadêmicos que reconhecem as estratégias narrativas e humorísticas utilizadas pelo autor, quanto os leitores gerais que buscam apenas uma literatura de entretenimento, se identificando com os personagens e com os elementos da cultura de massa, além de se divertirem com as situações dos personagens mesmo que não conheçam o romance de Gustave Flaubert.

5 | CONCLUSÃO

Conforme analisadas as relações de Woody Allen entre suas obras, seu público e sua vida social, “O Caso Kugelmass” é uma obra que equilibra as duas tendências propostas por Antonio Candido. Ela é tanto uma arte de agregação quanto de segregação, pois ao mesmo tempo em que o autor utiliza um meio de comunicação acessível à sociedade - o jornal, a estrutura e os recursos tradicionais do gênero conto fantástico, o protagonista com as neuroses e as angústias do homem contemporâneo - o que promove uma identificação com o leitor -, o uso de elementos da cultura de massa, os lugares reais da cidade de Nova York, as revistas de entretenimento, os personagens da literatura canônica norte-americana, Allen altera a história de Emma Bovary a partir do recurso da metaficção, emprestando sua identidade e atualizando-a em um outro período histórico e, apesar do autor usar quase sempre os mesmos temas em suas obras, ele as elabora a partir de perspectivas diferentes.

Além disso, o autor caracteriza seus heróis diferentemente do herói tradicional, fazendo o caminho inverso: ao invés de progredir e de conquistar, o herói woodyano gradualmente vai se diluindo, entrando em crises financeiras e fracassando em suas conquistas amorosas. Sua obra proporciona ao leitor uma reflexão sobre o ser através do antagonismo entre a ficção e a realidade, no qual o personagem experencia a ficção, realizando suas fantasias, mas ao fim é a sua realidade que vem à tona.

Em uma época em que Allen poderia usar outros recursos, ele ainda se vale da literatura, diferentemente da maioria de outros cineastas, além de suas obras dispensarem os aspectos convencionais dos filmes comerciais hollywoodianos. É notável em seus filmes a presença de elementos narrativos literários como a voz em *off*, fato que se explica por ele também ser escritor. Na medida em que ele tem domínio das duas narrativas, tanto literária quanto cinematográfica, as duas se influenciam mutuamente, configurando-se num gênero híbrido.

Apesar de Woody Allen ser um burguês americano-judaico intelectual e tratar das questões particulares do seu entorno, ele alcança o público geral por representar os temas e conflitos humanos universais, como os amorosos e existenciais. Percebe-se que independentemente do nível de erudição do leitor, ele se identifica com as intempéries das situações dos personagens. Em geral, Woody Allen, como ficcionista, leitor e espectador, está entre a sua ficção e a sua realidade assim como seus personagens, ou seja, a arte de Woody Allen reflete os conflitos de sua própria vida.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Woody. **Que Loucura!**. Trad. Ruy Castro. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1981.

ARAÚJO, Denize Correa; CAMARGO, Paulo Roberto Ferreira de. Woody Allen x Persona: passaporte duplo. **ANIMUS**, Santa Maria, RS, v. 15, n. 30, p. 97-117, dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/animus/article/download/25248/pdf>>. Acesso em: 06 de agosto, 2021.

BRUMER, Anita. O humor judaico em questão. **WebMosaica**, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 2, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31885/000785300.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 de agosto, 2021.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006. 199 p.

FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary**. Trad. Sérgio Duarte. 1ª ed. Editora: Saraiva de Bolso, 2011.

FAVERO, Paulo Sérgio. **Woody Allen**: de suas origens aos filmes de Nova York. 2012. 103 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20805/20805_1.PDF>. Acesso em: 06 de agosto, 2021.

FHILADELFIO, Joana Alves. Literatura, indústria cultural e formação humana. **Cadernos de pesquisa**, São João Del-Rei, MG, n. 120, p. 203-219, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a11n120.pdf>>. Acesso em: 06 de agosto, 2021.

LOURENÇO, Daiane da Silva; SILVA, Luís Cláudio Ferreira. O gênero literário fantástico: considerações teóricas e leituras de obras estrangeiras e brasileiras. In: **Encontro de Produção Científica e Tecnológica**, 5º., 2010, Campo Mourão, PR, 2010. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais.../09_SILVA_LOURENÇO.pdf>. Acesso em: 06 de agosto, 2021.

NAN, Amelia. Bovarism and Consumerism in Woody Allen's "The Kugelmass Episode". **Studia UBB Philologia**, Cluj-Napoca, Romênia, v. LVIII, n. 3, p. 193-202, 2013. Disponível em: <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A15798/pdfA15798/pdf>. Acesso em: 06 de agosto, 2021.

PEREIRA, Helder Rodrigues. A crise da identidade na cultura pós-moderna. **Mental**, Barbacena, MG, v. 2, n. 2, p. 87-98, jun. 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/mental/v2n2/v2n2a07.pdf>>. Acesso em: 06 de agosto, 2021.

TRINDADE, Tânia Sofia de Matos Antunes Ferreira. **A Inter-Relação da Arte e da Vida nas Comédias de Woody Allen (1972-1998)**. 2006. 134 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Ingleses)- Universidade de Aveiro, UA, Aveiro, Portugal, 2006. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/8959>>. Acesso em: 06 de agosto, 2021.

O TABU DO OBJETO: O FUNCIONAMENTO DO MECANISMO DE CONTROLE DO DIZER NO LIVRO “LOVE UPON THE CHOPPING BOARD”

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 06/07/2021

Jéssica Akemi Kawano Ribeiro

Universidade Estadual de Maringá
Maringá-PR
<http://lattes.cnpq.br/0286099030805776>

Roselene de Fátima Coito

Universidade Estadual de Maringá
Maringá-PR
<http://lattes.cnpq.br/4593755793342327>

RESUMO: Neste trabalho, tivemos como objetivo analisar os controles do dizer sobre a lesbianidade no núcleo familiar japonês. A pesquisa se justifica pelo reflexo da organização desses discursos na vida das lésbicas japonesas, levando-as à exclusão no ambiente familiar e na sociedade. Partimos do conceito de “tabu do objeto”, apresentado por Foucault (2014), visando discutir as zonas de interdição do discurso e como essas relações se imbricam na cultura japonesa. Tomamos como pressuposto que as famílias japonesas são culturalmente silenciosas e evitam temas que possam causar discussão ou desconforto (LEBRA, 2007), o que leva a uma seleção e controle minuciosos do que pode ou não ser dito. Dessa forma, analisamos o romance lésbico autobiográfico “Love Upon the Chopping Board” (MAREE; IZUMO, 2000), destacando enunciados da família japonesa tradicional de Marou Izumo. Assim, foi possível constatar que a lesbianidade representa um

tabu do objeto entre os japoneses, resultando no silenciamento dessas mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Tabu do objeto; lesbianidade; literatura.

TABOO SUBJECT: SPEECH CONTROL MECHANISM IN THE BOOK “LOVE UPON THE CHOPPING BOARD”

ABSTRACT: In this paper, we aimed to analyze the speech controls about lesbianism in the Japanese familiar nucleus. The research is justified by the effects caused by the organization of these discourses in Japanese lesbian lives, leading them to exclusion in the family environment and society. We start from the concept of “taboo subject”, presented by Foucault (2014), aiming to discuss the discourse interdiction zones and how these relations are interwoven in the Japanese culture. We assume that Japanese family are culturally silent, and avoid topics that can bring arguments or the feeling of unease (LEBRA, 2007), which leads to the selection and thorough control of what can or cannot be said. Therefore, we analyzed the lesbian autobiographic novel “Love Upon the Chopping Board” (MAREE; IZUMO, 2000), highlighting Marou Izumo’s traditional Japanese family’s statements. Thus, it was possible to determine that lesbianism represents a taboo subject among Japanese people, resulting in these women’s silencing.

KEYWORDS: Taboo subject; lesbianism; literature.

1 | INTRODUÇÃO

A tolerância pode ser tomada como uma das principais características da relação entre as lésbicas e a sociedade japonesa. Não por uma aceitação sem restrições e não-preconceituosa, mas por tenderem a ignorar aqueles considerados diferentes, inclusive em questões relativas à sexualidade. Sem um grande histórico de violência direta às minorias sexuais, seus habitantes parecem dispostos a “deixá-las ser”, nas palavras da ativista lésbica Hiroko Kakefuda (apud CHALMERS, 2002, p. 1). Contudo, isso só é possível enquanto esse grupo minoritário e marginalizado aceitar sua inclusão apenas parcial dentro das relações hierárquicas, o que ocorre não apenas na vida pública, mas dentro das próprias famílias. Ainda que de forma considerada tolerante, o Japão ignora os denominados “diferentes” para manter sua aparência de homogeneidade cultural, conforme apontado pela pesquisadora Sharon Chalmers (2002).

Segundo o pesquisador norte-americano Anthony S. DiStefano (2005), a grande maioria da sociedade japonesa acredita que homossexuais não existem ou, se existem, não estão nos mesmos meios que eles. Em tal pensamento, perdura-se a ideia, já antiga, de que a homossexualidade é algo exclusivamente ocidental (ROBERTSON, 2002). Dessa forma, as lésbicas não possuem reconhecimento social ou quaisquer direitos assegurados, o que as leva a permanecerem vivendo na clandestinidade e escondendo sua sexualidade até mesmo no seio familiar.

Assim, frequentemente as lésbicas japonesas são mais invisibilizadas e fetichizadas do que diretamente oprimidas e violentadas. Isso também se dá porque as relações no Japão são costumeiramente discretas e baseadas em máximas como “いわぬがはな” (iwanu ga hana)¹, o que leva os indivíduos a evitarem temas desconfortáveis, pontua a professora e antropóloga Takie Lebra (2007, p. 118). Entre os temas evitados, podemos citar a sexualidade que é, segundo o filósofo Michel Foucault (2014, p. 9), um *tabu do objeto*, ou seja, um tema que é extensivamente controlado e selecionado.

Essa cultura do silêncio é uma das razões que levam as lésbicas a não darem o passo de se assumirem, ao menos não da forma como “ser assumida” é visto no ocidente. Historicamente, as lésbicas japonesas se mantêm “no armário” não por buscarem segurança ou temerem a violência lesbofóbica, mas principalmente para preservar a sua reputação e de suas famílias (CARD, 1995, p. 209 apud CHALMERS, 2002, p. 50).

Foi partindo desses conceitos que este artigo foi desenvolvido, trazendo uma versão revisitada do relatório de PIC – Programa de Iniciação Científica, realizado entre 2019 e 2020, no DLP - Departamento de Língua Portuguesa da UEM – Universidade Estadual de Maringá. Ressaltamos que as discussões aqui apresentadas já foram divulgadas em parte nos eventos: A arqueologia do saber: 50 anos, na UEM (2019) e no EAIC – Encontro anual de iniciação científica da UEM (2020), assim como na Revista Gênero da UFF –

¹ Tradução nossa, assim como as subsequentes: Melhor deixar não dito.

2 | O SILÊNCIO JAPONÊS COMO ATO COMUNICATIVO

Takie Lebra, em “The Cultural Significance of Silence in Japanese Communication”², traz alguns provérbios japoneses que ilustram como o silêncio é visto por essa população, são eles:

Kuchi ni mitsu ari, hara ni ken ari. Honey in the mouth, a dagger in the belly.

Aho no hanashi gui. A fool eats (believes) whatever is said.

Hanashi hanbun. Believe only half of what you hear.

Bigen shin narazu. Beautiful speech lacks sincerity. (LEBRA, 2007, p. 117)³

A importância do silêncio, como também pontuado por Lebra (2007), não se dá apenas em território japonês, pois em todas as culturas o silêncio é também um ato comunicativo. Contudo, em cada cultura a interpretação do silêncio se dá de modo diferente. Visando compreender o que o silêncio simboliza no Japão, Lebra (2007) divide-o em quatro dimensões: a veracidade, o constrangimento, a desobediência e a discricção social.

Essas dimensões foram discutidas pela pesquisadora Sally G. Jones. Segundo ela (2011), a dimensão da veracidade provém do Zen Budismo, onde os indivíduos são divididos em partes internas e externas, estando a verdade apenas no reino interior. Dessa forma, japoneses admiram mais as pessoas de poucas palavras do que os grandes oradores, o que pode ser visto até na política. Enquanto no ocidente aqueles que proferem grandes discursos se destacam, vide Theodore Roosevelt e Martin Luther King, os japoneses tendem a apreciar governantes silenciosos, como o ex-político, Primeiro-ministro de 1978 a 1980, Masayoshi Ōhira, que ficou conhecido como “Ah-uh Primeiro-ministro” por seu discurso lento e desajeitado, conforme pontuado por Lebra (2007).

Enquanto a primeira dimensão enfatiza o macro e as relações políticas, a dimensão do constrangimento está diretamente relacionada ao micro e às relações japonesas interpessoais, seja no ambiente familiar ou de trabalho. Segundo Lebra (2007, p. 119), a intimidade nem sempre vem com conversas desinibidas, nas relações conjugais, por exemplo, há intimidade, mas a expressão verbal tende a ser mínima. Frases de afeto como “eu te amo” podem ser silenciadas e demonstradas pela esposa no ato de realizar as tarefas domésticas da casa, enquanto os maridos podem ser considerados insensíveis por não demonstrarem seus sentimentos de quaisquer formas.

Na dimensão da desobediência, o silêncio japonês pode afastar, desafiar ou hostilizar alguém. A terceira dimensão trata especificamente de usar o silêncio, normalmente

2 O significado cultural do silêncio na comunicação japonesa.

3 Mel na boca, uma adaga na barriga.

Um bobo come (acredita em) tudo que é dito.

Acredite apenas em metade do que você escuta.

Ao discurso bonito falta sinceridade.

acompanhado de pistas como as expressões faciais, para manifestar desaprovação, assim substituindo frases como “Eu discordo de você”, “Eu contesto”, “Eu estou bravo com você” ou “Eu te odeio” (LEBRA, 2007, p. 120). Tal dimensão do silêncio pode ser claramente vista em discussões interpessoais, diz a antropóloga (2007), enquanto no ocidente uma briga costuma ser acompanhada de gritos e xingamentos, a mesma situação costumeiramente terminaria com um silêncio mortal.

Finalmente, a dimensão da discricção social trata de relações mais concretas e de um nível superficial de comunicação. Nessas relações, o silêncio é considerado necessário pelos japoneses, de modo a receber aceitação social e evitar penalidades. Para tal, eles acabam por evitar revelar verdades mais profundas, seja por respeito ao seu interlocutor ou por usar o silêncio como estratégia para seu próprio benefício social.

A partir dessas definições, podemos assumir que o Japão significa culturalmente o silêncio de modo muito diferente ao que é costumeiro no Brasil e no ocidente em geral. Seja na política, nas relações interpessoais, brigas ou em conversas mais superficiais, destaca-se o fato que no Japão é mais importante ser discreto e conveniente do que dizer a verdade (LEBRA, 2007).

Tais fatores não são meramente comportamentais, mas políticos. Como pontuado por Jones (2011), o silêncio é utilizado no Japão como forma de evitar temas que venham a causar conflitos e desconforto entre os sujeitos, mantendo, assim, a consciência de grupo. Entre esses temas, podemos considerar a política, por exemplo, e, certamente, a sexualidade.

3 | O TABU DO OBJETO PARA MICHEL FOUCAULT

O filósofo, filólogo e historiador das ideias Michel Foucault (1926-1984), em seu livro “A ordem do discurso”, publicado pela primeira vez em 1971, discute sobre as diferentes abordagens possíveis dos estudos do discurso, trazendo, entre outros tópicos, o controle e a validação das regras de poder exercidas nos diferentes espaços e momentos da história.

Para o teórico (2014), independentemente de onde e quando, a produção do discurso é controlada e selecionada, sendo o discurso definido como uma rede de signos conectada a outros tantos discursos registrando, reproduzindo e estabelecendo os valores de determinada sociedade. Assim, o discurso não seria apenas em um encadeamento de palavras, mas um importante instrumento de organização funcional que busca estruturar um determinado imaginário social.

O filósofo, na mesma obra (2014), também aponta as táticas da organização do discurso para então nos apresentar as possibilidades de analisá-lo. Uma das táticas para analisar o discurso é a compreensão dos mecanismos de exclusão externos. Tais mecanismos são compostos pela interdição, separação e vontade de verdade.

Para tratar do tabu do objeto, focaremos aqui na interdição, a qual se refere ao ritual

da circunstância ao direito privilegiado daquele que fala e ao tabu do objeto, o qual se dá, de acordo com Foucault, principalmente na sexualidade e na política. Afirma: “o discurso, longe de ser esse e ementa transparente ou neutro no qual a sexualidade de se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes” (2014, p. 9).

Sobre a sexualidade, uma das zonas onde o discurso tem suas grades mais cerradas, Foucault afirma, na obra “História da sexualidade I: a vontade de saber” (2009), que é partindo do século XVII que a sexualidade vai ser cuidadosamente encerrada e movida para o interior da família conjugal sendo confiscada por ela. Consequentemente, a sexualidade é absorvida inteiramente na seriedade da função de reproduzir. Segundo o historiador das ideias (2009), era possível falar da sexualidade, porém somente no âmbito da proibição e da censura.

Acerca da homossexualidade e da lesbianidade, foi somente por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a constitui-las como objeto de análise médica: ponto de partida de toda uma série de intervenções e de controles novos. Segundo o teórico francês (2009), todos os comportamentos sexuais que fugissem “à lei da natureza” começaram a ser estudados pela ciência, pois estas manifestações sexuais apresentariam uma ameaça ao costume moral e à raça.

Refletindo sobre o campo da sexualidade a partir deste posicionamento teórico, é possível compreender a dominância do discurso heterossexual como uma forma de imposição de um padrão de comportamento, silenciando outras formas de expressão da sexualidade que estão presentes na vida prática, como a lesbianidade que, ao excluir a presença masculina de seus relacionamentos, tiveram seus discurso silenciados independentemente de onde e quando, como podemos ver no caso do Japão, ilustrado pelo romance “Love Upon the Chopping Board” (2000).

4 | A LÉSBICA JAPONESA EM LOVE UPON THE CHOPPING BOARD (2001)

O livro *Love Upon the Chopping Board* foi primeiramente publicado em 1993, com o título “まないたのうえのこい” (manaita no ue no koi). Conforme explicado pela própria autora, Marou Izumo, o título significa literalmente: “a carpa na tábua de cortar”. Esse é um provérbio japonês que retrata situações onde não há o que fazer, além de entregar tudo para o destino. Contudo, “amor” e “carpa” em japonês são palavras homônimas, “こい”, as quais são diferenciadas em seus respectivos kanjis: 恋 (amor) e 鯉 (carpa). Essa ambiguidade explica o jogo de palavras presente na versão do livro em inglês, feita por Claire Maree em 2000. Maree, esposa de Izumo, além de traduzir, escreveu alguns dos capítulos adicionados à edição da obra em língua inglesa.

As autoras retratam na obra de cunho autobiográfico a situação de mulheres lésbicas tanto no Japão, terra natal de Izumo, quanto na Austrália, onde ambas moram e país de

origem de Maree. Destacamos, entretanto, os relatos referentes à Izumo e sua experiência como mulher lésbica japonesa, assim como suas relações familiares, de modo a enfatizar a presença constante do poder disciplinar como ferramenta de controlar os discursos dessas mulheres.

A história, já em seu início, discute a necessidade de Izumo e Maree mudarem para a Austrália, tendo em vista que o visto temporário de Maree chegava ao fim. As autoras haviam se conhecido durante esse período e formavam, então, um recente casal, mas não viam a separação como uma opção. O visto de trabalho para *がいじん* (gaijin)⁴ no Japão era extremamente burocrático e restringido a estudantes ou pessoas graduadas ou com três anos de experiência na carreira. Outra opção, mais viável, seria o casamento com cônjuge japonês, o que asseguraria um visto de três anos. Porém, para um casal lésbico, isso não é sequer considerado. Afirma Izumo:

Se nós fossemos um jovem e quente casal heterossexual, a história terminaria com um grande choro de "Parabéns!" O que? Um casamento? Mas nós éramos um jovem e quente casal lésbico e, ao menos na Dinamarca, incapazes de ter um casamento oficialmente reconhecido. Se eu fosse um macho. Se eu fosse um homem. (Eu poderia ser amiga de JJ⁵, mas nunca uma amante.) Com um certificado de casamento, um pedaço de papel, JJ poderia ter um visto de três anos. Outro caso de *discriminação* descarada. E eu prometi a mim mesma que não usaria essa palavra. A verdade é: direitos legais para parceiros do mesmo sexo não são reconhecidos no Japão. (IZUMO; MAREE, 2000, p. 8, *grifos do autor*):⁶

Nesse trecho encontramos o silêncio institucional presente na própria legislação japonesa. Como ilustrado pela fala da autora, o casamento não poderia resolver a situação legal de Maree no país, uma vez que o Japão não permite o casamento formal de pessoas do mesmo sexo. Consta na Constituição Japonesa:

[...]

Artigo 13. Todas as pessoas devem ser respeitadas como indivíduos. **O direito delas à vida, liberdade e busca pela felicidade, desde que não interfira no bem-estar público, é a consideração suprema na legislação e em outros assuntos governamentais.**

Artigo 14. **Todas as pessoas são iguais pela lei e não deve haver discriminação nas relações políticas, econômicas ou sociais** por motivos de raça, credo, sexo, status social ou origem familiar.

[...]

Artigo 24. O casamento deve ser baseado apenas no **consenso mútuo de**

4 Estrangeiros.

5 Codinome utilizado na primeira versão do livro em japonês para se referir a Claire Maree, que não quis ser identificada a princípio.

6 "If we were a hot new straight couple, the story would end with one big cry of "Congratulations!" What? A wedding? But we were a hot new lesbian couple and, unless in Denmark, unable to have a wedding officially recognised. If I was male. If I was a man. (I might be friends with JJ, but never a lover.) With one marriage certificate, one piece of paper, JJ could get a three-year visa. Another case of blatant discrimination. And I promised myself I wouldn't use that word. The truth is, legal rights for same-sex partners are not recognised in Japan".

ambos os sexos e deve ser mantido por meio de cooperação mútua com **direitos iguais de marido e esposa como base.**

[...].⁷(1946, *online*, *grifos nossos*)

Apesar de não mencionar diretamente a questão da homossexualidade, a Constituição Japonesa destaca, em seu 24º artigo, que o casamento é formado por ambos os sexos, por marido e esposa. Afirmação que vai contra o colocado nos artigos número 13 e 14, afinal, os indivíduos supostamente têm direito à liberdade e busca pela felicidade. A recusa em discutir os relacionamentos homossexuais não é uma mera coincidência, nem trata de simples ignorância, tendo em vista que: “Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos” (FOUCAULT, 1999, p. 12-13). O não-dizer não é neutro, pelo contrário, faz parte do discurso que coloca as lésbicas como não-existentes, ou ao menos apartadas, da sociedade tradicional japonesa.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, fomos capazes de constatar que a lesbianidade no Japão ainda é um assunto controlado e evitado. O controle do discurso lésbico na sociedade japonesa dá uma falsa impressão de aceitação, porém, essa aceitação está limitada ao papel clandestino que a sexualidade e a vida pessoal dessas mulheres exercem na sociedade. Assim, os corpos das lésbicas tornam-se corpos dóceis e seus discursos sobre sua própria sexualidade são silenciados.

Como constatado no decorrer do artigo, o silêncio atinge as lésbicas e homossexuais mundialmente. Contudo, o Japão possui relações ainda mais delicadas, por possuir uma cultura que baseia todas as suas relações no silêncio, seja para agradar, manter as aparências ou evitar conflitos. Mais do que uma violência direta, os homossexuais no Japão são silenciados e escondidos a duras penas, na maioria das vezes não se assumindo para a família e para a sociedade. No ditado japonês: “é melhor deixar não dito”.

Ainda assim, as lésbicas japonesas permanecem, mesmo que em movimentos silenciosos, resistindo frente a essa opressão legislativa, cultural e familiar. Resistência que também se dá por meio da literatura, como destacamos na obra *Love Upon the Chopping Board* (IZUMO; MAREE, 2000). Concordamos, assim, com Foucault (1996), para quem essa resistência é essencial para a afirmação dos movimentos sociais, o que constatamos que se dá inclusive na silenciosa e tradicional sociedade japonesa.

7 “[...] Article 13. All of the people shall be respected as individuals. Their right to life, liberty, and the pursuit of happiness shall, to the extent that it does not interfere with the public welfare, be the supreme consideration in legislation and in other governmental affairs. Article 14. All of the people are equal under the law and there shall be no discrimination in political, economic or social relations because of race, creed, sex, social status or family origin. [...] Article 24. Marriage shall be based only on the mutual consent of both sexes and it shall be maintained through mutual cooperation with the equal rights of husband and wife as a basis [...].

REFERÊNCIAS

CHALMERS, Sharon. **Emerging lesbian voices from Japan**. Londres, Nova Iorque: RoutledgeCurzon, Taylor & Francis e-Library, 2003.

DISTEFANO, Anthony S. **Violence and self-harm among LGBT people in Japan**. Poster presented at the American Public Health Association 133rd Annual Meeting, Philadelphia, PA, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24ª edição. São Paulo, SP: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

IZUMO, Marou; MAREE, Claire. **Love upon the chopping board**. Melbourne: Spinifex, 2000.

JAPÃO. **The Constitution of Japan of 1946**. Disponível em: https://japan.kantei.go.jp/constitution_and_government_of_japan/constitution_e.html. Acesso em 4 jul. 2021.

JONES, Sally. **Speech is Silver, Silence is Golden: The Cultural Importance of Silence in Japan**. 2011. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0630/d3fa5dc1bfc197051e9eec1c74867ab8b3bb.pdf>. Acesso em 4 jul. 2021.

LEBRA, Takie. **Collected Papers of Takie Lebra: Identity, Gender, and Status in Japan**. Folkestone: Global Oriental Ltd., 2007.

A LITERATURA AFROAMERICANA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA FURB, ENTRE 1994 E 2004

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 31/08/2021

José Endoença Martins

Programa de Mestrado em Práticas
Transculturais
UNIFACVEST

NEAB/FURB; NEAB/UFPR; EDUCÓGITANS
Lages, SC

ORCID: 0000-0003-3237-9302

Aos acadêmicos e professores que, durante anos e projetos, transformaram o **ELLIT** de Letras da FURB em espaço dos Estudos Literários Negros.

RESUMO: O artigo desenvolve descrição analítica de projetos de pesquisa na Iniciação Científica do Departamento de Letras da FURB, desenvolvidos por professores e acadêmicos do curso de Letras, pertencentes ao grupo de pesquisa de Estudos Linguísticos e Literários (**ELLIT**), de 1995 a 2004. O artigo comenta os alcances literários de oito projetos sobre *Literatura Afroamericana*, dentre os 28 desenvolvidos durante praticamente dez anos de atividade do **ELLIT**. De um lado, o ensaio enfatiza a relevância da *Iniciação Científica* que, segundo Enricone (2003), oferece aos acadêmicos envolvidos ganhos “decorrentes da utilização do método científico, do emprego do raciocínio lógico, da experimentação, do trabalho em equipe, da aceitação da disciplina própria de toda atividade científica e da atuação em encontros científicos.” (ENRICONE, 2003:

215) A criação da linha de pesquisa *Literatura Afroamericana* ensejou o desenvolvimento de 8 projetos de estudos sobre identidades negras, políticas da conversão negra e dualismo negro. No estudo das identidades, a ênfase recaiu nas identidades *solitárias* de indivíduos negros e nas identificações *solidárias* das comunidades negras; no âmbito da conversão, verifica-se a passagem da pessoa negra do niilismo devastador para o amor reparador; na abrangência da dupla consciência, observa-se que, de um lado, o negro não se integra ao mundo branco (DU BOIS, 1999); do outro, percebe-se que é capaz de fundir negritude e branquidade. (WEST 1994).

PALAVRAS-CHAVE: ELLIT. Iniciação Científica. Literatura Afroamericana. Identidades. Conversão. Dualismo.

AFRO-AMERICAN LITERATURE WITHIN FURB'S SCIENTIFIC INITIATION, BETWEEN 1994 AND 2004

ABSTRACT: The article develops an analytical description of research projects within the Scientific Initiation of the Department of Letters at FURB, developed by professors and academics of Letras course, belonging to the research group of *Linguistic and Literary Studies (ELLIT)*, from 1995 to 2004. The article comments on the literary scope of eight projects on *Afro-American Literature*, among the 28 developed during practically ten years of **ELLIT's** activity. On the one hand, this essay emphasizes the relevance of *Scientific Initiation* which, according to Enricone (2003), offers the students-researchers involved gains “derived from the use of the

scientific method, the use of logical reasoning, experimentation, teamwork, acceptance of proper discipline of all scientific activity and performance in scientific meetings.” (ENRICONE, 2003: 215) The creation of the *Afro-American Literature* research line led to the development of 8 projects of studies on black identities, black conversion policies and black dualism. Within the study of identities, the emphasis was on the *solitary* identities of black individuals and the *solidary* identifications of black communities; as for the notion of conversion, the focus lies on the passage of the black person from devastating *nihilism* to restorative *love*; concerning the scope of double consciousness, it is observed that, on the one hand, black people do not integrate into the white world (DU BOIS, 1999); on the other, it is clear that black Americans are capable of merging Blackness and Whiteness. (WEST 1994) .

KEYWORDS: ELLIT. Scientific research. African American Literature. Identities. Conversion. Dualism.

COMENTÁRIOS INICIAIS

Pesquisa na graduação tem nome: iniciação científica. É ação de professores, pesquisadores e estudantes. CAPES, CNPq e Fundações de Amparo à Pesquisa dos Estados estimulam e financiam projetos de graduandos e professores. Muitos pesquisadores vêm estudando a Iniciação Científica. Dentre alguns, o estudo *Qualidades Desejáveis em Professores Orientadores e Bolsistas de Iniciação Científica*, de Délcia Enricone (2003), aponta alguns aspectos da iniciação científica. A autora enfatiza que professores-pesquisadores e órgãos financiadores reconhecem a relevância da pesquisa para os universitários. Para a estudiosa a pesquisa procura dar conta da “formação de recursos humanos,” capacitados “para enfrentar os desafios de novas descobertas.” (ENRICONE, 2003: 215) Enricone reforça esta visão quando atesta que

É reconhecida a importância do Programa de Iniciação Científica no estímulo à atividade científica dos universitários. Mesmo que não se tornem pesquisadores ou não continuem os estudos pós-graduados, o que frequentemente ocorre, os efeitos da participação dos estudantes em pesquisas serão sentidos, decorrentes da utilização do método científico, do emprego do raciocínio lógico, da experimentação, do trabalho em equipe, da aceitação da disciplina própria de toda atividade científica e da atuação em encontros científicos. (ENRICONE, 2003: 215)

A autora enxerga dois aspectos positivos na iniciação científica. Um enfatiza que os graduandos “levam ao setor produtivo a cultura e a metodologia adquirida nos seus trabalhos.” O outro realça a importância da “pesquisa para a continuidade de seus estudos pós-graduados.” Em relação ao segundo aspecto, a autora esclarece: “o CNPq em seu Programa PIBIC, em relação aos bolsistas, pretende possibilitar a diminuição do tempo de permanência na pós-graduação. Além da redução de prazos também pretende melhor qualidade dos trabalhos.” (ENRICONE, 2003: 215-216)

Enricone (2003) argumenta que a iniciação científica é academicamente salutar

para os universitários. Já que se trata de uma ciência-processo, na iniciação científica, diz ela, “a potencialidade é do aluno. Ainda que o desafio seja proposto pelo professor.” Ela interliga três tipos de objetivos da iniciação científica. Todos procuram aproximar o estudante, o professor e a instituição. Primeiro, em relação aos alunos, busca-se construir o pensar cientificamente, o aprender de técnicas e métodos científicos, o desenvolver de nova postura em relação à pesquisa, e o preparar-se para a pós-graduação. Segundo, em relação ao professor-orientador, se quer estimular a produção científica através de atividades de formação. Finalmente, em relação à instituição, a autora delinea várias tarefas. Ela sugere que é do interesse da instituição “introduzir a pesquisa na graduação, qualificar os melhores alunos para os programas de pós-graduação, possibilitar maior articulação entre a graduação e a pós-graduação, fortalecer a prática de avaliação interna e externa e auxiliar as instituições universitárias a cumprirem sua missão de pesquisa.” (ENRICONE, 2003: 216-217)

Em linhas gerais, a Universidade Regional de Blumenau (FURB), através dos grupos, linhas, pesquisadores e bolsistas, vêm respondendo qualitativamente à visão que Enricone (2003) esboça para a iniciação científica. No Departamento de Letras, o grupo de pesquisa *Estudos Lingüísticos e Literários* (ELLIT) respondeu a este apelo de modo particular. Desde a sua formação em 1995, e pertencimento ao Cadastro no Diretório Nacional de Grupos de Pesquisa em 2000, os pesquisadores e bolsistas do grupo conduziram pesquisas em algumas linhas: sala de aula, língua inglesa e discurso, Literatura Blumenauense, Literatura Brasileira, Literatura Americana e Literatura Afro-Americana. Em 10 anos de atividade – de 1995 a 2004 – 28 projetos foram concluídos e apresentados em seminários e fóruns de iniciação científica, na universidade e fora dela. Envolveram 20 bolsistas e 7 professores. Em relação à articulação entre graduação e pós-graduação, seis bolsistas iniciaram e finalizaram seus estudos de pós-graduação (lato e stricto sensu).

LITERATURA AFRO-AMERICANA

No ELLIT, a literatura Afro-Americana foi preocupação central na minha atividade de pesquisa e na de alguns bolsistas. Concluímos oito projetos que podem ser englobados em três grandes temas: identidades, políticas de conversão e dualismo. Porém, antes de comentar projetos e temas, cabe uma breve discussão da Literatura Afro-Americana.

Na *Antologia Norton da Literatura Afro-Americana*, Gates e McKay (1997) enxergam seis grandes fases na produção literária dos escritores negros americanos. Elas compõem um período de quase trezentos anos de criação literária. A primeira é chamada de *literatura da escravidão e da liberdade*, entre os anos de 1746 e 1865. Os textos mais destacados do período são as autobiografias de escravos. Dois escravos-escritores são particularmente relevantes: Frederick Douglass e a sua *Narrativa da Vida de Frederick Douglass, um Escravo Americano* (1845), e Harriet A. Jacobs na autobiografia de sua autoria *Incidentes*

na *Vida de Uma Jovem Escrava, Escritos por ela Mesma* (1861). A segunda compreende os anos que vão de 1865 a 1919. Esta inclui a literatura da *reconstrução ao renascimento do Novo Negro*, na qual despontam três grandes escritores. Na autobiografia, é destaque *Desde a Escravidão*, de Booker T. Washington (1901). No ensaio, vale mencionar *As Almas da Gente Negra*, de W.E.B. Du Bois (1903). Finalmente, na poesia, *Carvalho e Trepadeira* é a obra de Paul Laurence Dunbar (1893).

A terceira fase compreende os anos entre 1919 e 1940. É chamada de *Renascimento do Harlem*. Os autores de maior reconhecimento na fase são dois. Na ficção, destaca-se Zora Neale Hurston com o romance *Seus Olhos Viam Deus*. (1937) Na poesia, Langston Hughes se sobressai com *Boas Roupas para os Judeus*. (1927) A quarta fase junta *realismo, naturalismo e modernismo*, entre os anos de 1940 e 1960. Os grandes escritores do período são três, todos ficcionistas. Richard Wright escreve *Filho Nativo*, (1940), Ralph Ellison publica *Homem Invisível* (1952) e James Baldwin produz *Vá Dizer Isso na Montanha*. (1953) A quinta fase cobre o *movimento das Artes Negras*, entre 1960 e 1970. No período, três gêneros são importantes: o teatro de Amiri Baraka, com a peça *Holandês*, (1964), a poesia de Nikki Giovanni, com a obra *Sentimento Negro, Fala Negra* (1968) e a *Autobiografia de Malcolm X*, co-escrita pelo líder e o escritor Alex Haley. (1965) Finalmente, a última fase traz a *literatura escrita depois de 1970*. Três mulheres sobressaem no período. Maya Angelou edita a autobiografia *Eu Sei Porque o Pássaro Enjaulado Canta* (1969); Alice Walker escreve *A Cor Púrpura* (1982), sua mais aplaudida ficção; e Toni Morrison publica o romance *Amada* (1987).

Para dar conta de alguns aspectos da produção literária dos escritores negros americanos desenvolvi com o grupo a linha de pesquisa *Literatura Afro-Americana*. Passo, então, a discutir os oito projetos desenvolvidos por mim e pelos bolsistas que orientei. Ao participarem dos projetos, os alunos de graduação em Letras tiveram a possibilidade de construir pensamento científico, de aprender técnicas e métodos científicos, puderam desenvolver novas posturas em relação à pesquisa. E parecem ter se tornado conscientes das exigências da pesquisa na graduação e na pós-graduação.

Com já informado anteriormente, os projetos foram agrupados sob três grandes temas: identidades, Políticas de Conversão, e Dualismo. Começo a delinear os alcances dos estudos sobre as identidades negras na literatura negra.

IDENTIDADES NEGRAS

A discussão das identidades negras era uma preocupação constante no do grupo de pesquisa (ELLIT). Ela se aliava à noção de deslocamento identitário que o sujeito pós-moderno evidencia. Teve como fundo teórico a posição que Hall (2001) apresenta para as identidades. Ele esclarece que, na pós-modernidade, o sujeito é “conceituado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração

móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” (HALL, 2001:12-13)

Com o intuito de analisar mobilidades identitárias na literatura afro-americana, dois projetos foram desenvolvidos. No primeiro, *Em Busca de Identidades Negras: Espiritualidade, Economia e Política na Literatura Afro-Americana* (2002-2003), discutiu-se de que maneiras espiritualidade, economia e política podem contribuir para a construção de identidades na América Negra. Três obras de três grandes figuras afro-americanas são utilizadas no estudo. Para as associações entre espiritualidade e identidade foi selecionado o ensaio *As Almas da Gente Negra* (1999), de W.E.B. Du Bois. Para aproximar identidade e economia foi utilizado o livro *Desde a Escravidão*, a autobiografia de Booker T. Washington (1901). Finalmente, para as conexões entre política e identidade foi estudada a autobiografia *Narrativa da Vida de Frederick Douglass.*, escrita por Fredrick Douglass (1845). A análise do ensaio sobre a alma negra, de Du Bois, permitiu a discussão das experiências espirituais relacionadas à produção cultural do homem afro-americano. Ênfase do estudo se dirigiu a dois aspectos: isolamento e integração. Os dois aparecem associados ao desejo de valorização do Negro, característica forte da identidade negra que sai em busca da sua construção.

A discussão da autobiografia de Booker T. Washington (1901) toma como parâmetros as experiências econômicas do povo negro. Desenvolve a idéia de que a igualdade social do negro na América resultaria do sucesso econômico. A independência econômica derivaria da educação funcional e qualificação profissional. O Estudo da narrativa de Frederick Douglass (1845) permitiu a análise do movimento abolicionista e proporcionou uma leitura da escravidão a partir da experiência de um negro. Douglass sabe associar resistência racial ao desejo de conhecimento e educação. Na liberdade, Douglass desenvolve habilidade retórica.

Como conclusão, apontou-se que as experiências espirituais, econômicas e políticas dos três negros desembocam em dois tipos de identidades. De um lado, identidades *solitárias* realçam as criações identitárias do indivíduo negro, solitariamente. Do outro, identidades *solidárias* evidenciam as experiências identitárias das comunidades negras a partir do conjunto dos seus membros.

O segundo estudo, intitulado *Identidades Femininas de Gênero e Raça na Literatura Afro-Americana de Mulheres* (2003-2004) analisou as construções identitárias de três personagens femininas: Janie Crawford, no romance *Seus Olhos Viam Deus*, de Zora Neale Hurston (1937), Pecola Breedlove, na obra *O Olho Mais Azul*, de Toni Morrison (1970), e Celie Johnson, na ficção *A Cor Púrpura*, de Alice Walker (1982). O estudo mostrou que Janie Crawford constrói identidades em associação à necessidade do amor. A realização amorosa da personagem se processa em acordo como os valores da cultura negra, negociados nos limites dos seus três casamentos, ou relacionamentos afetivos, com

Killicks, Starks e Cake. Ela expressa o amor que tem por Tea Cake: “é que nem o oceano. É uma coisa que se move, mas mesmo assim toma a forma da praia que encontra, e é diferente em toda praia.” (HURSTON, 2002: 208)

As identidades de gênero e raça elaboradas pela personagem Pecola Breedlove, na narrativa *O Olho Mais Azul*, de Toni Morrison (1970) evoluem a partir da sua busca do auto-amor e da auto-afirmação. Apesar dos seus encontros com mulheres com valores culturais negros, a realização do auto-amor da personagem se constrói em relação aos valores da cultura branca, representados pelos olhos azuis. Pecola não parece absorver os valores negros por não reconhecer autoridade racial nas meninas e nas prostitutas da comunidade negra. Da mesma forma, a cultura branca também não consegue garantir à menina negra nenhuma forma de autonomia emocional. “Só porque eu tenho olhos azuis, mais azuis do que os deles, eles ficam com preconceito,” (MORRISON: 2003:197) diz a menina a sua imagem diante de um espelho, ainda descontente como resultado.

As demandas identitárias de gênero e raça da personagem Celie, personagem central do romance *A Cor Púrpura*, de Alice Walker (1982) acontecem no contato que ela mantém com três mulheres negras: a irmã Nettie, a nora Sofia, e a amante Doci. Estas três formas de amizade, representadas por três mulheres negras distintas, atestam o crescimento emocional e espiritual de Celie. As próprias palavras da protagonista Celie atestam sua autonomia. “Eu tô feliz! Eu tenho um amor. Eu tenho um trabalho. Eu tenho dinheiro, amigos e tempo,” (WALKER, 1982:193), desabafa ao avaliar sua nova vida.

Concluimos que a centralidade do amor no estudo sugere a possibilidade do estabelecimento do processo de dialogismo entre textos de autoras negras. O dialogismo, ou a *Signifyin(g)*, como prefere Gates (1988), permitiu evidenciar, como foi a pretensão inicial, que “textos negros falam, dialogam ou conversam com outros textos negros.” (GATES, 1988:XXVI)

POLÍTICAS DE CONVERSÃO NEGRA

As políticas de conversão se tornaram um interesse especial dos pesquisadores do ELLIT a partir do contato com o, e leitura do, livro *Questão de Raça*, do filósofo afro-Americano Cornel West (1994). Quando pensa numa política da conversão West opõe niilismo à ética do amor. “O niilismo é uma doença da alma,” diz ele. A ética do amor “constitui a última tentativa para gerar entre as pessoas oprimidas o sentimento de que elas são capazes de influir,” afirma o autor. Em outras palavras, o amor restaurador é o antídoto eficaz para rebater o niilismo devastador. West descreve a política da conversão, esclarecendo que

Uma política da conversão requer mais. O niilismo não é vencido com argumentos e análises; ele é aplacado pelo amor e a solicitude. Toda doença da alma tem de ser sobrepujada por uma mudança da própria alma. Essa

mudança se faz por meio da afirmação, pela pessoa, de seu próprio valor – afirmação essa alimentada pela consideração dos outros. Uma ética do amor tem de estar no centro da política da conversão. (WEST, 1994: 35)

Quatro projetos procuraram dar conta das maneiras como políticas de conversão são desenvolvidas por homens e mulheres na literatura afro-americana. De forma simples, estas políticas querem realçar que é possível substituir os danosos efeitos do niilismo pelos restauradores aspectos do auto-amor. O primeiro estudo intitulou-se *Niilismo e Políticas Femininas de Conversão e Auto-Amor: a Construção da Femininidade Negra na Ficção de Toni Morrison* (1997-1998). O estudo mostra que as personagens femininas da autora constroem femininidades críticas, através de dois tipos de experiências: de um lado, por meio das trágicas experiências com a tríplice forma de niilismo: emocional, físico e social; do outro, por meio das salutares relações que elas mantêm com formas especiais de auto-amor. Neste campo da construção da femininidade negra, o estudo procurou mostrar como Dorcas, Alice Manfred, Jadine, Pilate, Sethe e Amada – personagens femininos dos romances *Jazz*, *Pérola Negra*, *Canção de Solomon* e *Amada* – desenvolvem experiências pessoais ao lidarem com os três tipos de niilismo. Por outro lado, o estudo procura revelar como estas mesmas mulheres desenvolveram atitudes pessoais e coletivas de auto-amor, através do que West (1994) chama de “uma política de conversão” baseada na ética do amor.

Quando associou auto-amor a femininidade o estudo mostra que a mulher negra se apresenta empoderada porque esta atitude representa reação eficaz ao niilismo devastador. Na abrangência do auto-amor, a femininidade das mulheres de Toni Morrison restaura a dignidade negra porque se alicerça na relação afetiva com o pai, parentes, o esposo, o filho ou a filha. Nestas relações de afetividade, a mulher se vale da segurança econômica, se volta ao cultivo de flores e jardins, dá ênfase à maternidade, estabelece formas de solidariedade com outras mulheres, irmã, e família. Todas se reestruturam emocional e racialmente, depois da crise niilista.

Fica claro no estudo que, na vida das personagens negras de Toni Morrison, o niilismo devastador e o auto-amor reparador são fenômenos excludentes e, quase sempre, experiências conflitantes. Porém, na relação que a mãe Sethe mantém com a filha Amada, os dois fenômenos coincidem, uma vez que o niilismo do assassinato da filha pela mãe pode se visto como um ato de amor de Sethe, a mãe que prefere ter a filha morta a vê-la tornar-se escrava como ela, mãe, tinha sido durante anos.

O segundo estudo foi *Niilismo e Políticas Masculinas de Conversão e Auto-Amor: A Construção da Masculinidade Negra na Ficção de Toni Morrison* (1998-1999). A pesquisa mostra como as personagens masculinas da autora desenvolvem masculinidades racializadas a partir das experiências emocionais, físicas e sociais com o niilismo. Percebe-se que esta tríplice forma de niilismo se manifesta em atitudes doentias e comportamentos nefastos, dirigidos contra si mesmos e contra outros homens ou mulheres. O niilismo

emocional desenvolve um tipo de masculinidade negra marcada pela renúncia das raízes culturais negras, pela degradação impingida às esposas, pela arrogância dos brancos assacada contra negros, pela falta de liberdade e a perda da identidade. O niilismo físico faz surgir uma masculinidade afro-americana marcada por agressões físicas às esposas, namoradas, amantes e a si mesmos, e pelo assassinato de outros homens. O niilismo social dá força a um tipo de masculinidade negra contaminada pela insegurança financeira, auto-isolamento, solidão, medo, abandono da família e da comunidade.

O estudo posicionou o auto-amor como força capaz de neutralizar os efeitos danosos do niilismo. Na abrangência das experiências de auto-amor, a masculinidade negra se torna capaz de restaurar a dignidade humana, quando se vincula à relação afetiva com a mãe, esposa, filha, e segurança econômica. O estudo esclarece que o niilismo devastador e o auto-amor reparador são experiências complexas. Um exemplo desta complexidade é a experiência de Guitar. Ele mata os brancos que assassinam negros. Deseja proteger (amor) sua raça através dos assassinatos (niilismo) Os dois fenômenos coincidem, uma vez que o aparente niilismo do assassinato seletivo de pessoas brancas pode ser visto como um ato complexo do amor de Guitar para com a própria raça.

O terceiro estudo se chamou *Ficcionalização do Niilismo e do Amor em Toni Morrison*. (1999-2000). Discutiu as maneiras como escravos e escravas constroem masculinidades e femininidades nas narrativas de suas experiências durante a escravidão americana. Duas autobiografias servem de modelo: *Incidentes na vida de uma jovem escrava* e *Narrativa da Vida de Frederick Douglass*. O estudo mostra como seus autores Harriet Jacobs (1861) e Frederick Douglass (1845) constroem femininidade e masculinidade através do niilismo emocional, físico e social. Evidencia, também, as vivências de niilismo e auto-amor dos dois escravos, suas preocupações pessoais e suas relações com as comunidades de escravos em que vivem.

O estudo também se valeu da idéia de *Signifyin(g)*, proposta por Gates (1988) Segundo o autor, a *Signifyin(g)* enfatiza as formas como “textos negros conversam com outros textos negros.” (GATES 1988: xxvi) A partir da noção *Signifyin(g)*, o estudo realçou as maneiras como os romances de Toni Morrison conversam com as narrativas de Harriet Jacobs e Frederick Douglass. Neste sentido, a ideia de *Signifyin(g)* construída por Toni Morrison com as duas narrativas de escravos desenvolve a idéia de intertextualidade negra. Ou seja, como a ficção negra da autora conversa com as narrativas negras dos dois escravos Frederick e Harriet. A *Signifyin(g)* a partir do niilismo é construída através das experiências dos dois escravos com o niilismo emocional, físico e social. São manifestações de comportamentos doentios e nefastos contra si mesmos e contra os negros de sua comunidade. A significação do auto-amor incluiu também as experiências de auto-amor dos mesmos escravos para recuperação de suas vidas e das comunidades negras onde eles vivem.

O estudo mostrou como Toni Morrison significa sobre o niilismo e o auto-amor dos

escravos através das experiências niilistas de personagens como Jadine e Son no romance *Pérola Negra* (1981); de Violet e Joe no romance *Jazz* (1992); de Pilate e Milkman, no romance *Canção de Solomon*. (1977) De um lado, o niilismo e o auto-amor das mulheres Jadine, Violet e Pilate significam sobre o niilismo e o auto-amor da jovem escrava Harriet; do outro, o niilismo e o auto-amor de homens como Joe, Son e Milkman significam sobre niilismo e o auto-amor do escravo Frederick.

O último estudo chamou-se *Ficcionalização do Niilismo e do Amor em Toni Morrison*. (1999-2000). Assemelhou-se ao projeto anterior. Só mudaram as obras de Toni Morrison. Elas significaram sobre as mesmas narrativas de escravos. O estudo discutiu os acontecimentos que marcaram as vidas negras de três personagens de Toni Morrison. São Pecola Breedlove, no romance *O Olho Mais Azul*; Sethe Suggs, na ficção *Amada*; e Linda Brent, na narrativa de escravo de Harriet Jacobs (1861; 1987). Estes eventos fazem com que as mulheres exponham elementos de *Signifyin(g)* entre si. Trata-se de um forte elo de ligação e de comunicação estabelecido de duas maneiras: (1) através do niilismo, ou seja, por meio de vidas sem sentido, sem esperança e sem amor; (2) por meio do amor, ou seja, enfatizam as tentativas de superação do niilismo. Quando Pecola é comparada a Sethe e Linda, revela uma importante diferença. Ao passar por dramáticos momentos (niilismo), Pecola lida com seus problemas de forma ingênua, infantil. É incapaz de entender o que acontece com ela e não chega a saber do que ela realmente precisa. Sethe e Linda sabem exatamente o que se passa em suas vidas e conseguem tomar medidas (auto-amor) que, de alguma forma, amenizam seus problemas (niilismo). Desta forma, as três mulheres estão conectadas entre si, já que padecem formas parecidas de niilismo, porém lutam para superar o sofrimento e se comunicam através das histórias de suas vidas.

DUALISMO NEGRO

A preocupação com o dualismo negro na literatura afro-americana parte das percepções que dois críticos trazem para as experiências negras na América. Du Bois (1903; 1999) esclarece que a experiência negra na América é dualista: um negro vivendo em uma sociedade branca. Segundo o autor, a experiência dualista provoca no negro uma dupla consciência. O sociólogo afroamericano explica que a dupla consciência negra

É uma sensação estranha, essa consciência dupla, essa sensação de estar sempre a se olhar com os olhos dos outros, de medir sua própria alma pela medida de um mundo que continua a mirá-lo com divertido desprezo e piedade. E sempre sentir sua duplicidade – americano, e Negro; duas almas, dois pensamentos, dois esforços irreconciliados; dois ideais que se combatem em um corpo escuro cuja força obstinada unicamente impede que se destroce. (DU BOIS, 1999:54)

Cornel West (1993) atualiza para o início do século XXI o que Dubois preconizava para o negro das primeiras horas do século XX. O filósofo afroamericano West argumenta

que o negro (intelectual e comum) tem a tarefa de fazer os valores negros e brancos trabalharem em conjunto. Ele esclarece que o negro deve mostrar, em relação aos mundos negro e branco, “uma negação crítica, uma preservação sábia e uma transformação insurgente da sua linhagem negra” (WEST, 1993:85) se desejar fazer um mundo melhor.

Dois projetos foram desenvolvidos sob a categoria dualista. O primeiro foi *Dualismo e Womanismo na Literatura Afro-Americana de Mulheres* (2001-2002). Na abrangência do dualismo, o *womanismo* (mulherismo) colocou ênfase nas experiências da mulher negra. Walker (1983) define como *womanista* (mulherista) a mulher que “ama outras mulheres sexualmente e/ou não sexualmente, aprecia e prefere a cultura da mulher, a flexibilidade emocional e a força da mulher. Às vezes ama homens individualmente, sexualmente e/ou não sexualmente. Compromete-se com a sobrevivência e completude do seu povo, homens e mulheres.” (WALKER 1983: xi) A partir do que sugere Walker, o estudo utilizou o dualismo de Linda Brent, personagem de *Incidentes na Vida de uma Menina Escrava Escritos por ela Mesma*, a autobiografia da escrava Harriet Jacobs (1861), como modelo para cotejar com o dualismo de algumas personagens da literatura afro-americana contemporânea: Pecola Breedlove, em *O Olho Mais Azul* de Toni Morrison (1970); Celie Johnson de *A Cor Púrpura* de Alice Walker (1982); Helga Crane, em *Areia Movediça* de Nella Larsen (1992); Lena Younger, em *Uma Cereja ao Sol* de Lorraine Hansberry (1987)

O estudo realçou a maneira como o dualismo e o mulherismo (Womanismo) se entrelaçam nas experiências de Linda Brent, na comunidade negra durante a escravidão e, no mundo branco, depois da liberdade. Na sua experiência dos valores negros, Linda Brent encontra apoio na comunidade de escravos à qual pertence. São os valores vividos pela avó e os irmãos. Os valores brancos que ela assume vêm da família de Dr. Flint, seu dono, de Mr. Sands, o amante e pai de seus dois filhos. Outras mulheres brancas também contribuem significativamente para o dualismo de Linda Brent. O estudo também discutiu as maneiras como Pecola Breedlove procurou aproximar os dois mundos. Realça que a ela falta a habilidade para lidar com os ideais negros e para opô-los aos ideais brancos, especialmente àqueles associados à beleza anglo-americana, simbolizada nos olhos azuis. O desejo de possuir olhos azuis provoca desequilíbrio na vida da menina negra de onze anos. A insanidade mental e o abandono da comunidade a levam para longe do amor que tanto procura. Nem as experiências *womanistas* (mulheristas) que mantém com negras como as irmãs McTeers e as prostitutas conseguem livrá-la da tragédia final.

O estudo discutiu também as formas como Celie Johnson aliou dualismo e womanismo com a ajuda de Shug Avery. A amizade e o amor das duas mulheres permitem que Celie, temporariamente, busque o mundo branco como pequena empresária do ramo de confecções. Estes dois sentimentos marcam principalmente suas vidas nas comunidades negras. A pesquisa também evidenciou como Helga Crane é consciente da integração que faz entre os valores negros e brancos. Através de relacionamentos com outras mulheres, ela atinge o equilíbrio que West sugere ao negro afro-americano. Por fim, o estudo mostra

que Lena Younger inicia também uma caminhada na busca da integração dos dois mundos. Esta postura dualista conta com o apoio da nora Ruth.

O segundo estudo intitulou-se *Dualismo e Masculismo na Literatura Afro-Americana de Homens* (2000-2001). No território do dualismo, o masculismo dá cor às vivências dualistas do homem negro. A idéia de masculismo vem associada à noção do Novo Negro. Nas palavras de Amritjit Singh (1997), o novo negro insiste “nas várias esferas da sua auto-definição, auto-expressão e auto-determinação.” (SINGH, 1997:536) O estudo abordou, inicialmente, o dualismo de Frederick Douglass (1845), na sua autobiografia *Narrativa da Vida de Frederick Douglass, Escrita Por ele Mesmo*. A análise enfocou o forte desejo presente em Douglass de integração com mundo branco. Este é conseguido através de muita luta, sofrimento, preconceitos e vitórias. Douglass sai da escravidão para participar, com autonomia, do movimento abolicionista, o que o leva a escrever sua história de conquistas no mundo branco. A história de Douglass é utilizada como modelo para as experiências de quatro outros personagens negros de romances afroamericanos: Thomas Bigger em *Filho Nativo* de Richard Wright (1940); o personagem sem nome em *Homem Invisível* de Ralph Ellison (1952); e John Grimes em *Vá Contar na Montanha* de James Baldwin (1953). O estudo realçou a perspectiva de que dualismo e masculismo são experiências que se integram na trajetória destes três homens, da mesma forma que se harmonizaram na vida de Frederick Douglass.

Ficou evidente, na análise, a constatação dos pesquisadores de que Richard Wright transforma o protagonista do romance Bigger Thomas em um negro nacionalista. Ele se recusa a integrar-se ao mundo branco, mas quando participa dele é por necessidade, decisão que o leva as experiências desastrosas. Acidentalmente, mata a filha do patrão e acaba vítima dos valores brancos. A análise ainda mostrou a experiência dualista do personagem sem nome de Ralph Ellison. Ele tem a possibilidade de optar pelos dois mundos, mas acaba se isolando no mundo que idealizou para si nos subterrâneos da cidade, um território neutro, nem negro, nem branco. Finalmente, o estudo enfatiza que o personagem John Grimes, de James Baldwin, entrega-se à vida religiosa negra por não encontrar espaço adequado nos dois mundos seculares de matriz negra ou branca.

COMENTÁRIOS FINAIS

A discussão do encontro entre iniciação científica e a literatura afroamericana no grupo de pesquisa *Estudos Lingüísticos e Literários (ELLIT)* colocou a iniciação científica do Departamento de Letras da FURB no centro das preocupações deste texto. Enfatizou a relevância do trabalho dos bolsistas, pesquisadores e orientadores no curso de Letras. Realçou, em especial, a percepção de que os estudantes participantes desenvolveram pensar científico e estão preparados para seus estudos de pós-graduação na tradição literária afroamericana.

Ademais, o ensaio reforçou a idéia de que as identidades, as políticas de conversão e os dualismos são aspectos relevantes na tradição literária dos negros americanos. Estes também são temas que podem ser utilizados para estudos que pretendam aproximar as produções literárias de negros na África, nas três Américas e em outros espaços negros como o Brasil. A relevância da contribuição dos orientandos e orientadores – todos pesquisadores dos Departamentos lotados no Curso de Letras – deve ser realçada, sempre. Embora seus nomes não estejam mencionados nesta análise sua lembrança vem consignada na dedicatória de abertura, como manifestação de sincero agradecimento pessoal deste pesquisador.

REFERÊNCIAS

DU BOIS, W.E.B. *As Almas da Gente Negra*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 19903, 1999.

ENRICONE, D. Qualidades Desejáveis em Professores Orientadores e Bolsistas de Iniciação Científica. *Porto Alegre: Educação*, Outubro, 2003, no. 51, p. 213-238.

GATES, H. L.Jr. & MCKAY, N. Y. *The Norton Anthology of African-American Literature*. New Work: W.W. Norton, 1997.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SINGH, A. The New Negro. In: Andrews, W. L., Foster, F. S. & Harris, T. (eds.). *The Oxford Companion to African American Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1997, p.536-537.

WALKER, A. *In Search for Our Mothers' Gardens: a Womanist Prose*. New York: A Harvest/HBJ Book, 1983.

WEST, C. *Questão de Raça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

WEST, C. The Dilemma of the Black Intellectual. In: West, C. *Keeping Faith: Philosophy and Race in America*. New York: Routledge, 1993, p. 67-85.

A MARGINALIZAÇÃO DA MULHER NEGRA NA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 12/08/2021

Marcos Antônio Fernandes dos Santos

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) /
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(UFMS)

São João dos Patos – MA
<http://lattes.cnpq.br/8554669470968252>

Geize de Jesus Silva de Sousa

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
São João dos Patos – MA
<http://lattes.cnpq.br/3805899396512734>

RESUMO: O artigo se propõe a investigar sobre a marginalização da mulher negra na escrita autobiográfica de *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, discorrendo sobre a relevância da escrita literária da autora, especialmente por ser produto e reflexo da vida de uma mulher negra semianalfabeta, que vem da margem, e se utiliza da escrita como forma de desabafo, de denúncia, e através de seus relatos, nos revela o mundo em que ela e demais favelados viviam como pessoas invisíveis. Os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa foram: Cândido (2006), Regina Zilbermam (2008), Klinger (2012), Lejeune (2008), Djamila Ribeiro (2017), entre outros. A pesquisa é de caráter qualitativo, tem procedimentos bibliográficos e consiste numa análise crítica da escrita de Carolina. Os resultados mostram que a obra de Carolina Maria

de Jesus apresenta temas bastante relevantes para a sociedade, que ainda se perpetuam até os dias atuais, e principalmente, que o valor literário da escrita da autora é inestimável para a literatura brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita Marginal. Literatura. Carolina de Jesus. Favela. Mulher Negra.

THE MARGINALIZATION OF THE BLACK WOMAN IN THE AUTOBIOGRAPHICAL WRITING OF CAROLINA MARIA DE JESUS

ABSTRACT: This article aims to investigate the marginalization of black women in the autobiographical writing of Room eviction :diary of a slum, of Carolina Maria de Jesus, discussing the relevance of the author's literary writing, especially because it is a product and reflection of the life of a semi-illiterate black woman, who comes from the margin, and uses writing as a form of outburst, denunciation, and through her accounts, reveals to us the world in which she and other slums lived as invisible people. The theoretical assumptions that supported this research were: Cândido (2006), Regina Zilbermam (2008), Klinger (2012), Lejeune (2008), Djamila Ribeiro (2017), among others. The research is qualitative, has bibliographic procedures and consists of a critical analysis of Carolina's writing. The results show that the work of Carolina Maria de Jesus presents themes very relevant to society, which are still perpetuated to this day, and especially, that the literary value of the author's writing is invaluable for Brazilian literature.

ABSTRACT: Marginal Writing. Literature.

INTRODUÇÃO

Muitos são os teóricos que discutem sobre a produção literária brasileira e o quanto ela contribui para o desenvolvimento intelectual do ser humano. Com isso, a literatura marginal (entendida como a escrita de minorias desfavorecidas socialmente) que durante muito tempo esteve numa esfera de exclusão social, pois a maioria dos escritores, ao longo da história, foram homens brancos e de classe social elevada, está se tornando uma nova tendência, e aumentando ainda mais as necessidades de tais produções e de discussões sobre elas. Cândido (2011), nos diz que a literatura é muito ampla e está presente em todas as esferas sociais, a favor da existência humana.

A literatura está intimamente relacionada com a existência humana. A exemplo, temos casos como o da escritora Carolina Maria de Jesus, que envereda pelo terreno da escrita autobiográfica, quando em sua obra *Quarto de Despejo*, mostra uma história de lutas pela sobrevivência, o preconceito que sofreu por ser mulher, negra, favelada e semianalfabeta, e que mesmo diante das dificuldades não abriu mão de seu grande sonho, que era o de ser escritora e poder oferecer um lugar digno de moradia para seus filhos. Na obra, ela fala do lugar da margem, da exclusão social, o que legitima ainda mais sua escrita, a qual é reflexo de suas vivências. Ou, como diria Conceição Evaristo, “escrevivência”.

A obra em questão teve grande repercussão mundial, foi sucesso de vendas em diversos países. Entre os vários aspectos de sua escrita, a autora critica de forma assídua a barreira criada pelo racismo e pelo descaso social, e relata como esse problema impede que ela atinja o seu lugar de fala, uma vez que Carolina vivenciou essa marginalização de dentro da favela. Com este artigo, objetivou-se investigar sobre a marginalização da mulher negra na escrita autobiográfica de *Quarto de despejo*. Dessa maneira, abre-se possibilidades para discutir o espaço desse tipo de escrita no âmbito da criação literária brasileira, como sendo representativa do lugar de onde falam seus escritores.

Nesse sentido, a presente busca-se responder ao seguinte questionamento: De que forma a escrita autobiográfica de Carolina Maria de Jesus legitima e atribui lugar de fala à mulher negra? A relevância dessa investigação reside na necessidade de valorização das mais diversas formas de existência e de reflexão a respeito da produção de escritores que viveram à margem da sociedade e que, através de seus escritos, romperam fronteiras e conquistaram o direito à fala. Assim, evidencia-se que a base dessa escrita é o lugar de fala de homens e mulheres que por muito tempo foram silenciados.

A FUNÇÃO DA LITERATURA NA SOCIEDADE

A literatura está presente desde muito tempo na sociedade e com ela mantém

íntimas relações. Sobre o conceito de literatura, não existe uma definição pronta e acabada que possa defini-la, especialmente porque a experiência de cada ser humano com ela é singular, assim como as influências que ela exerce sobre nós. Portanto, podemos ser encantados pela leitura prazerosa de um bom livro, o que nos permite explorar novos universos psicossociais. Sobre o poder da literatura, Regina Zilberman (2008), nos diz que:

A literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Dessa forma, pode-se dizer que a leitura nos mantém vivos e através dela somos lapidados, tornando-nos capazes de construir e de transformar o universo a nossa volta, despertando para novas experiências e desfrutando do prazer estético que a mesma proporciona. Vivemos numa realidade que a cada dia nos apresenta novos paradigmas, concepções, e nesse contexto, o texto literário vem atuando sobre questões sociais e históricas, de maneira que, inclusive, historiadores e pesquisadores de diversas áreas já se debruçaram sob textos literários para a compreensão de seus questionamentos. Segundo Pesavento (2003):

Tanto a História quanto a Literatura são discursos distintos que almejam representar as experiências dos homens no tempo, assim: “ambas são formas de representar inquietações e questões que mobilizam os homens em cada época de sua história, e, nesta medida, possuem um público destinatário e leitor. (PESAVENTO, 2003, p. 81).

Nesse sentido, a literatura se constitui como num agrupamento de obras que também apresenta questões sociais e históricas, mas que, acima de tudo, sua leitura depende de leitores fluentes que desvendem seus mistérios, de maneira que texto e leitor atuam de forma conjunta, interagem. Os escritores de literatura criam seus textos, e mesmo que de maneira despreziosa contribuem com a sociedade, seja pelos conhecimentos que tais obras trazem, seja pela experiência estética que as mesmas proporcionam ao homem. Assim, Candido nos relata que:

a literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (CANDIDO, 2006, p. 77).

O livro e o texto literário nem sempre foram acessíveis a todos os leitores, ou seja, nem sempre estiveram à disposição das diversas classes sociais. Com o decorrer dos anos, a literatura se tornou mais acessível ao público em geral, fornecendo, assim, aos menos favorecidos pela educação, a oportunidade de ler, apreciar o prazer do texto e

até mesmo de expressar sua arte, o que permitiu aos marginalizados a conquista, aos poucos, de espaço e visibilidade na sociedade. Eles, em suas escritas que refletem suas vivências, trouxeram temáticas que no fundo dizem respeito a sociedade como um todo e não somente a si mesmos e a seus semelhantes. Desse modo, o contato com os textos literários nos faz perceber o quanto a literatura é importante e cheia de contribuições para com a humanidade.

LUGAR DE FALA E FEMINISMO NEGRO

Lugar de fala é um termo muito usado em movimentos representados por mulheres negras, e pessoas da comunidade LGBTQIA+, por exemplo, que de acordo com Coelho (2020) buscam espaço e reconhecimento na política, nas Universidades e em todas as esferas sociais. As mulheres negras representam um dos grupos sociais que estão constantemente em busca de espaço e voz, pois entre as mulheres, são as que mais tem sofrido preconceito, sendo silenciadas, além de por seus próprios companheiros, por uma série de outros dispositivos sociais para aos quais a conquista de visibilidade não é conveniente. Muitas mulheres ainda não dispõem de um lugar social bem posicionado, e em muitos casos, são oferecidos a elas cargos em trabalhos de posições inferiores, ganhando, inclusive, menores salários, em relação a homens que às vezes ocupam as mesmas ou posições semelhantes.

Mesmo diante de muitas discussões e estudos realizados sob a perspectiva do feminismo, muitas pessoas ainda não entendem o que de fato as mulheres feministas buscam, criam visões errôneas acerca da causa. Bell Hooks (2013), relata que a luta pelo sexismo (discriminação baseando-se no sexo, como por exemplo: a mulher por ser mulher não dirige bem) é para erradicá-lo, e que todos, inclusive mulheres, desde crianças, são instruídos a desenvolverem concepções sexistas, tornando assim o homem ainda mais egocêntrico. Sobre a importância do movimento de mulheres negras no Brasil, Barros (1995), nos afirma que:

Este seria fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça) o que torna supérfluas discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras: luta contra o sexismo ou contra o racismo? – já que as duas dimensões não podem ser separadas. Do ponto de vista da reflexão e da ação políticas uma não existe sem a outra. (BAIRROS, 1995, p. 461).

Diante de diversas atrocidades cometidas contra elas, ao longo do tempo mulheres se uniram em prol de criar o movimento feminista, impulsionadas pelo desejo de justiça e em busca de reivindicação por igualdade de direitos. Com isso, o movimento feminista nasce com um estilo próprio de representação, atribuindo voz a uma classe marginalizada, para que assim possam expressar suas inquietações, e que tenham legitimidade em suas

lutas em prol do fim de discriminações sociais.

Ainda que o movimento feminista tenha sido de suma importância para a valorização da mulher e para a conquista de direitos importantes, as mulheres negras, em muitos casos, não se encontraram representadas pela causa. A história nos evidencia a ausência de um olhar étnico-racial voltado para as causas feministas, o que acabou invisibilizado as mulheres negras e suas pautas. Surge, nesse sentido, a necessidade de uma vertente feminista que se ocupe das necessidades desse grupo, contemplando suas vidas e seus corpos, é o feminismo negro. Conforme aponta Djamila Ribeiro:

A invisibilidade da mulher negra dentro da pauta feminista faz com que essa mulher não tenha seus problemas sequer nomeados. E não se pensa saídas emancipatórias para problemas que sequer foram ditos. A ausência também é ideologia. Muitas feministas negras pautam a questão da quebra do silêncio como primordial para a sobrevivência das mulheres negras. (RIBEIRO, 2016, p. 101).

Assim, para representar esse grupo que por muito tempo fora excluído, conferindo-lhes lugar de fala, as mulheres negras escritoras exercem sua arte com o ideal de conquistar espaço na vida pública, na política e na sociedade, como nos afirma Davis (1982):

Vamos mais longe, e exprimimos a nossa convicção de que todos os direitos políticos que são um recurso para os homens exercerem, são-no igualmente para a mulher. Tudo o que distingue o homem como um ser inteligente e responsável, é igualmente verdadeiro para a mulher, e se o governo apenas é justo com governos livremente consentidos pelos governados, não há razão no mundo para negar à mulher o exercício de direitos, ou a participação em administrar a lei e a terra. (DAVIS, 1982, p. 43).

Portanto, com esse histórico de lutas e de superações, as mulheres negras vêm se destacando no meio literário, deixando de ser a personagem de escritores brancos, que representavam a mulher negra a partir de uma visão estereotipada, em que eram objetos de encenações sexistas. Segundo Evaristo (2009), as mulheres negras eram representadas na literatura como personagens que não tinham nenhum valor de representação próprio, eram tidas como submissas, ocupavam o lugar de escravidão, estavam ali pra servir ao homem e nada mais. Ou seja, eram marginalizadas e sequer poderiam exercer qualquer papel de maior prestígio.

Não é somente o negro(a), que tem o direito de conquistar lugar de fala, mas sim, todas as pessoas que de certa forma são excluídas socialmente. Elas possuem o direito de lutar por tudo que almejam, para que suas vozes não sejam silenciadas por dispositivos sociais diversos. Nesse sentido, esse direito que os grupos menos favorecidos buscam, ou seja, a fala, consiste na conquista de um novo horizonte. Para Djamila Ribeiro (2017):

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem

a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (RIBEIRO, 2017, p. 36).

Falar em nome de si, é se dar o direito de participar, opinar, defender os seus ideais. Se permitir a ouvir a voz do outro, é também se reconhecer e saber qual espaço ocupar a partir daí. Carolina Maria de Jesus, por exemplo, através de sua escrita, de sua fala, vem representando a voz dos favelados, que são marginalizados e, portanto, não possuem a autonomia, a segurança de falar, para lutar por seus direitos.

A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Segundo Santos (2015), a história de vida de um indivíduo e suas inquietações, em muitos casos acarreta na necessidade de explicá-la, seja como desabafo ou como forma de superação. Em muitos textos, observam-se sujeitos falando de suas aflições ou conquistas, através de conversas (direta ou indireta) com o outro. Algumas pessoas expressam essa necessidade de se comunicar através de um diário íntimo (ou forma similar), é a escrita de si, a autobiografia, que está centrada no eu e costuma representar a vida e acontecimentos do cotidiano. Para Philippe Lejeune, a autobiografia é “qualquer texto em que o autor parece expressar sua vida ou seus sentimentos, quaisquer que sejam a forma do texto e o contrato proposto por ele” (LEJEUNE, 2008, p. 53).

Sobre o conceito, Foucault (2017), define diversas analogias a respeito da escrita de si, sendo uma delas a “*anacorese*”, que liga uma situação de perigo através de um olhar ou pensamento, um eu solitário que busca na escrita uma forma de companheirismo (ou desabafo). Outra analogia segundo Foucault (2017) é a “*ascese*” em que o sujeito, se deixando levar pelo interior de sua mente, desenvolve uma espécie de trabalho, focado nas ações e nas suas convicções. Sobre a escrita autobiográfica, Diana Klinger (2012, p. 27), comenta que “o século XX continuará a crítica e a desconstrução do sujeito, cuja culminação se encontra na declaração de Foucault da “morte do autor” na literatura [...]”.

A narração autobiográfica, de acordo com Pedro Galas Araújo (2011), faz com que o sujeito tenha uma visão mais detalhista sobre a realidade, e consiste também em uma forma de prender a atenção do leitor. Nesse sentido, Gomes (2004) nos afirma que:

A escrita de si assume subjetividade de seu autor como dimensão integrante de sua linguagem, construindo sobre ela a “sua” verdade. Ou seja, toda essa documentação de “produção do eu” é entendida como marcada pela busca de um “efeito de verdade” – como a literatura tem designado – que se exprime na primeira pessoa do singular e que traduz a intenção de revelar dimensões “íntimas e profundas” que assume sua autoria. Um tipo de texto em que a narrativa se faz de forma introspectiva, de maneira que nessa subjetividade se possa assentar sua autoridade, sua legitimidade como “prova”. Assim a autenticidade da escrita de si torna-se inseparável de sua sinceridade e de sua singularidade. (GOMES, 2004, p. 14-15).

Portanto, a escrita de si, tem grande relevância na construção histórica de um

indivíduo, fazendo com que ele tenha uma percepção de sentimentos e sentidos cada vez maiores em relação a vida e ao meio em que vive. Esse é o caso, por exemplo, dos escritos de Carolina Maria de Jesus, que passou a vida inteira na favela, e tinha na escrita a possibilidade de desabafo e denúncia sobre tudo aquilo que vivia e presenciava. A escrita de si representa a vida, um conjunto de memórias, e de acordo com Foucault:

É a própria alma que há que constituir naquilo que se escreve; todavia, tal como um homem traz no rosto a semelhança natural com os seus antepassados, assim é bom que se possa aperceber naquilo que escreve a filiação dos pensamentos que ficaram gravados na sua alma. Pelo jogo das leituras escolhidas e da escrita assimiladora, deve tornar-se possível formar para si próprio uma identidade através da qual se lê uma genealogia espiritual inteira. Num mesmo coração há vozes altas, baixas e medianas, timbres de homem e de mulher [...]. (FOUCAULT, 1992, p. 144).

Carolina Maria de Jesus nasceu na cidade de Sacramento, Minas Gerais, onde estudou apenas até a segunda série do ensino fundamental I, na escola Allan Kardec, primeira escola espírita do Brasil, que era mantida por pessoas da alta sociedade. A escola era mantida pela patroa de sua mãe, a Sra. Maria Leite de Barros. Desde então, Carolina desenvolveu o gosto pela leitura e passou a ler livros e revistas emprestados por uma vizinha, foi aí que teve o contato com obras literárias como *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães.

De acordo com a entrevista realizada em 22 de outubro de 2020, no programa Guia Negro Entrevista, Vera Eunice de Jesus Lima (filha de Carolina Maria de Jesus) relata que:

Ainda em Sacramento, Carolina e sua mãe foram acusadas de roubarem, o que levou sua mãe à **prisão**, onde ficou até que descobrissem que não houve roubo algum. No entanto, o acontecido foi marcante para Carolina, que largou tudo e mudou-se para São Paulo. Chegando em São Paulo, começou a trabalhar na casa do médico Dr. Euryclides de Jesus Zerbini, onde passava suas folgas na biblioteca da casa. Depois de ficar grávida, não pôde mais trabalhar na casa e, então, passou a viver de pegar papel na rua, separando os melhores papéis para a sua escrita diária. (EUNICE, 2020, informação verbal).

Após viver pelas ruas, Carolina ganha da igreja, madeira para a construção de seu barraco, então, a escritora tem mais dois filhos, e para garantir seu sustento envereda pelo lixo, em busca de comida. O que muitos ao seu redor não sabiam, é que ela desde pequena sonhava com a vida de escritora, e escrevia bastante nos papéis que recolhia do lixo. Para ela, a escrita tinha o dom de acalmar os ânimos, estava sempre escrevendo sobre si e a respeito de seus vizinhos.

Sua obra *Quarto de Despejo, diário de uma favelada*, que em sua estrutura é muito semelhante a um diário, representa a força e a coragem de uma mulher negra, que relata sobre o que é ser negro e favelado na cidade grande, e não dispor de nenhuma assistência pública ou privada. Em um trecho da obra, Carolina nos fala: “tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão,

sabão e leite para Vera Eunice” (JESUS, 2020, p. 12). Ela comenta que está sempre em “falta”, por não conseguir dinheiro suficiente para suprir às suas necessidades e a de seus filhos. Percebe-se, assim, que a escrita literária de Carolina Maria de Jesus é, na verdade, uma performance de sua existência. De acordo com Diana Klinger:

Tanto os textos ficcionais quanto a atuação (a vida pública) do autor são fases complementares da mesma produção de uma subjetividade, instâncias de atuação do eu que se tencionam ou se reforçam, mas que, em todo caso, já não podem ser pensadas isoladamente. O autor é considerado como sujeito de uma performance, de uma atuação, um sujeito que “representa um papel” na própria “vida real”, na sua exposição pública, em suas múltiplas falas de si, nas entrevistas, nas crônicas e autorretratos, nas palestras. (KLINGER, 2012, p. 50).

Mesmo com a vida de atribuições decorrente de seu dia a dia como catadora de lixo, ainda tem que lidar com os maus vizinhos que não gostam de suas crianças. Todas as vezes que retorna para seu barraco, ouve relatos de maus tratos cometidos pelos vizinhos para com seus filhos:

Cheguei no inferno. Abri a porta e pus os meninos para fora. A D. Rosa, assim que viu o meu filho José Carlos começou a impricar com ele. Não queria que o menino passasse perto do barracão dela. Saiu com um pau para espancá-lo. Uma mulher de 48 anos brigar com uma criança! Às vezes eu saio, ela vem até minha janela e joga o vaso de fezes nas crianças. Quando eu retorno, encontro os travesseiros sujos e as crianças fétidas. Ela odeia-me. Diz que sou preferida pelos homens bonitos e distintos. E ganho mais dinheiro do que ela. (JESUS, 2020, p.15-16).

Esse e vários outros acontecimentos, fez com que Carolina desenvolvesse ainda mais o desejo de escrever para poder comprar uma casa de alvenaria e sair da favela com seus filhos. Um sonho que se concretizou, pois com a sua escrita, teve o prazer de desfrutar de um pouco mais de conforto. Foi uma vitória imensa, já que Carolina não pertencia à classe dos letrados, e ainda sendo uma escritora negra semianalfabeta, quebrou paradigmas e mostrou para a sociedade que não existe uma única forma de escrever.

Em seu diário, Carolina luta por um mal que é bastante corriqueiro na vida do favelado, do brasileiro que vive em situações precárias. Esse mal é a fome, que tem seu efeito comparado, por Carolina, ao álcool. Em determinado ponto, ela diz não conseguir ir adiante porque tem fome.

27 de maio de 1958 – A tontura da fome é pior do que a do álcool. A tontura do álcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago.

Comecei a sentir a boca amarga. Pensei: já não basta as amarguras da vida? [...]

O Léon pegou o papel, recibi seis cruzeiros. Pensei em guardar para comprar feijão. Mas vi que não podia porque o meu estômago reclamava e torturava-me.

...Resolvi tomar uma média e comprar um pão. Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as árvores, as aves, tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos.

...A comida no estômago é como combustível nas máquinas. Passei a trabalhar mais depressa. Meu corpo deixou de pesar. [...] Eu tinha a impressão que eu deslizava no espaço. Comecei a sorrir como se eu estivesse presenciando um lindo espetáculo. E haverá espetáculo mais lindo do que ter o que comer? Parece que eu estava comendo pela primeira vez na minha vida. (JESUS, 2020, p. 44-45).

É comovente a forma como Carolina descreve o que a deixa inquieta, como em situações do tipo quando amanhece o dia e ela não tem nada o que colocar no fogo, pois até ter panela no fogo é sinônimo de alegria na casa. A luta de Carolina por comida era grande, ao ponto de que quando não conseguia, chegava a pensar em tirar sua própria vida.

Encontrei com a dona nenê, a diretora da escola municipal, professora do meu filho João José. Disse-lhe que ando muito nervosa e que tem hora que penso em suicidar. Ela disse-me para eu acalmar. Eu disse-lhe que tem dia que não tenho nada para os meus filhos comer. (JESUS, 2020, p. 10).

A obra nos revela um olhar mais atento ao dia a dia nas favelas, sobre como a pobreza era exorbitante, e como os governantes tentavam mascarar as desigualdades sociais vivenciadas pela população mais pobre, que vive em favelas. Conforme Alba Zaluar e Marcos Alvitos (2004), as favelas se originaram com o grande processo de industrialização em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, etc. O processo de industrialização, por sua vez, fez com que as pessoas migrassem de cidades do interior, a procura de trabalho e de uma fonte de renda melhor. Com isso, essas pessoas foram construindo moradias em lugares não urbanizados, sem água, sem esgoto ou luz, ocasionando assim a precariedade nas cidades, e evidenciando a pobreza. Os favelados são como bodes expiatórios, pois suas existências mostram os diversos problemas das cidades. A fala de Carolina, na obra, representa todas essas pessoas que vivem à beira da sociedade sem nenhuma assistência. Como relata Daysene Costa:

Apesar de o diário de Carolina ter sido lançado nos anos 60, a sua escrita já evidenciava que era por si só a voz dos que estão à margem da sociedade, pois ela relata por diversas vezes, o abandono do poder público, mesmo seu livro não seguindo a norma culta de linguagem e sendo um manifesto contra a exclusão sofrida [...]. (COSTA, 2019, p. 36).

De certa forma, Carolina foi porta voz do povo da favela, e conforme Miranda (2013) aponta, ela impulsionou a cultura periférica, trazendo seus relatos como forma de resistência de uma mulher negra, que buscava através da escrita fazer denúncias e se consagrar como escritora. Mesmo sabendo que tinha pouco estudo, buscou mostrar as suas vivências em arte, quebrando paradigmas e vencendo preconceitos. Sua escrita é marcante, através dela, a escritora nos revela que residir em favela ou em lugares marginais, qualifica os

seres humanos que vivem ali como desprezíveis, só desempregados residem em lugares como esse:

nós somos pobres, viemos para a margem do rio. As margens do rio são lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se ver os corvos voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos (JESUS, 2020, p. 54).

São diversos os temas polêmicos que Carolina aborda em *Quarto de Despejo*, tais como: a miséria, o descaso político, a discriminação, a sexualidade, entre outros. Através da escrita, ela os transforma em instrumento de denúncia, luta e resistência. Uma das suas agonias evidentes, era residir na favela, dentro das condições de vida encontradas em seu interior, onde o cheiro da lama e do lixo a faz perceber que aquele não é o lugar ao qual se sente pertencida:

... às oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. (JESUS, 2020, p. 37).

Esse trecho também nos revela a definição do nome da obra, como ela classifica o lugar em que morava. Carolina tinha o hábito de ler bastante e isso a diferenciava dos demais favelados, provavelmente por isso, tinha ampla percepção do mundo lá fora. Por conta do exercício da escrita, muitos dos favelados implicavam com Carolina de Jesus, pelo fato dela saber ler, mas, ainda assim, ela revela que “mesmo elas aborrecendo-me, eu escrevo. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar meu caráter. A única coisa que não existe na favela é solidariedade” (JESUS, 2020, p. 16).

A autora de *Quarto de Despejo* foi descoberta pelo jornalista Audálio Dantas, que foi fazer uma reportagem sobre a expansão da favela, no rio tietê, e chegando lá, deparou-se com Carolina, que tinha tanto a falar. Chegando ao barraco de Carolina, se depara com diversos cadernos escritos por ela. O jornalista ficou fascinado com tudo aquilo, afinal, ninguém melhor que um favelado para falar sobre seu próprio lugar. Em sua obra, a escritora relata vários acontecimentos do cenário político vivido, em que o pobre era o grande alvo do descaso social:

5 de junho... mas eu já observei os nossos políticos. Para observá-los fui na assembleia. A sucursal do purgatório, porque a matriz é a sede do serviço social, no palácio do governo. Foi lá que eu vi ranger dos dentes. Vi os pobres sair chorando. E as lágrimas dos pobres comove os poetas. Não comove os poetas de salão. Mas os poetas do lixo, os idealistas das favelas, um expectador que assiste e observa as tragédias que os políticos representam com relação ao povo. (JESUS, 2020, p. 53).

No que diz respeito ao retrato político-social presente em sua escrita, Mallmann (2018), comenta que Carolina não tomava partido para a direita, nem para a esquerda,

porque devido ao descaso para com os favelados, ela percebia que os políticos só entendiam de pobreza nos tempos de eleições, quando os candidatos apareciam na favela para comprar os votos do pobre, sem se comprometer, de fato, em fazer algo por essa classe marginalizada.

Mesmo sendo uma mulher de pouco estudos, Carolina sabia como ninguém sobre a inflação e o quanto isso atingia o pobre, como ela mesma nos afirma, de forma bastante irônica:

8 de novembro... fui fazer compras no japonês. Comprei um quilo e meio de feijão, 2 de arroz e meio de açúcar, 1 sabão. Mandeï somar. 100 cruzeiros. O açúcar aumentou. A palavra da moda, agora, é aumentou. Aumentou! Isto me faz lembrar esta quadrinha que o Roque fez e deu-me para incluir no meu repertório poético e dizer que é minha:

Político quando candidato

Promete que dá aumento

E o povo ver de fato

Aumenta o seu o sofrimento! (JESUS, 2020, p. 134-135).

Outro aspecto muito importante em *Quarto de Despejo*, é a abordagem que a autora faz sobre a violência contra as mulheres, uma prática bastante comum na década de 60, que até hoje é recorrente em nosso dia a dia. Isso, inclusive, faz com que Carolina seja desacreditada em relação à vida conjugal, conforme ela expõe:

As mulheres já saíram, deixou-me em paz por hoje. Elas já deram o espetáculo. A minha porta atualmente é teatro. Todas crianças jogam pedras, mas os meus filhos são bodes expiatórios. Elas aludem que não sou casada. Mas eu sou mais feliz do que elas. Elas tem marido. Mas, são obrigadas a pedir esmolas. São sustentadas por associações de caridade. Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer especie de trabalho de trabalho para mantê-los. E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos sossegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam a vida de escravas indianas. Não casei e não estou descontente. (JESUS, 2020, p. 16-17).

Nesse trecho, observa-se que a violência é exorbitante, as mulheres das favelas são espancadas diariamente, sem ninguém para defendê-las. Esse é, por exemplo, um fato esboçado por Pereira (2019), que nos afirma que as mulheres negras, por viverem em condições de vulnerabilidade e não possuírem uma boa renda, são alvos de agressões. Em sua maioria, elas são as que mais sofrem com isso. Além de uma série de acontecimentos que se passam com os favelados, Carolina nos traz um discurso peculiar em suas narrativas, mostrando seu lugar de fala, e nos evidenciando diversos problemas sociais que ainda são bastantes atuais em nossa sociedade, por meio de sua escrita autobiográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados sobre a marginalização da mulher negra na escrita autobiográfica de Carolina Maria de Jesus, em *Quarto de Despejo*, pôde-se perceber que as dificuldades enfrentadas por Carolina no seu dia a dia, não a fez desistir de lutar por dias melhores. Diante disso o trabalho também revela a importância da escrita literária de escritores que falam de lugares marginais, sobre a importância dessa escrita como instrumento de combate numa sociedade discriminatória, que ignora a muitos por serem negro(a)s e pobres, como se essas pessoas não tivessem nada de importante a dizer.

O contato desde cedo com a leitura, e com os livros literários, fez com que Carolina despertasse em si o desejo de escrever sobre sua vida, assim, suas experiências e o talento foram capazes de transformar suas vivências em literatura, por meio de palavras que sensibilizam. A vida de Carolina, sem a presença de alguém para dominá-la, e seus históricos de lutas, despertaram na escritora o ideal feminista negro. Tudo isso, somos capazes de perceber em seu diário.

Nesse sentido, cabe a cada um de nós, leitores, apreciar e perceber a vida e o lugar do outro, bem como as diferentes formas de existência e a poesia contida nelas. Em suma, a partir dos relatos feitos pela autora, percebe-se que não existe um modelo único de se produzir literatura, e que cada vez mais, as escritas marginais ganham espaço entre nós. A escrita de Carolina Maria de Jesus constrói e possibilita um lugar de fala à mulher negra, que com pouca instrução, desenvolve habilidade de escrita. Através da sensibilidade com que narra a si e à favela, percebemos o teor estético de sua produção. É importante, portanto, ouvirmos as vozes dissonantes, e a literatura tem sido porta voz e palco para que o mundo as ouça.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Pedro Galas. **Trato desfeito**: o revés autobiográfico na literatura contemporânea brasileira. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) -Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BAIRROS, Luíza. Nossos feminismos revisitados. In: RIBEIRO, Matilde (Org.). Dossiê Mulheres Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 3, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9ª ed. – Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. **O Direito a Literatura**. Vários escritos, 5ª ed. – Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CATRACA LIVRE, “**Quero Carolina Maria de Jesus como uma literata**”, diz Vera Eunice de Jesus no **Guia Negro Entrevista**. 22 de out. de 2020. 1 vídeo (22 min 41 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a-hs5HUYdwQ>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

COELHO, Danísia Sousa. **Lugar de fala e população LGBTQI+**. 2020. 48f. Monografia (Graduação em Psicologia) - Centro Universitário Fаметro, Fortaleza, 2020.

COSTA, Daysene de Araujo. **Apropriação da informação, empoderamento e protagonismo social: uma análise da obra quarto de despejo**. 2019. - Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Graduação em Biblioteconomia, Fortaleza, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução livre. Plataforma Gueto, 2013.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 3. ed. Tradução Antonio F. Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

GOMES, Angela de Castro. **Escrita de si, escrita da história**. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução de Ana Luiza Libânio. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2020.

KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escrita do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MALLMANN, Alda Cristina. **Perspectivas de Carolina Maria de Jesus**: uma análise de Quarto de despejo em seu contexto histórico. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2018.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de; **Os Caminhos Literários de Carolina Maria de Jesus**: experiência marginal e construção estética. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. São Paulo, 2013.

PEREIRA, Ana Raquel Ramos de Assis. **A “Outra” negra**: a falácia da igualdade a partir de uma análise da subalternidade de raça e de gênero e seus reflexos em Quarto de Despejo. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **SUR**: Ensaios, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Lara Gabriela Alves dos. **Carolina Maria de Jesus**: análise identitária em Quarto de despejo - diário de uma favelada. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. Memória, autobiografia e diário íntimo: Carolina Maria de Jesus: escrita íntima e narrativa da vida. In: Hermenegildo Bastos; Adriana de F. B. Araújo (Org.). **Teoria e prática da crítica literária dialética**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2011.

ZALUAR, Alba; ALVITO Marcos. **Um Século de Favela**. 4ª ed. Rio de Janeiro; FGV, 2004.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via atlântica**, n. 14, p. 11-22, 2008.

CAPÍTULO 6

SENTIDOS DA PAIXÃO: UMA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA EM CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 05/08/2021

Ranyele da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Assu – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/6985971387827914>

Francisco Afrânio Câmara Pereira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Assu – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/4852221535158988>

RESUMO: A dimensão feminina da escrita de Clarice Lispector é discutida por muitos críticos, com destaque para a observação das relações sociais de opressão vivenciadas por mulheres. A escrita da autora revela um caráter particular no qual essa reflexão toma forma, não só de uma possível crítica acerca dos impasses existentes nas lutas empreendidas pelo feminino, mas também de uma consciência de luta dessas mulheres. As personagens claricianas alternam-se em papéis de vitimação e opressão, que se traduzem em violência como forma de resposta às forças a que são historicamente subjugadas. Entre essas forças, podemos caracterizar as relações amorosas como um plano particular dessas relações. Com base nesses pressupostos, esta pesquisa analisa relações possíveis entre paixão e violência em contos dos livros *Laços de Família* e *A Via Crucis do Corpo*,

como representação ficcional de estruturas de dominação, a partir de relações amorosas. A pesquisa é de natureza interpretativa, desenvolvida por meio da discussão dos temas em análise. Foram empregados o método hipotético-dedutivo e as técnicas de pesquisa documental e de levantamento bibliográfico. Ainda, para a análise das obras selecionadas, nos valem do apoio de elementos de análise e crítica literária. Observou-se que nos textos estudados, o confronto com a dualidade de sentimentos de paixão/ódio é diretamente responsável por restaurar a identidade de mulheres subjugadas pela estrutura social patriarcal. As personagens de Clarice são compelidas pelo domínio de uma força impessoal agressiva, que irrompe de cotidianos aparentemente triviais, e as confrontam com a sua natureza interior.

PALAVRAS-CHAVE: Clarice Lispector; escrita feminina; paixão; violência.

SENSES OF PASSION: AN ANALYSIS OF VIOLENCE IN CLARICE LISPECTOR'S TALES

ABSTRACT: The feminine dimension of Clarice Lispector's writing is discussed by many critics, emphasizing the observation of social relations of oppression experienced by women. The author's writing reveals a particular character in which this reflection takes shape, not only from a possible criticism of the impasses existing in the struggles undertaken by the feminine but also from an awareness of the struggle of these women. The Clarician characters alternate in roles of victimization and oppression, which translate into violence to respond to the forces to which they

are historically subjugated. Among these forces, we can characterize love relationships as a particular plane of these relationships. Based on these assumptions, this research analyzes possible relationships between passion and violence in tales from the books *Family Ties* and *A Via Crucis of the Flesh* as a fictional representation of structures of domination based on love relationships. The research is interpretive, developed through the discussion of the themes under analysis. The hypothetical-deductive method and the techniques of documental research and bibliographic survey were used. Still, for the analysis of the selected works, we used the support of elements of analysis and literary criticism. In the texts studied, the confrontation with the duality of feelings of passion/hate is directly responsible for restoring the identity of women subjugated by the patriarchal social structure. Clarice's characters are compelled by the mastery of an aggressive impersonal force, which breaks out of seemingly trivial daily lives and confronts them with their inner nature.

KEYWORDS: Clarice Lispector: female writing; passion; violence.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto resulta de um projeto de iniciação científica, que teve como base de pesquisa a análise de duas coletâneas de contos da autora Clarice Lispector, cujo objetivo geral foi analisar as relações entre a paixão e a violência em contos dos livros *Laços de Família* e *A Via Crucis do Corpo*, como representação ficcional das estruturas de dominação às quais as mulheres são submetidas, com ênfase nas relações amorosas. A autora possui uma escrita marcada por propor diversas reflexões em seus textos acerca da condição da mulher, expondo, muitas vezes, uma forte crítica voltada para as estruturas sociais e familiares, em que a problemática do feminino é pertinente, haja vista que a família e a sociedade determinam condições específicas para as mulheres.

Em *Laços de Família* é possível observar aspectos da violência na narrativa clariciana, que são colocados dentro das relações familiares e ocasionam uma espécie de (auto) violência, pois o exterior fere a condição feminina, e por esta ser “dominada” por estruturas sociais, a violência passa a ocorrer dentro de si, para que o outro não seja ferido. Em contrapartida, na obra *A Via Crucis do Corpo* a autora traz um outro prisma, já que a constante introspecção apontada pela crítica como comum em sua obra, não é nítida nesta, e a violência aqui é colocada a partir de questões do corpo e sobre ele, em razão de, na coletânea, ser possível constatar questões sobre adultério, desejos reprimidos, homossexualidade, prostituição, estupro e até assassinato.

Assim, esta pesquisa justifica-se a partir da relevância em se discutir a violência à qual é submetida a mulher nas relações familiares, ou nos sistemas mais amplos de opressão social, que é representada, na obra de Clarice, a partir da sua inquietação com “os impasses das vidas das mulheres, tal como os poderes a que elas têm acesso” (PEIXOTO, 2004, p. 213). Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza interpretativa e configura-se no estudo do aspecto temático das obras. Foram empregados o método

hipotético-dedutivo e as técnicas de pesquisa documental e de levantamento bibliográfico para a análise das obras selecionadas, além da utilização de elementos de análise e crítica literária, tendo como *corpus* contos selecionados das obras *Laços de Família* (2009) e *A Via Crucis do Corpo* (1998).

Em *Laços de Família* foram selecionados seis dos treze contos da coletânea: “Devaneio e embriaguez duma rapariga”; “Amor”; “A imitação da rosa”; “Preciosidade”; “Os laços de família” e “O búfalo”. Em *A Via Crucis do Corpo* foram nove dos catorze contos: “Miss Algrave”; “O corpo”; “Ele me bebeu”; “Ruído de passos”; “Antes da ponte Rio-Niterói”; “Praça Mauá”; “A língua do P”; “Melhor do que arder” e “Mas vai chover”. Como aporte teórico, trabalhamos com Cortazar (2008), no tocante ao gênero conto; Candido (2006), para tratar de literatura e suas influências sociais; Peixoto (2004), para abordar a violência presente na obra de Clarice Lispector; Beauvoir (2019), referente aos estudos sobre gênero; dentre outros nomes que foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa acadêmica.

2 | VIOLÊNCIA E PAIXÃO: O REFLEXO DA SOCIEDADE NA LITERATURA CLARICIANA

Após leituras, interpretações, análises e publicação de um artigo, esta pesquisa, desenvolvida ao longo de um projeto de iniciação científica, apresenta resultados que indicam que as relações sociais e familiares interferem diretamente na construção das personagens, ocasionando uma dualidade entre paixão e violência. Vale ressaltar, ainda, que essas relações corroboram e influenciam para que os discursos sobre gênero e sexualidade operem diretamente na construção social do ser mulher e do “papel” do corpo feminino, que é apresentado na escrita de Lispector sob um olhar crítico referente à sociedade patriarcal.

Foi possível identificar as representações da violência nos textos e suas relações na construção das personagens, pois conforme aponta Peixoto (2004, p. 82):

A família como contexto para o desenvolvimento da mulher nos contos de Lispector é, pois, apresentada, a um só tempo, como positiva e negativa. Embora proporcione às mulheres a satisfação de laços afirmativos, também as restringe ao papel subordinado de atender as necessidades dos outros e as priva de um exercício ativo na busca de realização dos seus desejos pessoais.

Assim, em *Laços de Família* é perceptível que o contexto familiar interfere diretamente na construção do eu mulher das personagens, pois estas permanecem presas em uma espécie de “bolha” que as privam de viver o que a vida pode conceder, e essa bolha é justamente a esfera familiar, as relações amorosas que são proporcionadas pela família e que a sociedade patriarcal prega ser o ideal para uma mulher. No entanto, quando as personagens passam pelo processo de epifania, automaticamente fogem daquilo que

é imposto e pregado sobre o que é ser “a mulher ideal” e passam a buscar seus próprios desejos.

Em contrapartida, em *A Via Crucis do Corpo* as personagens femininas são apresentadas com mais ousadia: mulheres que vivem e buscam seus desejos, principalmente aqueles referentes ao corpo. Mas essas mulheres são reprimidas pelos diversos contextos sociais que apontam as regras do que é “correto”. Pois, em uma sociedade patriarcal, machista e sexista, as estruturas que podem dominar são todas aquelas em que a mulher é silenciada, ainda que ela sinta a necessidade de falar, Clarice mostra o que a violência exterior ocasiona no interior das personagens, e por que a interferência das relações amorosas constrói o que vem a ser chamado de paixão.

A paixão é, muitas vezes, apresentada nos contos como sendo vital para as relações amorosas, alimento nos contextos afetivos, mas que por ser colocada pelas personagens muitas vezes em primeiro plano, a escrita de Clarice Lispector, aponta para a violência simbólica que, de acordo com Bonnicci (2005, p.185),

Personagens femininas tradicionalmente construídas como submissas, dependentes, econômica e psicologicamente do homem, reduplicando o estereótipo patriarcal, passam, paulatinamente, a ser engendradas como sendo conscientes de sua condição de inferioridade e como capazes de empreender mudanças em relação a esse estado de objetificação. [...]

Com isso, é possível observar que “os sentidos da paixão” são colocados nos contos como diversas maneiras de justificativas para a violência, principalmente a simbólica, que é específica de uma sociedade patriarcal dominada por homens. Beauvoir (2019, p. 361 - 362) aponta que “é muito difícil para uma mulher agir em nível de igualdade com o homem enquanto essa igualdade não for universalmente reconhecida e concretamente realizada”.

Desse modo, a construção das personagens dos contos analisados aponta para a divergência das personalidades femininas, mas também apresenta a forte igualdade entre elas no que se refere à violência simbólica, à desigualdade social, à violência de gênero sofrida, à submissão feminina e a outras questões identificadas em todas as narrativas analisadas.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das leituras, discussões e análises realizadas ao longo do projeto, é nítida a relevância que a literatura possui em relação às diversas discussões sociais e educacionais. Ao longo da pesquisa foi possível observar que o confronto com a dualidade dos sentimentos de paixão/ódio é o responsável por restaurar a identidade de mulheres subjugadas pela estrutura social patriarcal. Pois, nos textos, as personagens são compelidas pelo domínio de uma força impessoal agressiva que irrompe de cotidianos aparentemente triviais e as confronta com a sua natureza interior.

Assim, a partir dos estudos realizados, pôde-se perceber a forte influência e crítica que a escrita de Clarice Lispector traz em relação às mais diversas situações que a figura feminina é submetida na sociedade, especialmente, no que concerne às relações de gênero. Nesse sentido, é notório como as relações entre paixão e violência presentes nos contos selecionados representam as estruturas de dominação a que as mulheres sempre estiveram submetidas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PROPEG/UERN); ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); ao CNPq por ter financiado o início do projeto de iniciação científica; à Prof^a. Dr^a. Lílian de Oliveira Rodrigues, pela criação do projeto; e à Joyce Caroline de Sousa, pelas contribuições ao longo do projeto.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**; v. 2. A experiência vivida, 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BONNICI, Zolin, L. O. (org.) **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas, 2.ed. Maringá: Eduem, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

COMISSÁRIO, Ana Paula Pereira. **Uma leitura sobre o corpo feminino em a via crucis do corpo, de Clarice Lispector**. Dissertação (Mestrado Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2018.

CORTÁZAR, Júlio. **Valise de cronópio**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

LIMA, Luis Costa. “A mística ao revés de Clarice Lispector”. In: **Por que Literatura**. Petrópolis: Vozes, 1969.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A via crucis do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Ática, 1989.

NUNES, Benedito. A Paixão de Clarice Lispector. In: **Os Sentidos da Paixão**. Sérgio Cardoso et al. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

NUNES, Benedito. O mundo imaginário de Clarice Lispector. In: **O Dorso do Tigre**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

PEIXOTO, Marta. **Ficções Apaixonadas**: gênero, narrativa e violência em Clarice Lispector. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

REGUERA, Nilze Maria de Azevedo. **Clarice Lispector e a encenação da escritura em A via crucis do corpo**. São Paulo: UNESP, 2006.

RODRIGUES, Lílian de Oliveira. **Clarice através do espelho**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1997.

SÁ, Olga de. **A Travessia do Oposto**. São Paulo: Annablume, 1993.

SÁ, Olga de. **A Escritura de Clarice Lispector**. 2ª ed. Petrópolis: vozes/PUC-SP, 1993.

XAVIER, Elódia. Reflexões sobre a narrativa de autoria feminina. In: XAVIER, Elódia. **Tudo no feminino**: a presença da mulher na narrativa brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CAPÍTULO 7

RESSIGNIFICAÇÕES DA MEMÓRIA NAS NARRATIVAS FICCIONAIS DE DAVID GONÇALVES

Data de aceite: 01/09/2021

Cladir Gava

UNIVILLE
Joinville (SC)

<https://orcid.org/0000-0001-6879-1273>

Taiza Mara Rauen Moraes

UNIVILLE
Joinville (SC)

<https://orcid.org/0000-0002-6389-1133>

RESUMO: O artigo visa problematizar as ressignificações da memória nas narrativas *Pó e Sombra*, *Quarenta Anos de Velório* e *Alguma Coisa Aconteceu Lá* de David Gonçalves, por meio da análise crítica do discurso fundamentada em Fairclough (2001). As análises são direcionadas à compreensão da literatura como um espaço de criação de sentidos pelo capital simbólico que incita o leitor a refletir e descobrir novas possibilidades de perceber a memória social. A investigação dirigida para as especificidades do narrador da tradição oral demarca aproximações das escrituras de David Gonçalves como um narrador que busca inspiração nas experiências observadas no contexto sociocultural e insere a memória simbolicamente ressignificada nos seus escritos literários.

PALAVRAS-CHAVE: Ressignificações da memória; narrativas; experiência; literatura.

ABSTRACT: The article aims to problematize the resignifications of memory in the narratives *Powder and Eyeshadow*, *Forty Years of Funeral*

and *Some Something Happened There* by David Gonçalves, through the critical analysis of the discourse based on Fairclough (2001). The analyzes are directed towards the understanding of literature as a space for the creation of meanings by symbolic capital that incites the reader to reflect and discover new possibilities of perceiving social memory. The investigation directed to the specificities of the narrator of the oral tradition marks approaches to the writings of David Gonçalves as a narrator who seeks inspiration in the experiences observed in the socio-cultural context and inserts the symbolically re-signified memory in his literary writings.

KEYWORDS: Reframing of memory; narratives; experience; literature.

INTRODUÇÃO

O contexto sociocultural da pós-modernidade apresenta transformações que requerem um olhar sobre a figura do narrador nas produções literárias contemporâneas e reflexões sobre como os sentidos da memória são articulados nesses escritos. O objetivo deste estudo é problematizar as ressignificações da memória nas narrativas *Pó e Sombra*, *Quarenta Anos de Velório* e *Alguma Coisa Aconteceu Lá* de David Gonçalves. Nesta abordagem foi acionada a análise crítica do discurso de Fairclough (2001), a partir da proposição de que a linguagem é uma prática social, que ultrapassa a apreciação dos elementos linguísticos e extralinguísticos e seu significado

nas estruturas gramaticais. Esta análise considera o conjunto de circunstâncias em que são produzidas as narrativas, de forma ilimitada, percebendo-as como representações de conjunturas simbólicas do contexto sociocultural.

A abordagem das significações da memória nas narrativas literárias contemporâneas remete aos estudos de Benjamin (1994), que manifestou seu lamento diante do desaparecimento da figura do narrador, por meio da extinção da arte de narrar originária da tradição oral. Em suas reflexões sobre a mudez dos soldados que voltaram da guerra, argumentou que o fim das narrativas, devido ao aniquilamento da faculdade de intercambiar experiências, impediu que essas fossem comunicadas, quebrando assim o elo que encadeava as histórias e tradições enraizadas no povo. Essas proposições teóricas discorrem sobre as mudanças sociais que se desencadearam no final do século XIX e início do século XX, decorrentes da ascensão da burguesia e do avanço da informação, atribuindo-lhe valor somente no momento que é nova, enquanto que “[...] muito diferente é a narrativa. Ela não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos” (BENJAMIN, 1994, p. 204). Crítico à cultura de massa e à disseminação do romance moderno, Benjamin avaliou a renovação do gênero romanesco associada ao livro e à leitura escrita e, em decorrência, caracterizou uma ruptura com a cultura popular, que se manifesta nas memórias, costumes e comportamentos passados artesanalmente pelas narrativas.

Benjamin (1994, p. 198) considera o camponês sedentário e o marinheiro comerciante, que figuraram especialmente no contexto medieval, como sendo os tipos fundamentais de narrador: “[...] ‘Quem viaja tem muito o que contar’, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições”. A partir desse referencial, menciona duas ramificações de narradores vinculados aos estilos de vida, que conservaram através dos tempos os atributos da grandeza e da simplicidade, sendo que a compreensão da narrativa passa pela interpenetração destes dois tipos arcaicos. Os mestres sedentários haviam sido aprendizes ambulantes antes de se fixarem em seu ofício e também empregavam aprendizes. Assim, foram agregados os saberes das terras distantes trazidos pelos migrantes ao saber do passado para compor a figura do artífice, aquele que encerra em si os dois tipos de narradores considerados por Benjamin (1994, p. 199), traços identificados no escritor Nikolai Leskov porque “[...] está à vontade tanto na distância espacial como na distância temporal”. Ao transitar nesses dois mundos, Leskov associa as características dos dois narradores: o que tem o saber das terras distantes e o que tem suas raízes nas tradições camponesas e conhece as histórias do povo, agregando, portanto, o saber do passado: “Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escala” (BENJAMIN, 1994, p. 215).

As contribuições de Benjamin (1994) apontam um cenário de desolação, vivenciado

no período posterior à Grande Guerra, que impulsionou a comunicação de massa. Suas reflexões se pautam num mundo no qual a narrativa de tradição oral tinha sido sufocada pelos horrores dos combates bélicos, que significaram a impotência da voz do herói positivo dessas narrativas, evidenciando o herói problemático incorporado pelo romance, denotando a perda da narrativa inspirada nas camadas populares e impregnada pela sua comunicabilidade. Benjamin defendeu a ideia de que a memória é a capacidade épica que cria os elos de passagem da narrativa de uma geração para outra, sendo construída pela experiência, a partir do entrelaçamento entre a oralidade e a escuta. Em decorrência, os personagens de Leskov se destacam pela memória excepcional: “Nosso imperador e toda a sua família têm, com efeito, uma surpreendente memória” (BENJAMIN, 1994, p. 211). Assim, a memória se converte em um tempo cíclico da história, ao possibilitar o reencontro com o passado, oportunizando uma nova percepção sobre o presente e possibilitando a formulação de hipóteses para o futuro.

As proposições que compuseram o núcleo teórico benjaminiano foram objeto de estudo de Sarlo (2007) ao considerar a memória como instância reconstituidora do passado e as percepções dele sobre como os sofrimentos causados pelas nuvens negras que restaram da guerra interferiram na comunicabilidade. Contudo, Sarlo (2007, p. 27) percebe que pode haver em Benjamin (1994) um equívoco quanto à escassez de testemunho e à invalidação da experiência:

Se seguirmos Benjamin, acaba sendo contraditório em termos teóricos e equivocado em termos críticos afirmar a possibilidade do relato da experiência na modernidade e, especialmente, nas épocas posteriores ao choque da Grande Guerra. Se esta rompe a trama de experiência e discurso, que rupturas não produziram o Holocausto e, depois, os crimes em massa do século XX, o Gulag, as guerras de limpeza étnica, o terrorismo de Estado?

Essa crítica do testemunho na relação sujeito e experiência proposta por Sarlo (2007) indica que a narrativa se converte em experiência, fundando assim uma nova temporalidade, pois à medida em que se narra, também se abre espaço para a ressignificação. Essa reflexão se configura por meio da análise da articulação entre a história e a narrativa, evidenciando que o sujeito moderno tem experiência e, ao comunicá-la, afirma-se como sujeito quando encontra rupturas na desumanização causada pela violência do poder e pode resgatar o que foi perdido pelo sofrimento.

Benjamin (1994) demonstra pessimismo diante da impossibilidade de resgate da tradição oral e o desaparecimento do narrador, partindo do pressuposto de que o fundamento da narrativa é a experiência que carrega a memória. Segundo ele, com o avanço da informação, o romance de massa e da desolação causada pela guerra não havia mais relatos baseados na experiência, pois não havia mais histórias para se contar e, nesse processo, a memória foi se dissipando. Em contrapartida, Sarlo (2007) descortina possibilidades para que seja considerada a subjetividade em narrativas produzidas na

contemporaneidade, identificando assim, que essa experiência relatada é a memória que se ressignifica. Portanto, refere-se à literatura como um espaço de força para a ressignificação da experiência, um lugar de subjetividades que favorece a exploração dos limites da memória de forma simbólica, por meio do trabalho estético.

Nesta perspectiva, a literatura apresenta-se como um meio para que o sujeito possa pensar sobre si mesmo e reelaborar e percepções sobre a realidade. As reminiscências simbólicas interferem para a construção de outros significados para a vida e, ao ser tocado pela palavra arte, o ser humano se ressignifica enquanto ser que habita o mundo. Barthes (1978) defende que, dentre as propriedades fundamentais da arte literária está a possibilidade de usar as palavras sem a carga de poder que é própria de outras linguagens. Os signos linguísticos são articulados nos escritos literários de modo a representar a realidade, por meio da interface com outros saberes construídos nas ciências sociais. Barthes (1978, p. 16) considera a escritura como uma trapaça/esquiva/logro que “permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura”.

Portanto, a arte se (re)constrói no ato criativo, o que a liberta das amarras ao passado descrito na historiografia. Segundo Vattimo (1988, p. 106), ao abordar os usos do esquecimento associados ao excesso de conhecimento histórico e aos vínculos que a humanidade constrói com o passado, a partir dos escritos de Nietzsche, a arte não necessita do esquecimento para ser criada: “na medida em que a beleza é percebida como correspondência perfeita entre matéria e forma, ideia e manifestação, interior e exterior, ela só pode nascer em condições de esquecimento”. Referindo-se à arte contemporânea o filósofo sinaliza que a criatividade é a sua força motriz e independe do esquecimento ao se movimentar pelo excesso de memória. Em decorrência, o entrelaçamento entre as proposições teóricas acionou questionamentos acerca da figura do narrador nos escritos literários de David Gonçalves.

AS NARRATIVAS DE DAVID GONÇALVES E A RESSIGNIFICAÇÃO DA MEMÓRIA

Nos anos finais da década de 1960, quem estivesse na praça de Jandaia do Sul (PR), após o término das aulas do período noturno, poderia ver um jovem sentado no banco embaixo do poste de luz, absorto em suas leituras. Ali iniciava a formação do narrador David Gonçalves. A literatura sempre foi uma das suas paixões incondicionais e nela ele vislumbrou o ensejo para (re)contar as histórias que ouvia do povo, acrescentando-lhes a criação artística, aptidão que admirava nos autores que lia (GONÇALVES, 2020b).

As produções de David Gonçalves se originam no modo de vida de pessoas simples, que contam histórias, nas quais ele se inspira para re(criar) as experiências observadas no contexto sociocultural do seu tempo. Seus personagens habitam a cidade metafórica de

Quadrângulo, o seu laboratório étnico e social, por meio da articulação simbólica de situações representativas de situações sociais que denotam ausência de valores, articuladas em enredos que propõem reflexões sobre o ser humano.

A narrativa *Pó e Sombra* foi escrita após observações registradas pelo escritor em locais representados e de conversas com os moradores, nas quais coletou indícios sobre o modo de vida das pessoas da região (GONÇALVES, 2020). A trama se desenvolve em um dia e uma noite, em uma viagem que em que o personagem principal, o professor Terêncio, rememora situações de vida e analisa as razões pelas quais chegou à condição de pobreza e desestruturação familiar na qual se encontrava. Essa narrativa se caracteriza por um fluxo contínuo de memória, um lembrar constante da vida do personagem, que vive mais do passado do que do presente. As memórias simbólicas são articuladas de modo a despertar emoções no leitor e incitá-lo a pensar sobre as questões abordadas. As discussões narrativas trazem à tona a existência humana e fazem parte da memória coletiva, no caso de Joinville, promovendo reflexões sobre o problema do uso de drogas e da violência, que são dilemas vividos na sociedade contemporânea. Contextualiza as interculturalidades presentes na região e remete às memórias em disputa pelos espaços, em um cenário de desigualdade social e violência, desconstruindo a ideia muitas vezes presente no imaginário coletivo de uma cidade ordeira. A narrativa literária, por meio da sua propriedade simbólica, tem o potencial de acionar as memórias de seus interlocutores, sensibilizando-os e incitando-os a lançar um novo olhar sobre as questões da vida passada, que se manifestam no presente, propondo novas percepções sobre a realidade, o que significa outras possibilidades de pensar o futuro.

Em algumas passagens da narrativa *Pó e Sombra*, as memórias do personagem Terêncio foram acionadas ao deparar-se com o Rio Cachoeira, na parte central de Joinville, a partir da percepção da poluição desse rio no presente da escrita, confrontada com a imagem guardada na lembrança de décadas anteriores: “[...] Havia peixes ainda no rio Cachoeira. Mas tudo mudara. [...] E o rio Cachoeira tornara-se poluído, negro, e até as garças eram negras” (GONÇALVES, 2010, p. 316). Mais adiante, ao situar o leitor no ambiente da Baía Babitonga, o personagem tece apreciações sobre a deprecação desta paisagem natural da região:

[...] Sim, ainda era bela. Mas não tão bela. A poluição a devorava. Toneladas de lixo eram despejadas no rio Cachoeira e seus afluentes. A baía estava enegrecida. Até mesmo as poucas garças estavam negras. Vítima da ambição desmedida, o fundo da baía se tornara um lamaçal podre. Os peixes sumiram, a poluição os comera (GONÇALVES, 2010, p. 325).

Esses escritos dialogam com os sentidos dos bens culturais percebidos no presente da escrita dos grupos sociais, por meio da propriedade que a arte literária tem de designar um olhar subjetivo para representar o contexto guardado na memória representada simbolicamente. Essa representação remete à memória coletiva de Joinville,

construída como cidade industrial, levando a pensar sobre problemas socioambientais que se manifestam na região, decorrentes do crescimento acelerado e desordenado. A narrativa denuncia a situação da Baía Babitonga, ao mesmo tempo remete às memórias historicamente construídas, como uma cidade supostamente harmônica e disciplinada. A percepção do narrador se atém às nuances da dinâmica de vida das pessoas no local, que se revela nas falas simples, nas trovas, como estes versos improvisados:

Babitonga, Babitonga, meu amor,
Sobre tuas águas já pesquei,
Sob teu céu já naveguei,
Debaixo de tuas estrelas confessei
Minha paixão e minha dor...
Oh, Babitonga, Babitonga!
(GONÇALVES, 2010, p. 377)

Em outra passagem narrativa, surge a indagação sobre o motivo que teria desencadeado a escolha do nome Babitonga. É a deixa necessária para a inserção da história desse nome, que é disseminada em várias versões pelos moradores locais, quando contam as histórias dos índios que viviam na Baía e foram expulsos pelos portugueses no período da colonização da região.

Eles, para não serem dizimados, escondiam-se numa caverna onde havia muitos morcegos. Durante o dia, os morcegos se escondiam da luz e, de noite, saíam em voos rasantes sobre a baía. Quando os portugueses aportavam na entrada da baía, os índios levavam suas mulheres e crianças para dentro da caverna. Os morcegos ficavam desesperados, voando ao redor dos intrusos, e muitas mulheres preferiam outros esconderijos a suportar essas aves do demônio. [...] Babitonga significa caverna de morcegos (GONÇALVES, 2010, p. 377).

Os escritos de David Gonçalves fluem da experiência dos grupos representados narrativamente, indicando os conflitos existentes entre os europeus e os grupos indígenas da região no período da colonização e sinalizam formas de resistência desses grupos diante dos ataques dos portugueses. Essas histórias que o povo conta foram transmitidas de geração a geração pelos moradores locais. Para Benjamin (1994, p. 224) “O grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais”. Segundo esta perspectiva, o narrador retira o que ele conta da sua própria experiência ou da relatada por outros. O narrador é um contador de histórias, que interpreta, insere os fatos no fluxo insondável das coisas e preserva a natureza da crônica, atribuindo-lhe a marca da secularização. A literatura, nesta abordagem, converte-se em uma forma artesanal de comunicação uma vez que,

Ela não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador

para em seguida retirá-la dele. Assim imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p.221).

E para que as narrativas sejam preservadas, é necessário, segundo Benjamin (1994), contar e recontar as histórias, impedindo que se rompa o fio tecido pela comunicabilidade das experiências. Essas se articulam também na especificidade narrativa do conselho, que acontece quando é colocado em palavras, como uma postura política. E, para tanto “[...] o senso prático é uma das características de muitos narradores natos”, sendo que a narrativa “[...] traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade, pois “[...] o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte” (BENJAMIN, 1994, p.216).

O conto *Quarenta Anos de Velório* inicia relatando a fala do narrador, que sai aterrorizado de uma palestra proferida por um professor de filosofia: “As pessoas, em geral, morrem por volta dos trinta anos e são sepultadas aos setenta” (GONÇALVES, 2018, p. 21). Um dos ensinamentos implícitos a esse texto é o de que o ser humano deve desenvolver a capacidade de recomeçar todos os dias e de sonhar sempre. Uma reflexão que advém desta análise é a de que as pessoas morrem simbolicamente quando não têm mais experiências significativas para transmitir, ou seja, quando não ressignificam as suas memórias.

Para Benjamin (1994, p. 217) “o conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria”. E quando essa é perdida, a arte de narrar aproxima-se de seu fim. As narrativas de tradição oral têm raízes na cultura popular e buscam a preservação dos elementos preteridos e esquecidos pela historiografia burguesa. Nelas, o narrador “trabalha na matéria-prima da experiência (a sua e a dos outros), transformando-a em um produto sólido, útil e único. [...] O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo” (BENJAMIN, 1994, p. 221).

Na narrativa *Alguma Coisa Aconteceu Lá*, o personagem central é Arcanjo, nome que, segundo a tradição cristã, significa o anjo principal, o mensageiro. É o filho mais novo de Tereza Arruda. Ele vive uma experiência dolorosa quando sai de Quadrângulo para buscar o corpo da mãe em uma cidade vizinha, com o propósito de dar-lhe um enterro decente. As pessoas da cidade tinham na memória a história de Tereza, alma caridosa e frequentadora da igreja, que depois da viuvez tivera uma paixão pelo padre, devidamente removido da paróquia após a descoberta do caso, enquanto ela abandonara os três filhos e perdera-se na vida. O filho mais velho seguiu seu caminho fora da cidade; o segundo aderiu a uma vida criminosa e foi morto pela polícia e Arcanjo foi criado pela bondade de algumas pessoas da comunidade, que agora aguardavam seu retorno para procederem o enterro de Tereza. Ele nunca entendera o motivo da mãe os ter abandonado e dela cultivava vagas e doces lembranças. Naquela noite de vendaval, a caminhonete emprestada por um morador da cidade ficou atolada em um lamaçal. Ao mesmo tempo em que a chuva torrencial e o vento forte se manifestavam intensamente, Arcanjo era abalado pelas suas memórias de infância. Ele dormiu na cabine da caminhonete, ajeitado feito um feto no útero, enrolado em uma

capa boiadeira. Tem-se aí a recriação do útero materno. A posição fetal é muito significativa no desencadeamento das lembranças de sua infância que lhe acometeram durante o sono, fragmentadas e misturadas aos sonhos e ruídos estranhos que vinham do lado de fora. Ele se via diante da mãe, criança, correndo pelo terreiro, puxando a saia dela, pedindo-lhe doces e picolés que ele nunca conseguia alcançar. Viu o pai bêbado, afogando-se nas correntezas do rio e não conseguia salvá-lo. Viu a mãe entrando no ônibus na partida da cidade e não conseguia ir com ela. É a memória da sua impotência diante dos fatos da infância que retorna a sua mente. Pela manhã, agricultores o encontraram juntando as partes do corpo da mãe, que havia sido destroçado por animais durante a noite. Arcanjo, após aquela experiência, de sujeito recatado e tímido, passou a falar descontroladamente, repetindo a história. Ocorreu que, tempos depois, Tereza voltou a Quadrângulo disposta a encontrar os filhos. Haviam enterrado a pessoa errada. O corpo não era da mãe, mas as memórias traumáticas da infância simbolicamente articuladas no conto trouxeram algo à tona, a dificuldade do ser humano em lidar com alguns mistérios da vida guardados na memória, que são resgatadas cada vez que ela é acionada. A literatura tem o potencial de oportunizar simbolicamente a recriação das memórias humanas, suscitando um olhar para as interferências do passado no presente, que se articula pela forma como essas memórias são ressignificadas, esboçando novas percepções sobre a existência.

Esses indícios destacados nas narrativas de David Gonçalves as aproximam das reflexões articuladas por Benjamim (1994) relacionadas à figura do narrador como aquele que transita nas dimensões temporal e espacial, carregando a experiência absorvida do contexto sociocultural e articulando-a simbolicamente. Se para Benjamin (1994), a modernidade capitalista afetou a subjetividade a ponto de emudecê-la e somente um gesto messiânico poderia resgatar o tempo histórico, para Sarlo (2007) a crise da subjetividade se expande para o campo filosófico e tem na história de vida e na literatura um campo fértil, sendo esses espaços de subjetividades, conforme também evidenciaram Barthes (1978) e Vattimo (1988). A partir das interfaces entre essas proposições teóricas, pode-se articular reflexões sobre as evidências encontradas nas narrativas de David Gonçalves, no sentido de pensar sobre como essas ressignificam a memória atribuindo-lhe novos sentidos e na forma como o ser humano lida com essas experiências.

CONSIDERAÇÕES

O campo ativo da subjetividade que se abre na literatura converte-se em um espaço de discussão sobre as memórias afetadas. A articulação da linguagem nos escritos literários propõe um novo olhar sobre a realidade, por meio da palavra arte, utilizada em proveito da sensibilização do interlocutor, favorecendo outra forma de perceber o contexto sociocultural.

O escritor David Gonçalves aciona narrativamente vivências observadas no

contexto sociocultural, recriando-as pelo imaginário simbólico que incita a reflexão sobre a existência humana. No espaço da subjetividade, que é próprio da literatura, as memórias inseridas nas suas narrativas mobilizam afetos, em sintonia com situações observadas em uma realidade local, mas que remetem ao contexto amplo da humanidade, pois estão presentes em práticas sociais variadas.

A resignificação dessa experiência na produção literária aciona intenções reflexivas, propondo que o interlocutor também atribua novos sentidos a essas experiências simbólicas a partir da sua leitura e das suas experiências de vida. Assim, as memórias articuladas narrativamente têm o potencial de conectar o leitor ao seu passado, despertando-lhe um novo olhar sobre o presente, possibilitando-lhe olhar o passado como um meio de compreender o presente e construir novas hipóteses para o futuro.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula inaugural de semiologia literária do Colégio de França**. 7/01/1977. [Trad. Leyla Perrone-Moisés]. São Paulo Cultrix.1978.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas 1)

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. [Trad. Izabel Magalhães (coord.)]. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GONÇALVES, David. Pó e sombra. In: GONÇALVES, David. **Paixão cega e outras histórias**. Joinville: Sucesso Pocket, 2010.

GONÇALVES, David. Quarenta anos de velório. In: GONÇALVES, David. **Coração do todo**. Joinville: Sucesso Pocket, 2018.

GONÇALVES, David. **David Gonçalves escritor**. Disponível em: <<http://www.davidgoncalves.com.br/>>. Acesso em Jun 2020a.

GONÇALVES, David. **Revisitando onde tudo começou**. [Depoimento em vídeo gravado pelo escritor David Gonçalves]. Disponível em: <<https://youtube.com/watch?v=dFVaqrnCXg>>. Acesso em set 2020b.

GONÇALVES, David. **Pó e sombra: drogas e falência da família**. [Depoimento em vídeo gravado pelo escritor David Gonçalves]. Disponível em: <<https://youtu.be/Kw3Uz6h18Hg>>. Acesso em set 2020c.

GONÇALVES, David. **Alguma coisa aconteceu lá**. Joinville: Sucesso Pocket, 2020d.

SARLO, Beatriz. Crítica do testemunho: sujeito e experiência. In: SARLO, Beatriz. **Tempo Passado. Cultura da memória e guinada subjetiva**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Cia das Letras, 2007.

VATTIMO, Gianni. **Usos do esquecimento**. [Conferências proferidas no colóquio de Royaumont, 1988]. Campinas: UNICAMP, 2017.

CAPÍTULO 8

A (DE) FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR CARTÓGRAFO: COMO CHEGAMOS A “SER” PROFESSOR?

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 13/07/2021

Jorge Garcia

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
Pelotas – RS

lattes <http://lattes.cnpq.br/8282283072541826>

Alberto d’Avila Coelho

Instituto Federal Sul-rio-Grandense
Pelotas – RS

RESUMO: Sempre que afetado pelo *Mundo da Vida*, um professor é definido e define a si mesmo, ele passa a ser a figura institucionalizada que melhor domina a *téchne* do aumento tecnológico da globalização, baseado na autonomia daquele *sujeito moderno* que, através do uso da razão movimenta o mundo. Neste mesmo fluxo as transformações no campo da filosofia e filosofia da educação tratam de quebrar essa *forma* do professor, no momento do anúncio da morte do deus *exmachina* suspenso na modernidade e da crise de valores em que passa a estar o *sujeito pós-moderno*. Pergunta-se então: como se dá o processo de construção daquilo que é, o *Ser* do professor? Demarcado os percursos investe-se no professor-cartógrafo como aquele que está ciente dos modos de formação de si e de seus alunos, sujeitos em formação cuja sensibilidade é adquirida na prática interativa de corpos vibráteis.

PALAVRAS-CHAVE: Professor, Formação,

1 Traduzido do alemão como “homem educado”

Cartografia.

THE (DE) FORMATION OF A CARTOGRAPHER-TEACHER: HOW WE “TURN BE” A TEACHER?

ABSTRACT: Whenever affected by the World of Life, a teacher is defined and defines himself, he becomes the institutionalized figure who best dominates the “*techne*” of the technological increase of globalization, based on the autonomy of that modern subject who, through the use of reason moves the world. In this same flow, transformations in the field of philosophy and philosophy of education try to break this form of the teacher, at the moment of the announcement of the death of the deus *exmachina* suspended in modernity and of the crisis of values in which the post-modern subject is now living. The question is then: how does the construction process of what is, the teacher’s Being, take place? Once the paths have been demarcated, the teacher-cartographer is invested as one who is aware of the ways of training himself and his students, relative in training whose sensitivity is acquired in the interactive practice of vibrating bodies.

KEYWORDS: Teacher, Formation, cartography.

INTRODUÇÃO

Na antiga Grécia se tomava por mestre, a exemplo da figura de Sócrates nos diálogos de Platão, o homem formado [Gebildet]¹ intelectual e fisicamente, influente público e moral, orientador das vias públicas do cidadão

da *polis*. Mais tarde esse papel de professor mestre se transforma, e o educador [Bildner], sob o prisma da filosofia patrística e da doutrina escolástica, ocupa o lugar daquele que professa e forma o humano para que possa se reaproximar de sua própria natureza divina perdida.

Em momentos históricos posteriores, ainda que ocorra a transformação desse ideal de professor, alguns elementos culturais destes períodos permanecem nas figuras mais recentes – seja o grego preservando a necessidade do princípio criativo aos seus mestres, o medieval buscando ocupar-se com a organização social de um mundo cada vez mais tecnológico e as cidades cada vez maiores. Ao entrarmos na idade denominada moderna, em meados do século XV, algumas reviravoltas chamam a atenção. Grosso modo se pode elencar: a revolução científica encabeçada por Galileu Galilei; a separação dos poderes da Igreja e do Estado, com ênfase na obra *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel; o alcance literário de Dante Alighieri à descrição da divina aliança em sua *Divina Comédia*; e, no campo da epistemologia e filosofia, a ascensão da autonomia do sujeito com o *Discurso do Método*, de René Descartes. O mundo se encontra em um cenário crítico com deus não mais ocupando o centro do universo, com os poderes temporal e espiritual divididos agora entre sacerdotes, senhores feudais e pequenos burgueses. Há uma representação de divindade necessária de ser expressa para além de sua perfeição abstrata e um sujeito do conhecimento que independe de seu criador para reconhecer-se como senhor das próprias ações. Tal é o lema que resume esse período, buscado de um retorno aos ideais gregos na figura do sofista Protágoras: “O Homem é a medida de todas as coisas – das que são pelas que são e das que não são pelas que não são.” (PLATÃO, 2001, p. 49)

Em meio a essa reviravolta histórica, o papel do professor é referenciado muito mais às instituições às quais ele ocupa do que a uma formação subjetiva de si como *aquela que professa*, quer dizer, tem-se na idade moderna o princípio de uma representação institucional que, a exemplo dos períodos anteriores, ainda hoje preserva seus restos em nossas formações. Exemplo disso pode-se citar o problema encontrado por Descartes ao concluir o sujeito que define a si mesmo a partir de seu método “Penso, logo existo” [Cogito ergo sum] (DESCARTES, 2010, p. 70), que acarretou o desgosto de grande parte da comunidade católica, por permitir que a razão entrasse com força nos terrenos dos dogmas religiosos – razão esta comum a todos e agora conhecida por seu escrito publicado em francês (uma novidade, já que a literatura em geral era publicada em latim e apenas conhecida pelos doutos).

E tal é a situação dessa classe formadora e o desenvolvimento desse ideal de Ser professor, afetado em muito a partir dos estudos sobre a Formação [Bildung] na Alemanha e pelos iluminismos francês e alemão, d’onde cada vez mais o sujeito do conhecimento, que em outros tempos referia-se a si mesmo sempre como interdependente da coletividade social, passa a se reconhecer mais como bastando a si mesmo a partir dos usos corretos da própria razão (que ao complementar à colocação de Protágoras, fundamentam a

característica base do sujeito moderno - desde a idade medieval um desprezador do corpo, agora um amante da razão).

Como se pode perceber então, essa estátua do Herói Professor tem sido lapidada desde muito tempo, onde vários escultores deixam suas marcas. E sempre que afetado por esse Mundo da Vida [Lebenswelt], o professor é definido e define a si mesmo, n'outra volta do ciclo social.

Após o fim da Revolução Industrial e de um retorno social excessivo aos meios de produção, mais uma vez essa figura se transforma conservando sombras do que foi o mestre grego, o padre medieval e o erudito moderno, agora mais próximo de uma figura de doutrinação e comércio. O professor passa a ser a figura institucionalizada que melhor domina a técnica do aumento tecnológico da globalização, baseado na autonomia daquele sujeito moderno que, através do uso da razão movimentou o mundo. Claro que, seguindo o fluxo histórico, as transformações no campo da filosofia e filosofia da educação tratam de, principalmente a partir da obra *A Gaia Ciência*, parágrafo 125, de Nietzsche, não diretamente, quebrar essa forma [Bild] do professor, no momento do anúncio da morte do deus ex machina suspenso na modernidade e da crise de valores em que passa a estar o sujeito pós-moderno. Isso interfere de maneira bastante pontual naquela estátua da figura do professor que vinha sendo erguida e lapidada, a qual, após tantos ajustes, edições, movimentos, trocas, interferências, acaba se rachando. E todo o material da qual era feita agora não mais a sustenta.

Todo um processo vem ocorrendo desde o final do século XIX: uma insustentável crise de valores vistos como extremamente sensíveis, distantes e falaciosos. Isso somado às duas grandes guerras e um aumento excessivo dos meios de produção, uma consciência social cada vez mais representativa e religiões que não dão conta de preencher a angústia característica do sujeito do século XX.

Como visto o estágio histórico-cultural, desde meados do século XIX até agora, foi o responsável pela quebra do professor-ídolo erguido através dos tempos. No entanto, dessa quebra não vale apenas um descarte dos pedaços que a compunham, mas um *deixar ser* que permita ao *desejo* [Desire] dos cacos seu reencontro, sua reformulação, sua própria formação. Mas enquanto se (re) forma, essa estátua reunirá, além de seus elementos que lhe são próprios, o lodo e a grama do chão sobre o qual foi erguida. E eis que em nossa era contemporânea nos deparamos com um elemento amorfo de professor, um “corpo monstruoso” composto de história e interações.

O corpo monstruoso é pura cultura. Um constructo e uma projeção, o monstro existe apenas para ser lido: o *monstrum* é, etimologicamente, “aquele que revela”, “aquele que adverte”, (...). Como uma letra na página, o monstro significa algo diferente dele: é sempre um deslocamento; ele habita, sempre, o intervalo entre o momento da convulsão que o criou e o momento no qual ele é recebido – para nascer outra vez. Esses espaços epistemológicos entre os ossos do monstro constituem a conhecida fenda da *differéce* de Derrida: um

princípio de incerteza genética, a essência da vitalidade do monstro, a razão pela qual ele sempre se ergue da mesa de dissecação quando seus segredos estão para serem revelados e desaparece na noite. (COHEN,2000, p. 27)

Não sendo mais absolutamente definível, o professor dissolve sua própria categoria e agora se encontra no mesmo meio social que aqueles que por ele são formados. Seu dilema agora não é mais a crise de valores do sujeito pós-moderno. A ele é imposta a necessidade de criar seus próprios valores, imerso que está numa rede de relações econômicas e sociais que servirão como filtros de suas iniciativas, bases do dilema entre falar em sala de aula sobre o uso de cigarros (moral=bom), e ser visto fumando por seus alunos fora dos muros da escola (imoral=mau).

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Para a relação entre um professor *monstro* e seus alunos, este artigo propõe a presença da figura de um professor-cartógrafo. Por aí vai se tomando um cuidado no trato de cada terreno novo; suas dimensões ética (na apresentação dos conceitos às multiplicidades que são cada aluno em sala de aula), *estética* (no oferecimento de um *como* ligado a uma latência criativa própria da comunicação entre saberes diferentes) e *política* (no que diz respeito às maneiras como se iniciarão, no andamento da aula, as interações entre os mundos). Além de que, a este professor-cartógrafo, é importante não esquecer sua relação com o ensino como algo que lhe seja comum, quer dizer, sua prática de auto-fazer-se, de auto-construir-se, parece ter a necessidade de ultrapassar o sutil moralismo de ser o detentor de uma Verdade Universal que só será revelada à casta dos escolhidos.

Desse ponto de vista, uma formação pedagógica articuladamente estética, pormenorizada num grau que valorize experiências e interações é fundamental ao seu posicionamento enquanto prática cartográfica, enquanto aquele que trabalha com as linhas de desejo² e as relações de Poder³ e seus caminhos na composição social – ou seja, uma formação pedagógica estética é o meio pelo qual é possível investir em uma situação de comodismo pedagógico e despreocupação dos professores. É possível invocar Suely Rolnik e sua dita “Regra de Prudência” do cartógrafo:

Regra de delicadeza para com a vida. Regra que agiliza mas não atenua seu princípio: essa sua regra permite discriminar os graus de perigo e de potência, funcionando como alerta nos momentos necessários. É que, a partir de um certo limite - que o corpo vibrátil reconhece muito bem - a reatividade das forças deixa de ser reconversível em atividade e começa a agir no sentido da pura destruição de si mesmo e/ou do outro: quando isso acontece, o cartógrafo, em nome da vida, pode e deve ser absolutamente impiedoso.

2 É claro que, uma vez que tenhamos por base um referencial nas Filosofias da Diferença, o desejo que trabalhamos durante a escrita é o desejo potente de criação e pulsão, tal como apresentado por Nietzsche em relação à moralidade nobre – e contrário, assim, ao clássico desejo paralisante, de falta.

3 O sentido de Poder trabalhado no texto segue o que é apresentado por Foucault em sua *Microfísica do Poder*, a saber, algo como um meio de legitimação de estados de Verdade(2008, p. 12)

E dessa premissa estética, dessa destruição de si mesmo, dessa iniciativa de um *ir além* da formação necessária e, posteriormente, de suas práticas, que parece ser justamente o primeiro toque do cartógrafo sob o manto trágico da realidade, na descoberta daquela *liberdade* que se encontra por debaixo dos panos. O que remete a um impulso outro de sua atitude: a política.

E, note-se, me parece que seja importante o início dessa ordem do ponto de vista da estética pelo fato de que parece ser necessário primeiro questionar o “como?” pelo qual se emaranham as linhas do *desejo* na sociedade para que, depois se pense seus “por quê (s)?” - ou seja, o aspecto político da atitude do professor-cartógrafo.

Política, no sentido do cuidado⁴ do professor-cartógrafo, no sentido desua atitude em ser professor, remetendo também à estética⁵ no que diz respeito à sensibilidade adquirida na prática interativa dos “corpos vibráteis” na realidade social – e também (e talvez principalmente, no caso do professor) na realidade da pequena sociedade formada em sala de aula. Sociedade esta aberta a outras sociedades, outras mundialidades, de sujeitos já em formação e formados no externo, no macropolítico. Suas realidades de sala de aula são momentos, são olhares, trocas diversas num local com data e hora marcada. Suas experiências estéticas são programadas. Nesse ponto, o professor- cartógrafo investe como aquele que está ciente desse processo, desses modos de formação de si – de que ao olhar à frente vê sujeitos formados e em formação bem para aquém do tempo destinado à sala de aula e à sua companhia.

O professor-cartógrafo, munido também de seus modos de formação, de suas ferramentas por ele mesmo polidas, cuidadas e trabalhadas, guardadas em sua maleta de intensidades e imanências, ocupa o lugar daquele que, nesse entremeio da vida, desse pequeno momento da vida de cada aluno, oferece questões, problemas e discussões que consigam (pelo menos de maneira mais próxima), tocar o macrocosmo social e retornar como que chuva, molhando a sala de aula, produzindo vida na terra árida por debaixo das classes da sala. O professor-cartógrafo aquece as discussões. De sua maleta saca um pequeno frasco d’água que, no calor das práticas pedagógicas, evapora e toca a nuvem carregada daquela macropolítica compositora de todos ali. É claro, ele acaba se molhando também – é isso, “quem tá na chuva é pra se molhar”. O professor-cartógrafo (e aqui já podemos pincelar o aspecto ético de sua atitude), nessa chuva, ocupa o lugar agora daquele dançarino que, através de sua própria dança, incita o público a dançar.

Ética, uma ética dançada. Sim, a atitude ética do professor-cartógrafo é justamente a ideia de movimento, de captar, apresentar e problematizar a harmonia presente no caos do movimento. E é por esse (des) governo dos princípios de ação, das atitudes que se

4 Cuidado este referente ao Cuidado de Si trabalhado por Foucault, quer dizer, um trabalho ético sobre o conhecimento de si sobre si mesmo como prática de liberdade.

5 Em referência, principalmente, ao conhecimento sobre os fluxos do processo de subjetivação, tal como apresentado por Marcos Villela Pereira em sua *Estética da Professoralidade* (2013, p. 180)

autogeram e se complementam que o professor-cartógrafo abraça o desafio de produzir conhecimento no/do movimento – de si, aos e dos outros e para outros. Uma dinâmica de trocas, de aspirações, de transformações e mundos em formação. Num constante (des) fazer-se, recolhendo, aqui e ali, pedaços de mundos e sujeitos deixados nas conversas, escoados pela água da chuva, roupas caídas, molhadas após a dança e esquecidas penduradas em todo lugar, ou gentilmente cedidas a quem sentia frio – todos esses elementos atentamente selecionados, estudados, intuídos e, principalmente, cuidados pelo professor-cartógrafo; itens agora compositores também de sua maleta, pois logo mais haverá outra aula, logo mais é hora de dançar outra vez.

A passagem por esse problema, que ironicamente “não diz nada com nada”, lembra Zaratustra. Lembra das metamorfoses. Lembra da transformação do leão – em criança. Há um gosto por reler essa passagem, das três metamorfoses do espírito. A cada olhar, uma novidade. – parece ser um exercício de extrema riqueza a prática do conhecimento de si, a recapitulação da abertura dessa obra de Nietzsche, *Assim Falava Zaratustra*, quando ao falar das três metamorfoses pelas quais o espírito passa até tornar-se algo além de sua condição, torna possível um olhar de retorno do leitor para sua própria condição e situação para com o mundo e para consigo mesmo.

Não se quer com essa proposta de problematização geral sobre os modos de formação *do ideal* de professor pensar uma maneira pelo qual seja possível uma resolução ou um *conserto* da realidade social. Pelo contrário, o que se pretende é buscar, talvez, um mapeamento dos modos de relação e subjetivação que ocorrem nesse processo, as relações de poder na formação de um representante e propagador de uma realidade existencial, possíveis de se pensar no indivíduo em sua própria formação, e de sua constituição como sujeito. Neste mesmo sentido de mapeamento, se tem como método de investigação deste campo problemático a cartografia, (PASSOS, KASTRUP, ESCOSSIA, 2009; ROLNIK, 1989; OLIVEIRA, PARAISO, 2012), conceito que vem compondo nosso professor-cartógrafo

Pensar nas ações e apostas daquele, cuja atividade em sala de aula é capaz de oferecer momentos para possíveis fagulhas frente ao céu escuro e um inferno gelado da *nadificação* criativa. O professor - esse elemento de *cuidado*, esse cartógrafo, essa criatura amorfa, monstruosa que, além de não mais servir como propagador da cultura social, desafia, sobrepõe e transpassa limites, frente ao turbilhão de informações e necessidades impostas por seu próprio mundo da vida [Lebenswelt]. O que ainda não o afasta totalmente de sua figura de autoridade, por ser ainda uma figura institucionalizada; nem da figura de *detentor da Verdade*, por ser aquele que *possui o conhecimento*; ainda não o afasta do caráter metódico, ainda que este método agora possa ser revisto. O professor-monstro parece ser quase uma imposição do mundo contemporâneo. Ele agora é visto de várias formas, visto a partir de cada pedaço daquilo que o constitui, podendo optar por qual das partes partirá suas ações, sofrendo as consequências de também poder ser interpretado a

partir desse mesmo ponto de vista, fragmentado.

Os caminhos em sala de aula são múltiplos, à medida que se admite a imensidão de mundialidades que compõe esse ambiente por pelo menos uma hora (pelo menos falando de um curso superior de graduação). E o professor- cartógrafo nada mais é do que o sujeito que passeia por entre esses mundos, que participa de cada um a seu jeito, que questiona suas composições, suas cores, suas formas – e por isso, e aí a responsabilidade que merece atenção ao professor-cartógrafo, ele será quem deverá⁶ propor as atividades de maneira a propiciar diálogos entre os mundos que compõem a sala de aula – diálogos entre os mundos dos alunos, entre suas vidas e a perspectiva assoladora do macrocosmo social e sobre o papel que cada um desempenha sendo criador de si e de seu próprio mundo e ainda assim interagente de outros. Irá propor experimentações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Admite-se que escrever tais linhas sobre as responsabilidades do professor soe um tanto quanto duras, massivas, ousadas (diria-se até mesmo, exageradas) – pois toma-se para si o peso dessa carga. No entanto, olhando mais atentamente, parece não ser mais do que sua responsabilidade: exigir de si o máximo aparato teórico sobre os temas que propõe trabalhar, saber transformar seu discurso numa comunicação que possibilite as idas e vindas dos assuntos, e uma real assimilação, talvez organização, de seus elementos conceituais. E parece que daqui passa a ser possível serem pontuados alguns caminhos (*métodos*) desse mapa vital, dessa cartografia.

Antes de tudo, o exercício da lembrança. Não, não tão abstrato. Memórias. Quase lá. Anotações. Roteiro. Isso, um caderno – de memórias. Um catalizador; não de lembranças necessariamente, mas de sensações. Um catalizador de sensações ativado num movimento *contempla-ativo* das memórias e lembranças. Um lugar único e absolutamente nosso – de nós, pesquisadores. Onde a linguagem, a forma, o tipo de memória (sejam recortes, texturas, fotografias, folhas secas), estabeleçam-se como formas de escrita. Estabeleçam-se como dispositivos de impulsão à criatividade para além da pura contemplação das anotações – tornadas ações. Desse ponto de vista é importante salientar a cartografia como essa *pesquisa-intervenção*. E essa afirmativa sustenta sua solidez? Não! Sua organicidade, no momento em que se assume uma forma de situar-se no plano da experiência que não seja apenas mais um distanciamento entre sujeito da pesquisa e objeto pesquisado, assume-se também uma ousada experimentação: a de transformar-se durante os processos.

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer-se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. (KASTRUP,

⁶ Uso aqui uma afirmativa de necessidade de condição do professor-cartógrafo, justamente por admitir a cartografia como *atitude*,

Poder-se-ia dizer, talvez, que esse caderno de anotações é o primeiro item a compor a maleta de intensidades do cartógrafo. O primeiro-motor das intervenções – pois é composto de intensidades. E é claro que, ao mesmo tempo em que esse *passo* do método se torna como que uma referência às impulsões da produção da pesquisa, cabe ao cartógrafo, escritor e consultor desse instrumento, a responsabilidade de não cair nas armadilhas da dualidade, como que tornando *suas* intensidades e *suas* interações com a experiência como pura verdade. Como “A Verdade”. O que pode ocorrer, vez ou outra, é o caso de assumir alguns daqueles pontos, daquelas anotações, como verdades provisórias, que possam vir a possibilitar o andamento ou o fluxo da pesquisa – ainda que esse andamento/fluxo possa significar a estatização da pesquisa.

A cartografia segue outros caminhos. Não necessariamente como oposto à metodologia tradicional. Ela é, poder-se-ia dizer, um entremeio - entre o que está posto e as possibilidades de transformação deste. E por este “estar posto” podemos tomar como um local, uma imagem de planificação onde ocupam os conceitos: um *plano de imanência* – quer dizer, um horizonte, uma planificação onde são dispostos os conceitos, possíveis assim de suas relações, de suas interações

Os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade: eles ocupam sem contar (a cifra do conceito não é um número), ou se distribuem sem dividir. O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos. (DELEUZ, GUATTARI, 2010, p. 51)

E a essa herança aristotélica, cartesiana, retoricamente lógica, que é a maneira tradicional de pensar pesquisa, podemos pensar como um tronco de árvore. Cravado no chão, sem ramos, mas apenas reto. A cartografia, por seu viés relacional, rizomático, podemos ver como esse mesmo tronco, conservando algumas durezas provisórias, mas agora composto por ramos, galhos, flores e frutos. Galhos tão pesados que entortam o tronco, podendo até mesmo parti-lo. Dessa nova árvore, composta por tantos elementos novos, quase não se vê mais o topo. O que interessará são os modos pelos quais se dá seu crescimento, seu processo, suas possibilidades de gerar novos galhos, das quedas das frutas, das vidas que podem ser nutridas em seu tronco, seu apodrecimento, sua morte. Não mais uma árvore do conhecimento, como queria Descartes, mas uma árvore de intensidades. A cartografia passa a nos parecer então um estudo das interações entre as transformações dessa árvore, ora um projeto, ora um objeto de pesquisa, em relação ao pesquisador que não apenas observa a árvore, mas interage com seu crescimento e morte, com sua reprodução, que se alimenta do seu fruto e descansa em sua sombra, que caminha por uma floresta, tropeça nas raízes, escala, cai e, acima de qualquer coisa,

assume total responsabilidade sobre si mesmo e suas ações nessa floresta.

Claro que um plano de imanência, um horizonte conceitual, essa *imagem do pensamento* (DELEUZE, GUATTARI, 2010, 52) não é simplesmente um depósito de vivências. Uma cartografia é um mapeamento – não necessariamente de vivências, mas mais pontualmente das intensidades e relações produzidas nos encontros entre as vivências. Nesse sentido, o cartógrafo precisa dispor de um aparato conceitual que se aproxime, pelo menos, das vivências desse plano com o qual ocorrerá sua interação. Para tanto, é necessária humildade em responsabilizar-se como alguém que desconhece alguns fatores componentes deste plano – quer dizer, o cartógrafo tem a responsabilidade de dispor de alguns conhecimentos prévios sobre o que irá pesquisar, tratar, abordar, estando aberto a aprender mais sobre esse *mundo da vida* [Lebenswelt], suficientemente afastado dos *pré-conceitos* do seu *eu* anterior à pesquisa, não recusando-o, mas investigando, explorando a si mesmo como um mundo completamente outro, que agora se encontra em relação. É necessário também manter certo espírito de ousadia nessa investida, ousadia que possibilitará abertura para outros caminhos, outras experiências, outras experimentações, outros desejos.

E parece que esse é o termo chave da prática do cartógrafo, enquanto pesquisador: experimentação. Diferente daquela ideia de experimentação que se tem nas ciências exatas, de análise e exclusão de variáveis, de elementos afastados completamente do cientista, em tubos de ensaio com tamanhos específicos e em locais delimitados – semelhante àquela comum proposta de projeto de pesquisa antes citada.

Experimentar é busca, envolvimento, abertura ao que se mostra, à curiosidade, à experimentação mesma. Da parte do pesquisador, um despir-se do ideal clássico de “experimento, resultado e aplicação”. O pesquisador passa a ser um participante ao experimentar – e mais que isso, um intervencionista, aprendiz; e não mais aquele vetor de direcionamento e seleção de variáveis – o pesquisador que experimenta toma esse ato como condição de possibilidade para um conhecimento, como (des) construção de si para si no envolvimento com outros. Um interagente aos elementos componentes daquele plano de imanência, que irá fazer-se enquanto compõe essa interseção entre a própria subjetividade e alguns modos de *fazimento* de si - uma micropolítica.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Que é a Filosofia?** São Paulo: 34, 2010.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Porto Alegre: L&PM, 2010. FOUCAULT, Michel. “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”. In: **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MARITAIN, Jacques. **Rumos da Educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1963. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Assim Falava Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Ecce Homo**. Porto Alegre: L&PM, 2003. OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucey Alves. "Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação". In: **Pro-Posições v. 23, n. 3** | p. 159-178 | set./dez. 2012

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade: Um Estudo Crítico Sobre a Formação do Professor**. Santa Maria: UFSM, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

(Org) SOUZA, José Cavalcante de. **Pensadores: Pré-Socráticos**. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DESENVOLVIMENTAL: SENTIDOS E REFLEXÕES

Data de aceite: 01/09/2021

Sandra Maria Araújo Vilela

Rede Estadual de Ensino –MT
Barra do Garças - Mato Grosso

Kelly Cristina Ferreira

Rede Municipal de Educação de Barra do
Garças/MT
Barra do Garças – Mato Grosso

Thainara Nominato Silva

Rede Municipal de Educação de Canarana/MT
Canarana – Mato Grosso

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar os nossos sentidos e impressões acerca da teoria desenvolvimental e as implicações pedagógicas decorrentes da compreensão de que o papel da escola e do professor é favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico dos escolares. Essa experiência está sendo vivenciada no Projeto de Pesquisa “Teoria desenvolvimental: contribuições à atividade de ensino-aprendizagem”, desenvolvida no Campus Universitário do Araguaia, da Universidade Federal do Mato Grosso. Esse projeto tem com o objetivo analisar as mudanças que ocorrem na atividade de ensino-aprendizagem dos professores que atuam em instituições de educação básica na cidade de Barra do Garças/MT, quando se apropriam dos referenciais teóricos da teoria desenvolvimental. As leituras e os estudos pautam-se em conceitos da teoria histórico-cultural, de Vygotsky, Leontiev e Luria e,

mais especificamente na teoria desenvolvimental, de Davíдов, ambas fundamentadas na concepção do materialismo histórico e dialético, de Marx. Esse arcabouço teórico permite a realização de reflexões e sentidos a respeito da formação pessoal e profissional de professores. A metodologia utilizada tem sido a bibliográfica, na qual nos debruçamos, individual e coletivamente, na internalização e apropriação de conceitos básicos desses referenciais teóricos e suas contribuições para a formação de professores e aprendizagem dos alunos. Como resultado preliminar destacamos a importância da formação do pensamento teórico e a compreensão da atividade de estudo para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento, tanto dos professores como dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação profissional. Teoria desenvolvimental. Atividade de ensino. Formação do pensamento.

CONTINUOUS TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF DEVELOPMENTAL THEORY: MEANINGS AND REFLECTIONS

ABSTRACT: This article aims to present our senses and impressions about developmental theory and the pedagogical implications arising from the understanding that the role of the school and the teacher is to favor the development of the theoretical thinking of students. This experience is being experienced in the Research Project “Developmental theory: contributions to the teaching-learning activity”, developed at the University Campus of Araguaia, at the Federal University of Mato Grosso. This project aims

to analyze the changes that occur in the teaching-learning activity of teachers who work in basic education institutions in the city of Barra do Garças / MT, when they appropriate the theoretical frameworks of developmental theory. The readings and studies are based on concepts of historical-cultural theory, by Vygotsky, Leontiev and Luria and, more specifically, on developmental theory, by Davíдов, both based on Marx's conception of historical and dialectical materialism. This theoretical framework allows reflections and meanings about the personal and professional training of teachers. The methodology used has been the bibliographic, in which we focus, individually and collectively, on the internalization and appropriation of basic concepts of these theoretical references and their contributions to teacher training and student learning. As a preliminary result, we highlight the importance of forming theoretical thinking and understanding the study activity to favor learning and development, both for teachers and students.

KEYWORDS: Professional training. Developmental theory. Teaching activity. Thought formation.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a preocupação com a didática tem permeado as discussões teóricas concernentes a formação de professores, pela compreensão de que ensinar e aprender são processos interrelacionados e indissociáveis. Nessa perspectiva, Libâneo (2004) e Pimenta e Ghedin (2002) pontuam a necessidade de que essa formação se dê de forma inicial e continuada, visto que a atividade de ensino exige compreensão dos processos psicológicos subjacentes à atividade de ensino.

Foi a partir desse entendimento que sentimos a necessidade de participar de um espaço de estudo que permitisse, não apenas refletir sobre o nosso fazer cotidiano, conforme acontecem nas formações continuadas promovidas no contexto da escola em que atuamos como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que nos motivasse a ampliar os conhecimentos a partir de novos aportes teórico-metodológicos que permitissem repensar o fazer pedagógico. Estarmos inseridas numa atividade de estudo a respeito dos processos de ensinar e de aprender nos impeliu à vivenciarmos a primeira experiência como integrante de um projeto de pesquisa em didática denominado “Teoria desenvolvimental: contribuições à atividade de ensino-aprendizagem”, que iniciou no ano de 2019 e está vinculado ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), do Campus Universitário do Araguaia (CUA), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Iniciamos os estudos de algumas categorias do materialismo histórico e dialético, de Karl Marx e fomos surpreendidas pelo fato de que, aparentemente, tínhamos um certo domínio cognitivo, mas nossos sentidos foram sendo aguçados pela necessidade de ampliar os conhecimentos em razão da complexidade das categorias e conceitos a elas subjacentes. Isso foi sendo percebido quando nos debruçamos sobre a leitura e reflexão desse referencial teórico que fundamenta tanto a teoria histórico-cultural como a teoria desenvolvimental.

Assim, o objetivo com esse estudo consiste em apresentar os nossos sentidos e

impressões acerca da teoria desenvolvimental e as implicações pedagógicas decorrentes da compreensão de que o papel da escola e do professor tem sido o de favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Para efetivação desses estudos nos ancoramos na metodologia bibliográfica, com leituras e discussões teóricas, desenvolvidas em rodas de conversas, realizadas durante os encontros semanais, das 7h 30 min. às 10h 30 min., nas dependências do Campus Universitário do Araguaia (CUA).

Nessa produção, ainda que preliminar, apresentamos uma breve contextualização histórica da didática no Brasil, na sequência tecemos considerações sobre a teoria desenvolvimental, de Davydov e, por último, os nossos sentidos e significações pessoais da teoria em nossa prática pedagógica.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA DIDÁTICA

A didática desenvolveu-se juntamente com as teorias psicológicas e pedagógicas com destaque para a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Renovada, a Pedagogia Tecnicista e as Pedagogias Críticas. As críticas têm a função de

[...] converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (LIBÂNEO, 1990, p. 26).

A didática tradicional, fundamentada na concepção positivista, enfatiza o ensino como transmissão dos conhecimentos produzidos pela ciência - produto, sobrepondo a teoria à prática e enfatizando a dualidade entre os processos de ensinar e de aprender. O professor é tido como centro do processo educativo, sendo o detentor do conhecimento, enquanto verdade inquestionável, a ser transmitido empiricamente aos alunos, tratados como meros receptores desses conhecimentos. Essa concepção, segundo Veiga (1989), compreende a didática como um conjunto de normas e regras visando assegurar aos futuros professores às orientações necessárias ao exercício docente. Esse ensino, pensado na perspectiva da doutrinação é dual, uma vez que separa teoria e prática, é passivo e acrítico e não se relaciona com as vivências sociais dos alunos. Além disso, não possibilita que eles desenvolvam a capacidade de pensar e/ou fazer generalizações teóricas, pois apenas reproduzem, de forma empírica, os conhecimentos absorvidos pela transmissão efetivada pelo professor. Nessa didática,

[...] uma boa parte dos professores baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos (LIBÂNEO, 1992, p.1).

Diferente da tradicional, a didática renovada/nova, ancorada nos princípios do liberalismo, enfatiza o conhecimento como algo dado a priori ao sujeito, isto é, como um processo interno, pelo qual experiência as atividades da cultura para desenvolver as aptidões

individuais, tornando-se autor de suas próprias aprendizagens, tendo seu fundamento na concepção psicológica inatista. O ensino é centrado no aluno e a educação focada na autoaprendizagem. Essa perspectiva teórica desconsidera as condições sociopolíticas e culturais da construção do conhecimento, creditando ao aluno a responsabilidade pela não aprendizagem e exclusão social. Essa perspectiva a didática renovada é vista como

[...] um conjunto de ideias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentados nos pressupostos psicológicos ou pedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico (VEIGA, 1989, p. 52)

Apesar do ideal democrático subjacente a esse pensamento pedagógico, a crítica mais contundente que se faz em relação aos seus pressupostos teóricos relaciona-se ao fato de que, apesar da preocupação com o desenvolvimento do sujeito e de considerá-lo como centro do processo educativo, não considera a necessidade de valorização dos conteúdos escolares, como instrumentos necessários à formação do pensamento teórico e a compreensão da realidade em que estão inseridos. Assim, o professor assume o papel de mero facilitador/orientador da aprendizagem, pois sua prática pedagógica é pragmática e acrítica, desconsiderando que “[...] a ação educativa só pode realizar-se pela atividade prática do professor” (LIBÂNEO, 2013, p. 27). Essa didática acaba contradizendo a função social da educação, no sentido da emancipação política.

A didática tecnicista, também ancorada no ideário liberal, enfatiza a técnica, o saber fazer, negando a subjetividade do sujeito e direcionando a sua formação para ao atendimento das demandas capitalistas, isto é, das exigências do mercado de trabalho. Neste cenário tem sido uma didática de resultados que preocupa-se apenas com o produto final, desconsiderando o processo histórico subjacente as atividades de ensinar e de aprender.

Ancorada na psicologia Behaviorista, principalmente de Skinner, essa pedagogia é “[...] orientada por objetivos instrucionais pré-definidos e tecnicamente elaborados” (VEIGA, 1989, p. 58). Enfatiza o uso da tecnologia como instrumento capaz de garantir a eficiência e eficácia do ensino, pela utilização da instrução programada e uso da tecnologia. Dessa forma, a função da escola é estimular o comportamento adequado dos sujeitos de forma a permitir a eficiente preparação para o mercado de trabalho. Diante disso, cabe ao professor transmitir, de forma empírica, o conhecimento científico adquirido em seu processo formativo, moldando o comportamento dos sujeitos. E ao aluno cumpre assimilar, passivamente, os conhecimentos transmitidos de forma diretiva. Assim, cabe a didática instruir o professor sobre os métodos adequados à eficiente transmissão dos conteúdos científicos, a partir de uma prática pedagógica diretiva e esvaziada de sentidos e significados.

Com a abertura política, a partir da década de oitenta, o processo de redemocratização da escola trouxe um novo olhar à atividade de ensino. Nesse cenário, intelectuais brasileiros,

como Freire (1987), Saviani (1987), Libâneo (1992), comprometidos com uma proposta de educação crítica e humanizadora, buscam outras bases teóricas para construir uma educação escolar que possibilite a formação de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária.

Paulo Freire (1987), fundamentando-se nos ideais humanistas, propõe que a educação seja fundamentada numa práxis que considere a problematização e o diálogo como condições indispensáveis para o exercício da cidadania individual e coletiva. Saviani (1987) e Libâneo (1992) ampliam as reflexões acerca da educação, da pedagogia e da didática apontando para a importância dos conhecimentos/conteúdos escolares como instrumentos necessários à formação do pensamento crítico. Para isso, fundamentam-se no materialismo histórico e dialético, de Karl Marx e na psicologia histórico-cultural, de Vygotsky, Leontiev e Luría. Esses autores contribuem para avançar nos estudos da didática numa perspectiva crítica. Exemplo disso tem sido a teoria desenvolvimental, de Davydov que tem influenciado estudiosos da didática à repensar os processos de ensino e de aprendizagem.

A TEORIA DESENVOLVIMENTAL: BREVES CONSIDERAÇÕES

A teoria desenvolvimental de Vasili Vasilievich Davydov fundamenta-se nos princípios básicos da filosofia materialista histórico e dialética, da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade para entender que o desenvolvimento psíquico do sujeito é resultante do processo sócio-histórico-cultural, pois se realiza nas interações sociais e nos processos comunicativos que o sujeito estabelece ao apropriar-se da cultura. De acordo com Vygotsky (1984), os processos psicológicos superiores são desenvolvidos num movimento dual do coletivo (interpsíquico) para individual (intrapíquico). Assim, no processo de internalização dos signos culturais, mediados pela linguagem/palavra, adquirem significado (cultural) e sentido (pessoal).

Davydov(1988) propõe uma estreita relação entre ensino e desenvolvimento, defendendo que a formação da atividade humana depende da educação e do ensino. Para ele a escola deve ensinar os alunos a pensar e desenvolver, ativamente, os fundamentos do pensamento contemporâneo, para organizar um ensino que alavanque o desenvolvimento, daí a denominação 'ensino desenvolvimental'.

Pensar o ensino sob a ótica desenvolvimental de Davydov implica em diferenciar dois conceitos: empíricos e teóricos. Os “[...] conceitos empíricos correspondem as ações empíricas ou formais, e os conceitos teóricos, correspondem as ações teóricas substanciais” (LIBÂNEO, 2004. p. 10). Sendo assim, o ensino baseado apenas em conhecimentos empíricos demandam na realização de atividades empíricas pelo sujeito cognoscente e influenciam pouco em seu desenvolvimento intelectual. Diferente disso, a educação sistematizada, segundo Marzari (2016), desempenha papel fundamental quando

forma o pensamento teórico necessário ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

No ensino desenvolvimental a internalização e apropriação dos conhecimentos culturais, pelo sujeito cognoscente, ocorre por meio da organização da atividade de estudo, na qual o aluno é capaz de reproduzir o movimento das coisas em situação real, indo da aparência (abstrato) à essência (concreto pensado) do objeto de estudo, abstraindo o conceito em sua totalidade histórica. Em outras palavras, nesse processo, o objeto de conhecimento vai do abstrato ao concreto pensado, ou seja, o externo converte-se em interno, pela prática da mediação.

Na concepção teórica de Davídov (1988) ao realizar uma atividade cognitiva, o aluno utiliza-se dos conhecimentos incorporados à atividade humana. Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2004) diz que durante a atividade de estudo, ao apropriar-se dos conceitos o indivíduo reproduz as capacidades humanas desenvolvidas historicamente.

Assim, para Davídov (1988) a estrutura da atividade de estudo é constituída pelo desejo, necessidades, motivos (objeto), objetivos e condições (materiais e espirituais) e os elementos estruturais da atividade: atividades, ações, operações e tarefas importantes para a compreensão de como ocorre a formação do pensamento teórico e como o ensino deve ser organizado para garantir a adequada mediação pedagógica, considerando que o processo de construção e/ou apropriação do conhecimento exige concomitância entre teoria e a prática.

Diante disso, cabe a escola enquanto *lócus* de aprendizagem, organizar didaticamente a atividade de estudo de forma a garantir o desenvolvimento pleno da capacidade mental dos alunos para que eles sejam, não reprodutores, mas produtores de cultura. Ou seja, o ensino escolar deve garantir aos alunos a formação das generalizações conceituais, sendo essa a sua função principal.

O ENSINO NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL

A teoria desenvolvimental visa concretizar, na prática didático-pedagógica, os processos que permitem alcançar os objetivos da educação que é organizar a atividade de estudo para possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, responsabilizando-se, assim, pelos processos de ensinar e de aprender em uma perspectiva teórica. Tendo caráter interdisciplinar, a didática desenvolvimental ocupa-se de uma organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento tendo como objeto o ensino intencional e direcionado por ações pedagógicas planejadas com base na realidade concreta dos sujeitos cognoscentes.

O ensino, referenciado pela didática desenvolvimental, requer um novo olhar sobre a função da escola e o papel do educador, a partir do entendimento de que devemos criar condições concretas para que os alunos investigam os problemas e, por meio deles, desenvolver uma relação teórica com a matéria específica. Assim,

[...] a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de desenvolvimental (DAVIDOV, 1988, p.3).

Vale ressaltar que a efetivação da teoria desenvolvimental, no contexto da sala de aula, requer o domínio da referida teoria e dos conceitos das disciplinas escolares, porque esta é uma condição indispensável e essencial para a atividade prática pensante. Por isso, ao organizar o ensino, na perspectiva desenvolvimental, os conteúdos socialmente produzidos devem manter uma relação entre a ciência e a cultura, de modo que a apropriação, pelos alunos, faça sentido na vida prática. O conteúdo deve ser organizado de forma a potencializar a capacidade criadora dos alunos, devendo-se selecionar atividades que desenvolvam a cognição, por meio dos conhecimentos historicamente produzidos, de forma crítica. Dessa maneira, os alunos desenvolvem a atividade do pensar, pois conforme Davídov (1998), uma nova educação ligada aos tempos modernos e científicos deve ser focada no desenvolvimento do aluno com a tarefa de modificar tanto o conteúdo como o método de ensino.

Sob essa ótica, a atividade de ensino fundamentada na teoria desenvolvimental, deve oferecer condições para que o aluno interiorize mentalmente os conceitos necessários para resolver problemas que acontecem em seu cotidiano. Isso não se trata de ‘aprender fazendo’, uma vez que “[...] se for enfatizado apenas o caráter concreto da experiência da criança, pouco se conseguirá em termos de desenvolvimento mental” (LIBÂNEO, 2004, p. 10).

Nessa perspectiva, os estudos de Davídov (1988) sinalizam que os conhecimentos (conceitos) empíricos correspondem ações empíricas (ou formais) e aos conhecimentos (conceitos) teóricos, ações teóricas (ou substanciais). Ou seja, se o ensino nutre os alunos de conhecimentos empíricos, somente, eles podem realizar ações empíricas, sem influenciar significativamente no desenvolvimento intelectual dos alunos.

Diante disso, Libâneo (2004) entende que o papel ativo dos sujeitos cognoscentes na atividade de estudo favorece o desenvolvimento de habilidades e de competências cognitivas que os capacitam a organizar mentalmente os conhecimentos culturalmente produzidos, tornando-os aptos a tomar decisões de forma autônoma e crítica, pois vão à escola para aprender a cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo.

SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES PESSOAIS

Nas atividades de estudo, com alunos que estão no processo de alfabetização,

encontramos inúmeros desafios provenientes da realidade concreta desses alunos que trazem aspectos históricos para o contexto de sala de aula, influenciando direta ou indiretamente, no processo de aprendizagem, visto que esses alunos tem uma faixa etária entre 8 e 10 anos, que convivem em ambientes de vulnerabilidade social e, em sua maior parte, oriundas de famílias com poucos recursos financeiros. Nesse contexto, somos desafiadas a reorganizamos o nosso fazer pedagógico de acordo com o processo histórico desses alunos, tendo como o ponto de partida a realidade e os conhecimentos reais que possuem, avançando, gradativamente, para o desenvolvimento cognitivo.

Para organizar a atividade de estudo, a partir da realidade dos alunos, é necessário estimular o desenvolvimento da criatividade e da imaginação dos escolares, uma vez que todo ato imaginativo compõe-se de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência em uma nova combinação e situação. Diante disso é indispensável que a escola disponibilize meios que ampliem as experiências desses alunos para, assim, alargar a sua criatividade e capacidade de pensar e formular conceitos nas diferentes áreas de conhecimento.

Na prática desenvolvida na rede municipal de ensino, do município de Barra do Garças, foram acompanhados os alunos do Ensino Fundamental com faixa etária entre 8 a 10 anos, com o objetivo de inserir na prática cotidiana os conceitos teóricos estudados no grupo de pesquisa da teoria desenvolvimental. Essa práxis possibilitou realizar intervenções pedagógicas pautadas no conhecimento do processo histórico e vivência dos alunos.

Percebemos nas rotinas de sala de aula que a concepção positivista continua presente como um modelo de ensino a ser seguido e fortemente arraigado na atuação de muitos professores que não consideram as experiências dos alunos e os tratam como recipientes vazios que precisam ser preenchidos com os conteúdos disciplinares. Contudo, a partir dos estudos da teoria desenvolvimental iniciamos, a passos curtos, intervenções pedagógicas que partem do conhecimento empírico dos alunos para a compreensão da totalidade histórica. Isso implica em mediação didática para que os alunos se apropriem do objeto de conhecimento, considerando a necessidade e os motivos.

Partindo da compreensão da aprendizagem como um processo cultural, sempre mediada pelo outro, e de que a atuação na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), proposta por Vygotsky (1984), permite que alguém mais experiente faça essa mediação. Assim, iniciamos a inserção de atividades coletivas em nossas aulas com o objetivo de fazer com que os alunos entrem em atividade de estudo. Para isso, planejamos ações e realizamos intervenções, conforme orientações da didática desenvolvimental e percebemos avanços significativos em relação a formação do pensamento dos alfabetizandos, pois ao participarem de tarefas coletivas, propostas em sala de aula, os alunos solicitavam auxílio, expunham suas ideias, como também compartilhavam saberes e realizavam pequenas pesquisas com a mediação do professor.

Uma das atividade desenvolvidas com os alunos foi o planejamento de uma ação

didática para entender o conceito de paisagem. Para tanto foram feitos vários estudos em grupos para que os escolares aprofundassem os conhecimentos acerca do tema em análise. Nessas atividades em grupos com níveis de aprendizagem diferentes, os estudantes assistiram vídeos sobre o tema e realizaram leitura de imagens sobre paisagem natural e modificada. Essas reflexões em grupo possibilitaram debates que geraram conflitos cognitivos e observações de alguns alunos que foram incentivados a pensarem em outras perspectivas acerca do que é paisagem, partindo ainda que a passos lentos, de um estudo do empírico para uma possível gênese ou origem do conceito.

Nesse contexto, foi possível perceber que a aprendizagem dos alunos perpassa do abstrato para o concreto, ou seja, do não pensado para o pensado e vice e versa, sendo possível observar, ainda que timidamente, que eles realizavam abstrações das múltiplas determinações do objeto de estudo.

Também foi possível perceber que a organização do ensino a luz da teoria desenvolvimental demanda um longo processo de formação a ser percorrido posto que o processo de formação docente inicial ancorado numa visão positivista, demanda grandes desafios a serem superados. Isso pôde ser observado quando no contexto da experiência vivenciada, ao instigarmos os alunos a pensarem, sem dar-lhes uma resposta pronta, mas fazendo-os percorrer o caminho do empírico para a essência, observou-se que os alunos sentem falta desse condicionamento positivista de ensino, pois a todo instante querem saber a ideia central ou a conclusão sem antes chegar nas abstrações que os leva para as múltiplas determinações do conhecimento.

Observamos ainda que nas socializações propostas em grupos maiores, os alunos buscavam experiências de convívio no processo histórico, que corroboram para o desenvolvimento do pensamento cognitivo, fazendo a relação do mundo ao seu redor, pois nesse momento, percebemos que a atividade principal desses alunos ainda é a ludicidade. Sendo assim, essa ludicidade, presente no desenvolvimento dos alunos, se apresenta como uma possibilidade de ampliação do trabalho docente, uma vez que a esfera cognitiva é particularmente ativada com a utilização da brincadeira que é motivadora de ações em situações imaginárias, o que permite às crianças aprender “[...] a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 1984, p. 127).

Portanto, é possível considerar, a partir de nossa prática, e a luz do referencial teórico estudado no projeto de pesquisa que a formação do pensamento teórico é construído no processo histórico, com uma adequada mediação pedagógica e com a realização de atividades lúdicas e concretas que permitam a pesquisa e compreensão da gênese ou origem do objeto do estudo, numa perspectiva dialética. Essa formação do pensamento ocorre sobretudo quando são propostas atividades que levam os alunos a pensarem que os conhecimentos têm uma origem que é histórica. Diante disso, destacamos como resultado preliminar da participação no projeto de pesquisa a apropriação de conceitos das teorias

abordadas, da formação do pensamento teórico e da compreensão da necessidade de melhoria da nossa atividade de ensino para favorecer a formação do pensamento teórico dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer dos estudos a respeito da teoria desenvolvimental percebemos a importância de considerarmos o processo histórico de cada indivíduo, desde o início da trajetória de vida à sua formação inicial e continuada. Entendemos que a pesquisa e a formação continuada corroboram com a compreensão de perspectivas didáticas e práticas docentes que contribuem para a melhoria da organização das atividades de ensino e de aprendizagem e a ampliação da formação do pensamento teórico.

As reflexões realizadas, nos momentos de estudo, a respeito do materialismo histórico e dialético, de Karl Marx, da teoria histórico-cultural, de Vygotsky, da teoria da atividade, de Leontiev e da teoria desenvolvimental, de Davydov, contribuem para a formação docente, apontando possibilidades ao fazer docente e desafiando à buscar novas possibilidades didáticas de organização da atividade de ensino.

Percebemos que os estudos devem ser permanentes, pois necessitamos nos apropriar dos conhecimentos teóricos em sua totalidade para desenvolvermos as competências necessárias à organização de um ensino que favoreça a aprendizagem dos alunos constituindo-os como seres pensantes, críticos e capazes de posicionar-se e de agir diante dos dilemas da vida cotidiana, tornando-se, assim, produtores de cultura.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Orlando Fernández. **O experimento didático-formativo**: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. (UNIUBE- Universidade de Uberaba). Apoio CNPq. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/o%20experimentodidatico-formativcontribuicoesparaapesquisadidaticadesenvolvimental.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

DAVÍDOV, VasiliVasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEONTIEV, Aléxis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 113-147, 2004.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Tendências pedagógicas. *In: Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.

MARZARI, Marilene. **Ensino e Aprendizagem de Didática no Curso de Pedagogia**: Contribuições da teoria desenvolvimental de V. V. Davydov. Jundiaí: Paco Editorial: 2016.

PIMENTA, Selma G., GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villa lobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.

CAPÍTULO 10

O AVANÇO E AS TRANSFORMAÇÕES DA ESCRITA: O ATRIBUTO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 27/07/2021

Sinthia Moreira Silva

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro (UENF)
Itaperuna - RJ

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3709333781791597>

Camila do Rosario Silva Barreto

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro (UENF)
Campos dos Goytacazes - RJ

Nayara Felicíssimo Amaral

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro (UENF)
Campos dos Goytacazes - RJ

Sibele Souza Rodrigues

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro (UENF)
Campos dos Goytacazes - RJ

RESUMO: O início da história humana, o homem, para atender às suas necessidades, começou a se comunicar por meio de desenhos e com a evolução, com o passar dos anos, veio a escrita. A escola, através do professor, possui fundamental importância na formação do indivíduo. O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre a origem e o desenvolvimento da escrita. Apresentar a ligação que existe entre a leitura e escrita, e o professor como peça fundamental na formação de leitores

críticos. Quanto à metodologia, será realizada uma pesquisa bibliográfica de base qualitativa, tendo como autores mais relevantes Freire (2005), Soares (2004), Ficher (2009), Geraldi (2011) e Bagno (2009). A partir das informações apuradas pode-se concluir que muito se mudou desde o início da história em que o homem, para se comunicar, utilizou-se de tecnologias, para deixar seus registros. A escrita é de fundamental importância para que haja essa comunicação entre os seres. E o professor é indispensável nesse processo, sendo mediador na formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Evolução. Professor mediador. Formação de leitores.

THE ADVANCES AND TRANSFORMATIONS OF WRITING: THE ATTRIBUTE OF THE TEACHER AS A MEDIATOR IN READER EDUCATION

ABSTRACT: The beginning of human history, man, to meet his needs, began to communicate through drawings and with evolution, over the years, came writing. The school, through the teacher, has a fundamental importance in the formation of the individual. This work aims to discuss the origin and development of writing. Present the link that exists between reading and writing, and the teacher as a key player in the formation of critical readers. As for the methodology, a qualitative bibliographic research will be carried out, with the most relevant authors being Freire (2005), Soares (2004), Ficher (2009), Geraldi (2011) and Bagno (2009). Based on the collected information, it can be concluded that a lot has changed since the beginning of history in

which man, in order to communicate, used technologies to leave his records. Writing is of fundamental importance for this communication between beings. And the teacher is essential in this process, being a mediator in human formation.

KEYWORDS: Evolution. Mediator teacher. Reader training.

INTRODUÇÃO

A língua falada antecede há muito tempo como forma de sistematização de símbolos que, *grosso modo*, constitui a escrita. Ou seja, muito antes de se pensar em fixar histórias em paredes, como nas pinturas rupestres, as histórias eram transmitidas oralmente e com todo o dinamismo inerente à língua falada. Contudo, quando foram descobertos indícios das primeiras civilizações percebeu-se que os seres humanos desde muito cedo sentiram a necessidade de deixarem os seus registros, e mesmo sem perceberem a complexidade de tais ações, fizeram suas histórias por meio de registros de sua existência. Essa busca da humanidade em se conhecer e sua demanda em se desenvolver deixou muito material, no qual ensinaram muitas pesquisas.

À medida que a língua escrita foi se desenvolvendo, houve uma apropriação dos códigos que a conformam, transformando-a em um mecanismo de poder no qual situa a escrita em um engenhoso aparato cultural, político, territorial, econômico e educacional da classe dominante. Todo esse aparato por trás da língua escrita a torna artificial, necessitando de instrumentos próprios para sua compreensão. Muitas culturas até o *status quo* tem seus saberes e tradições calcados na oralidade e constantemente veem o seu conhecimento ser desprestigiado e marginalizado por conta dessa lógica.

Um educando de uma camada social menos favorecida, ao ser apresentado a uma realidade díspar, por exemplo, um texto longe de seu cotidiano, possivelmente encontrará mais dificuldades em interpretar e definir uma certa criticidade. Em contrapartida, alguém proveniente de uma camada social mais abastada, cujos hábitos de leitura e escrita estão presentes em suas vivências diárias, desde a mais tenra idade, e o conteúdo a ele apresentado é mais diversificado do que nos estratos sociais menos favorecidos, lhe são oferecidas mais vantagens ao longo do processo de ensino aprendizagem, colocando em xeque a questão da meritocracia.

No entanto, para que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se desenvolva, com vista a contemplar as fases do processo de alfabetização e letramento devem ser levadas em consideração as especificidades presentes em cada uma dessas etapas. É importante não incorrer em um equívoco comum de acreditar que a alfabetização e letramento compartilham do mesmo conceito. Entretanto, deve-se salientar que ambas devem ocorrer de forma concomitante, mas não haverá fusão entre elas, porém interdependência.

É importante destacar a função social da escola e o quanto está pode contribuir para

a perspectiva da inclusão social e da equidade entre os povos. Importa salientar também, que o professor enquanto agente mediador possui papel primordial para a construção do protagonismo dos educandos enquanto autores de suas histórias. E que o ambiente escolar deve ser vivenciado como um *lócus* de reflexão para a formação da criticidade auxiliando o exercício da cidadania.

Embora haja uma diversidade cultural nas salas de aula, o que de fato ocorre é uma falsa democratização do ensino, já que todos são tratados de forma homogênea a partir da valorização de padrões culturais eurocêtricos. Isso destoa da função social da escola e de sua responsabilidade com a formação humana, de modo a integrar o aparato que intensifica a segregação social.

A escola, junto com o professor, que é o mediador do processo de ensino aprendizagem e membro da comunidade escolar, devem buscar meios de incentivo a fim de promover hábitos de leitura com o escopo de contribuir para o desenvolvimento da criatividade. Assim como a formação da criticidade e ser uma facilitadora no processo de socialização do aluno, as práticas saudáveis de leitura são fundamentais para aprendizagem da escrita e contribui de forma positiva no processo de interpretação de textos. Bem como, possibilita novos conhecimentos, permitindo a ampliação do repertório linguístico favorecendo a aprendizagem de conteúdos específicos.

A universidade possui papel crucial na formação de professores, a qual deve ser calcada na *práxis* e na função social da educação. Logo, é essencial uma formação comprometida com o ensino-aprendizagem dos educandos, articulada na teoria e na prática, fundamentada sempre na realidade e nos múltiplos aspectos que a conformam. Ademais, o educador tem papel central como mediador na construção do protagonismo do aluno, como autor de sua própria história, levando-se em consideração a gama de conhecimentos que esse estudante carrega para a sala de aula, em virtude de suas experiências no convívio social.

A EVOLUÇÃO DA ESCRITA: APONTAMENTOS BASILARES

Desde os primórdios da civilização humana, são encontrados vários registros deixados pelo homem com o objetivo de registrar sua marca na história. Ao analisarmos, por exemplo, as pinturas rupestres, é possível constatar que, inicialmente, a escrita não era como observamos hoje, a maioria dos elementos eram apresentados basicamente por meio de desenhos gráficos que representavam o que se pretendia mencionar ou demonstrar. Em virtude das diversas transformações vivenciadas nesse período, emergiu a escrita. Entretanto, estudiosos do assunto acreditam que ela é proveniente de um processo lento de construção que envolve a contribuição de vários fatores e de inúmeros povos durante milhares de anos.

De acordo com Ficher (2009), a escrita representa, por meio da grafia, o modo

expressivo da fala. Nesse sentido, à medida que a civilização que implementou tal sistema de comunicação foi evoluindo, houve a necessidade de ferramentas mais precisas para os seus registros e, por conseguinte, o seu aperfeiçoamento, o qual passou por vários processos, decorrentes das necessidades apresentadas em cada fase do desenvolvimento social, até chegar à escrita nos moldes que temos atualmente.

As dinâmicas sociais das escritas são abordadas em cada estágio. Desde *homo erectus*, homínídeos parecem se distinguir de outras criaturas ao formarem sociedade baseada na fala. O que agora distingue o *homo sapiens sapiens* moderno é uma sociedade global baseada sobretudo na escrita (FICHER, 2009, p. 9).

Ficher (2009) destaca que em países cuja maioria dos falantes é analfabeta a escrita mostra-se não tão difundida. Se desdobrando disso vários impactos linguísticos e sociais, o que é considerado um grande problema na esfera educacional mundial. Todavia, no que concerne às sociedades mais desenvolvidas, sobretudo, as mais acentuadas pelas classes dominantes, a escrita evidencia-se como meio indispensável, menos importante apenas que o domínio da fala.

Na atual conjuntura, grande parcela da população mundial faz uso da escrita nos diversos espaços sociais, pois em virtude da versatilidade da escrita – representada por meio da grafia – a sociedade se modifica, possibilitando emancipação e autonomia por parte dos seus usuários. Assim, a escrita ganharia destaque como ferramenta primordial para a comunicação humana, tornando-se objeto de encantamento para estudiosos e pesquisadores da área de educação e linguística (FICHER, 2009)

Chartier (1988) considera a leitura e todas as demandas atinentes a ela como variações históricas de apropriação, destacando que se compararmos as práticas de leituras, compreensão e interpretação do texto, bem como as interações e reflexões a respeito do que se é lido, demonstram a perspectiva social que o indivíduo ocupa na sociedade.

A apropriação, tal qual aprendemos tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para a suas determinações fundamentais (que são sociais institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem (CHARTIER, 1988, p.26).

No que se refere à interpretação e ao significado do que é lido, o autor concebe que, em grande parte, serão provenientes das vivências e das práticas de leitura empregadas pelo leitor. Asseverando, também, que uma pessoa inserida em um contexto social menos favorecido, ao avaliar um texto a ela apresentado, encontrará mais dificuldades em interpretar e definir uma certa criticidade, do que alguém proveniente de uma camada social mais abastada, cujas práticas de leitura e escrita estão presentes na vida cotidiana, e o conteúdo vivenciado é mais diversificado.

Kleiman (2002) afirma que o emprego de estruturas típicas da escrita podem ser

um grande gerador de dificuldades para a interpretação de determinado texto por parte de leitores considerados não proficientes. Segundo a autora, conforme são apresentadas ao aluno informações fora do seu contexto social, ou grande parte das palavras mencionadas também são de desconhecimento do leitor, a compreensão do texto desvela-se praticamente inconcebível, à medida que a sua escrita se apresenta de forma complexa e sem sentido para quem está lendo.

No decorrer das últimas décadas, tem-se evidenciado, de forma mais frequente, que para proporcionar uma formação completa e indispensável aos nossos educandos, estímulos devem ser cultivados desde os anos iniciais da Educação Básica; e, para tal assertiva, é essencial que exista um paralelo saudável entre a leitura e a escrita, processo indispensável para pensar em escrita coerente e formação de leitores críticos.

Bagno (2007) ressalta que a língua escrita participa de forma artificial no texto, sobretudo para as camadas menos favorecidas da sociedade, destacando ainda ser necessário o uso de mecanismos específicos para a sua consolidação prática, portanto, de difícil compreensão aos que não fazem uso dela com a frequência necessária e nem compreendem as regras estipuladas para uma escrita no seu registro formal.

A língua escrita, por seu lado, é totalmente artificial, exige treinamento, memorização, exercício, e obedece a regras fixas, de tendência conservadora, além de ser uma representação não exaustiva da língua falada (BAGNO, 2007, p.25).

Segundo o autor, além de seguir parâmetros de abordagens extremamente conservadores, cujas bases para a sua formação são predominantes das classes dominantes, as regras de escrita são padronizadas e exigem que ao fazer o seu uso, o falante recorra a utilização de artifícios como destreza, arquivamento de informações, prática de escrita e obediência às regras ortográficas fixadas para a produção de textos escritos.

Autores como Soares (2004) apontam os equívocos e as contradições que são decorrentes do processo de aprendizagem enfrentados pelos sistemas educacionais de ensino e asseguram que muitos educadores pensavam que o processo de alfabetização é efetuado, apenas, quando o aluno aprende, de maneira convencional, o alfabeto e a ortografia, desconsiderando as especificidades presentes no decurso de cada fase do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Consonante a autora, o sistema de ensino não leva em consideração a bagagem que a criança traz de casa, o contexto social vivenciado pelos educandos, o vocabulário utilizado no seu ambiente familiar, dentre outros aspectos. Com isso, a alfabetização perde seu sentido próprio, e sem perceber, todos os esforços vigoram, apenas, em torno do processo de letramento do aluno. Segundo Soares (2004), devem ser levados em consideração todos os fatores internos e externos à aprendizagem.

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis:

a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. concepção “tradicional” de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes, a alfabetização– a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento– o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita (SOARES, 2004, p.15)

Soares (2004) assevera como fundamental o reconhecimento das especificidades presentes no processo de alfabetização e que seu desenvolvimento deve ocorrer no mesmo contexto do letramento, sendo necessárias metodologias distintas para o desenvolvimento pleno de cada um. Cumpre enfatizar, ainda, que separar alfabetização de letramento é uma atitude equivocada, assevera a autora, que acarretará em uma série de disparidades a essa etapa tão crucial do ensino. No que concerne as concepções pertinentes aos profissionais da educação, tais como: psicólogos, linguistas e psicolinguistas, o processo de alfabetização e letramento ocorrem de maneira simultânea, ou seja, pela inserção do indivíduo no universo da escrita convencional e pela aquisição de mecanismos necessários às práticas de leitura e escrita, construídos nas relações de convívios sociais que fazem uso da linguagem ortográfica.

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2004, p.16).

Nessa perspectiva, a autora enfatiza que é factível a representatividade do indivíduo em todo o processo de desenvolvimento e da aquisição das habilidades pertinentes ao uso da escrita, mas também é evidenciado, de maneira enfática, a relevância do professor, assim como a demanda por metodologias diferenciadas que contribuam para a formação

do aluno em todos os sentidos, o incentivo às práticas de leitura e escrita, bem como a reformulação e capacitação de professores e suas práticas de ensino, para que os objetivos traçados, de fato, sejam alcançados, a fim de sanar as dificuldades enfrentadas pelas escolas no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e o sentimento de incapacidade que é comum tanto aos professores quanto aos alunos brasileiros.

O PAPEL DA ESCOLA E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES PROFICIENTES

No decurso das profundas discrepâncias sociais que são evidenciadas no âmbito escolar brasileiro, vários estudiosos da educação trabalham em prol do alcance da qualidade educacional almejada que promova, de fato, a formação de homens e mulheres conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos conscientes, politizados e protagonistas de suas ações. Nessa perspectiva, verifica-se uma sociedade cada vez mais competitiva e desigual, em que o papel social da escola deve ser orientado à formação de leitores críticos e cidadãos éticos e responsáveis pelas melhorias necessárias ao ensino da leitura e da escrita, de modo a minimizar as desigualdades sociais tão marcantes na nossa sociedade e as mazelas enfrentadas pela nossa população no contexto escolar (GERALDI, 2011).

Sobre tais aspectos, acerca da perspectiva escolar, Geraldi (2011) evidencia que as marcas dessas disparidades estão bem acentuadas e podem ser encontradas em toda parte, pois se refletem e estão submersas nas diversas camadas da nossa sociedade, adentrando também, aos portões das nossas escolas. Para tal, pode-se ratificar a escola como forte aliada de incentivo à implementação do uso de novas práticas de leitura e escrita pelos professores e alunos dentro e fora das escolas brasileiras, em virtude do papel estratégico da educação como forte agente de inclusão e da tão almejada equidade.

Dentro desse leque informativo, Geraldi (2011, p.17) preconiza que:

Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus freqüentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente, que esboçamos anteriormente. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas. E assim vemos muitos professores de portugueses, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias.

O autor destaca que tais lacunas educacionais e sociais emergem em virtude das recorrentes e profundas desigualdades presentes no Brasil. Conforme Geraldi (2011), a escola possui papel fundamental na formação humana, entretanto, fica evidente, na fala do

autor, o quanto o ambiente escolar tem se apresentado de forma segregadora e indiferente às mazelas sociais da nossa população.

Bagno (2009) compreende que ensinar com eficiência reflete no respeito às vivências e às realidades do seu corpo discente. Destarte é necessário o reconhecimento da identidade do aluno, da sua língua, da sua cultura, em que a escola tem o papel de valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, indispensáveis à construção de novos conhecimentos, entendendo que o público escolar traz, ao chegar ao ambiente educacional, uma bagagem riquíssima, construída no decurso de sua trajetória.

O respeito, o reconhecimento ao diferente e a parceria entre a escola, a família e o sujeito em construção serão o diferencial na formação do alunado e o gosto que esse irá adquirir pela leitura e pela escrita. A escola deve ensinar para o bem, de modo a proporcionar aos alunos uma formação completa e capaz de prepará-los para a vida (BAGNO, 2009).

De acordo com Bagno (2009) o educando deve sentir-se acolhido no ambiente escolar, e todos os envolvidos no processo de aprendizagem da escrita e da leitura devem considerá-lo como um escritor em ascensão, dando-lhe subsídios necessários ao seu desenvolvimento e às suas próprias construções; segundo o autor, o aluno tem que ser o protagonista da sua aprendizagem; mas, acima de tudo, o autor da sua própria história.

Não obstante, é essencial que exista a preocupação escolar sobre quais conteúdos têm sido apresentados aos alunos, levando em consideração as características que diferem a linguagem utilizada entre as camadas mais abastadas da sociedade e a proveniente dos estratos menos favorecidos. Estes fatores contribuem para que, de fato, a escola possa se destacar como uma porta de acesso e incentivo à leitura de vários gêneros textuais, identidades e culturas, assim como a democratização de informações, para que todos possam ter acesso a uma educação digna, igualitária e de qualidade. As escolas brasileiras devem preocupar-se, também, com os diversos grupos sociais contemplados pelos sistemas escolares brasileiros, bem como com as práticas de ensino empregadas por ela, visando beneficiar toda população, o que deve ser objetivo comum tanto no âmbito educacional quanto social (GERALDI, 1999).

A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente (GERALDI, 1999, p. 35).

Diante da realidade enfrentada por muitos estudantes brasileiros dentro do ambiente escolar, local que deve ser destinado ao ato de construir e produzir conhecimento e para o desenvolvimento integral do indivíduo, Geraldi (1999) destaca que estamos enfrentando um período de crise muito grave no ensino da língua, em virtude da pluralidade linguística que o país é composto. Isso fica claro, segundo o autor, pelo baixo grau de desenvolvimento linguístico apresentado pelos alunos brasileiros, sobretudo o público jovem escolar,

evidenciado nas produções escritas e orais dos alunos.

De acordo com o autor, as dificuldades encontradas pelos alunos brasileiros, para construir a leitura como fruição, e pelos professores que também ressaltam os percalços enfrentados por eles no processo de ensino, representam um fracasso eminente do sistema de ensino da língua portuguesa no país. Para Geraldi (1999), a escola deve levar em consideração as variedades linguísticas presentes no contexto escolar, assim como devem ser encontrados novos mecanismos em prol de uma real democratização da escola.

Consonante Prado (1996), o gosto pela leitura é proveniente de atitudes individuais; não obstante, coletivas e sociais, e é atribuição da escola implementar meios para incentivar o hábito de ler em seus alunos, já que a leitura desenvolve a criatividade, assim como contribui para formação da criticidade e da sociabilização no leitor, pois, mediante práticas de leitura, aprende-se a ler, a interpretar, e também a escrever.

Logo, podemos concordar com Freire (2005), ao ressaltar acerca da importância de trabalhar práticas de leituras desde as fases de alfabetização e letramento. O autor propõe que a leitura funcione como um meio de ligação entre o autor e o leitor, entre as vivências do leitor com o texto vivo. O autor propõe uma metodologia de ensino com base na mediação interativa, a fim de promover o diálogo entre escritores e leitores.

IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

Sabemos que a leitura seguida da escrita é fundamental para a evolução do indivíduo. Sendo uma das principais ferramentas facilitadoras da comunicação. Práticas de leitura e escrita são essenciais para ampliarmos o nosso vocabulário e subsidiarem a construção da criticidade. A leitura amplia nossos conhecimentos e nos dá uma outra visão de mundo, além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos e aprimorar a escrita. Ao ler o indivíduo adquire maior repertório, ampliando e expandindo seus horizontes.

É de suma importância que o professor seja o agente motivador dos alunos, ensinando-os e mostrando-os na prática o quanto é essencial à formação humana praticar a leitura. Em decorrência disso, o educador tem a oportunidade de aguçar o lado leitor e escritor de forma mais sensível e imaginativa, estimulando o sujeito a ir além de suas interpretações. Entretanto, é preciso cuidado ao trabalhar com essa temática, pois ao invés de ser o agente motivador o docente, pode se tornar o agente desmotivador. Dessa forma, o docente deve buscar entender o mundo do aluno, observando se há o prazer pela leitura, por isso, o professor tem que ter um diálogo aberto com o educando, buscando entender o que de fato ele gosta de ler, a fim de que esse momento seja profícuo para a sua formação.

Segundo Riter (2009) o professor que busca formar o leitor literário possui três importantes funções. A primeira demanda envolve o leitor na história, a fim de torná-lo mais próximo do texto, propiciando a vivência literária a partir da escuta, com o escopo de estimular o aluno a se tornar um contador de histórias. Uma segunda função do professor

é ser um guia do estudante na biblioteca, sugerindo livros para seus alunos, orientando-os na leitura, realizando eventos atrativos, como feiras dos livros, saraus literários, horas do conto, *verbi gratia*.

O docente precisa ser o mediador entre o livro e o discente, ajudando o educando a perceber as múltiplas possibilidades dos livros. É tarefa do professor explicitar ao educando a ausência de um sentido único para cada texto, de modo a auxiliá-lo o processo de leitura e escrita. Destacando que, estas consistem em poderosas ferramentas de reivindicação social, instrumentos que auxiliam o exercício da cidadania e expressão de ideias e emoções (FREIRE, 1989).

A universidade possui papel crucial na formação de professores, na qual de acordo com Gadotti (1995) deve ser calcada na *práxis* e a função social da educação. A academia tem o papel de formar educadores sensíveis aos diversos aspectos da realidade, aos diferentes saberes que estão na base de vários modos de vida, muitas vezes totalmente bem distintos ao do futuro profissional. Ensinando a partir do conhecimento do educando e de suas vivências. De modo a estimular a curiosidade dos discentes, a partir de um estreito diálogo com a mencionada *práxis*. Segundo a qual é essencial a observação dos aspectos teóricos e práticos para uma formação crítica dos futuros educadores (GADOTTI, 1995). Freire (1982) assevera:

muito de nossa insistência enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, uns cem- número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se acham submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. No entanto, um dos documentos filosóficos mais importantes de que dispomos. As teses sobre Feuerbach, de Marx, tem apenas duas páginas e meia. (FREIRE, 1982, p.12)

O autor destaca que o professor deve estar atento aos alunos que realmente leem o texto e que conseguem de fato interpretá-lo, de modo a compreender os significados contidos nas obras. No entanto, o autor ressaltou a exigência da leitura de textos extensos, os quais podem vir a desestimular os educandos, que devoram os livros sem reflexões críticas sobre os temas abordados. Acerca das teses de Feuerbach, de Marx, Freire chamou atenção a questão do conteúdo, não importando assim o número de páginas nos escritos.

Nesse contexto, pode-se dizer que o professor é um grande formador de opinião e, em

virtude dessa aptidão, ele pode implementar conceitos de leitura e escrita na prática diária, gerando leitores ativos. Esta perspectiva está concatenada a atribuição já mencionada à escola, que visa implantar meios para incentivar hábitos de leitura aos educandos, com vista a desenvolver a criticidade (PRADO, 1996). E o educador como integrante da comunidade escolar e mediador do processo educativo é um dos representantes da unidade de ensino.

Nesse diapasão, ressalta-se que é por intermédio da leitura compartilhada, que consiste em contar uma história em voz alta, de forma que toda a turma participe, que ocorre um exemplo de estímulo a leitura. O educador pode se utilizar também da leitura livre, em que vários livros ficam separados e cada aluno pode levar um exemplar para casa. Esses são alguns exemplos de como trabalhar com a leitura e indiretamente, com a escrita, uma vez que, o fato de o estudante levar um livro para casa poderá motivá-lo a ler diversos títulos. E ao final do ano é possível, após a leitura de várias histórias, uma provável ampliação do seu vocabulário, a qual tende a reverberar no desempenho da sua escrita.

Destarte, o professor é um forte agente de transformação social, com vista na construção do protagonismo do educando e na prática da leitura e da escrita, possuindo um papel de destaque nessa empreitada. Essa visão do educador como agente transformador está de acordo, com a defendida por Freire (2019): “sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais”. Antes posto é de fundamental importância que o docente leve em consideração a realidade vivenciada por seus alunos e que mediante o seu papel formador busque construir em conjunto com a comunidade escolar meios de valorização da cultura e dos saberes locais que repercutem na autoestima desses educandos e de seus familiares.

CONCLUSÃO

Refletindo acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, torna-se evidente a problemática enfrentada pelo ensino da língua portuguesa, no nosso país, e é evidente que diversos fatores contribuem para a formação deste quadro. Como, por exemplo, a não valorização das diversas culturas e a diversidade linguística do nosso país.

Neste intento, o presente trabalho contemplou como o desenvolvimento e a evolução do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo para a formação de leitores críticos, com base na mediação e no incentivo do professor e da escola. Dessa forma, observando a grande relevância do professor como formador de opinião, destaca-se que este, em conjunto com a escola e demais atores da comunidade escolar devem buscar mecanismos de incentivo à leitura e escrita. Contudo deve-se também, enfatizar que isso deve ser realizado de modo a considerar o repertório cultural dos educandos, partindo do contexto social no qual estão inseridos.

Compreende-se, que o professor deve estar atento ao subsidiar a empreitada

educativa para que suas contribuições sejam direcionadas a motivar os alunos, quando necessário, uma vez que, ao invés de um agente motivador, pode tornar-se um agente desmotivador da leitura, por meio de abordagens inadequadas, como a utilização de livros com contextos muito distantes, linguagens e grafias desconhecidas, sem diálogo com as vivências dos educandos ou sem nenhuma apresentação prévia a estes, com as devidas contextualizações.

Destarte, constata-se a íntima relação do exercício da cidadania com o domínio da leitura e da escrita. Nesse sentido as classes dominantes ao perceberem o potencial dessas ferramentas, como poderosos instrumentos de poder, se apropriam dela a partir de um complexo aparato cultural, político, territorial, econômico e educacional. Com potencial de perpetuar e intensificar ainda mais o abismo social existente entre a camada mais favorecida no tecido social e as menos abastadas. Com vista, assim a manter o *status quo*, ou modifica-lo conforme seus interesses, confrontando diversas pessoas, as quais foram marginalizadas pelo tal aparato. Isto posto, é de interesse desta classe dominante que os educandos não se percebam como sujeitos históricos e políticos, para de tal modo não terem proporção da força que cidadãos participativos, críticos e atuantes possuem em um Estado Democrático de Direito. Ou ao menos o que eles deveriam ter materialmente e não apenas garantias no plano formal das leis.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é como se faz.** São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2007, 49ª edição.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Editora Difel, 1988.

DANIELA, Diana. **A importância da leitura.** Toda matéria. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/ferias/a-importancia-leitura.htm>. Acesso em: nov 2020.

FREIRE, Paulo, 1921 – **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

FICHER, Steven Roger. **História da escrita.** Tradução Mirna Pinsky. _ São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis.** São Paulo: Cortez, 1995.

GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 9ª Edição, Campinas, SP: PONTES, 2002.

NACISMENTO, G. **Os (des) caminhos da formação humana.** In: BOTTINO, A.G; ARAÚJO, R. C. (Org.) Saberes Plurais. 1ed. Vila Velha – ES: Opção, 2012, v., p.71-83.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: nov 2020.

RITER, Caio. **A formação do leitor em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

CAPÍTULO 11

EL MIEDO COMO OBSTÁCULO PARA APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA

Data de aceite: 01/09/2021

Gabriela Madrigal Barragán

Dra. Es docente y ex coordinadora del Centro de Idiomas UV en Poza Rica, Veracruz. México

Dora Alicia Daza Ponce

Coordinadora del SEA en la UV. Poza Rica, Veracruz. México

Bertha Guadalupe Rosas Echeverría

Docente del centro de idiomas en Poza Rica, Veracruz, México

RESUMEN: Qué es el miedo, por qué surge y por qué impide que una gran parte de nuestros alumnos se desempeñen satisfactoriamente en diversos ámbitos. Estas son algunas de las interrogantes que esta ponencia tiene como propósito definir, ya que el miedo puede ser una gran limitante para los alumnos, en especial, al intentar aprender un idioma extranjero. El miedo, puede provocar ansiedad hasta llegar al grado de bloquear el desempeño del alumno, por la cual, en estos casos se sugiere que los errores no se consideren como fracasos, sino como oportunidades de aprendizaje y superación.

PALABRAS CLAVE: Miedo, Ansiedad, Confianza, Aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Miedo es una palabra muy simple para algunas personas, mientras que para otras es

algo que los persigue en la mayor parte de su vida; aquello que en ciertos casos permanece y limita a crecer. Es normal sentirlo ante una situación que nos preocupa, pero depende de cada uno de nosotros olvidarnos de éste y afrontarlo, ya que de no hacerlo podría llegar a afectar diversos ámbitos de nuestra vida.

En el caso del aprendizaje de Idiomas, sabemos que en cualquier carrera universitaria el aprendizaje de un segundo idioma es parte de las Experiencias Educativas incluidas en el programa de estudio, sin embargo, tienen más problemas los alumnos para aprobar Inglés, que con las materias relacionadas con el área de conocimiento de su carrera. Analizando qué es lo que pasa y observando cómo se aprende Inglés, se puede observar que muchas veces es la inseguridad o miedo, no tanto el idioma, lo que influye para que el alumno no pueda aprender y aprobar Inglés.

DEFINICIÓN DE MIEDO Y ANSIEDAD

Definición de Miedo

“Según la psicología experimental, existen seis emociones primarias: alegría, sorpresa, ira, tristeza, asco, y miedo. El miedo, aun así, es una emoción básica y primaria, ya que sentirla trae grandes consecuencias sobre el organismo. Es una emoción desagradable, ya que nos hace sentir mal (aunque no negativa, ya que sentir emociones siempre es positivo, sean

cuales sean). También es una emoción pasiva, ya que trata de retirarnos de lo que ocurre. Cuando sentimos miedo, nos lleva a sentirnos también indefensos. Lo que ocurre cuando sentimos miedo, es que nos retiramos”.⁵

Definición de Ansiedad

La palabra ansiedad proviene del latín *anxietas* que traduce a un estado de angustia o aflicción que puede sufrir una persona sin necesidad de existir motivo alguno para tener realmente una preocupación o estrés que conlleve a la pérdida de control o sensación de no tener solución al problema presentado.

Expertos explican que el trastorno de ansiedad es generalizado, es un estado en el que se encuentra inquieto el ánimo de una persona, es un sentimiento que genera miedo, desasosiego y preocupación. La ansiedad se da por el miedo que existe en el ser humano al futuro y, lo que éste le puede deparar.⁶

El miedo convertido en Problema

Es normal que los estudiantes de algún idioma se encuentren en una situación en la que el miedo es inevitable, ya sea por temer a fallar frente de sus compañeros o por el simple hecho de ni siquiera intentar hablarlo por miedo a no ser entendidos. El miedo en el aula de clases puede manifestarse desde no querer participar en clase, evitar cualquier demostración de conocimientos del idioma ante un grupo de personas, hasta decidir abandonar los estudios de idioma por no creerse capaces de aprender y mejorar.

Uno de los factores más comunes en estudiantes es el hecho de tener diversas dudas sobre algunos temas vistos y decidir quedarse callados por temor a preguntar algo que para muchos de sus compañeros es algo sencillo

Normalmente el miedo de muchos de los estudiantes de idiomas es la principal barrera para superarse ya que se han presentado casos en los que los alumnos participan por una beca en el extranjero, se preparan con meses de anterioridad y dedican muchas horas de estudio pero al final el miedo es quien los traiciona y los afecta tanto que todo el conocimiento que tienen se ve bloqueado por su inseguridad y miedo a fallar, provocando así en casos extremos la pérdida de grandes oportunidades en otros país por algo que solo se encuentra en la mente y que depende de nosotros olvidarnos de este.

BENEFICIOS DE PERDER EL MIEDO

Se dice que uno de los peores enemigos del ser humano es el miedo, y al parecer la mayoría de las veces es verdad, pero al perderlo por completo da paso a un sinfín de oportunidades que antes se pensaban inalcanzables, ya que una persona sin miedo al fracaso es prácticamente invencible y capaz de cualquier cosa que se proponga, y al ser estudiante de idiomas, se puede hablar de una gran variedad de oportunidades, y principalmente obtener la confianza necesaria para lograr lo que sea.

¿Cómo eliminar el miedo?

Controlar esta emoción sin duda es difícil, pero al ver las diferentes oportunidades que se pueden obtener al deshacerse de este harán valer la pena las diversas situaciones a las que las personas se deben enfrentar para vencer el miedo. A continuación, se proponen algunas acciones a realizar para olvidarse por completo de la barrera hacia el aprendizaje de idiomas.

Principalmente es recomendable que el estudiante reflexione y analice cuales son específicamente sus miedos al idioma y porque éstos son causados. El estudiante debe aceptarlos y pensar en las diferentes maneras en que podría afrontarlos, ya sea participando en clase por lo menos una vez a la semana para convertirlo en un hábito e ir eliminando esa timidez o falta de confianza durante la clase, y de esta forma, que el alumno adquiera más seguridad en sí mismo y que el miedo poco a poco se vaya desvaneciendo hasta acabarse por completo

CONSEJOS

Kevin Batchelor, en su conferencia: cómo perder el miedo a hablar en Inglés, menciona algunos pasos que deben seguirse para alcanzar este propósito, entre esos encontramos:

Relajación

El cuál es el primer paso, ya que cuando tenemos la oportunidad de hablar y estamos ante un público desconocido o ante personas que nos pueden criticar, se recomienda que nos tranquilicemos y que nos concentremos en lo que vamos a decir, no en quién nos ve o qué pueden decir de nosotros

Ama el Inglés

Tenemos dos opciones en cuanto al idioma. O lo amamos o lo odiamos, todo depende de la postura que tomemos en el manejo o abandono por el aprendizaje del idioma. Si no tratamos de amar el idioma, jamás perderemos el miedo a utilizarlo, a hablarlo. El mismo miedo hace que no les guste a los alumnos el Inglés. Además, su única preocupación es ser juzgados por sus compañeros de clase. A veces, incluso pueden poner excusas para no participar o no pronunciar bien, por ejemplo: no lo pronuncio bien porque tengo Brackets.

Lo que importa es el mensaje

Perdemos el tiempo preocupándonos por la pronunciación cuando lo más importante para las personas que nos escuchan al hablar otro idioma es el mensaje. Lo que se recomienda es cambiar de actitud y disfrutar que otros nos pongan atención y reciban nuestro mensaje. El peor error que cometemos es ser demasiado duros con nosotros

mismos, tenemos la idea de que hicimos las cosas mal, que nos equivocamos, que somos malas personas y que nuestro Inglés es malo, es decir, nos echamos la culpa de todo cuando no tenemos culpa de nada. No es nuestra culpa haber nacido en un país donde no se habla Inglés, que nuestros padres hablaran Español, así que toda nuestra vida hemos escuchado Español y de repente queremos aprender Inglés, es decir, comenzamos desde cero. Hay que reflexionar cómo aprenden los niños nuestro idioma, cometiendo errores y nosotros a nuestra edad estamos como niños aprendiendo un idioma al igual que ellos, cometiendo errores. No criticamos a los niños cuando aprenden español porque son muy jóvenes, la pregunta en este caso sería, ¿Qué tan joven es tu Inglés, qué edad tiene tu Inglés si apenas estas aprendiéndolo? Entonces porque criticarlo si no criticamos a los niños en su aprendizaje.

Sé responsable

Tú no tienes la culpa del nivel de Inglés que tengas hasta el momento, porque como mencionamos anteriormente, naciste en un país donde se habla español y apenas estas aprendiendo Inglés, así como los niños aprenden su propia lengua por primera vez; pero si eres RESPONSABLE de querer aprenderlo y disfrutarlo, recordemos que nosotros escogemos si amamos o rechazamos el idioma, y que la actitud o en este caso nuestras decisiones influyen en la forma y en la rapidez en que aprendemos el idioma de nuestro interés.

Es el mismo miedo que debemos utilizar como abono, así como una planta la utiliza para crecer, el miedo debe ser ese abono para que a partir de este momento lo utilicemos para mejorar en el aprendizaje del idioma extranjero.

Está bien tener un Inglés imperfecto

Esto se refiere a que antes que nada debemos tener la idea de que todos somos personas perfectas, que debemos aceptarnos con nuestros errores, ya que todos los tenemos, eso es algo bueno, pero que una cosa somos nosotros y que otra cosa es el nivel de Inglés que manejamos. “Soy perfecto con mi Inglés imperfecto”, pero mucho depende de lo que pensamos para provocar una reacción, un resultado. El conferencista Batchelor habla de la “máquina de salchicha”, la cual es como nuestros pensamientos, ya que si pones en una máquina de salchicha carne de puerco, lo que saldrá son salchichas con carne de puerco, si pones pollo, saldrá salchicha de pollo; pero si pones a esa máquina (mente) pensamientos positivos, de querer aprender, de superación, el resultado será participación, relajamiento, entusiasmo y por lo tanto, aprendizaje.

Mucho depende de las decisiones que tomemos, es decir, de la selección de ideas, de pensamientos, la actitud y acción que se lleve a cabo. Es decir, si pensamos que aprenderemos Inglés, que nos gusta y que estamos con la mayor disposición de participar y asimilar nuevos conocimientos, entonces es probable que se pueda producir participación

en diferentes habilidades en Inglés.(oral, escrita, de lectura y escritura). Es decir, hay que incluir en esa máquina de salchichas cosas positivas. Esa máquina de salchichas es nuestra mente, donde lo que se coloca dentro, se reproduce en acción. Nuestros sentimientos influyen en el aprendizaje de idiomas porque generan acciones positivas o negativas. En el caso del aprendizaje de idiomas, la actitud positiva, los sentimientos de relajación, felicidad, curiosidad y valentía, generarán un aprendizaje positivo y abierto para aprender otro idioma. Esa es la actitud que deberían tener los estudiantes universitarios si quieren aprender Inglés.

COMENTARIOS FINALES

Por toda la información anteriormente compartida, se puede concluir que nosotros mismos somos los que generamos el miedo a aprender. Es decir, nosotros mismos nos creamos una barrera mental que nos puede paralizar para lograr nuestros objetivos. Mucho se ha hablado de este tema, pero lo que podemos aconsejar a nuestros estudiantes es que de ellos depende si seleccionan estar con miedo o si quieren relajarse y sentirse seguros para aprender un idioma. Los estudiantes no deben olvidar que empezaron una carrera porque tenían una meta, un objetivo, y que, por lo contrario, más que enfocarse a sus miedos, deben atacarlos.

Eleanor Roosevelt dijo: “A lo único que le debes temer es al temor mismo”, ya que vemos a nuestros miedos como grandes barreras cuando en realidad no son tan grandes en realidad. Lo peor que pueden hacer los alumnos es pensar que una materia o un idioma es difícil porque es una idea generalizada. Si el alumno quiere aprender algo debe proponerse esa meta, dar un paso a la vez, tener confianza y no dejar su meta hasta alcanzar el objetivo final.

Hay una frase que el actor Will Smith dijo en una entrevista, ya que él tenía mucho miedo de saltar de un paracaídas: “En el otro lado de tu mayor miedo, están todas las mejores cosas de la vida” es decir, una vez superado el miedo, cambiará tu vida, ya que se habrá aprendido que cada quién controla sus sentimientos, sus acciones y su vida.

REFERENCIAS

Miedo como obstáculos para aprender una segunda lengua, consultada por Internet en julio del 2017. Dirección de internet: <https://enjoylanguagestxtla.wordpress.com/2013/02/08/miedo-y-verguenza-obstaculos-para-aprender-una-segunda-lengua/>

Cómo perder el miedo a hablar en inglés en 5 pasos. consultada por Internet en julio del 2017. Dirección de internet: <http://noticias.universia.net.mx/cultura/noticia/2017/01/26/1148889/como-perder-miedo-hablar-ingles-5-pasos>.

Kevin Batchelor. Como perder el miedo a hablar en Inglés. Consultado en internet en Agosto del 2017. Dirección de internet: <https://www.youtube.com/watch?v=a6WI8blwfWk>

la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras en educación .. consultada por Internet en julio del 2017. Dirección de internet: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7841/PerezFernandezdelasHerasAnalsabel.pdf?sequence=1>

Cómo desafiar tus miedos y eliminar la ansiedad para aumentar tu confianza de hablar inglés. consultada por Internet en Agosto del 2017. Dirección de internet <https://befulness.com/hablar-ingles-maneras-desafiar-tus-miedos-eliminar-la-ansiedad/>

LAS DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS Y AFECTIVAS DE LA EXPRESIÓN ORAL EN CLASE Y EN LA VIDA REAL. consultada por Internet en Agosto del 2017. Dirección de internet http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Data de aceite: 01/09/2021

Ezequias Felix de Andrade

Nepel/UFPB
Paulista-PE

<http://lattes.cnpq.br/3718272715969870>

RESUMO: Ao longo dos mais de 500 anos de sua existência, o ensino de Língua Estrangeira (LE) no território brasileiro só ocorre oficialmente no início do século XIX com chegada da família real portuguesa ao Brasil quando surgiram as primeiras legislações voltadas para o ensino de LE. Do século XIX até os dias atuais, muitas transformações ocorreram no cenário educacional brasileiro em relação ao ensino aprendizagem de língua estrangeira, desde o ensino do grego e do latim, consideradas línguas clássicas, até as línguas estrangeiras modernas como inglês, francês, alemão e italiano. São muitas as leis sancionadas e revogadas ao longo do tempo, reformas educacionais que alteram o desempenho do professor e da escola. Considerando esse conjunto de documentos oficiais, o objetivo deste trabalho é apresentar um panorama histórico do ensino de LE no Brasil desde sua primeira resolução em 1809 até a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, como também a lei 11.161 de 05.08.2005 e ainda a medida provisória nº 746 de 22.09.2016. Para alcançar este objetivo, realizamos uma análise documental nas políticas linguísticas declaradas, bem como fizemos uma revisão de literatura que tratam sobre essa questão. Assim, esse percurso

do ensino de língua estrangeira no Brasil nos leva a perceber um destaque maior para o ensino de língua inglesa. Subsidiamos esta pesquisa na noção de política linguística de Spolsky (2004, 2009).

PALAVRAS-CHAVE: Língua Estrangeira, Ensino, Legislação.

BRIEF HISTORICAL OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL

ABSTRACT: For more than 500 hundred years of existence the teaching of foreign language in Brazil only officially occur at the beginning of nineteenth century when the real Portuguese Family arrived to Brazil then it was created the first law applied to foreign language teaching. From nineteenth century to now many changes occurred on Educacional Brazilian scene in relation to teaching/learning of foreign language. Since the teaching of Greek and Latin, the classical languages until modern foreign language like English, French, German and Italian. Many laws are sanctioned and revoked by the time, educacional reforms that change the performance of the teacher and of the school. Taking into account this set of official documents, the aim of this paper is to present a historical overview of the teaching of foreign language in Brazil since the first resolution in 1809 until the law 9.394 from December 20, 1996, as well the law 11.161 from August 5, 2005 and yet the provisional term nº 746 from September, 22, 2016. To reach this aim, it was done an analyze of documents on Language Policy, as well a review of the literature which focuses on the topic. So, this route of

foreign language teaching in Brazil takes us see a greater emphasis on teaching of English, The base of this research is the notion of Language policy of Spolsky (2004, 2009).

KEYWORDS: Foreign language, Teaching, Legislation.

1 | BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

O ensino de língua estrangeira no Brasil tem sido tema de estudos e pesquisas por muito tempo, desde o período imperial com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, quando se publicou a Decisão nº 29 – Resolução de consulta da mesa do desembargo de 14 de julho de 1809, conforme Vidotti (Anexo 2, p. 1) “crea nesta cidade uma cadeira de Arthmetica, Algebra e Geometria, uma de Inglez e uma de Francez”.

Deste modo, oficialmente o ensino de língua estrangeira no Brasil só ocorre no século XIX com a chegada da família real portuguesa ao país quando sugeriram as primeiras legislações voltadas para o ensino de LE.

É notória a presença do Estado no controle das línguas no país, ainda no século XVIII, o governo do Marquês de Pombal impôs a língua portuguesa como língua oficial do país, proibindo qualquer outra manifestação linguística, inclusive indígena.

No início do século XIX, através da Decisão nº 29, já mencionada, inicia-se o ensino do idioma inglês e francês considerados como línguas vivas, juntamente com o grego e latim (as línguas clássicas). Após a criação do Colégio Pedro II, o ensino do alemão e do italiano também é implementado.

É possível perceber que o Brasil imperial almejou alcançar os mesmos patamares culturais das cidades europeias através do ensino de línguas estrangeiras, fundação de universidades, academia militar, cursos de medicina e jurídico, bibliotecas, implantação da imprensa, dentre outros aspectos.

Também o século XIX foi cenário de grandes mudanças políticas e reformas educacionais, implantação do Governo Imperial (1808), Proclamação da Independência (1822) e a Proclamação da República (1889). Todos esses fatores influenciaram no sistema educacional, sobretudo, no ensino de línguas. Leffa (2008, p. 4) afirma que “foi ainda no império que se iniciou a decadência do ensino de línguas”. Complementa (2008, p. 5) que

Ainda que não se tenha estatísticas exatas sobre aspectos importantes do ensino de línguas desse período, muitos deles dependentes de decisões locais tomadas pelas congregações das escolas, tais como a carga horária semanal de cada língua ensinada, o que se tem, através de leis, decretos e portarias, mostra uma queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola.

Com o advento da Primeira República, após a reforma de Fernando Lobo em 1892, várias mudanças foram aplicadas ao ensino de línguas, houve uma redução ainda mais drástica na carga horária, já que de 76 horas semanais/anuais em 1892 reduz-se a 29 horas em 1925, retira-se o ensino do grego, o italiano torna-se facultativo, o inglês e o alemão

permanecem. Adota-se a frequência livre, “desoficializando” o ensino. (LEFFA, 2008, p. 6).

Deste modo, ensino de línguas perde prestígio, torna-se algo irrelevante, facultativo, mesmo os idiomas obrigatórios não atraíam a atenção dos estudantes, pois eles tinham certeza de aprovação.

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e da Saúde Pública e em 1931, foi instituída mais uma reforma educacional atribuída a Francisco de Campos, a qual visa ao soerguimento da educação do segundo grau, em que se extinguiu a frequência livre, instituiu-se o regime seriado obrigatório visando à preparação para universidade e formação integral do adolescente.

Em relação ao ensino de línguas, houve mudanças quanto ao conteúdo, mas a ênfase maior é dada à metodologia. Introduziu-se no Brasil em 1931, o Método Direto do qual um dos seus aspectos consiste em ensinar o idioma no próprio idioma.

Já em 1942, uma nova reforma educacional é implementada, a reforma Capanema, que teve como grande virtude a equiparação de todas as modalidades do ensino médio: secundário, normal, militar, industrial e agrícola. Este fato democratizou o ensino, deixando todos os cursos no mesmo patamar.

Houve também a divisão em um primeiro ciclo chamado de ‘ginásio’ com duração de quatro anos e um segundo ciclo, com duas subdivisões, uma chamada de ‘clássico’ com ênfase no estudo das línguas clássicas e modernas e outra denominada ‘científico’ com ênfase no estudo das ciências (física, química, biologia, matemática etc.).

A Reforma Capanema foi a que deu mais importância ao ensino de línguas estrangeiras. Desde o ginásio até o científico ou clássico, estudava-se latim, francês, inglês e espanhol. “Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais.” (LEFFA, 2008, p. 11). Além dessas reformas, as leis de diretrizes e bases também interferiram no ensino de LE como veremos a seguir.

2 | AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES E O ENSINO DE LE

Conhecer as leis de diretrizes e bases e suas relações com o ensino de língua estrangeira é relevante, pois propicia um panorama das políticas públicas criadas para o ensino de LE. Essas políticas públicas variam de acordo com os interesses dos gestores e a importância que é dada ao ensino em geral.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi publicada em 20 de dezembro de 1961, manteve o mesmo tempo de curso para o Ensino Médio, subdividiu em ginásio com quatro anos e colegial com mais três, criou o Conselho Federal de Educação composto por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, dentre as atribuições define cinco disciplinas obrigatórias para todo país, cabendo aos conselhos estaduais inserir disciplinas optativas.

Com relação ao ensino de línguas, algumas alterações também foram implantadas,

o ensino de latim foi retirado do currículo, o francês teve sua carga horária reduzida, o inglês permaneceu sem muitas mudanças, sendo praticamente a única língua estrangeira lecionada no país.

Quase dez anos depois da primeira, uma nova LDB é publicada em 11 de agosto de 1971. Esta nova lei diminui o tempo de ensino de 12 para 11 anos, introduzindo o 1º grau com duração de oito anos e o 2º grau com duração de três.

Ao 2º grau foi atribuída uma formação especial com ênfase na habilitação profissional, o que provoca uma redução drástica no tempo de ensino de LE.

Um parecer do Conselho Federal de Educação determina que o ensino de LE seja “dado por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Em decorrência disto, no 1º grau não havia ensino de língua estrangeira, no 2º grau o ensino de LE ficou reduzido a uma aula semanal, e muitas vezes em apenas um ano.

A mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Esta lei muda a nomenclatura o 1º grau para Ensino Fundamental, e o 2º grau para Ensino Médio. O Ensino Fundamental passa a ter duração de nove anos, voltando a Educação Básica a ter doze anos de duração.

A nova LDB mantém uma base curricular nacional comum e uma parte diversificada que atenda a aspectos regionais e locais. Também estabelece a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série, hoje 6º ano do Ensino Fundamental, sendo a escolha definida pela comunidade escolar. No Ensino Médio se estabelece a obrigatoriedade de uma língua estrangeira e uma segunda língua estrangeira em caráter optativo.

Aliados à nova LDB são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que norteiam os objetivos de ensino de todas as disciplinas do currículo. Os PCN de língua estrangeira se baseiam no princípio da transversalidade, inserindo o ensino de LE em relação a diversos temas, como: a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, discriminação etc.

Os PCN, embora não se configurem como uma metodologia, propõem uma abordagem sociointeracionista com ênfase na leitura. No entanto, embora a habilidade de leitura seja mais exigida, a fala é importante para desenvolver aspectos profissionais, acadêmicos, sociais, portanto, percebe-se, então, uma restrição na aprendizagem, visto que as habilidades comunicativas de uma língua são quatro (falar, entender, ler e escrever), não se pode, ou pelo menos não se deve, privar o estudante de uma aprendizagem plena.

Como se pôde perceber, nesse levantamento histórico, o ensino de língua estrangeira no Brasil sempre esteve à mercê de interesses momentâneos, oscilando entre momentos históricos ou políticos do país.

3 | O ENSINO DE LE NA ATUALIDADE

O ensino de língua estrangeira no Brasil continua sofrendo as influências das políticas linguísticas declaradas Bonacina-Pugh (2012) apud Souza e Soares (2014), aquelas provenientes de ações governamentais que definem por força de lei qual a língua que deve ser ensinada nas escolas, sua carga horária, etc.

Um exemplo dessa política de gestão da língua é a lei 11.161 de 05.08.2005 que estabelece como oferta obrigatória o ensino de espanhol no Ensino Médio nas escolas brasileiras.

Embora a oferta seja obrigatória, a matrícula é facultativa para o ensino de espanhol ainda é pequena. E acaba prevalecendo o ensino de inglês.

Outro exemplo recente, a Medida Provisória nº 746 de 22.09.2016 que versa sobre a reforma do Ensino Médio que altera em alguns pontos a LDB 1996 (lei nº 9.394) institui o Ensino Médio em tempo integral com carga horário de até mil e duzentas horas.

Em seu artigo 26º estabelece que no Ensino Fundamental “será ofertado o ensino de língua inglesa a partir do 6º ano”, o que já é também estabelecido pela lei 9.394 de 20.12.1996.

No entanto, no artigo 36º versa o seguinte texto: “os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo de língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras em caráter optativo”.

Portanto, são muitas as leis, as normatizações, mas na prática, o ensino de língua estrangeira no Brasil continua relegado a um segundo, um terceiro ou quarto plano, na prática o ensino LE em nosso país é só um faz de conta. As escolas não têm estrutura adequada, os professores não têm formação nem fluência adequada. E os estudantes não têm noção da importância de se dominar uma língua estrangeira.

Nesta perspectiva, as noções de políticas linguísticas estabelecidas por Spolsky (2004, 2009), as práticas, as crenças e a gestão da língua fica extremamente limitada. As práticas que são as escolhas; não se pode escolher é só o inglês e ponto final. As crenças de que é importante dominar uma LE acaba por desmotivar o aprendiz, porque a estrutura e a qualidade de ensino ofertado não o permitem aprender de forma significativa. E gestão da língua, ou seja, o poder público não oferece mecanismos que viabilizem essa aprendizagem.

Portanto, é necessário se criar mecanismo, ações que possibilitem o aprendizado de LE no Brasil, sobretudo o aprendizado de língua inglesa por questões óbvias.

O domínio da língua inglesa atualmente é essencial a todo indivíduo, pois se tornou um conhecimento indispensável às relações sociais do mundo contemporâneo. Conhecer o idioma inglês significa ter acesso a inúmeras possibilidades nos campos corporativos, acadêmicos, científicos e tecnológicos.

Deste modo, a escola tem um papel preponderante no sentido de viabilizar esse

conhecimento, sobretudo às camadas menos favorecidas da sociedade, possibilitando uma condição de equidade no acesso a essas possibilidades.

Essas camadas menos favorecidas têm as escolas públicas de todo país como principal acesso a esse conhecimento. Por consequência, torna-se grande a responsabilidade de todos os segmentos que trabalham com Educação no país, pois precisam fazer com que a escola pública funcione de modo a oferecer igualdade de oportunidades para todos.

É sabido que conhecer uma língua significa utilizá-la em diferentes contextos, assim o estudante precisa desenvolver as habilidades comunicativas da língua, ou seja, (falar, entender, ler e escrever). O que leva ao questionamento

de que seria possível ao estudante de escola pública desenvolver essas quatro habilidades comunicativas na língua inglesa estudando na escola pública?

Para responder a essa pergunta é preciso desmistificar muitas crenças que foram introduzidas nas mentes de alunos e professores ao longo de décadas, pois é muito comum em sala de aula escutar frases do tipo: “pra quê estudar inglês, eu nunca vou para outro país”, “eu não sei falar nem português quanto mais inglês”. Ou ainda na fala de professores: “eles não querem nada, eu não vou me estressar”, “o governo finge que paga, eu finjo que ensino e os alunos fingem que aprendem”.

São muitos fatores que levaram a consolidação dessas crenças, mudar essa concepção de ensino de LE não é tarefa fácil. Torna-se um desafio gigantesco para o professor que queira reverter esse quadro de descrença que se tornou o ensino de língua inglesa nas escolas públicas do país.

Leffa (2011) destaca alguns pontos que contribuem negativamente para o ensino de LE na escola pública. O primeiro grande culpado pelo fracasso do ensino de LE na escola pública é o governo em suas diferentes instâncias e níveis de abrangência municipal, estadual e federal. Segundo o grande paradoxo da educação pública brasileira no ensino fundamental e médio é que professor ensina ao aluno algo que ele mesmo não conhece, e os entediados são incapazes de descobrir o prazer de aprender.

Rajagopalan (2011, p.58) corrobora o discutido acima, afirmando que:

Mas muitas dessas questões estão fora de nossa competência estrita enquanto professores em sala de aula. Muitas delas têm a ver com anos a fio de descaso com a educação. As autoridades que fingem que investem nos lugares certos, os professores fingem que estão ensinando, os alunos fingem que estão aprendendo. Parece que, no lugar de ensino, o que temos é encenação. Uma espécie de faz de conta, elaborada e praticada em escala gigantesca.

Essas citações nos conduzem a alguns pontos que podem sintetizar a situação do ensino de LE em escolas públicas: (1) ausência de políticas públicas que visem solucionar, ou ao menos minimizar, os problemas de estrutura das escolas, tais como: salas superlotadas, desconfortáveis etc.; (2) ausência de políticas públicas voltadas para qualificação contínua do professor, de modo a proporcionar-lhe melhor conhecimento e

fluência na língua e melhor motivação para o trabalho; (3) desenvolver mecanismo de valorização, conscientização e motivação para estudantes e familiares.

Deste modo, o Estado deverá assumir a responsabilidade de implementar políticas de planejamento linguísticos educacionais que conduzam ao ensino efetivo de língua estrangeira, mais especificamente, de língua inglesa. É preciso oferecer às classes sociais menos favorecidas as condições necessárias para acesso ao mundo do trabalho, da academia, e isso só será possível se a escola pública cumprir seu papel.

Aos professores caberá também a responsabilidade de se preocupar com sua formação, com sua fluência, com seus conhecimentos didáticos. É necessário ter uma boa base teórico-metodológica e uma boa fluência, pois só se ensina bem o que se conhece bem. É preciso enfatizar o enfoque comunicativo, buscando desenvolver as quatro habilidades comunicativas de uma língua, como destaca Nicolaidis (2005, p.159),

As línguas estrangeiras são estudadas no ensino fundamental e médio (na maioria das vezes, é o inglês que é ensinado), com o foco na gramática e, infelizmente, muitos professores não são fluentes na língua-alvo. Além disso, no que diz respeito ao inglês, por exemplo, não há oportunidade para os aprendizes praticarem a língua, exceto quando frequentam cursos particulares, privilégio que não é estendido a todos.

Ao estudante também caberá sua cota de participação no processo, buscar se conscientizar da importância da aquisição de uma língua estrangeira, da necessidade de ir além de alguns conceitos e nomenclatura gramatical ou vocabulário descontextualizado. Procurar ter uma percepção crítica da qualidade do ensino que recebe atuando como sujeito ativo nesse processo. Conforme nos propõe Celani (2005, p. 23),

[...] se o ensino-aprendizagem de inglês estiver inserido em uma visão de educação como força libertadora (FREIRE, 1970). A libertação decorrerá de políticas emancipatórias que levarão em conta tanto forças culturais quanto profissionais e que, ao mesmo tempo que proporcionam às pessoas experiências identitárias libertadoras, preservam as identidades locais. É um entregar-se sem renúncias. Isso só é possível com a participação de professores especificamente preparados.

Levando-se em conta as considerações apresentadas até agora, podem-se perceber dois aspectos relevantes ao ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas, uma relacionada às políticas públicas e outra relacionada à formação do professor.

As políticas públicas se referem às decisões tomadas no âmbito do governo, através de políticas de planejamento linguístico-educacionais por meio de leis, normas, decretos que definem a língua estrangeira a ser ensinada, carga horária da disciplina, estabelecendo parâmetros que norteiam o ensino. Nem sempre essas políticas públicas correspondem a um resultado satisfatório no processo de ensino.

A formação do professor é outro aspecto importante a ser analisado, pois nem sempre após o término da graduação esse novo profissional está apto a exercer a profissão, portanto esse professor precisa estar engajado em novos cursos de aperfeiçoamento, pós-

graduação, extensão, de modo a aprimorar cada vez mais seus conhecimentos.

Além desses dois aspectos há outro não menos importante que diz respeito às concepções de ensino e de aprendizagem, pois, quando se almeja ensinar um idioma é importante ter claramente definidas quais suas concepções de ensino e aprendizagem.

Assim, podemos fazer uma breve exposição das três concepções de ensino aprendizagem que norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são referências para Educação Básica no país.

Segundo os PCN (1998, p. 55), “As concepções teóricas que têm orientado os processos de ensinar e aprender Língua Estrangeira têm se pautado no desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e de teorias linguísticas específicas, as quais, influenciadas pela psicologia, explicitaram o fenômeno da aprendizagem linguística.”

As percepções modernas de ensino de LE, que são descritas nos PCN, têm sido influenciadas por três correntes teóricas: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracionista.

O behaviorismo¹ é compreendido como um processo de ensino-aprendizagem que corresponde em adquirir novos hábitos linguísticos, através da automação desses novos hábitos, por meio de ESTÍMULO – RESPOSTA – REFORÇO. Esta visão na sala de aula de língua estrangeira resultou no uso de metodologias que enfatizavam exercícios de repetição e substituição.

Podemos ainda dizer que o behaviorismo tem como foco principal o processo de ensino e o professor, deste modo a aprendizagem tende a ocorrer, caso contrário, ou seja, caso ocorra erros na produção do aluno, o motivo seria a inadequação dos procedimentos de ensino, neste caso, o professor deve recorrer a outras estratégias de ensino para que o aluno desenvolva corretamente o conteúdo estudado.

Deste modo, deve-se proceder com a eliminação ou correção do erro para que não influencie negativamente aos que estiverem expostos ao erro. Neste sentido, costuma-se dizer que na visão behaviorista a aprendizagem está associada a uma pedagogia corretiva.

O cognitivismo² tem o foco de ensino direcionado para o aluno e as estratégias que ele usa para aprender. Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para aprender línguas. Assim quando exposto a uma nova língua tende a estabelecer comparações com regras já internalizadas de sua língua materna, elaborando hipóteses e testando-as em situações de comunicação em sala de aula ou fora dela.

Nesta concepção cognitivista, os erros têm extrema importância, pois são considerados como evidências de que a aprendizagem está em desenvolvimento, visto que os erros correspondem às hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço de aprender a nova língua, os erros, portanto, passam a ser entendidos como parte do processo de

1 Optamos aqui por extrair essas correntes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), por acreditarmos que esse documento é de acesso a todos os professores, tornando-se, portanto, servindo de parâmetro como o próprio nome já diz para a prática docente. Mas, na seção 2.2 trataremos melhor sobre as abordagens de ensino de LE.

2 Ver Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998).

aprendizagem.

O sociointeracionismo³ propõe que a aprendizagem seja de natureza sociointeracional, pois se aprende a partir de sua interação social, seu contexto histórico, cultural e institucional. Os processos cognitivos são gerados a partir dessas interações entre o estudante e o seu meio social.

Tanto a visão behaviorista, com suas estratégias de repetições e substituições, como o cognitivismo, que se utiliza dos conhecimentos prévios armazenados na mente do aluno, contribuem com o processo de aprendizagem, isto é, ambos apresentam grande importância neste processo. No entanto, cada vez mais se tende a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional, ou seja, aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional.

É através da concepção sociointeracionista que nossa pesquisa será desenvolvida objetivando proporcionar o ensino através de abordagem comunicativa, na qual o processo de aprender vai além da sala de aula, ou seja, não só na interação professor-aluno, mas também na interação aluno-aluno, aluno-vizinho, aluno-mundo. Estimular o estudante a colocar em prática o que aprendeu em diferentes contextos de uso. Nessa perspectiva, o ato de aprender pode também conduzir ao uso das tecnologias digitais que mais do que nunca fazem parte do cotidiano dos jovens de hoje.

Os recursos tecnológicos que permeiam o dia a dia de boa parte dos estudantes brasileiros podem também servir de subsídios pedagógicos para o ensino de LE, sobretudo com o uso da internet podemos promover interatividade para além do ambiente escolar, o que pode servir como elemento motivador da aprendizagem. Conforme Xavier (2005, p. 135),

A competência para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permite ao aprendiz contemporâneo a possibilidade de reinventar seu cotidiano, bem como estabelece novas formas de ação, que se revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não-verbal.

Portanto, acredita-se que a escola pública deve cumprir seu papel no sentido de oferecer às classes sociais menos favorecidas as informações e os letramentos necessários para que possam interagir na sociedade em condições de igualdade. Não é diferente com LE. De acordo com Celani (2005, p. 14), “a aprendizagem de língua estrangeira é um direito humano a ser assegurado a todos; o ensino-aprendizagem de língua estrangeira faz parte da educação; é, portanto, função da escola.” Essa asserção ratifica ainda mais a nossa proposta: LE precisa ser ensinada na escola e de forma que o aluno consiga estar apto a utilizá-la nas mais diversas situações do seu cotidiano.

3 *Idem*

REFERÊNCIAS

- CELANI, Maria Antonieta Alba. "English for all"... preservando o forró. *In*: FIGUEIREDO, Célia Assunção; JESUS, Osvaldo Freitas de (orgs.). **Linguística aplicada**: aspecto da leitura do ensino de línguas. Uberlândia: EDUFU, 2005. 13 – 25p.
- LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.) **O Professor de Língua Estrangeira**: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2008. 354 – 376p.
- _____. "Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública". *In*: Lima, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. 15 – 32 p.
- NICOLAIDES, Christine Siqueira. Inglês no contexto de Hong Kong: um olhar de fora em relação ao aprendizado autônomo de línguas. *In*: FREIRE, Maximina M, *et al.* **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005. 155 – 172p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** de 20.12.1996, Brasília, 1996.
- _____. Lei 11.161 de 05.08.2005 . Institui o ensino obrigatório de espanhol no Ensino Médio.
- _____. Medida Provisória nº 746 de 22.09.2016. Verso sobre as reformas ocorridas no Ensino Médio.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. "Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com pé no chão. *In*: Lima, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. 55 – 65 p.
- SPOLSKY, B. Language policy: key topics in Sociolinguistics. Cambridge, 2004.
- _____. Language Management, Cambridge, Cambridge University Press, 2009.
- VIDOTTI, Joselita J. Viegas. **Política Linguística para o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil do século XIX com ênfase na língua inglesa**. Tese (Doutorado em Letras) São Paulo: USP-SP, 2012.
- XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento Digital e Ensino. Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica 1, 2005. 133 – 148 p.

AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 18/08/2021

Diana Vasconcelos Lopes

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)
Garanhuns - Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/9825478087460880>

Eduardo Barbuio

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Recife - Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/2468107735357950>

RESUMO: O objetivo desse trabalho é analisar as interações verbais - aluno/aluno; aluno/professor, com o intuito de observar de que maneira os interlocutores fazem uso das estratégias de polidez positivas e negativas para evitar ou minimizar os eventuais efeitos danosos à aprendizagem, resultantes dos atos de ameaça à face. Com isso, busca-se garantir o bom êxito de todo processo de ensino-aprendizagem sociointeracional para a construção conjunta do conhecimento. Parte-se, assim, da noção de língua como atividade interativa, isto é, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva, dentro de uma perspectiva discursiva, na qual a língua é essencialmente observada em funcionamento. A metodologia adotada na pesquisa é de caráter qualitativo (Chizzotti, 2000), de base interpretativa e com respaldo em importantes teorias da Pragmática. Deste modo,

o sujeito-observador não é aliado do processo de aquisição de conhecimento, já que é justamente esse sujeito que deverá, em última instância, atribuir significação aos fenômenos observados. O corpus analisado é constituído das transcrições em áudio de quatro processos discursivos, envolvendo, cada um deles, um par dialogal de aprendizes de língua inglesa, em busca por um aprimoramento de sua habilidade de escrita de textos narrativos e argumentativos na língua-alvo, além da professora-pesquisadora. Os resultados mostram que as interações são construídas cooperativamente pelos sujeitos, uma vez que a ação do falante deverá desencadear uma dada reação no ouvinte, da mesma forma que a ação deste também influenciará o comportamento de seu interlocutor.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de Polidez; Interações Dialógicas; Aprendizagem de Língua Inglesa.

POLITENESS STRATEGIES AND THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF WRITTEN SKILLS IN THE ENGLISH LANGUAGE

ABSTRACT: The objective of this paper is to analyze verbal interactions - student/student; student/teacher, aiming at observing how the interlocutors make use of positive and negative politeness strategies, in order to avoid or reduce potential harmful effects to learning, derived from face threatening acts. Thus, we intend to ensure a successful outcome of social interactional teaching-learning process for the collective construction of knowledge. We, therefore, depart from the notion of language as

an interactive activity, that is, the understanding process results from a collective construction, within a discursive perspective, in which language is essentially observed in function. The methodology adopted for this research is a qualitative one (Chizzotti, 2000), on the basis of data interpretation, and supported by important theories of Pragmatics. Thereby, the subject-observer is not removed from the process of knowledge acquisition, once it is exactly this subject who should ultimately attribute meaning to the observed phenomena. The analyzed corpus is composed of four discursive processes, involving, each one of them, a dialogical pair of English language learners, in search of improvement to their written ability of narrative and argumentative texts in the target language, besides the researcher-professor. Results show that the interactions are cooperatively built by the subjects involved, as long as the actions of the speaker produces a particular reaction on the listener, in the same manner as the actions of the latter will also influence the behavior of the former.

KEYWORDS: Politeness Strategies; Dialogical Interactions; English Language Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, a linguagem é concebida como o espaço privilegiado onde se dá a interação. O discurso de um falante se constitui de acordo com o de seu interlocutor; sendo a linguagem o elemento que vai mediar o evento interacional. Para Brait (1993), tanto o falante como o ouvinte partilham de algumas preocupações centrais no momento da interação:

- Quem é o outro e a que projeto de fala se dirige?
- Quais são as intenções do falante com a sua fala, com a maneira de organizar as seqüências dessa fala?
- Que estratégias utilizar para se fazer compreender, compreender o outro e encaminhar a conversa de forma mais adequada?
- Como levar o outro a cooperar no processo?

Nesse sentido, os interlocutores, mesmo de forma intuitiva, sempre fazem uso das chamadas regras interacionais, que são baseadas nos conhecimentos práticos sobre a configuração de um dado evento e sobre como agir em outros eventos de semelhante natureza. Naturalmente, as relações entre os interlocutores não resultam unicamente de seus próprios sentimentos e motivações pessoais, mas são também determinadas pelas regras sociais que variam de grupo para grupo.

2 | A NOÇÃO DE FACE

Segundo Goffman (1974), toda sociedade impõe um sistema de práticas, de convenções e de regras de procedimento que organizam o fluxo das mensagens em uma interação verbal. É de Goffman a tese de que ao agir uns sobre os outros, os indivíduos têm sempre a preocupação com a imagem que se quer manter. Sua teoria da preservação da

face consiste, portanto, nos processos por meio dos quais os interlocutores representam-se uns diante dos outros de determinada maneira. A face, contudo, não é entendida pelo autor como algo estável e permanente, mas está sempre sujeita a ser alterada no curso da interação. À medida que se desenvolve o jogo interacional, a face dos interlocutores pode se ameaçada, protegida, recuperada ou salva.

Ao interagirmos, somos forçosamente levados a produzir alguma forma de ameaça a uma ou a outra face de nossos interlocutores. Com base nos trabalhos de Goffman, Brown e Levinson (1987), propuseram a teoria da preservação da face como principal explicação para a adoção do que chamaram de estratégias de polidez na interação comunicativa. Assim, os dois autores ampliam o conceito de face e introduzem a noção de face positiva e de face negativa.

A face negativa é o conjunto do território do “eu”, o espaço íntimo de cada um que não deve ser invadido. Já a face positiva refere-se ao conjunto das imagens valorizadas de si mesmo que os interlocutores desejam preservar e tentam impor nas interações.

3 I OS ATOS DE AMEAÇA À FACE E AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ

Brown e Levinson (1987) denominaram de Atos de Ameaça à Face (AAF) - em inglês *Face Threatening Acts*, a todas as atitudes que possam ameaçar tanto a face positiva como a face negativa dos indivíduos. Para os autores, a crítica é o exemplo mais clássico de ameaça à face positiva.

Ainda segundo os teóricos, numa interação, os indivíduos são constantemente influenciados por três fatores sociológicos que determinam as escolhas das estratégias linguísticas dos interlocutores:

- o poder do falante sobre o ouvinte;
- a distância social entre eles;
- o grau de imposição envolvido no ato de ameaça à face.

Em função desses fatores, o falante pode optar por uma das ações:

- a. realizar o AAF, com grau máximo de eficiência, demonstrando claramente suas intenções;
- b. não realizar o AAF;
- c. realizar o AAF, com estratégias de reparação à face do outro que amenizem a ameaça;
- d. realizar o AAF indiretamente.

Se optar por realizar o AAF, com ação de reparo à face do interlocutor, o falante, conscientemente ou não, deverá lançar mão das chamadas estratégias de polidez (positivas e negativas), com o intuito de garantir a preservação das faces do ouvinte.

As estratégias de polidez positivas visam resguardar a face positiva do ouvinte, satisfazendo, assim, a autoimagem que este reivindica para si. Já as estratégias de polidez negativas são realizadas com a finalidade de salvaguardar a face e os interesses da face negativa do interlocutor, que, como já foi mencionado, refere-se ao desejo deste de preservar seu espaço pessoal e sua liberdade de ação, sem sofrer interferências em seus percursos naturais.

Com base nas observações de como os indivíduos se relacionam e de como expressam seus desejos nas sociointerações, Brown e Levinson (Op.cit.p.102-210) listam um total de 25 estratégias de polidez, sendo 15 estratégias de polidez positivas e 10 estratégias de polidez negativas, a saber:

- **Estratégias de polidez positivas:**

A) Veicular que o ouvinte é admirável, interessante, utilizando as seguintes estratégias:

1. dar atenção aos interesses, necessidades, vontades e qualidades do ouvinte;
2. exagerar a aprovação, a simpatia;
3. intensificar o interesse.

B) Reivindicar ser parte do grupo, utilizando-se da seguinte estratégia:

4. usar marcas de identidade do grupo.

C) Reivindicar aspectos em comum: ponto de vista, opiniões, atitudes, conhecimentos, empatia, utilizando-se das seguintes estratégias:

5. buscar concordância;
6. evitar discordância;
7. pressupor, levantar terreno em comum;
8. fazer “brincadeiras”.

D) Veicular que falante e ouvinte são cooperativos, através das seguintes estratégias:

9. declarar ou pressupor o conhecimento do falante concernente às vontades do ouvinte;
10. fazer ofertas;
11. manifestar atitude de otimismo;
12. incluir o falante e o ouvinte na atividade;
13. apresentar (ou perguntar por que) razões;
14. assumir ou declarar reciprocidade.

E) Satisfazer a vontade do ouvinte, utilizando-se da seguinte estratégia:

15. dar “presentes” ao falante (simpatia, compreensão, cooperação).

• **Estratégias de polidez negativas:**

A) Não ser direto, utilizando da seguinte estratégia:

1. ser convencionalmente indireto.

B) Não presumir ou assumir, minimizando o que se assume sobre as vontades do ouvinte, através da seguinte estratégia:

2. utilizar perguntas, rodeios.

C) Não forçar o ouvinte, dando-lhe opções, utilizando-se das seguintes estratégias:

3. adotar atitude pessimista;
4. minimizar a imposição;
5. manifestar deferência.

D) Ao comunicar seus desejos, não fazer imposição sobre o ouvinte, dissociando-o da violação, utilizando-se das seguintes estratégias:

6. desculpar-se, justificar-se;
7. impessoalizar falante e ouvinte (evitando os pronomes *eu* e *você/tu*);
8. declarar o AAF como regra geral;
9. nominalizar os verbos, ao referir-se a ações realizadas pelo ouvinte.

E) Reparar outras vontades do ouvinte, derivadas da face negativa, através da seguinte estratégia:

10. fazer débitos *on record* ou não colocar o ouvinte em débito.

Vale lembrar que o falante também poderá realizar o AAF de forma indireta. Se optar pelo recurso da indiretividade, o falante pode utilizar as seguintes estratégias:

1. dar pistas;
2. dar chaves de associação;
3. pressupor;
4. diminuir a importância;
5. exagerar ou aumentar a importância;
6. usar tautologias;
7. usar contradições;
8. ser irônico;
9. usar metáforas;
10. fazer perguntas retóricas;
11. ser ambíguo;
12. ser vago;

13. hipergeneralizar;
14. deslocar o ouvinte;
15. ser incompleto, usando elipse.

O item a seguir, referente à análise e discussão dos resultados, será especialmente dedicado à observação das escolhas linguísticas dos alunos e da professora-pesquisadora no momento da interação para a aprendizagem. As conclusões estarão alicerçadas nos princípios sociointeracionistas do processo de ensino-aprendizagem, com destaque às estratégias de polidez de Brown e Levinson (1987) para a preservação das faces, a partir da noção de face de Goffman (1967).

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Além da professora, a pesquisa envolveu doze (12) alunos em estágio intermediário de aprendizagem de língua inglesa. Os sujeitos da pesquisa eram adultos jovens, de nível universitário, e regularmente matriculados em uma escola particular de idiomas.

O trabalho foi dividido em duas etapas. Na primeira delas, os alunos deveriam elaborar uma narrativa de aventura, e a segunda parte do projeto foi dedicada à produção de um texto de opinião. Após as aulas expositivas da professora, com a necessária informação sobre como desenvolver os referidos gêneros, os alunos produziram sua primeira escrita.

Concluída a fase inicial da versão inicial, os alunos (divididos em pares) trocaram suas redações para que o colega pudesse ler, comentar, corrigir e oferecer sugestões para o aprimoramento do texto em uma posterior reescrita. Antes de produzirem sua segunda versão, no entanto, os aprendizes participaram de um momento interacional e, sob a supervisão e mediação da professora, procederam às análises críticas referentes à primeira escrita do colega. Para este artigo, foram selecionados quatro (04) processos discursivos analisados a seguir:

1º Processo discursivo:

Alunos: WECL e MDS

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Narrativa de uma aventura

WECL: *Eh... quanto à sequência da narrativa, eu acho que ele foi feliz. Ele conseguiu... desenvolver uma linha de raciocínio única. ((dirigindo-se a MDS)) **Isso é bom, porque você pega apenas um tópico, apenas um FATO, e dali consegue desenvolver sua história. Acho interessante, porque... pra não haver essa dispersão do tópico narrativo.***

PP: Não se torna confuso, não perde a coerência, né?

No trecho acima o aprendiz WECL faz uso da estratégia de polidez positiva que, segundo Brown e Levinson, objetiva veicular um ouvinte admirável e interessante. WECL

apela, portanto, para um exagero na aprovação e simpatia pelo ouvinte (MDS). Deste modo, facilita seu papel de leitor crítico, pois provavelmente já sabe que logo em seguida deverá agir com maior rigor em seus comentários críticos de revisor do texto de MDS.

WECL: *E vai percorrendo o parágrafo inteiro até o desfecho da história. Eu acho que foi bom essa... essa apresentação do problema da narrativa. ((dirigindo-se a MDS)) Ah, a coesão de ideias, né... quanto à coesão das ideias, com relação aos time links, eu acho que você... eh... utilizou os "time links" bem. Eu até anotei aqui ((lê sua anotações)) o "when", o "after that" ... Agora, eu acho que você poderia...*

MDS: *[Foi pouco, né?*

WECL: ***Eu acho que você poderia utilizar mais e diversificar, até pra evitar repetição.***

MDS: *Foi. Eu acho que eu usei pouco mesmo os "time links".*

Ao apelar para a mencionada estratégia de polidez positiva, WECL aparentemente abre um canal de comunicação mais livre com o colega, provocando neste uma reflexão sobre uma possível falha em seu uso dos chamados *time links*, ou seja, os conectivos responsáveis pela lógica na evolução temporal dos eventos narrados.

Após ouvir os comentários do colega, MDS verbaliza o que entendeu sobre as críticas apontadas por WECL. Apesar de revelar um ato de ameaça à face negativa de si mesmo - já que mostra aceitar a crítica de seu par dialogal, MDS revela alto nível de amadurecimento, e em nenhum momento rejeita ou refuta as sugestões do colega, como se pode observar no trecho abaixo:

MDS: *Concordei com tudo que ele falou ((risos)).*

PP: *((dirigindo-se a MDS)) Quer fazer alguma observação?*

MDS: ***Não, não. Eu achei mesmo que faltou eu botar mais "time links".***

2º Processo discursivo:

Alunos: YRG e MDS

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Texto de opinião

PP: *Ok. Foi... foi uma... uma percepção sua, mas foi você mesma que observou que o uso dos conectivos dele facilitou o seu entendimento. **Então, acho que você se contradisse um pouco quando percebeu a importância dos conectivos na redação dele, mas achou que ele usou demais. Será que foi mesmo demais?***

YRG: *Eu achei, né? ((risos))*

PP: *((dirigindo-se a MDS)) E você, MDS, o que acha?*

MDS: *Eu não sei. Tem muito mesmo?*

Na sequência acima, a professora ameaça a face positiva da aluna YRG, quando aponta para uma contradição que esta teria cometido em suas observações sobre a

redação do colega. Segundo Brown e Levinson, o falante, neste caso, professora, expressa sua opinião, afirmando que a ouvinte (YRG) estaria enganada, e o equívoco apontado pela professora está associado a uma desaprovação desta quanto à opinião da aluna.

No entanto, a fim de amenizar o impacto de seus comentários e uma eventual agressão à aluna, a professora, ao mesmo tempo em que realiza a crítica, se beneficia de uma estratégia de polidez positiva. Assim, pressupondo e levantando termos em comum e assim, partilhando zonas em comum com a aluna, inclusive, com pontos de vista semelhantes. Na sequência abaixo, pode-se detectar que, com a redução da carga de tensão pelo emprego da estratégia de polidez, surge a oportunidade para que a professora retomasse os pontos estudados em sala de aula anteriormente e consolidasse o uso de alguns conectivos em inglês, comumente usados em textos de opinião.

PP: *Eu acho que o que você colocou faz sentido, eh... tem um propósito. **Eu não sei se YRG estranhou porque ela não tá ainda muito acostumada com esse tipo de texto em inglês ou...***

YRG : ((lê o texto de MDS)) *Você colocou “firstly”, depois colocou “also”, “what’s more”, “for example”, “on the other hand”. Eu acho que não precisava tanto.*

PP: ((dirigindo-se a YRG)) *Ok. Eu...eh.. mas me parece que esses conectivos clarificaram bastante as ideias dele, não? **Veja bem, pode até parecer exagerado, parecer um pouco... artificial, talvez, mas o texto escrito possibilita esse uso maior de conectivos, certo?** É diferente da fala, porque no discurso oral, geralmente a gente usa menos conectivos, percebe?*

MDS: *Mas esse tipo de redação, de falar das “advantages” e “disadvantages” tem que ser mesmo um pouco exagerado, porque você tem que convencer o leitor.*

YRG: *Bom, talvez na minha redação deve ter tido menos. ((dirigindo-se a MDS)). Mas você vai falar sobre isso agora, né?*

Pode-se observar ainda, no excerto acima, que a professora insiste em usar a mesma estratégia de polidez positiva com a qual iniciou suas observações, promovendo um ambiente propício para suas explicações e esclarecimentos. Brown e Levinson afirmam que essa forma de polidez revela um falante que age como se o ouvinte fosse o próprio falante e o conhecimento de ambos sobre o tema fosse igual.

Analisando-se mais detalhadamente o turno abaixo, percebe-se que a professora (falante) também pressupõe conhecer os desejos e as atitudes da aluna (ouvinte). Além disso, há ainda outro recurso de polidez usado pela professora, quando esta se identifica com a aluna, e partilha de termos linguísticos específicos adotados por ambas. Desta forma, a professora facilita a interação ao aproximar-se da aluna, e promove um momento de ensino-aprendizagem.

PP: ((dirigindo-se a YRG)) *Ok. Eu...eh.. mas me parece que esses conectivos clarificaram bastante as ideias dele, não? **Veja bem, pode até parecer exagerado, parecer um pouco... artificial, talvez, mas o texto escrito possibilita esse***

uso maior de conectivos, certo? É diferente da fala, porque no discurso oral, geralmente a gente usa menos conectivos, percebe?

Por fim, a professora ainda se beneficia de uma estratégia de polidez negativa, e coloca o ato de ameaça à face da aluna como uma regra geral. Para Brown e Levinson, ao se beneficiar desta estratégia, o falante dissocia-se de ouvinte e de uma eventual imposição feita a este último, comunicando que não deseja pressioná-lo, mas é forçado a isto. Os dois trechos a seguir ilustram esse recurso de polidez utilizado pela professora.

PP:... *Eu gostaria que você colocasse pra YRG essa questão dos conectivos. Porque eu acho muito importante esclarecer essa parte. **Porque me parece, YRG, que eles foram usados corretamente. Talvez a tua dúvida seja porque você não tá ainda tão habituada a ler esse tipo de texto em inglês. Até porque a gente não trabalhou ainda de forma suficiente em sala de aula. A gente tá aprendendo agora como fazer esse tipo de texto, com argumentação, com opinião, do tipo “for and against”. E eu acho que o teu estranhamento foi nesse sentido. Mas se você perceber bem, a maioria dos conectivos foi colocada no lugar correto, de forma certa. Eu espero até que isso possa servir pra você como forma de exemplo, pra ajudar na sua aprendizagem.***

PP: ((dirigindo-se a YRG)) *Foi interessante isso que você colocou, porque eh... **a gente tem o hábito de escrever em português, e muitas vezes a gente não se faz tão explícito assim, né... a gente deixa a entender, e argumenta pra convencer o leitor do nosso ponto de vista, do que tá implícito no nosso pensamento. E isso também pode ocorrer com textos em inglês. Mas, a gente também pode ser mais explícito e dizer: “I think”, “In my opinion”, “From my point of view”, etc. É claro que não precisa tá toda hora colocando a opinião... No início da redação e retomando na conclusão é mais que suficiente. Então, isso é importante mesmo que a gente sinta que é diferente em português. E eu percebi que muita gente tem tido essa mesma dúvida. Talvez pela falta do hábito de ler esse tipo de texto em inglês. Não tenha medo de se fazer clara desde o princípio, tá bom?***

3º Processo discursivo:

Alunos: WG e MGA

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Narrativa de uma aventura

Na sequência dialógica seguinte, WG não parece ter compreendido bem um determinado aspecto gramatical da língua, e evidencia tal incongruência no momento em que corrige o texto do colega.

WG: *Porque é “things”, ‘coisas’, ‘coisas’ são incontáveis.*

PP: *‘Coisas’ são INCONTÁVEIS?*

WG: *Não é? Uma coisa, duas coisas, três coisas...*

PP: *Você **tá contando, não tá?** ((risos))*

A fim de preservar a face positiva do aluno, a professora procura descontrair o ambiente, para facilitar a aprendizagem. O recurso usado pela professora é um exemplo de estratégia de polidez positiva que, segundo Brown e Levinson, favorece a interação, uma vez que deixa o ouvinte mais à vontade.

Mais adiante, a professora ameniza ainda mais o ato de ameaça à face positiva de WG, ao indicar que compartilha da mesma meta do aluno e demonstrar conhecer suas vontades.

WG: *Ah, então aqui tá correto. Foi eu que errei.*

PP: **Tudo bem. Mas você também recapitulou isso, né?**

WG: *É, lembrei agora.*

PP: **Hum, hum. Bom.**

No final da interação, a professora busca ratificar a aprendizagem do aluno. Para tanto, apoia-se em outra estratégia de polidez positiva, ao supor que o ouvinte (aluno) tem interesse semelhante ao seu, e o ajudará a obtê-lo. Com isso, demonstra boas intenções ao tentar satisfazer os desejos do ouvinte.

PP: *Tá correto, mas ele abreviou, que é um uso mais informal. **Então, WG, eu não sei se você tá percebendo, que você tá APRENDENDO com o fato de corrigir o texto dele.***

WG: *É porque aqui no caso eu acho que... talvez seja até falha mais na leitura minha, porque o inglês, você vai lendo e vai interpretando (xxx)...e pode até entender errado, né?*

PP: *Mas você percebeu que nesse caso, o “cause” de MGA é o mesmo que “because”?*

WG: *[Que “because”, né? Pronto, então está correto no caso. Isso aqui foi uma dúvida que eu tive.*

PP: **E espero que tenha te ajudado a esclarecer agora.**

WG: *Esclareceu.*

4º Processo discursivo:

Alunos: MGA e WECL

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Texto de opinião

Na sequência abaixo, a professora utiliza, ao mesmo tempo, várias estratégias de polidez positivas e negativas com o intuito de viabilizar uma aprendizagem mais sólida por parte dos alunos envolvidos na interação.

PP: *Sei. Eu estou perguntando isso, porque WECL falou que MGA começou com as desvantagens e depois foi pras vantagens. Como eu disse, não é que seja uma regra rigorosa começar com as vantagens e só depois ir pras desvantagens,*

como foi visto no exemplo dado em sala, né? Mas a gente prefere começar com as vantagens e depois falar sobre as desvantagens num outro parágrafo, quando a gente tem uma posição mais contrária a uma determinada situação. Porque assim... você FECHA sua redação com uma argumentação contrária, no último parágrafo, e, se os pontos negativos estiverem no parágrafo anterior, você, de alguma forma, fecha mais próximo dos argumentos negativos, REFORÇANDO sua posição. É uma estratégia de retórica também.

Em um único turno, a professora utiliza duas estratégias de polidez positivas e uma de polidez negativa. Na primeira, pressupõe compartilhar conhecimentos comuns com seus alunos: “**Como eu disse**, não é que seja uma regra rigorosa começar com as vantagens e só depois ir pras desvantagens, **como foi visto no exemplo dado em sala, né?**”.

Mais adiante a professora ameniza o ato de ameaça à face, e com outra estratégia de polidez positiva, usa as marcas de identidade de grupo, isto é, tenta expressar pertencimento ao mesmo grupo: “**Mas a gente prefere** começar com as vantagens e depois falar sobre as desvantagens num outro parágrafo, quando a **gente tem** uma posição mais contrária a uma determinada situação”.

Em seguida, a professora apela para uma estratégia de polidez negativa, e nominaliza os verbos ao referir-se às ações realizadas: “**Porque assim... você FECHA sua redação** com uma argumentação contrária, no último parágrafo, e, se os pontos negativos estiverem no parágrafo anterior, **você**, de alguma forma, **fecha** mais próximo dos argumentos negativos, **REFORÇANDO sua posição**”.

Observe-se ainda que algumas destas estratégias também foram utilizadas pelo aluno WECL. É interessante notar a tentativa do aluno de reproduzir as ações da professora, ratificando, reforçando e afiançando as palavras desta. WELC aparentemente procura revestir sua fala de legítima autoridade, assegurando-se, com isso, que suas observações serão ouvidas por seu par dialogal.

WECL: *Aí, você tá sendo tendencioso, você acaba CONVENCENDO o leitor de sua posição.*

PP: *Exatamente. Esse é o ponto.*

WECL: **Que é exatamente isso, né? Todos os textos argumentativos de opinião têm esse objetivo, né?**

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base a teoria de Brown e Levinson (op.cit.), parece inegável a necessidade de que os professores de língua procurem estar sempre conscientes sobre a importância de seu papel no momento em que interagem com seus alunos.

O contínuo esforço do professor, na busca por uma aprendizagem satisfatória de seus alunos, deveria incluir a tentativa de estabelecer um relacionamento de confiança

mútua, no qual prevaleça o respeito pelos desejos, interesses, motivações e pela forma de pensar do aluno. É, portanto, com esta mentalidade que o professor deve tentar interagir com seus alunos, independentemente da prática pedagógica que adote.

Ao agir com a preocupação de preservar tanto a face positiva quanto a face negativa do aluno, o professor certamente contribuirá para a efetiva construção de um ambiente propício para a aprendizagem. Entretanto, na escola do século XXI, muitas vezes predomina a ideia de que os alunos devem seguir toda e qualquer orientação do professor, ainda que não concordem com este. Isto se justifica pela crença (prevalente em inúmeras instituições de ensino) de que a relação professor-aluno é essencialmente do tipo assimétrica, ou seja, o professor ocupa uma posição superior e o aluno a correlativa posição inferior.

Sabe-se que, para haver sucesso no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, os aspectos sociais, que envolvem os eventos interacionais, não podem ser subestimados. Como afirma Goffman (1967), os eventos das interações representam o lugar onde são construídas as identidades dos sujeitos e a ordem social. Com isso, o texto interacional será construído cooperativamente pelos sujeitos, pois a ação do falante vai desencadear uma determinada reação no ouvinte, da mesma forma que a ação deste também deverá influenciar o comportamento de seu interlocutor.

Em sala de aula, esta dinâmica é evidenciada pelas ações do professor, as reações dos alunos a essas ações, as reações do professor às ações dos alunos e as reações dos alunos entre si. Conscientemente ou não, alguns professores insistem em se comportar de modo a ferir as faces de seus alunos, resultando, muitas vezes, na destruição da harmonia do universo psicossocial da sala de aula. Isto porque, como qualquer outro ser humano, o professor também é falível e nem sempre será capaz de agir sem causar algum tipo de dano à face do aluno. No entanto, uma vez que procure estar sempre atento para o perigo dos AAF, dentro do ambiente de sala de aula, o professor poderá evitar que a pressão de um desses atos prejudique a harmonia das interações e, conseqüentemente, comprometa os objetivos de aprendizagem inicialmente pretendidos.

A expectativa é de que, com essa postura, o professor efetivamente corrobore com a manutenção de relações positivas entre os atores do processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, deverá estimular seus alunos a expressarem-se livremente, como seres humanos plenos e, com isso, revelarem seu potencial para adentrar em novas formas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRAIT, Beth. O Processo Interacional. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1993.

BROWN, P.; LEVINSON, S.C. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Interaction Ritual**. New York: Pantheon, 1967.

_____. **Frame Analysis**. New York: Harper & Row, 1974.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE J. P. & MORGAN, J. (Org.). **Syntax and Semantics**, v.3: Speech Acts, N.Y, 1975.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: SUBPROJETOS DE INGLÊS DO PIBID E RP

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 19/08/2021

Ana Karina de Oliveira Nascimento

Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Aracaju - Sergipe
<http://orcid.org/0000-0002-3014-0659>

Maria Amália Vargas Façanha

Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Aracaju - Sergipe
<https://orcid.org/0000-0001-5606-2583>

Marlene de Almeida Augusto de Souza

Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Aracaju - Sergipe
<https://orcid.org/0000-0001-5941-2104>

Uma versão desse texto foi publicada, com o título “PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS POR MEIO DOS SUBPROJETOS DE INGLÊS”, na Revista X e pode ser encontrada em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/67772>>. Acesso: 19 ago. 2021.

RESUMO: A maioria dos cursos de formação de professores concentra as horas de estágio supervisionado nos semestres finais da graduação. É nesse momento que os professores em formação construirão, de forma sistematizada, o conhecimento sobre ensinar e aprender uma língua a partir da relação que estabelecerão entre seus conhecimentos prévios e as trocas com o professor de estágio supervisionado, o

professor da escola parceira, os alunos, e todos os elementos do contexto escolar. Em 2018, a CAPES lançou dois editais de projetos voltados para a formação de professores: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa de Residência Pedagógica (RP). Com o objetivo de entender como as propostas dos editais foram materializadas na Universidade Federal de Sergipe e como estas influenciam na formação de professores de línguas para a educação básica, especialmente, de inglês, neste capítulo são discutidos os seguintes aspectos: a concepção de formação de professor; o papel do coordenador de área, do professor supervisor e do professor em formação; e as influências das propostas do Pibid e do RP na formação de professores de línguas. As análises apontam para uma ampliação dos processos de formação em virtude das possibilidades abertas pelos dois programas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Pibid; Residência Pedagógica; Inglês.

LANGUAGE TEACHER EDUCATION: PIBID AND RP ENGLISH SUBPROJECTS

ABSTRACT: Most pre-service teacher education programs concentrate the hours of *practicum* in the last semesters of the undergraduate program. It is at that moment that pre-service teachers will build, in a systematized way, the knowledge about teaching and learning a language based on the relationship they will establish among their previous knowledge and the exchanges with the teacher of *practicum*, the teacher of the participant school, the students, and all elements of the school context. In 2018, CAPES launched

two calls for projects aimed at teacher education: National Pre-service Brazilian Teacher Education Program (Pibid) and Pedagogical Residency Program (RP). In order to understand how CAPES proposals were materialized at the Federal University of Sergipe and how they can influence on language teacher education programs, especially English teacher education, this chapter discusses the following aspects: the conception of teacher education; the role of the area coordinator, teacher supervisor and pre-service teacher; and the influences of Pibid and RP proposals on the education of language teachers. Analysis point to an expansion of teacher education processes due to the possibilities opened by the two programs.

KEYWORDS: Teacher education; Pibid; Pedagogical Residency Program; English.

INTRODUÇÃO

A Resolução 02/15 CNE-MEC, que apresenta as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, orienta que o projeto de formação inicial e continuada de professores deve ser elaborado e desenvolvido a partir da articulação entre a instituição de ensino superior (IES) e a educação básica (EB).

Em 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou dois editais de projetos voltados para a formação de professores: edital nº 06/2018 com chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (RP), para os alunos que tinham cumprido 50% do curso de licenciatura ou que estivessem cursando a partir do 5º semestre; e edital nº 07/2018 com chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), para alunos na primeira metade do curso.

Ambos os programas podem contribuir significativamente na formação inicial dos alunos, já que ampliam os espaços de formação teórico-prática. Além disso, contribuem na formação continuada dos professores atuantes na EB da rede pública, que poderão participar dos projetos como preceptores no RP ou como supervisores no Pibid. Ou seja, esses programas permitem a articulação entre as IES e a EB prevista na Resolução 02/15 CNE-MEC, constituindo-se em novos espaços para que os professores formadores criem condições para que os professores em formação (continuada) encontrem diferentes formas de construir conhecimentos (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Este artigo tem por objetivo entender como as propostas dos editais foram pensadas e desenvolvidas na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e como estas influenciam a formação de professores de línguas para a EB a partir das perspectivas da Coordenadora Institucional (CI) do Pibid da UFS, de uma das Coordenadoras de Área (CA) do Pibid e de uma das CA do RP, ambas do curso de Letras Inglês. Trata-se de um texto resultante de pesquisa documental, bem como de relatos de experiências vividas pelas autoras.

IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID E RP NA UFS

Na UFS, foram aprovados os projetos institucionais de ambos os programas: Pibid

e RP. Tanto no caso do Pibid quanto no do RP, há dois subprojetos especificamente de Língua Inglesa, totalizando quatro núcleos formados por quatro coordenadores de área (CA), seis preceptores do RP e seis supervisores do Pibid, quarenta e oito residentes, quarenta e oito bolsistas de iniciação à docência (ID) e doze voluntários de ID, ou seja, ambos os projetos totalizam cento e doze participantes da UFS e doze da EB. Tais projetos foram sendo desenvolvidos em 11 (6 do Pibid e 5 do RP) escolas públicas localizadas na capital e grande Aracaju de 2018 a 2020.

Dentre as orientações apresentadas no edital da CAPES para a elaboração dos subprojetos do Pibid e do RP, neste artigo, analisaremos especificamente dois pontos apresentando as possíveis consequências na elaboração dos projetos, bem como nos encaminhamentos das propostas na formação dos professores: (1) perfil de coordenadores de área e supervisores e preceptores que poderiam participar; (2) elaboração dos subprojetos.

Tais pontos serão analisados considerando a afirmação de Kumaravadivelu (2014), de que não apenas os planos curriculares, design de materiais, métodos de ensino, testes padronizados, como também as propostas de formação de professores são forças hegemônicas, por definirem previamente os caminhos a serem seguidos independentemente das características e necessidades locais.

Com relação ao perfil de coordenadores de área e supervisores e preceptores, o edital determinava que os professores interessados em participar dos projetos deveriam preencher o currículo na Plataforma Freire de forma que atendessem minimamente aos critérios pré-estabelecidos em termos de formação e de experiências.

Em relação à formação e experiência profissional, os itens 6.3 e 6.4 dos Editais nº 06/2018 e 07/2018 estabeleciam, respectivamente, quatro requisitos mínimos para os coordenadores de área, e três requisitos mínimos para os supervisores e preceptores. Dentre tais exigências, destacamos uma que afetou o processo de seleção tanto de coordenadores de área quanto de supervisores: a exigência quanto a possuir licenciatura na área específica do subprojeto a que a pessoa se candidataria.

No caso dos coordenadores de área, que são os professores da universidade, não é raro que eles tenham graduação em área diferente da que esteja atuando, já que os concursos normalmente exigem que mestrado e/ou doutorado seja de mesma área do curso a que a vaga é destinada. Por exemplo, no Pibid-UFS uma professora do curso de Pedagogia, graduada em Psicologia, com mestrado e doutorado na área de educação, não pode ser cadastrada na Plataforma Freire, já que sua licenciatura não era na área do subprojeto de Pedagogia. Fato semelhante aconteceu com os professores do curso de música que, em sua maioria, não têm a graduação-licenciatura em música, mas o mestrado/doutorado são nesta área. Como todas as informações eram inseridas e controladas pela Plataforma Freire, esses professores não puderam participar do projeto. No caso do curso de Música, não foi possível criar um núcleo, já que não havia nenhum professor

que atendesse a esses requisitos mínimos, conseqüentemente os alunos de Música não puderam participar do Pibid. A exclusão deste subprojeto poderia ter sido evitada, caso as regras do edital pudessem ser adequadas de acordo com as características dos diferentes cursos, das diferentes universidades.

Situação semelhante aconteceu durante o cadastro de alguns supervisores e preceptores do Pibid e RP que não puderam ser incluídos no projeto por não terem licenciatura correspondente ao componente curricular ou ao curso do subprojeto, física, química, matemática, por exemplo. É importante registrar que esses professores atuam na rede pública de educação básica, mesmo que tenham apenas bacharelado. Ainda que entendamos e defendamos a necessária formação do professor em cursos de licenciatura, também visualizamos que os contextos locais são ignorados pela rigidez do edital e seus mecanismos. Além disso, permitir que esses professores sem uma formação específica participem do projeto poderia contribuir para que eles refletissem sobre suas práticas pedagógicas. No caso do RP, não houve problema semelhante, havendo um núcleo de música, uma vez que uma retificação no Edital CAPES Nº 06/2018 permitiu que o professor da educação básica (preceptor) possuísse licenciatura correspondente ao componente curricular ou ao curso do subprojeto. Na primeira versão do Edital, contudo, havia a seguinte exigência como requisito mínimo para o recebimento de bolsa de preceptor: “Ser licenciado na área/disciplina do residente que irá acompanhar” (BRASIL, 2018, p.06).

Tanto no caso de impedimento de inclusão de coordenadores de área quanto de supervisores e preceptores por não possuírem licenciatura na área específica do subprojeto, os editais do Pibid e RP, aqui considerado em uma perspectiva global, por definir os encaminhamentos para os projetos em todo o Brasil, apresentam um viés de homogeneização, não abrindo espaços para que cada lugar assimile as informações de acordo com sua própria realidade (SUÁREZ-OROZCO; QIN-HILLIARD, 2007).

O segundo ponto que constava no edital, elaboração dos subprojetos, também limitava as possibilidades de propostas dos coordenadores de modo que fossem adequadas aos contextos das escolas onde os projetos seriam implementados, por dois motivos. O primeiro estava relacionado ao fato de que os subprojetos deveriam ser cadastrados na Plataforma Freire a partir da seleção de etapas e atividades já pré-definidas no sistema pela própria CAPES. Além disso, o cadastro dos subprojetos aconteceu antes da definição das escolas onde seriam desenvolvidos. Ou seja, os coordenadores de área não tinham informações sobre as características da escola e os interesses e necessidades dos professores e alunos, que ajudariam a definir não só os objetivos dos subprojetos, mas também as etapas e as atividades que atenderiam os diferentes contextos. Tais características nesta fase do processo de cadastro dos subprojetos na Plataforma Freire limitavam a atuação dos coordenadores de área, enquanto formadores de professores, a consumidores de propostas de formação de professores já pré-definidas por instâncias superiores, neste caso, a CAPES, dificultando sua atuação como produtores de conhecimentos e de

propostas didáticos pedagógicas (KUMARADIVELU, 2014).

PIBID E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA UFS

Para o edital CAPES 07/2018 houve a oferta de 60 vagas para graduandos no subprojeto de inglês, sendo 48 para bolsistas e 12 para voluntários, a maior quantidade de bolsas para discentes da UFS no Pibid. Em 2011 eram 20 bolsas de iniciação à docência (doravante ID), ao passo que no edital de 2013 foram 45 bolsas. De maneira semelhante, há o aumento na oferta de bolsas para supervisores, professores da EB. No primeiro edital havia 3 supervisores, no segundo, 5, e neste último, 6. Dessa forma estava clara a ampliação do programa, apesar de significar um grande desafio para cada coordenador de área orientar 30 ID e cada supervisor, 10. Ainda assim, resolvemos concorrer com uma proposta de Inglês.

Apesar do aumento significativo de participantes, sabe-se que o Pibid não atende localmente a todos os licenciandos da área de Inglês da UFS. Nem mesmo ao número de inscritos pleiteantes às vagas disponíveis em edital, tendo em vista a entrada anual na UFS de 100 discentes nos cursos de Letras Português-Inglês e Inglês (50 para cada um). Tal fato, conforme pontuado em outros trabalhos (NASCIMENTO, 2021), contribui para a existência de alguns licenciandos com possibilidades adicionais de formação, tendo em vista todo o trabalho realizado ao longo do Pibid. Outros, entretanto, não teriam as chances de formação em virtude da falta de oportunidades.

Um agravante à situação descrita é que em editais anteriores, a média geral ponderada dos licenciados era um item valorado. Com isso, adotava-se a lógica da meritocracia à formação inicial proporcionada pelo Pibid. Assim, tinham mais chances aqueles com melhor desempenho acadêmico, ficando à margem do processo os licenciandos que possivelmente mais necessitavam de oportunidades de formação. Da maneira como estava posta, havia maior ênfase na linha de chegada até o momento da seleção, sem levar em conta os obstáculos enfrentados, inclusive os socioeconômicos. Portanto, havia a tendência de selecionar os melhores alunos, que não necessariamente eram os que mais precisavam de um maior acompanhamento durante a formação, o que o Pibid pode oferecer.

Essa lógica anterior estava mais próxima às políticas e práticas neoliberais do que o que conseguimos consensuar em relação aos critérios de seleção para o edital de 2018. No edital de 2018, o acréscimo de 10% na nota final em virtude de autodeclarar-se socioeconômica fez grande diferença na escolha de estudantes aos quais faltaram oportunidades anteriores de formação. O que entendemos por neoliberalismo refere-se a um conjunto de ideias que se caracterizam, principalmente, pela individualidade, daí decorrendo a culpabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, levando-nos a naturalizar a nossa existência e as relações que estabelecemos conforme a lógica empresarial: de que tudo é um produto a

ser vendido, mensurado (NASCIMENTO, 2018; DARDOT; LAVAL, 2013; STIEGLER, 2015). Destarte, o licenciando que não consegue fazer parte do Pibid é porque não estudou o suficiente (culpa individual), portanto, não possui méritos para ser contemplado com a bolsa. Nesse sentido, discutir coletivamente as exigências do edital foi um grande passo institucional para tornarmos menos individuais os critérios de seleção e contribuirmos para o fortalecimento de práticas mais democráticas de acesso à formação proporcionada pelo Pibid, a despeito da ainda atual exclusão proporcionada pelo programa nos cursos de graduação, ao contemplar uma minoria de licenciandos.

Esse processo de discussão institucional acerca de como funcionaria o programa – a seleção de graduandos – foi acompanhado por outras questões, a exemplo da escolha de professores formadores da nossa área que atendessem às exigências do edital e cujo cadastro fosse aceito pela Plataforma Freire, mais uma plataforma de cadastro de currículo do professor. Isso porque o edital surge introduzindo novas exigências e atividades aos professores.

Duas professoras de língua inglesa do Departamento de Letras Estrangeiras, com pesquisa e atividades extensionistas ligadas à formação inicial e continuada de professores, assumiram a construção de uma proposta de subprojeto de inglês. Esta deveria acolher estudantes do início da graduação dos cursos de Letras Português-Inglês e Letras Inglês de forma a diminuir a distância que separa a universidade da EB. Isto porque, na UFS, os alunos dos cursos supracitados começam a ter contato, de forma sistematizada, com as aulas de inglês na EB das escolas públicas a partir do 5º semestre, nas disciplinas voltadas para estágio de observação. Ou seja, apenas depois de dois anos e meio na graduação, os professores em formação têm a oportunidade de observar as aulas na EB e discutir, a partir dos mais diferentes conceitos teóricos, o processo de ensino e aprendizagem de línguas com o professor de estágio e seus colegas. A experiência na regência só vai acontecer um ano mais tarde, no 7º semestre, às vésperas da conclusão do curso.

Além de promover o encurtamento da distância que separa o ensino superior e a formação de professores da EB, o programa também é uma forma de, por meio da concessão de bolsas (auxílio financeiro no valor de R\$400,00), manter muitos dos bolsistas ID na universidade. Isto porque, no contexto local, há muitos licenciandos que, por questões financeiras desfavoráveis, acabam evadindo da graduação (NASCIMENTO, 2021). Nesse sentido, estavam claras as razões que nos levavam a optar por fazer parte do programa.

Ao discutir as questões aqui pontuadas e decidirmos de fato concorrer, e, após a proposta institucional ser aprovada pela CAPES, passamos à etapa seguinte que foi a elaboração do subprojeto de inglês. Naquele momento, enfrentamos dificuldades no tocante a, dentro de uma estrutura fechada, restrita à Plataforma Freire (havia caixas pré-definidas para preenchimento das informações, conforme discutido na seção anterior), materializarmos o subprojeto de inglês, de forma que pudéssemos problematizar questões relacionadas ao papel do ensino de inglês na EB, por meio de um processo segundo o

qual todos nós (CA, supervisores e ID) pudéssemos ler o mundo lendo a nós mesmos. Ou seja, por meio do diálogo provocado pelas vivências pessoais, escolares e universitárias, tivéssemos a chance de vivenciar um processo que nos levasse a perceber que “haverá sempre um conflito de interpretações” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 297), já que “a linguagem é social e cultural, a linguagem nunca é abstrata, descontextualizada” [...] (Ibidem, p. 288).

O subprojeto de inglês do Pibid, então, contou com uma proposta circunscrita dentre 19 tipos de atividades pré-determinadas pela CAPES na Plataforma Freire. Contudo, havia, na Plataforma Freire, uma opção “Outra” que permitia a inserção de atividades além daquelas 19 pré-existentes. Então, neste espaço, incluímos: I) Participação em visitas às escolas; II) Levantamento das características locais, conhecimentos prévios e necessidades de professores e alunos das escolas participantes do projeto (pesquisa *in loco*, leitura de documentos escolares etc); III) Implementação de projetos construídos coletivamente nas escolas participantes.

Optamos por colocar esses itens na opção “Outra” porque consideramos ser crucial para o desenvolvimento do Pibid registrar o trabalho de pesquisa atrelado à formação, seguindo o raciocínio de que as escolhas docentes devem ser informadas pelo contexto de atuação. Aqui nosso desejo era trabalhar no âmbito da responsabilidade ética do professor no mundo complexo atual, partindo da pergunta: “como é que nós vamos ensinar os nossos aprendizes a lidar com [as] diferenças sociais que permeiam [a] complexidade do mundo de hoje, sem levar os nossos aprendizes a quererem eliminar as pessoas que são diferentes, o que acaba gerando violência?” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 286).

Com esse intuito, iniciamos o Pibid-Inglês com visita inicial de todos do grupo às escolas participantes; posteriormente, após observações e vivências escolares, procedemos à elaboração de instrumentos diferentes para a construção de material empírico acerca das características locais e conhecimentos prévios de professores e alunos das escolas participantes do projeto (pesquisa *in loco*, leitura de documentos escolares etc). Essa etapa foi seguida de análise e discussão dos dados levantados. A partir das várias leituras feitas envolvendo ID, CA e supervisores, passamos a construir projetos que ajudassem os estudantes a (re)ler o mundo por meio da língua inglesa. Tínhamos o intuito de (re) pensar os porquês de muitas de suas atitudes na escola, especialmente questões que foram identificadas e que entendemos como formas de violência, as quais, muitas vezes eram ignoradas pelos professores, conforme identificadas pelos ID durante observações. Nesse sentido, passamos a planejar projetos, oficinas, participações nas aulas e atividades da escola.

As atividades realizadas no subprojeto de inglês buscaram, portanto, fomentar em bolsistas ID e supervisores reflexões críticas acerca do papel do professor e do ensino de inglês na educação básica (JORDÃO, 2013). Nesse sentido, as ações adotadas no subprojeto consideraram os aspectos sociais da língua, questionando as ideias de língua

como algo neutro e composto por estrutura apenas, e problematizando-a como algo parte de um contexto social, cultural, histórico e ideológico. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas buscaram levar os alunos a (re)leituras de outras perspectivas além daquelas comumente atribuídas aos contextos pedagógicos, sociais, linguísticos.

Um exemplo dessas atividades foi a exibição de um documentário sobre educação no Brasil seguida de discussão no blog do subprojeto. Neste blog, diversificadas questões relacionadas à educação e mais especificamente ao ensino de inglês são objeto de discussão, a partir das provocações trazidas na forma de postagens pelas CA. A respeito desta postagem específica, cujo objetivo era refletir acerca do papel da educação pública, do que tem se realizado na educação básica e que conexões os graduandos conseguiram estabelecer com suas vivências escolares (na EB), houve várias interlocuções por parte dos ID e supervisores. Dentre estas, a postagem realizada por um dos bolsistas ID se mostrou significativa e por isso vai aqui em destaque, tendo em vista a sua relevância para a discussão realizada neste capítulo:

Não sei para quantos discentes o efeito será o mesmo, mas eu chorei durante boa parte do documentário. Há tantas histórias ali, histórias que são como as nossas, de nossos conhecidos. Especialmente para mim, que venho de uma família onde tivemos de esperar muitas gerações para ter membros formados no Ensino Superior e que temos a cada dia mais, me é muito caro falar sobre experiências como as que foram relatadas no filme. Fui aluno de escola pública durante quase toda vida (sexto ano do fundamental até completar o ensino médio, sempre na mesma escola e vivenciando diariamente situações das mais díspares possíveis); moro em uma comunidade pobre, periférica, onde não se há a noção de importância da educação [...]; meus pais são separados e nunca tiveram a oportunidade de, de fato, poderem estudar, pois desde cedo tiveram de trabalhar para ajudar suas respectivas famílias. [...] Contudo, alguns professores me fizeram desde cedo apreciar a educação, que é para mim, simplesmente, uma das coisas mais valiosas da existência humana (como uma garota disse no documentário: “A única coisa que não podem nos tirar”). Não é fácil, como o documentário apresenta, deixar um garoto pobre e favelado sonhar [...]. (FONTE: blog do subprojeto de Inglês do Pibid - <http://pibidinglesblog.blogspot.com/2018/10/roteiro-para-o-filme-nunca-me-sonharam.html>).

O relato do bolsista ID trazido exemplifica como pensamos a condução do subprojeto de inglês do Pibid desde o princípio: como uma chance de nos permitir plantar cada vez mais a semente da possibilidade de ver, viver, interpretar e ressignificar o mundo por meio das leituras de nossas verdades e das verdades do outro.

RP E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA UFS

Diferente da trajetória já consolidada do Pibid na UFS e, em âmbito nacional, a história do Programa Residência Pedagógica começou a ser escrita recentemente. A chamada pública feita aos departamentos que hoje ofertam cursos de licenciatura na UFS aconteceu através do Edital N°10/2018/PROGRAD. Ao todo, 27 cursos da UFS estavam

habilitados para participar do RP, dentre eles, os de Letras Português/Inglês e Letras Inglês.

A condição do número mínimo de 24 graduandos para abertura de núcleos apresentou-se como um desafio inicial do período de implementação do RP na UFS, assim como a seleção de preceptores que, assim como no Pibid, ficou limitada às escolas pré-selecionadas pela CAPES. O edital do RP foi divulgado internamente, através do site da instituição e do envio de e-mail departamental, para todos os discentes dos cursos de Letras Português/Inglês e Letras Inglês; e, externamente, a divulgação coube às secretarias de educação (municipal e estadual). Para nossa surpresa, considerando-se que se tratava de vagas remuneradas, verificou-se que o número de interessados (docentes e discentes), próximo ao encerramento do prazo estabelecido, não atingia o mínimo exigido para a abertura dos núcleos. Uma estratégia adotada pelas coordenadoras de área do RP (subprojeto Inglês), que inclui uma das autoras deste artigo, foi visitar as salas de aula dos cursos de Letras Português/Inglês (matutino) e Letras Inglês (noturno) da universidade e algumas escolas cadastradas e habilitadas a receberem o programa.

Percebemos, no contato com coordenadores/diretores/docentes de inglês das escolas, que não houve divulgação efetiva do programa por parte das secretarias de educação e das coordenações das escolas, o que ajudou a explicar o porquê das poucas inscrições recebidas. Com muito esforço, foram selecionados 06 docentes para atuarem como preceptores bolsistas em dois núcleos. Cabe destacar que nenhum deles havia tomado conhecimento do Edital através das escolas onde estão lotados. Quanto aos discentes, a baixa procura pelo programa se deu em razão da exigência de estar cursando o 5º semestre da licenciatura ou já ter cursado 50% do curso; a inserção no mercado de trabalho porque alguns discentes já atuam como docentes de inglês em cursos de idiomas ou em estágios não obrigatórios; casos de envolvimento em outros programas ou projetos de pesquisa e extensão da universidade.

Apesar das dificuldades iniciais, conseguimos formar um núcleo na primeira fase de seleção. O segundo núcleo foi resultado de um novo edital aberto para o preenchimento de vagas ociosas. Assim, dois núcleos de inglês foram abertos, com 24 residentes cada, 06 voluntários, um para cada núcleo; 06 preceptores bolsistas e 01 preceptor voluntário. As atividades foram desenvolvidas em 05 escolas. O preceptor voluntário não orientou residentes. Seu apoio se deu através da participação em minicurso, como ministrante, o que será abordado mais adiante; e de participação nas discussões realizadas nos encontros que ocorriam na UFS com toda a equipe do RP de inglês.

Nos encontros na UFS, tratamos de questões pedagógicas e técnicas, com foco nos objetivos estabelecidos para o RP, os quais envolvem: o desenvolvimento de projetos que contribuam para fortalecer a relação entre teoria e prática, com base no levantamento de dados para a construção de diagnóstico do campo da prática, questão estreitamente ligada ao papel do licenciando como pesquisador; a promoção do estreitamento e do fortalecimento dos laços entre universidade e escola pública; o desenvolvimento de ações

que contribuam para a reformulação dos estágios supervisionados através da vivência dos atores envolvidos, tendo em vista a adequação das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse foco na BNCC, obrigatório para o RP, configurou-se como um grande desafio, não só para residentes e preceptores, mas para todos os envolvidos na área da educação, uma vez que o documento é recente e requer análise detalhada por parte de todos os envolvidos, na formação inicial e continuada. Assim como o RP, adequar a formação inicial e continuada à BNCC é um novo cenário que se desenha para a educação pública e que precisa ser muito discutido e analisado. Pensando nisso, e também atendendo a exigências do RP quanto à capacitação de docentes e discentes, ofertamos um minicurso de 12 horas, distribuídas em 03 encontros, aos sábados, nas dependências da UFS, como atividade de extensão.

O minicurso foi ministrado pelo docente preceptor voluntário, o qual coordenada o programa de implementação da BNCC localmente e é também um dos redatores do Currículo do Estado de Sergipe. Esse olhar de quem vem ajudando a desenhar o currículo local foi de extrema importância para todos os participantes. Nessa direção, a construção colaborativa de significados marcou os encontros. A ação teve os seguintes objetivos: apresentar o componente curricular Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo de Sergipe; discutir sobre os desafios para a política de línguas estrangeiras a partir da implantação da BNCC e do Currículo; elaborar planos de aula alinhados à BNCC e ao Currículo com vistas a antecipar questões críticas da prática de ensino de Língua Inglesa. As reflexões que surgiram no minicurso buscaram enfatizar o valor dos saberes de todos os participantes.

Torna-se importante ressaltar que as discussões a respeito da BNCC, assim como todas as questões envolvidas nas atividades do RP, estão embasadas nas teorias dos letramentos (JORDÃO, 2013; JUCÁ, 2016), as quais entendem o fenômeno da linguagem/comunicação como prática construída na complexidade das relações sociais. Nossa proposta de análise do documento criado para reger as práticas educacionais em âmbito nacional buscou trazer para as discussões/reflexões a importância de sua interpretação, considerando-se as particularidades locais e as experiências de mundo de todos os participantes.

Nessa perspectiva, foram promovidas problematizações constantes e (des) construções de narrativas, como a de que não se aprende língua estrangeira na escola pública ou o de fracasso geral da escola. Na compreensão de que é necessário desafiar as generalizações, corroboramos o pensamento de Jesus e Lima (2016, p. 83), procurando sempre trazer para nossas práticas no RP questionamentos sobre “esses dizeres fixos da não aprendizagem que colaboram para a manutenção de um *status quo* que sustenta a destituição da escola pública como lugar possível de se aprender uma língua estrangeira”.

Assim, reconhecendo todas as fragilidades e dificuldades pelas quais passa o ensino

público, nossos esforços voltaram-se para a importância do respeito às particularidades de cada local, de cada escola, de cada indivíduo, de cada comunidade. Nesse processo reflexivo, pensando nas práticas envolvendo a leitura de textos em língua inglesa, por exemplo, procuramos destacar o que Menezes de Souza (2011a, p. 296) defende como sendo uma prática necessária ao leitor atual, o exercício de “ler, se lendo”, sob a perspectiva do letramento crítico. Ou seja, reconhecer as diferentes perspectivas a respeito das mais variadas formas de interpretação, na compreensão de que as leituras do outro são tão válidas quanto as minhas. Esse tem sido um exercício interessante e desafiador, uma vez que o RP engloba realidades de diferentes comunidades escolares, através das 04 escolas e dos 06 preceptores, cada um com suas trajetórias particulares.

Assim, considerando-se que vivemos tempos complexos, em que somos desafiados a lidar com diferentes formas de ler o mundo, as práticas desenvolvidas no RP buscaram o respeito às diferentes formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, entendemos ser necessário problematizar a ideia de homogeneidade há muito aplicada à formação do cidadão e, por consequência, à educação. Assim, residentes e preceptores são incentivados a (re)pensar suas práticas docentes e discentes e ampliar a compreensão entre heterogeneidade/homogeneidade na formação do indivíduo, especialmente após a homologação da BNCC. Somado a isso, está a consolidação da condição da língua inglesa como língua obrigatória nos currículos, a partir do 6º ano do ensino fundamental, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - lei 9.394/96), através da Lei 13.415, de 2017.

A ideia homogeneizante aplicada à formação do indivíduo ainda é bastante presente nas escolas brasileiras e, em particular, no ensino de línguas, o que vem sendo observado através da experiência no RP. Essa condição é fruto de um projeto de sociedade fundamentado, conforme destaca Monte Mór (2013), em conceitos como o de estado-nação, em que a harmonia entre língua, território e identidade foram disseminados como elementos essenciais. Entretanto, segundo a autora, essa coerência vem sendo constantemente desafiada pelos desdobramentos do projeto de globalização. No RP, a reflexão a respeito da formação para a cidadania crítica e o papel que o aprendizado de inglês pode desempenhar nesse processo foi um ponto central considerado na construção dos projetos desenvolvidos nas escolas.

São muitos os desafios a serem enfrentados, incluindo as implicações negativas que cortes nas verbas destinadas à educação já imprimem ao programa. Um exemplo disso foram as proibições relativas à inclusão de novos residentes em substituição aos que finalizavam vínculo com o programa, como é o caso de alguns formandos e de outros residentes que receberam propostas de emprego. Apesar disso, nossos esforços tem sido no sentido da manutenção do comprometimento com o desenvolvimento do programa, que vem trazendo resultados positivos para a formação de todos os envolvidos: estagiários, preceptores, discentes da rede pública e professoras do ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas governamentais para a formação de professores, especialmente aquelas que não são construídas coletivamente, tendem a ser homogeneizantes. O principal desafio no momento de implementação de programas como Pibid e RP é ressignificá-los, considerando-se as características locais de um determinado contexto sócio-histórico-cultural (MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b).

Tanto o Pibid quanto o RP são programas que podem contribuir para a formação inicial de alguns alunos das licenciaturas complementando os conteúdos previstos na grade curricular dos cursos. Pelas restrições impostas pelo edital da CAPES para a participação nos programas – quantidade de bolsas disponíveis (192 nos casos do Pibid e RP de inglês da UFS) inferior à quantidade de alunos (aproximadamente 500 alunos), disponibilidade de horas para desenvolver as atividades do projeto que inclui visita às escolas – a maioria dos alunos não tem a oportunidade de vivenciar as experiências na educação básica durante todo o curso, já que na grade curricular está previsto o início desse tipo de atividade no 5º semestre da licenciatura. Nesse sentido, é importante que sejam amplamente divulgados os bons resultados na formação inicial dos licenciandos que participaram de tais programas de forma que possa haver uma sensibilização relativa a propostas para sua ampliação e democratização.

Atuar nesses programas como coordenadora institucional e coordenadoras de área do Pibid e do RP tem sido um grande desafio no sentido de buscar refletir constantemente sobre nossos papéis como formadoras de professores, o que a construção desse capítulo buscou evidenciar. A escrita conjunta e o diálogo certamente funcionou como mais uma chance de refletirmos sobre a nossa formação e nosso papel de professoras formadoras, levando-nos a uma releitura das nossas vivências e experiências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital n. 061/2013**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_Pibid.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 02/15**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério.

BRASIL. **Edital CAPES n. 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.

BRASIL. **Edital CAPES n. 07/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 fev. 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **The new way of the world**: on neoliberal society. Trans. Gregory Elliott. London/New York: Verso, 2013.

JESUS, D. M. de; LIMA, T. B. **Para além do discurso do fracasso**: os sentidos da aprendizagem de alunos de língua inglesa de uma escola pública. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERE, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico*: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 81-98.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

JUCÁ, L. Ensinando inglês na escola regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERE, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 99-120.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the subaltern act. **TESOL QUARTERLY**, V.0, n.0, 2014. p.1-20.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação desformatada** – práticas com professores de língua inglesa. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 15. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a. p. 279-303.

_____. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R.F & Araújo, V. A. (Org.). **Formação de Professores de Línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paço Editorial, 2011b. p. 1-25.

MONTE MÓR, W. Sobre homogeneidade e heterogeneidade no ensino de línguas e as influências dos conceitos 'estado-nação' e 'globalização'. In: TAVARES, R.; BRYDON, D. **Letramentos transnacionais**: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá. Maceió: Edufal, 2013.

NASCIMENTO, A. K. de O. **Formação Inicial de Professores de Inglês e Letramentos Digitais**: uma análise por meio do Pibid. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

_____. Neoliberalismo e Língua Inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 71, n. 3, p. 39-58, dez. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262018000300039&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p39>.

_____; FAÇANHA, M. A. V.; SOUZA, M. de A. A. de. Pibid e Residência pedagógica: pensando a formação de professores de línguas por meio dos subprojetos de inglês. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 106-125, 2019.

STIEGLER, B. **States of Shock**: Stupidity and Knowledge in the 21st Century. Trans. Daniel Ross. Cambridge, UK: Polity Press, 2015.

SUÁREZ-OROZCO, M.; QIN-HILIARD, D. B. Globalization Culture and Education in the New Millennium. In: SUÁREZ-OROZCO, M. M. (Org.). **Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education**. Califórnia: University of California Press, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Subprojeto de Inglês do Pibid 2018**. Arquivo pessoal.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). Edital N° 22/2018/PROGRAD. **Processo seletivo de licenciandos (as) para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Cristóvão, 14 de junho de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Edital N° 24/2018/PROGRAD**. Processo seletivo para supervisor pedagógico do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Cristóvão, 21 de junho de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Edital N°10/2018/PROGRAD**. Chamada Pública para aos Departamentos que ofertam cursos de Licenciatura para participação no Programa de Residência Pedagógica da UFS. São Cristóvão, 15 de março de 2018.

VAZANTE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE UMA ANÁLISE FÍLMICA

Data de aceite: 01/09/2021

Larissa Chaves Pinto

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Diamantina – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/6983424356108184>

Túlio Henrique Pinheiro

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Diamantina – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/1417201641224517>

Jordânia Grazielle de Souza

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Diamantina – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/4199994857132087>

Jocimara Fernandes de Oliveira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Diamantina – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/5378123150485657>

RESUMO: Este estudo tem como intuito apresentar possibilidades pedagógicas de ensino acerca do filme brasileiro *Vazante*, que foi lançado em 2017, no 50º Festival de Brasília, e dirigido pela cineasta Daniela Thomas. Buscamos nas linhas e entrelinhas que se seguem neste trabalho, observar a obra levando em consideração o contexto histórico apresentado, e aspectos artísticos do filme que possibilitam a reflexão crítica dos estudantes. O período escravista se constitui como recorte temporal de pano de fundo, onde as problemáticas acerca das relações de poder, e suas consequências estabelecidas nas construções e relações sociais

se desenvolvem. Assim, foi possível trazer análises sobre este período histórico, à medida em que refletimos sobre as possibilidades de utilização deste filme no contexto escolar. Desse modo, a obra *Vazante* se apresenta como uma possibilidade de fonte histórica e material didático capaz de permitir análises interdisciplinares, sobretudo, para as disciplinas de História e Arte das turmas do ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema, Escravidão, Material didático.

VAZANTE: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES BASED ON FILM ANALYSIS

ABSTRACT: This study aims to present pedagogical possibilities for teaching about the Brazilian film *Vazante*, which was released in 2017, at the 50th Brasília Film Festival, and directed by filmmaker Daniela Thomas. We seek, in the lines and between the lines that follow in this work, to observe the work taking into account the historical context presented, and artistic aspects of the film that enable students' critical reflection. The period of slavery is the temporal background where the problems of power relations and their consequences on social constructions and relations are developed. Thus, it was possible to bring analyses about this historical period, as we reflected on the possibilities of using this film in the school context. In this way, the work *Vazante* presents itself as a possibility of historical source and didactic material capable of allowing interdisciplinary analysis, especially for the disciplines of History and Art in high school classes.

KEYWORDS: Movie theater; Slavery; Courseware.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo indicar possibilidades e contribuições pedagógicas que o filme *Vazante* (2017) pode oferecer para o ensino de História e de Arte em sala de aula, sobretudo para as turmas do ensino médio. Em busca de construir uma reflexão crítica acerca da dinâmica das relações sociais na sociedade escravista do século XIX, este trabalho visa também perscrutar o olhar na direção em como se estruturam as relações de poder e domínio na produção fílmica. Lançado em 2017 no 50º Festival de Brasília, o filme da cineasta Daniela Thomas retrata uma sociedade escravista do início do século XIX, no interior de Minas Gerais, em uma fazenda chamada Vazante. Assim, tem-se como ponto de partida a reflexão em torno das vivências e do cotidiano dos diversos segmentos sociais – negros escravizados, brancos e libertos, que compõem a sociedade brasileira rural do século XIX, presentes no enredo do filme.

É oportuno salientar que a escravidão foi um dos principais pilares econômicos da sociedade brasileira, entre os séculos XVI ao XIX. Este tema tem sido explorado enquanto objeto de estudo pela historiografia, na qual diversos autores (LARA, 1988; REIS; SILVA, 1989; QUEIROZ, 2010) buscam compreender sua permanência, dinâmica, reprodução, estrutura e as facetas das relações sociais daqueles que viveram a experiência escravista no Brasil. O estudo sobre a escravidão também acolhe uma diversidade temática, na qual perspectivas teóricas de análises contribuem para uma aproximação interdisciplinar entre História e outras áreas do conhecimento, a exemplo, com a Arte.

Indubitavelmente, a disciplina de História em conjunto com a arte cinematográfica, especificamente, possibilita a representação e explicação de particularidades históricas, para fornecer percepções e reflexões acerca dos fatos. Contudo, é necessário compreender que o filme não está isento de intencionalidades e significados, e com isso, depende de atenção e análise crítica para trabalhar com este objeto de estudo.

Dito isso, este trabalho adotou a perspectiva do uso do cinema enquanto ferramenta pedagógica, para um processo de ensino cuja base é interdisciplinar, por meio de um diálogo entre os campos do conhecimento Arte e História. A produção cinematográfica apresenta-se como uma importante ferramenta para suscitar a análise e a crítica acerca da instituição escravista, e também em torno da forma como o próprio filme retratou esse período da história brasileira. Em relação à metodologia empregada, fez-se a opção por uma abordagem de análise fílmica, em que observamos o filme sob uma perspectiva crítica-analítica, e refletimos sobre quais as possibilidades de uso enquanto ferramenta pedagógica nas disciplinas de Arte e História.

Para adentrar na análise da fonte fílmica, é importante compreender que durante as décadas de 1960 e 1970 foi destacada a importância da diversificação das fontes a serem

utilizadas nas pesquisas históricas. A renovação da historiografia francesa com a da Escola dos Annales (1968-1989), também conhecida por “Nova História”, teve como característica o reconhecimento de novos objetos e métodos, o que colaborou para a consolidação de outras formas de escrever a história, a exemplo, a perspectiva da História das Imagens e do Cinema.

Assim, este filme permite pensar em possibilidades de trabalhar a trama audiovisual *Vazante* em salas de aula do ensino médio, para que o professor, ao trazer um olhar crítico acerca do filme, possa orientar e refletir juntamente com os alunos aspectos fundamentais do sistema escravista do século XIX, que estejam presentes ou ausentes, na trama cinematográfica. Este exercício crítico e reflexivo é importante para que o aluno perceba as construções de abordagens que foram feitas a partir de um determinado fato, e embora o filme não seja capaz de retratar todo o período histórico da escravidão no Brasil, faz-se necessário analisar criticamente a abordagem que está sendo apresentada.

Ademais, destaca-se que os interesses de quem produz o filme diz muito sobre as escolhas e enfoques abordados, bem como permite presenças e ausências no audiovisual. Deste modo, a arte cinematográfica se torna uma importante ferramenta de contribuição para investigar aspectos de uma determinada época, quando se trata de filmes que dialogam com períodos históricos, promovendo a interação dos alunos de uma maneira lúdica com o tema estudado, e neste caso especificamente, com a sociedade da Serra Diamantina no início do século XIX.

2 | VAZANTE: PEQUENO ROTEIRO

A trama se desdobra no antigo Arraial do Tejuco, atual cidade de Diamantina, no início do século XIX, que devido ao garimpo de ouro e, posteriormente de diamantes, tornou-se um importante centro econômico na região que se consolidava em torno da mineração, e que aglutinava forças econômicas, políticas e culturais. O trabalho em torno da mineração propiciou ao Arraial do Tejuco a consolidação de uma sociedade hierarquizada e escravista, economicamente dinâmica, e marcada por relações de poder.

No que diz respeito ao enredo do filme *Vazante*, ele retrata a vida do fazendeiro português Antônio, que ao voltar de uma viagem em que conduzia uma tropa de escravizados, descobre que a sua esposa acabara de morrer, juntamente com seu filho durante um parto malsucedido. Após ficar viúvo, negocia um novo casamento com uma jovem que aparenta ter cerca de 12 anos, de nome Beatriz. Fruto da negociação de uma dívida do cunhado Bartholomeu, na qual a nova esposa de Antônio - Beatriz - foi o pagamento.

Tal fato era comum no Brasil colonial, em que negociações de casamentos tinham o objetivo de angariar os dotes recebidos pelo matrimônio das filhas dos senhores e para pagamentos de dívidas, como no caso do casamento de Beatriz com Antônio. Além disso, essas negociações também visavam a manutenção do *status* e da posição econômica das

famílias senhoriais. Nesta perspectiva, Alves (2016) salienta que os matrimônios acordados entre as famílias coloniais, para seus filhos e filhas eram, na maioria das vezes, com portugueses ou parentes próximos, no desejo de ampliar ou manter a fortuna e posição social. O casamento de Beatriz, apesar da grande discrepância de idade, revela que esse tipo de negócio era prática costumeira no período mencionado.

Mesmo após a união com a jovem Beatriz, Antônio para satisfazer seus desejos sexuais, enquanto aguardava a sua jovem esposa “ter as regras”, ou seja, entrasse em seu período fértil, estupra a escravizada Feliciano. Em relação a essa cativa, ela morava na senzala com seu filho, Virgílio, que era jovem e tinha aparentemente a mesma idade da recém-casada Beatriz. Antônio, cuja função de tropeiro exigia que passasse dias fora de sua propriedade com a atribuição que competia seus negócios, deixava sua esposa na companhia da escravaria e de sua avó que havia perdido o sentido, dado a demência que tinha adquirido após a morte de sua filha durante o trabalho de parto. Diante disso, Beatriz estava solitária, e fez de sua companhia os cativos, um deles sendo Virgílio, com quem teve mais que uma amizade. O estupro à cativa Feliciano é contraposto aos toques suaves, singelos e delicados que Virgílio trocava com Beatriz.

Assim, é por meio das tensões e desejos sexuais do casal, Antônio e Beatriz, que podemos adentrar, mesmo que moderadamente, no mundo vivenciado pelos escravizados retratado no filme. Desde o regime de trabalho a aspectos cotidianos, como a vida na senzala, cozinha ou outros espaços por onde eles circulavam. Cabe destacar que a realidade escravista é apresentada no filme apenas no momento que Beatriz vai para o campo brincar com as crianças escravizadas que, em contraste, estão trabalhando. Outro momento ocorre quando Antônio vai até a senzala e com um simples olhar, exige de Feliciano a ida até o seu quarto para lhe servir sexualmente. Decerto, reside nessas cenas as principais críticas sobre a omissão que *Vazante* faz em relação a escravidão, pois o filme nos permite apenas conhecer o que o senhor quer dizer ou mostrar. Contudo, as mazelas da escravidão ou os escravizados como sujeitos ativos nas relações que engendravam dentro do sistema para garantir sua sobrevivência, são ainda ocultadas nas relações edulcoradas entre o que é vivenciado por Beatriz e Virgílio, que são as cenas mais frequentes no filme.

Ao retornar de uma de suas viagens, Antônio consumou seu casamento e dias depois, a sua esposa Beatriz apareceu grávida. Quando a criança nasceu, Antônio, por meio de um escândalo e através de muitos xingamentos expulsou sua esposa da casa, e a razão de tal fato se dava pela descoberta de que o filho não era seu, por ter nascido negro. Ele havia tomado conhecimento da proximidade da esposa com Virgílio. Ao concluir que o filho não era seu, saiu a procura de Virgílio empunhando uma arma. Há de se abrir breve parêntese para explicar que Feliciano, a escrava abusada por Antônio periodicamente, também teve um filho, fruto dos abusos sofridos pelo seu senhor, em período concomitante com o de Beatriz.

Na sequência, ao encontrar Virgílio, Antônio aponta-lhe uma arma, e Feliciano

corre em defesa do filho, mas os dois acabam sendo assassinados por Antônio. A jovem Beatriz, aparece em cena assustada e silenciosa, e ao ver o fato ocorrido, entra na senzala onde o filho de Feliciano encontra-se chorando constantemente, pega o bebê no colo e o amamenta em seu seio. E por fim, Antônio observa a cena e ajoelha-se no chão.

Diante do enredo apresentado, nota-se que o filme retrata a violência sexual com uma certa romantização, diminuindo em muitas cenas o teor de violência em que de fato acontecia esses estupros. Há diversas cenas em que o personagem Antônio apenas olha para a escrava Feliciano, e assim, ela segue para satisfazer os seus desejos sexuais. No entanto, é notório que a mestiçagem brasileira, além de ter sido forjada através do estupro da mulher negra, ocorreu de maneira extremamente violenta. Afinal, trata-se da invasão não só do corpo, mas também da moral das mulheres estupradas.

O filme também faz referência a um recorte temporal onde a decadência da mineração se verificava. A forma como a fazenda foi representada no filme evidencia as dificuldades econômicas do período, abordando o enfraquecimento dos espaços de produção diante do regime escravista e, assim, havia a busca de alternativas econômicas para se manter naquele ambiente. Ademais, o filme retrata a preocupação de Antônio com o fim da extração de diamantes em suas terras.

Cabe salientar também que no cinema brasileiro, assim como na sociedade, os negros ainda ocupam posições de pouco prestígio e continuam sendo minorias em espaços como nas universidades, na mídia, na política, dentre outros ambientes, mesmo constituindo a maior parte da população do país. No caso de *Vazante*, nota-se que a proposta de demonstrar a realidade da escravidão repercutiu de forma parcial. O filme é mais sobre um romance vivido entre uma jovem branca e um escravo no período escravista, do que uma crítica sobre a violência do sistema e do fracasso da mestiçagem. Os negros são subjugados a vontades dos senhores e a posição das câmeras, do foco e do silenciamento. E diante disso, o filme possibilita desvendar o desfecho final, ainda que trágico, que seria de acordo com os desejos e interesses do senhor.

2.1 Possibilidades pedagógicas para usos do filme *Vazante*

Torna-se relevante destacar que o filme traz abordagens do período histórico da escravidão do ponto de vista dos dominantes, dos donos de terra e senhores de escravizados, à medida que incorpora em seu enredo a abordagem da Casa Grande. Também se distancia das perspectivas críticas de interpretação sobre a história social da escravidão, sobretudo, da produção historiográfica produzida a partir da década de 1980 (CHALHOUB, 1990; LARA, 1988; REIS; SILVA, 1989; QUEIROZ, 2010). A abordagem historiográfica inaugurada a partir dos anos de 1980 desconstrói a imagem do “escravo coisa”, e contribui para entendimento que esses indivíduos se moviam no sistema escravista e se constituíam como sujeitos ativos na sociedade.

Embora o foco narrativo da trama esteja centrado na lente do olhar branco e do

dono da fazenda, o filme *Vazante* traz algumas questões importantes que não podem continuar no silenciamento, para se pensar na complexa e perversa teia de relações engendradas no cotidiano do sistema escravista. A busca pela liberdade se manifestou nas mais variadas formas entre os escravizados. Lutas por uma sobrevivência digna também ocorreram de formas constantes, e uma das mais recorrentes maneiras para assegurar essa dignidade foram as fugas, os suicídios, e até mesmo a obediência como forma de se manter dentro das relações de poder da escravidão. A morte do personagem africano Thomas, interpretado pelo ator Toumani Kouyate, que não ganha legendas em suas falas, e com isso, fica impossibilitado de se comunicar com o telespectador, permite inferir mais uma vez sobre os conflitos raciais e nas lutas dos escravizados para ter mais dignidade.

Os cativos foram protagonistas de sua história à medida em que buscavam caminhos diversos para contestar o regime escravista. As diversas formas de violência da escravidão, a imposição do medo, castigos, estupros e assassinatos configuravam essas relações. Apesar do filme não abordar a escravidão com um olhar centrado no escravizado como indivíduo de subjetividade e ativo na sociedade, esta ferramenta pedagógica e audiovisual possibilita discutir em sala de aula aspectos de diversos segmentos sociais que compunham o período escravista, mesmo a partir de seus silenciamentos, seja nas aulas de Artes ou História, e em sua relação interdisciplinar.

No que tange as imagens representadas no filme e que contribuem para construir análises críticas das mesmas em sala de aula, destacamos a afirmação de Kornis (1992):

A questão central que se coloca para o historiador que quer trabalhar com a imagem cinematográfica, diz respeito exatamente a este ponto: O que a imagem reflete? Ela é a expressão da realidade ou é uma representação? Qual o grau possível de manipulação da imagem? (KORNIS, 1992, p. 237).

Conforme abordado por Mônica Kornis (1992), a análise fílmica toca a essência do historiador e do artista, e os colocam em conflito com a realidade e representação no que se refere às fontes visuais. Diante disso, percebe-se que o filme *Vazante* envolve o telespectador, em alguma medida, com a sua poética e sensibilidade, e em concomitância, torna-se necessário um exercício de leitura dos silenciamentos e da reflexão temporal a qual ele se propõe, para ir de encontro a aquela sociedade que Thomas busca retratar em seus 150 minutos de obra.

A partir do romance fictício entre uma jovem branca e um cativo, o filme apresenta aspectos importantes para pensarmos a violência do sistema escravista, o estupro, abuso sexual, o silenciamento da cultura africana, a violência empregada contra homens, mulheres e crianças negras, e o fracasso da mestiçagem. Outra questão relevante a ser mencionada diz respeito as cenas que mostram os diversos tipos de trabalho que eram empregados por crianças negras e escravizadas, e esse aspecto na trama cinematográfica relata e denuncia a aspereza vivida pelas crianças negras no período da escravidão no Brasil.

Além disso, a proposta de utilização deste filme como material complementar

também pode enriquecer e tornar o aprendizado sobre essa temática mais atrativo, reflexivo e prazeroso para os educandos. Exemplo disso está na série de incorporações importantes que são elencadas pelo filme *Vazante*, como a questão da identidade linguística dos africanos e as escarificações no rosto dos cativos, aspectos que não são muito comuns no cinema brasileiro.

No filme, encontram-se brechas para refletir acerca dos africanos que foram forçados a virem para o Brasil, e que trouxeram consigo uma diversidade cultural, linguística, artística e também da culinária africana, que se mantém presente até os dias atuais na nação brasileira. Ao trazer esse ponto de análise para a sala de aula, o professor poderá auxiliar os estudantes a pensarem criticamente a pluralidade do continente africano. Os negros africanos, forçados à diáspora¹ pelo sistema colonial, chegaram ao Brasil como peças de pertencimento de outro ser humano, e fez com que o Brasil se tornasse um país com a maior quantidade de negros escravizados vindos da África. Essa forma predatória de exploração da mão de obra de africanos e afro-brasileiros contribuiu para a construção da identidade brasileira.

Outro aspecto de análise do filme se refere ao personagem Thomas, líder de um grupo de cativos trazidos à fazenda, que possui uma dificuldade em se comunicar com os outros personagens que não falam a sua língua de origem. A impossibilidade de comunicação e o silenciamento deste personagem corroborou para reforçar a visão branda que a trama traz sobre a escravidão, questão esta que também pode ser ponto fundamental de discussão em sala de aula. Nesse sentido, é importante que o professor esteja preparado para auxiliar os alunos na reflexão acerca do que o filme de fato aborda sobre esse período histórico, e as leituras bibliográficas são fundamentais para a discussão crítica e analítica acerca da temática.

O filme também não discute a resistência dos cativos como um ponto crucial de negação da instituição escravista, e nem tampouco, como uma forma de luta contra as mazelas da escravidão. Contudo, em algumas cenas da trama audiovisual, é possível inferir sobre a violência que estes cativos estavam submetidos, a exemplo, na cena em que os africanos são amarrados numa árvore para serem “domesticados”. Assim, é possível visualizar no filme, mesmo que minimamente apresentada, a denúncia da perversidade da escravidão brasileira, que foi a última no mundo a ser extirpada, e que se sustentou por séculos a partir de aparelhos dominantes, ideológicos, repressores e punitivos com auxílio do Estado e da elite brasileira. Esta experiência deixou heranças e consequências drásticas e danosas a toda população do país.

O sistema de violências em que os povos negros estavam submetidos também deixa lacunas visíveis das insuficiências de como as relações sociais de dominação estavam

¹ Diáspora pode ser entendida como um conceito com múltiplos significados. Em linhas gerais, o termo diáspora tem designado a dispersão forçada do povo africano pelo mundo atlântico especialmente no hemisfério ocidental. Ver: Reis (2012) e Pereira & Santos (2018).

calcadas naquele contexto. A continuidade deste pensamento, enraizado no período colonial, pode ser percebida nos indicadores de violência brasileira atuais, que prioriza jovens negros e pobres quando se trata de homicídios.

Cabe pensarmos sobre a presença da colonialidade no Brasil e como sua insistência ainda permeia e impacta a experiência negra nos dias atuais. Apreender a história da escravidão ouvindo apenas as abordagens de pessoas brancas é uma forma de limitar nossa compreensão da história, da sociedade e da nossa própria realidade. É exatamente neste ponto que reside a polêmica na recepção à *Vazante* no que tange a escravidão, pois o filme mostra claramente a visão branca que se tem acerca da história.

Precisamos também acessar e ouvir o ponto de vista dos negros que vivenciaram e continuam sentindo e resistindo no século XXI, as consequências de mais de 300 anos de cativeiro na pele. Pereira (2016) salienta que o pensamento decolonial permite a desconstrução do olhar colonial, em que os negros carregam em seus corpos marcas de um passado que ainda ecoa nos meandros da nossa sociedade. Nesse sentido, a perspectiva decolonial eleva os sujeitos negros à categoria de agentes ativos de suas próprias histórias e os apresentam como protagonista, capazes de construir e pensarem de forma autônoma. Para compreender essas condições é preciso também considerar e analisar as memórias e mentalidades dos sujeitos envolvidos na escravidão, ou que atualmente ainda sofrem suas consequências.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra *Vazante* é impactante, seja pela força de sua produção, seja pela beleza fotográfica nas cenas em preto e branco, ou por seus silenciamentos e pausas poéticas que tanto dizem sobre a sociedade brasileira do século XIX. Sua importância pode ainda ser percebida por retratar conflitos em um período importante e transitório, que foi o fim da grande exploração do minério no Sertão Mineiro, ou, simplesmente por tocar no âmago da essência brasileira: a mestiçagem – forjada através do estupro de corpos negros.

A diretora foi e ainda é fortemente criticada por ter tentado trabalhar diversas temáticas em uma só obra e, sobretudo na opinião de diversas críticas, por ter deixado em segundo plano o protagonismo que os negros tiveram na sociedade escravista do século XIX. Questões importantes: *como se dá a análise das demonstrações sociais aparentemente fidedignas ao século XIX, e como questionar a voz e humanização do negro nesta obra?* indagam a trama audiovisual.

Por fim, destacamos que o diálogo interdisciplinar entre Arte, História e Cinema em sala de aula permite ampliar nos educandos as visões sobre períodos históricos, conhecimentos sobre si e sobre a sociedade em que vivem. Uma obra como *Vazante*, mesmo diante de tantos percalços, pode contribuir com os silenciamentos de narrativas que ainda permanecem vigentes em nossa sociedade. Além disso, a trama possibilita

que os educandos possam analisar o contexto do período da escravidão a partir do olhar cinematográfico.

Defendemos que ao inserir este filme em sala de aula como material complementar, assim como outros que trabalham com a temática, é uma oportunidade de ampliar o repertório da crítica por meio da sensível e da estesia. O filme, considerando as críticas, abre a possibilidade de expandir os conhecimentos por intermédio da arte criativa, através de um método de ensino atual, envolvente, crítico e construtivo. Já são 132 anos de abolição e filmes brasileiros como *Vazante* ainda delegam ao negro papéis que reforçam o racismo, reafirmam estereótipos e arquétipos. (GANZER *et al* 2019).

REFERÊNCIAS

ALVES, Débora Cristina. **Matrimônio e Dote: alicerces sociais de uma elite de Antigo Regime.** História Unicap, v. 3, n. 5, p. 153-168, 2016.

BERNARD, Carmen; GRUZINSKI, Serge. **História do Novo Mundo 2: as mestiçagens.** Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. Editora: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 34ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GANZER, koimberley Surien; DA SILVA, Jessié Marielle Ribeiro; HERMES, Maurício Felix. **A representação do negro no cinema brasileiro.** Centro Universitário Unifacvest, Lages, SC. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XX Congresso de Ciências da Comunicação Nacional – Belém - PA – 02 a 07/06/2019.

KORNIS, Mônica Almeida. **História e Cinema: Um debate metodológico.** Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v.5, p.237-250, 1992.

LARA, Sílvia Hunold.1988. **Campos da Violência. Escravos e Senhores na Capitania do Rio de Janeiro (1750-1808).** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, p. 1-17, 2017.

PEREIRA, Glória Maria Santiago; SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Subjetividades em trânsito: identidade, diáspora africana e cultura imaterial.** *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 30, e175276, 2018.

PEREIRA, Juliano Gonçalves et al. **Juventude negra: uma perspectiva decolonial.** Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21312>. Acesso em: 11/11/2020 14:34.

PIRES JÚNIOR, João Aurélio Travassos. **Mestiçagens e colonização: visões historiográficas sobre a América Portuguesa**. 2013, 107p. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa – PB, 2013.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. **Escravidão negra em debate**. In: Marcos César Freitas. (Org). *Historiografia Brasileira em perspectiva*. 6 ed. 2º reimpressão - São Paulo. Contexto, 2010.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 151p.

REIS, Marilise Luiza Martins dos. ***Diáspora como movimento social: A Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diaspora e as políticas de combate do racismo numa perspectiva transnacional***. 2012, 237p. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina SC, 2012.

CAPÍTULO 16

ATUAÇÃO PRESENCIAL E REMOTA DO PROJETO LIBRAS- AMPLIANDO O CONVÍVIO SOCIAL

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 06/07/2021

Camila Giacomini Guimarães

Universidade de Brasília - Faculdade de
Ceilândia
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/7520471830057928>

Mona Cristina Esper

Universidade de Brasília - Faculdade de
Ceilândia
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/1610087899745555>

Maria Clara Luciano Silva

Universidade de Brasília - Faculdade de
Ceilândia
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/3769756146853051>

Aline Moraes de Sousa

Universidade de Brasília - Faculdade de
Ceilândia
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/7176748454642742>

Ana Beatriz Pereira Araujo

Universidade de Brasília - Faculdade de
Ceilândia
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/0230119089455577>

Celina da Conceição Simi

Universidade de Brasília - Faculdade de
Ceilândia
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/4500315858155936>

Isabelle Coelho Mota

Universidade de Brasília - Faculdade de
Ceilândia
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/0215971563394892>

Kang Hey Won

Universidade de Brasília - Faculdade de
Ceilândia
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/1278395867089968>

Natália Mendes Rodrigues

Universidade de Brasília - Faculdade de
Ceilândia
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/3812635241000793>

Paola Cosme Jesus

Universidade de Brasília - Faculdade de
Ceilândia
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/0751914875729638>

Raquel Leliz de Almeida Maito

Universidade de Brasília - Faculdade de
Ceilândia
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/5116124472312111>

Isabella Monteiro de Castro Silva

Universidade de Brasília, Faculdade de
Ceilândia
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/6730721870796898>

RESUMO: O projeto de extensão LIBRAS - Ampliando o Convívio Social, da Universidade de

Brasília é realizado no *campus* de Ceilândia, junto aos cursos da área da saúde. O projeto visa ampliar as possibilidades comunicativas da sociedade e diminuir barreiras ainda presentes entre Surdos e ouvintes, com enfoque na LIBRAS na cultura e realidade Surda brasileira. Para tal, dispunha de encontros presenciais em formato de grupos de estudos, palestras, rodas de conversas e eventos organizados pelos estudantes extensionistas, com a participação de estudantes interessados, professores e comunidade externa à Universidade. Com a realidade de isolamento social atual, atua por meio de atividades remotas, como a plataforma *Teams*, no decorrer do semestre letivo, e periodicamente pela plataforma *Instagram*, para introdução aos sinais, palestras e contatos virtuais com a Libras e a comunidade surda, além de falar sobre temas atuais. O objetivo do presente estudo foi realizar um levantamento sobre os participantes do projeto ao longo dos semestres presenciais até 2019-2 e remotos a partir de 2020. Observou-se um grande alcance da iniciativa a cada semestre, contando com público interessado em conhecer a Libras entre alunos de diversos cursos da área de saúde do próprio campus, além de alguns vindos de outras áreas e campus e comunidade externa. A relevância do projeto e seu impacto social está na possibilidade de dar acesso a ouvintes à comunicação com a comunidade surda, incitando a procura por formação em Libras e dirimindo, no futuro, a dificuldade comunicativa enfrentada pela comunidade Surda quando precisa de um serviço em saúde. A disseminação da Libras e da cultura surda, proposta pelo projeto, promove a inclusão e um avanço para os direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Libras. Ensino. Inclusão Social. Comunicação. Barreiras de Comunicação.

FACE-TO-FACE AND REMOTE PERFORMANCE OF THE PROJECT LIBRAS-AMPLIANDO O CONVÍVIO SOCIAL

ABSTRACT: The extension project LIBRAS - Ampliando o Convívio Social, at the University of Brasília, is carried out on the campus of Ceilândia, with the health area courses. The project aims to expand society's communicative possibilities and reduce barriers still present between the Deaf and the hearing, focusing on LIBRAS and on the Brazilian Deaf culture and reality. To this end, it had face-to-face meetings in the form of study groups, lectures, conversation circles and events organized by extension students, with the participation of interested students, professors and the community outside the University. With the current reality of social isolation, it works through remote activities, such as the Teams platform, throughout the school semester, and periodically through the Instagram platform, to introduce signs, lectures and virtual contacts with Libras and the deaf community, in addition to to talk about current issues. The aim of this study was to carry out a survey of the participants throughout the in-person semesters until 2019-2 and remote from 2020. A wide reach of the initiative was observed each semester, with an audience interested in learning about Libras among students from various courses from the health area of the campus itself, as well as some from other areas and from the campus and the external community. The relevance of the project and its social impact lies in the possibility of giving listeners access to communication with the deaf community, encouraging the search for training in Libras and solving, in the future, the communicative difficulty faced by the deaf community when they need a health service . The dissemination of Libras and the deaf culture, proposed by the project, promotes inclusion and advances towards human rights.

KEYWORDS: Brazilian Sign Language. Teaching. Social inclusion. Communication. Communication barriers.

1 | INTRODUÇÃO

A comunicação faz-se presente na vida do homem desde os primórdios da existência. Foi por meio dela, que o homem se tornou um ser social, adquiriu a cultura, os modos de pensamento, as crenças, os valores e os hábitos (BORDENAVE, 2010). A importância da comunicação se dá em âmbito educacional, jurídico, social ou na área de saúde, onde se torna um instrumento essencial. Assim, é necessário e de extrema importância que não haja falha na comunicação. Entretanto, um grande grupo se torna mais vulnerável a isso (NOVAES, 2010).

O mundo está preparado para pessoas com a audição íntegra e, conseqüentemente, muitos espaços sociais são inatingíveis pelos Surdos (CARVALHO, 2011). Para combater a problemática, a Constituição da República de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto 6.949/2009), asseguram o direito à comunicação e à informação à pessoa com deficiência. Também reconhecida pela Lei 10.436, a comunicação pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é um direito que a comunidade Surda tem como meio oficial de comunicação e expressão. Porém, é expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) o direito à comunicação. Assim, além de receptor da mensagem, o cidadão também tem o direito de ser o emissor, sendo capaz de receber, compreender, emitir e ser compreendido (VANNUCHI, 2018).

No Brasil, tendo em vista que por representarem uma comunidade minoritária linguística e cultural, a comunidade Surda depara-se com diversas dificuldades para obter acesso aos serviços básicos, como os serviços de saúde (MORAIS, 2019). A acessibilidade na comunicação é um fator muito importante para o pleno exercício de cidadania do surdo assim como também contribui para uma melhor integração e inclusão do mesmo, nos distintos espaços sociais (SOUZA et. al., 2007).

O projeto “LIBRAS - Ampliando o Convívio Social” da UnB, realizado no Campus de Ceilândia - FCE, tem por objetivo apresentar aos extensionistas e participantes, informações sobre a Libras, ressaltando a sua grande importância para a quebra de barreiras de comunicação. Apesar de ser obrigatória a oferta da Língua nas instituições de ensino superior para os cursos de licenciatura e fonoaudiologia, a demanda é grande entre os demais cursos, principalmente nos cursos da saúde. O projeto fomenta o interesse dos participantes a procurarem mais sobre a Língua e a cultura Surda. O objetivo do presente estudo foi realizar um levantamento sobre os participantes do projeto ao longo dos semestres presenciais até 2019-2 e remotos a partir de 2020.

2 | METODOLOGIA

O projeto envolve estudantes de diversos cursos da UnB e professores vinculados às disciplinas de Surdez: Cultura, Língua e Sociedade e Língua Brasileira de Sinais - Básico, que abordam a temática. O projeto, atualmente, conta com 18 extensionistas dos cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Saúde Coletiva (campus de Ceilândia), História e do curso de Língua de Sinais Brasileira/Português Como Segunda Língua (campus Darcy Ribeiro), para organização das atividades sob supervisão de uma professora ouvinte, do curso de Fonoaudiologia e um professor voluntário surdo. Os alunos extensionistas passam por um processo de seleção no início de cada semestre.

2.1 Atividades presenciais

Até o segundo semestre de 2019, o projeto contava com encontros presenciais quinzenais com uma duração média de 2 horas na FCE. As inscrições para os participantes eram abertas a todos (alunos, funcionários e comunidade externa à UnB). Ao se inscreverem, era necessário responder perguntas em relação à experiência com a LIBRAS e contato com a comunidade Surda. Isso nos ajuda a entender aspectos que precisavam ser abordados nas palestras e verificar o alcance do projeto. As respostas indicadas no momento da inscrição foram tabuladas e apresentadas como resultado do levantamento dos participantes do projeto com dados desde seu início em 2019.

2.2 Atividades remotas

Após o início da suspensão do calendário acadêmico no primeiro semestre de 2020, houve a necessidade de dar continuidade ao projeto de forma remota, utilizando meios virtuais para conseguir transmitir informações básicas e incentivar a busca do conhecimento da LIBRAS. Assim como no formato presencial, também no formato remoto os alunos interessados deveriam preencher um formulário, cujas informações foram descritas no presente relato.

O principal meio virtual utilizado foi a rede social *Instagram* (@projetolibrasfce), para ter um contato maior com o público, de maneira a informar com rapidez e eficiência, expandindo o acesso às propostas do projeto não somente aos alunos inscritos. Este fato ampliou o alcance do projeto e a responsabilidade das informações fornecidas, tendo em vista a atual pandemia e a necessidade de disseminação de informações verídicas em meio a tantas *fake news*.

Ademais, foram ministradas aulas quinzenais pelos extensionistas da área pedagógica do projeto, que eram corrigidas pelo professor voluntário Surdo, fluente em Libras, apresentadas em formato de videoconferência a partir da plataforma Teams. No cronograma das aulas, elencou-se o ensino do alfabeto, músicas, números, termos básicos como cumprimentos, termos de saúde e animais. Além disso, eram feitas revisões para poder praticar e exercícios passados para fixar e treinar.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de extensão abrange a Universidade e pessoas externas, e enquanto as atividades eram presenciais, a maioria do nosso público sempre foi de alunos da UnB - FCE, devido às palestras e o projeto serem realizados no *campus*. A partir da pandemia da Covid-19, as atividades remotas permitiram um grande aumento de pessoas de fora e extensionistas de cursos mais variáveis.

3.1 Atividades presenciais

As atividades presenciais desenvolvidas ao longo dos semestres letivos foram: grupos de estudos e oficinas para aprendizagem de sinais de cumprimentos e informações básicas para interação entre ouvinte e Surdos por meio da Libras; rodas de conversas que abordam a cultura Surda e aspectos que envolvem a temática, estimulando discussão e conscientização; compartilhamento de experiências entre os estudantes participantes ou pela presença de convidados para essa atividade; e compartilhamento de documentários e arquivos multimídias que envolviam a temática para estudo e aprofundamento (Figura 1).



Figura 1: Encontros e atividades presenciais no Campus da UnB - FCE.

No momento de inscrição dos participantes do projeto, um questionário era aplicado para levantamento do perfil dos alunos participantes, com informações sobre a familiaridade

do público com o tema, necessidades e alcance do projeto. Em 2019, segundo semestre, ainda em atividades presenciais, observa-se que a maioria dos alunos participantes são de cursos da área de saúde, grande parte do próprio campus e apenas dois cursos da área de Letras, cursos de outro campus (Figura 2).

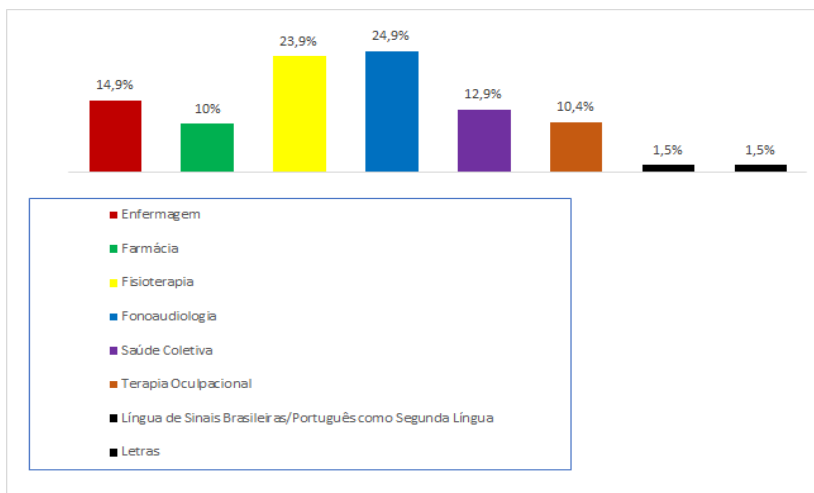


Figura 2: Porcentagem de participantes do projeto em seus respectivos cursos, em um total de 201 pessoas do 2º semestre de 2019.

3.2 Atividades remotas

Já no segundo semestre de 2020, com a necessidade de adaptação do projeto para atividades remotas, os conteúdos produzidos foram, além da Libras, informações sobre cursos on-line e gratuitos abertos à comunidade, dicas como filmes que apresentam e discutem a realidade Surda e sua cultura, tendo o objetivo de incentivar o conhecimento mesmo em momentos de distanciamento social e mostrar a importância do conhecimento da Libras em todos os aspectos (Figura 3).



Figura 3: Modelos de postagens do perfil @projetoLibrasfce no Instagram.

Com a adoção de atividades remotas, foi possível ampliar o alcance do projeto. Observou-se, ao se comparar o perfil de formação entre um período presencial e outro remoto, dentre os inscritos, que a maioria de alunos dos cursos de saúde, com mais participantes nos cursos de fisioterapia e fonoaudiologia, quatro pessoas externas à universidade, mas com maior participação dos demais cursos da universidade, de outras áreas e de outros campi (Figura 4). A partir da publicação do decreto n° 5626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), em seu Artigo 3°, o ensino da Libras está previsto como obrigatório para os cursos de licenciaturas e de fonoaudiologia. A cada semestre, o projeto amplia o âmbito da formação de base de seus participantes. A maioria é da área da saúde, mas não apenas estudantes de fonoaudiologia, e um número crescente de alunos de cursos de áreas diversas, principalmente durante a abertura das atividades remotas (Figura 4). O interesse na possibilidade de comunicação com a comunidade surda é grande, o que pode ser atestado pela procura pelo projeto. O contato de profissionais de saúde com a Libras poderia quebrar as barreiras de comunicação em um ambiente de acolhimento com um consultório ou mesmo em centros de saúde. O contato da sociedade como um todo com a Libras responderia à real inclusão da comunidade surda em todos os âmbitos da vida cotidiana.

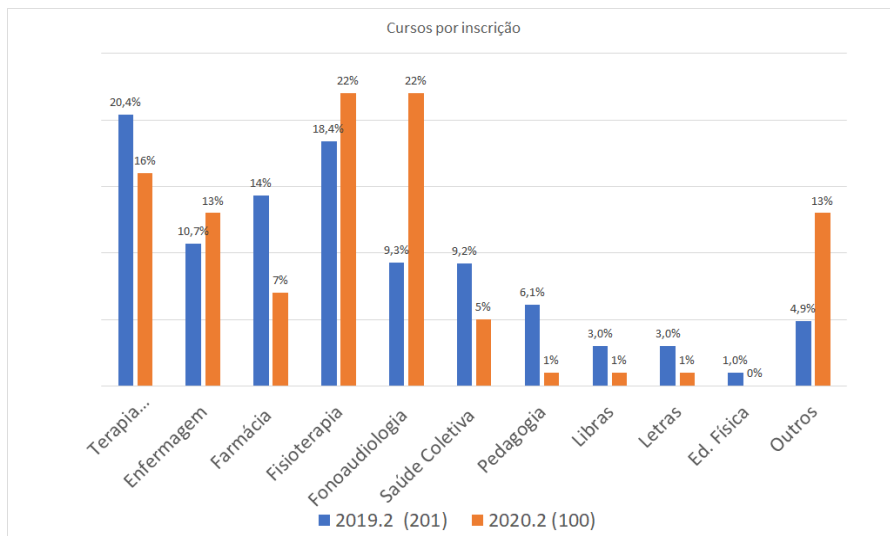


Figura 4: Porcentagem de participantes do projeto em seus respectivos cursos, em um total de 201 pessoas, no 2º semestre de 2019 e 100 pessoas, no 2º semestre de 2020.

Os participantes do projeto responderam também se já haviam contatado pessoas Surdas (Figura 5) e caso a resposta fosse sim, como fora a interação (Figura 6).

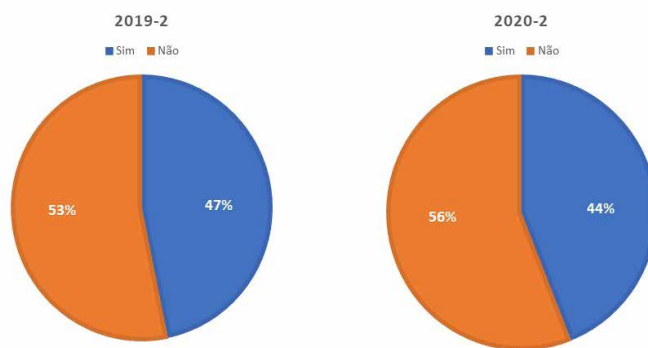


Figura 5: Porcentagem de ouvintes que já tiveram contato com pessoas Surdas em um total de 301 ouvintes.

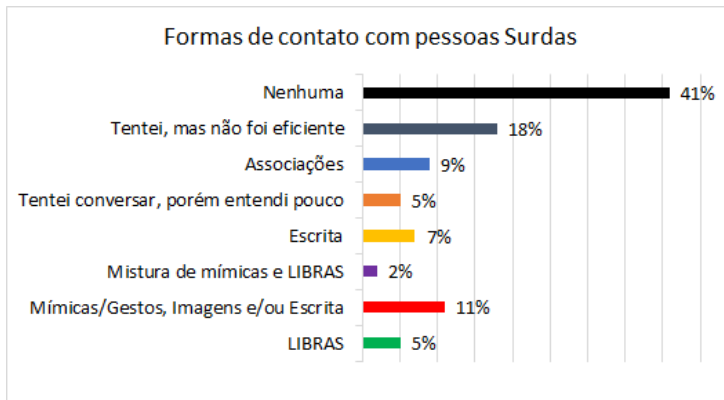


Figura 6: Formas de contato com pessoas Surdas, em um total de 301 pessoas.

As Figuras 5 e 6 indicam a dificuldade de comunicação e como é importante conhecer a Libras para quebrar barreiras linguísticas de comunicação. Segundo Mohamad e Saini (2014), essas barreiras comunicativas e de compreensão entre profissional de saúde e pessoa surda, como ocorre, por exemplo, nos estabelecimentos de dispensação de medicamentos, prejudicam a compreensão das informações por parte do paciente surdo e das condutas prestadas pelos profissionais.

Os participantes ainda foram questionados se conheciam previamente os sinais básicos da Libras e 93% responderam que não. O acesso a Libras ainda é desafiador dentre as pessoas ouvintes. Grande parte não conhece os sinais básicos necessários para uma conversa ou para dar uma informação. Apesar da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), pessoas surdas ao demandarem por serviços de saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), muitas vezes se deparam com a ausência de atendimento em sua língua materna, a língua brasileira de sinais (LIBRAS). Isso pode ocorrer mesmo que se tenha assegurado à pessoa com deficiência o acesso aos serviços de saúde, tanto públicos como privados, e as informações prestadas e recebidas por meio de tecnologia assistiva e de todas as formas de comunicação, incluindo a Libras.

Pode-se perceber, na Figura 7, que os alunos interessados no projeto de extensão, em sua maioria, da área de saúde, entendem a importância desse conhecimento para sua formação profissional e pessoal, mesmo não tendo o conhecimento ainda da Língua. A acessibilidade na comunicação é fator essencial para o pleno exercício da cidadania do Surdo nos distintos espaços sociais (SOUZA et. al., 2007). Mas o processo comunicativo depende de uma relação entre pessoas. Para possibilitar uma inclusão real em uma sociedade majoritariamente ouvinte é preciso que o ouvinte reconheça a necessidade de comunicação do Surdo e seja parte do processo comunicativo, utilizando a Libras ou outras formas de acessibilidade da informação. A lei de acessibilidade (BRASIL, 2000), assegura em seu teor o pleno acesso dos surdos em todo e qualquer lugar. Porém há

falta de formação de pessoal, carência na contratação de intérpretes ou mesmo do desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação (TIC). Mello e Torres (2005) evidenciam a utilização de TIC visando evitar que a barreira de comunicação dos surdos com os ouvintes se interponha de tal forma que impeça o acesso do Surdo à informação.

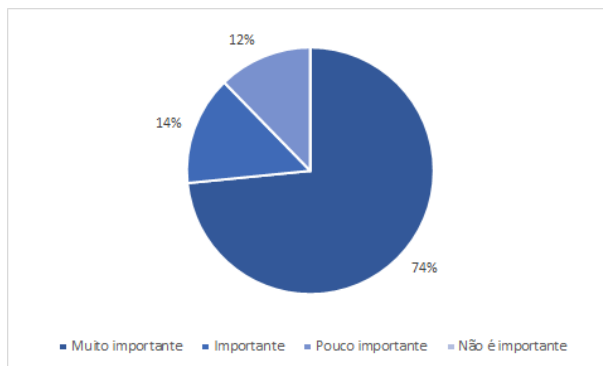


Figura 7: Porcentagem de pessoas quanto o grau de importância da LIBRAS para sua formação, em um total de 301 pessoas.

Os alunos em formação precisam de mais oportunidades e incentivos para entender sobre a cultura Surda e suas demandas. O projeto, então, auxilia na familiarização da comunidade acadêmica, principalmente para futuros profissionais da saúde, que trabalharão com serviços essenciais. A formação bilíngue de profissionais de saúde permite a comunicação entre ouvintes e surdos e vai ao encontro do ideal de universalidade do SUS (Morais, 2019). A acessibilidade inicia-se pela comunicação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, torna-se evidente a necessidade de um projeto de extensão sobre LIBRAS, sob a ótica do direito à informação e à comunicação. O projeto traz a possibilidade de minimizar o preconceito daquilo que é desconhecido e de combater o capacitismo.

Ratifica-se o orgulho da existência do presente projeto voltado ao conhecimento da Libras, que contribui para garantia de direitos básicos à informação, à comunicação e à liberdade de expressão e das conquistas da comunidade Surda desenvolvendo a compreensão e o acolhimento por parte da comunidade ouvinte, principalmente dos futuros profissionais de saúde que serão diferenciados em suas atuações clínicas em prol da inclusão.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan Díaz E. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BOVÉRIO, M. A. **Comunicação, Tecnologia e Sociedade**: a importância da comunicação para a socialização do homem. *Revista Interface Tecnológica, [S. l.]*, v. 15, n. 1, p. 326-337, 2018. DOI: 10.31510/inf.v15i1.327. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interfacetecnologica/article/view/327>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 6 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República – Brasil. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

CARVALHO, Rosane. **O uso da língua brasileira de sinais para o sucesso do surdo no processo de alfabetização**. Faculdade Eficaz de Maringá/PR. 2011.

COSTA, Messias R. **Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: enciclobras**. (Dissertação em Mestrado) - Universidade de Brasília (UnB).

MELLO, A. G.; TORRES, E. F. **Accesibilidad en la comunicación para sordos oralizados**: contribuciones de las tecnologías de información y comunicación. In: Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial, 5, Anais... Montevideo, 2005.

MOHAMMAD A.; SAINI B. **Exploring cultural and linguistically diverse consumer needs in relation to medicines use and health information within the pharmacy setting**. *Res. Social Adm. Pharm.* v. 11, n. 2, p.545-559, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2014.11.002>

MORAIS E. **Libras e Saúde**: acessibilidade da Comunidade Surda à Rede Básica de Saúde. 11 abr. 2019. Disponível em: <https://redehumanizaus.net/libras-e-saude-acessibilidade-da-comunidade-surda-a-rede-de-saude/>. Acesso em: 1 jul. 2021.

MUNIZ, C. R.; NUNES, D. M.; LUZ, K. D. **1º CONGRESSO BRASILEIRO SAÚDE EM LIBRAS**, 2018, Juazeiro, BA. Anais... Juazeiro: UNIVASF, 2018. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/~tcc/000013/00001392.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

NÓBREGA J.A., ANDRADE A. B. D., PONTES R.J.S., BOSI M.L., MACHADO M.M.T. **Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais**. *Ciênc. Saúde Colet.* [online]. v. 17, n. 3, p. 671-679, nov. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300013>. Acesso em: 4 jul. 2021.

ONU - Organização Das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas. ONU, 10 dez. 1948.

SOUZA, S.; LEBEDEFF, T. B.; BARLETTE, V. E. **Percepções de jovens e adultos surdos acerca de suas vivências escolares**. 2007.

UNESCO. **Many voices, one world**: towards a new more just and more efficient world information and communication order / [report by the International Commission for the Study of Communication Problems]. Communication and society: today and tomorrow. London: Kogan Page; New York: Unipub; Paris: Unesco. 1980.

VANNUCHI, C. **O direito à comunicação e os desafios da regulação dos meios no Brasil**. Galáxia (São Paulo) [online], n. 38, p. 167-180. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-2554232145>>. ISSN 1982-2553. <https://doi.org/10.1590/1982-2554232145>. Acesso em: 5 jul. 2021.

PROGRAMA CONTA PRA MIM: EDUCAÇÃO ESTÉTICA OU PEDAGOGIA MORAL?

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Gong Li Cheng

Mestranda no PPG em Estudos de Linguagens
UFMS
Campo Grande/MS
<http://lattes.cnpq.br/8851174635398190>

RESUMO: Este trabalho propõe uma leitura crítica do guia do programa Conta pra Mim, criado pelo MEC em 2019. Parte do pressuposto de que o programa visa promover a Literacia Familiar de maneira equivocada, uma vez que, confunde o processo de letramento com o de alfabetização. Além disto, propõe uma campanha de leitura muito mais próxima de uma pedagogia moral do que de uma educação estética. Para analisar estes itens, o trabalho conta com as reflexões de Magda Soares (2004a; 2009b), de Rildo Cosson e Renata Junqueira (2011), e de Lev Vigotski (2003).

PALAVRAS-CHAVE: Contra pra Mim; Letramento; Alfabetização; Pedagogia moral; Educação estética.

PROGRAMA CONTA PRA MIM: AN AESTHETICS EDUCATION OR A MORAL PEDAGOGY?

ABSTRACT: This paper proposes a critical reading of the Conta pra Mim program guide, created by MEC in 2019. It assumes that the program aims to promote Family Literacy in a

wrong way, since it confuses the literacy process with beginning literacy. Furthermore, it proposes a reading campaign that is much closer to moral pedagogy than to aesthetic education. To analyze these items, the work relies on the reflections of Magda Soares (2004a; 2009b), Rildo Cosson and Renata Junqueira (2011), and Lev Vigotski (2003).

KEYWORDS: Conta pra mim; Literacy; Beginning literacy; Moral pedagogy; Aesthetics education.

1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho, propomos uma leitura crítica do guia do programa Conta pra Mim do Governo Federal. Partimos do pressuposto de que o programa visa promover a Literacia Familiar de maneira equivocada, a começar pela tradução do termo *literacy*, em inglês no original, por literacia e não como letramento, como já havia sendo feito, no Brasil, desde meados dos anos 1980 (SOARES, 2004a). Além disto, o guia propõe estratégias que facilitem a alfabetização em casa, isto é, a aquisição da tecnologia de ler e escrever, e, no entanto, sob a mesma categoria, há a proposição de estratégias de leitura, de desenvolvimento de habilidades, que estão muito mais ligadas ao letramento e, mais especificamente, ao letramento literário, por se tratar de obras literárias.

Certamente alfabetização e letramento são indissociáveis, mas ambos possuem especificidades que exigem metodologias

próprias. Sobretudo o letramento literário, que não pode ser reduzido a um meio de melhorar o nível de letramento e nem ser apresentado como modelo de conduta moral. A educação estética precisa ter um fim em si mesmo (VIGOTSKI, 2003). Veremos que no programa Conta pra Mim há, em primeiro lugar, um equívoco entre os processos de literacia/letramento e alfabetização; e, em seguida, entre educação estética e pedagogia moral.

De início, cabe fazer algumas observações mais precisas. O programa foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2019, foi redigido por Eduardo Federizzi Sallenave, o diretor de Suporte Estratégico à Alfabetização (Dsea), ainda sob o mandato do até então ministro Abraham Weintraub. Faz parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e tem como objetivo principal promover a Literacia Familiar. Para isto, conta com duas etapas de ação: um guia com técnicas e estratégias de aquisição da linguagem oral e escrita, além de vídeos instrutivos para orientar as famílias¹.

A segunda etapa consiste no investimento de 45 milhões para implantar cinco mil “Cantinhos Conta pra Mim” em creches, pré-escolas, museus e bibliotecas, bem como bolsas entre R\$ 300 e R\$ 400 reais destinadas aos profissionais da educação para ofertarem oficinas de leitura; esta proposta está prevista para ser cumprida até o fim de 2020². Por enquanto, as ações desenvolvidas pelo MEC se restringem ao guia, espécie de cartilha, disponível para download no portal do MEC, assim como propagandas televisionadas e instalação de pequenos estandes em shoppings³, que contam com a participação de contadores de história e com o garoto-propaganda do programa, o urso Tito.

Diante disso, é possível perceber certa controvérsia entre a proposta do programa e suas atuais linhas de ação. Em sua apresentação, o programa demonstra preocupação com as crianças mais vulneráveis socialmente e com a possibilidade de romper com a desigualdade social: “Em um país como o Brasil, ainda marcado pela condição socioeconômica desfavorável de milhões de famílias, a Literacia Familiar é um instrumento poderoso para romper o ciclo da pobreza” (BRASIL, 2019, p. 17). Entretanto, ao longo do guia, há, por exemplo, a sugestão de que os pais escutem *audiobooks* (audiolivros) com os seus filhos, enquanto viajam de carro (ibid., p. 54).

Além disso, a principal propaganda do programa⁴, exibida na televisão, retrata uma família negra vivendo em uma casa de classe média alta, uma casa que tem, curiosamente, lareira e está acesa durante a comemoração do Natal, como se em dezembro, no Brasil, fizesse frio⁵. E, como já havíamos dito, os pequenos estandes têm sido instalados em shoppings de capitais brasileiras. Tudo isso aponta que o programa se adequa mais

1 Disponíveis no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/54161> Acesso em: 10 jul. 2020.

2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=83281> Acesso em: 10 jul. 2020.

3 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/01/campanha-do-mec-para-leitura-mira-shoppings-e-se-afasta-de-familias-pobres.shtml> Acesso em: 10 jul. 2020.

4 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=4h6hr-ndDk&feature=emb_title Acesso em: 10 jul. 2020.

5 No fundo, é uma alusão ao imaginário da *American way of life* (estilo americano de vida).

às condições das famílias de classe média alta, que possuem carro, casa confortável e disponibilidade para frequentar shoppings, do que às condições das famílias mais vulneráveis.

Assim, esses elementos, apesar de simbólicos, são extremamente significativos, pois o último resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁶, de 2016, traz uma informação bastante preocupante: a de que 54,73% dos estudantes com mais de oito anos de idade apresentam níveis insuficientes de leitura. Enfatizando o contexto familiar, é como se o MEC estivesse transferindo a responsabilidade da escola para a família e, ao apresentar tais propostas adaptadas ao contexto de famílias abastadas, fica difícil vislumbrar formas de famílias desfavorecidas serem contempladas pela atual configuração do programa. Haja vista, a necessidade premente de investimento massivo em escolas públicas e na formação de profissionais da educação.

No que se segue, tomaremos como *corpus* de análise os itens “Facilitadores da alfabetização”, “Leitura dialogada”, “PAVERE” e “QueFaleComVida”, presentes no guia do programa Conta pra Mim. Inicialmente, faremos uma análise conceitual de alfabetização e letramento (SOARES, 2004a; 2009b), buscando evidenciar suas especificidades, sem perder de vista a indissociabilidade destes dois processos. Em seguida, refletiremos sobre o letramento literário (COSSON; JUNQUEIRA, 2011) atrelado à noção de educação estética (VIGOTSKI, 2003). Ao fim e ao cabo, o que se pretende é demonstrar que o programa Conta pra Mim comete equívocos de entendimento teórico e metodológico acerca dos processos de alfabetização e letramento, sobretudo naquilo que diz respeito ao letramento literário, tendendo a uma pedagogia moral.

2 | ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Em *Que é um conceito?*, Benoit Hardy-Vallé (2013, p. 16) afirma que “o conceito é a unidade primeira do pensamento e do conhecimento: só pensamos e conhecemos na medida em que manipulamos conceitos”. O conceito, portanto, confere existência simbólica aos fenômenos percebidos pelos sujeitos, além de possibilitar um novo olhar sobre o mesmo problema. Com o conceito de letramento, não é diferente.

De acordo com Magda Soares (2004a), a palavra letramento passa a ser usada nos anos de 1980; chega ao Brasil como letramento, na França como *illettrisme*, em Portugal como literacia e nos Estados Unidos como *literacy*. No país norte-americano, o termo *literacy* é usado para se contrapor às noções de *reading instruction* e *beginning literacy*, isto é, contrapõe-se a noções mais básicas de alfabetização. Para a pesquisadora brasileira, o termo abriu a possibilidade de avaliar outras competências, que não se restringem a simples aquisição da capacidade de ler e escrever, mas mensuram as competências, os usos sociais da língua escrita. Este fenômeno foi fundamentalmente percebido nos Estados

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188> Acesso em: 10 jul. 2020.

Unidos e na França, pois nestes países a taxa de analfabetismo era baixa, o problema centrava-se, sobretudo, no não domínio das competências de uso social da leitura e da escrita. Em *Letramento: um tema em três gêneros*, Magda Soares (2009b, p. 17, grifos da autora) analisa o termo da seguinte forma:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de 'the condition of being literate', a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como 'educated; especially able to read and write', educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Percebe-se que o termo *letramento* é uma tradução "ao pé da letra" de *literacy*; uma junção da palavra latina *littera* com o sufixo *mento-*, que demonstra o resultado de uma ação (como na palavra *sofrimento*, que é resultado da ação de sofrer). Portanto, o sentido que a palavra *literate* tem em inglês não corresponde ao sentido do adjetivo letrado em português, que caracteriza o sujeito erudito, versado em literatura.

Ainda assim, no contexto brasileiro, ao se incorporar o termo *letramento*, passou-se a avaliar de forma diferente também, pois a partir desta concepção, foi possível perceber que há analfabetos que são letrados, no sentido de ter *letramento*, por estar imerso na cultura escrita, como, por exemplo, acompanhar o jornal, as redes sociais, etc. Assim como é possível ser alfabetizado e não ter domínio das competências que possibilitam a inserção do sujeito nos usos sociais da língua escrita. No entanto, há uma especificidade no caso brasileiro, segundo Magda Soares (2004a, p. 08, grifos da autora):

Em síntese, [...] conclui-se que a invenção do *letramento*, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do *letramento* – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – se fez e se fez de forma independente em relação à discussão da alfabetização – *apprendre à lire et à écrire*, *reading instruction*, *emergent literacy*, *beginning literacy* –, no Brasil a discussão do *letramento* surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de *letramento*, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção da alfabetização*.

Aqui, evidencia-se que, no contexto brasileiro, o *letramento* surge enraizado no processo de alfabetização, com tendência a substituí-lo. Magda Soares, ao longo de seu texto, deixa bem claro que o processo de alfabetização não precisa ser entendido como anterior ao de *letramento* e que ambos são justamente indissociáveis e interdependentes.

Ainda mais quando se expande o conceito de alfabetização, que não precisa ser entendido unicamente como aprendizado das relações grafofônicas. Acontece que há uma tendência para se confundir um com o outro, sobretudo de abraçar o letramento em detrimento da alfabetização. Ainda de acordo com Magda (2004a, p. 9): “[...] a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual ‘modalidade’ de fracasso escolar em alfabetização”.

No fundo, isso ocorre porque há uma ênfase excessiva na cultura letrada, que aponta para um grafocentrismo, na esteira daquilo que Jacques Derrida chama de logocentrismo e, que, erroneamente, entende que o aluno que lê e compreende os usos sociais da língua escrita, naturalmente, alfabetiza-se: “[...] acrescente-se a esses equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza” (SOARES, 2004a, p. 11).

No guia do programa Conta pra Mim há um item intitulado “Facilitadores da alfabetização”, cuja chamada direcionada aos pais afirma: “Conhecer os Facilitadores da Alfabetização lhe dará mais domínio sobre as práticas de Literacia Familiar. Você se sentirá mais seguro para fazer adaptações e até mesmo para inventar atividades e brincadeiras” (BRASIL, 2019, p. 19). A partir desta chamada, podemos perceber que alfabetização e literacia (que será entendida como letramento neste trabalho) são sobrepostos. Isto se torna mais perceptível quando acompanhamos todas as estratégias que estão englobadas nesta mesma categoria.

Reproduzimos todas aqui: “desenvolvimento da linguagem oral”, “vocabulário (receptivo e expressivo)”, “compreensão oral”, “percepção da ordem temporal dos eventos”, “compreensão das motivações das personagens”, “identificação dos elementos narrativos”, “compreensão da mensagem da história”, “capacidade de identificar os usos práticos da língua”, “familiaridade com as estruturas semânticas da língua”, “familiaridade com as estruturas gramaticais da língua”, “aquisição sobre conhecimentos variados sobre o mundo”, “consciência fonológica e consciência fonêmica”, “conhecimento alfabético”, “conhecimentos sobre a escrita”, “coordenação motora fina”, “funções executivas”.

De início, chama-nos a atenção o fato de desenvolvimento da linguagem oral, do vocabulário, da familiarização com as estruturas gramaticais da língua e outras estratégias aparecerem na categoria “Facilitadores da alfabetização” ao lado de identificação dos elementos narrativos, compreensão das motivações das personagens e compreensão da mensagem da história. Se, por um lado, o “Conhecimento alfabético” propõe que as crianças consigam: “identificar as relações dos sons da fala com as letras do alfabeto” (BRASIL, 2019, p. 22). Por outro, o item “Compreensão das motivações das personagens” indica como “compreender que as personagens agem movidas por sentimentos, tais como: esperança, honra, medo, raiva, curiosidade, bondade, ciúme, inveja, etc.” (ibid., p. 20). Percebe-se, assim, que ambos os itens pertencem a dimensões diferentes da

aprendizagem. A primeira proposta é tradicionalmente um processo de alfabetização, de reconhecimento da correspondência entre o som e sua representação gráfica; enquanto que a análise das motivações das personagens, em uma narrativa, por exemplo, aponta para a necessidade de desenvolvimento do letramento literário.

Em seguida, a linguagem altamente técnica parece não corresponder à noção de “facilitador”, como nos trechos que discorre sobre sintaxe e semântica, ou ainda, sobre a consciência fonológica e fonêmica. Além de enfatizarem o uso contínuo da norma padrão da língua portuguesa em situações de diálogo no ambiente familiar. Em geral, isso indica que o programa pressupõe que os pais tenham formação escolar ou, pelo menos, conhecimento instrumental da língua.

Retomando o problema da diluição da alfabetização no processo de letramento, a fim de encerrarmos esta discussão, diremos com Magda Soares (2004a, p. 16) que é preciso reconhecer a especificidade da alfabetização, “[...] entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” e, em seguida, compreender que este processo de alfabetização se dá num contexto de letramento, “entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”. Dessa forma, o guia do programa Conta pra Mim deveria desenvolver e enfatizar mais as estratégias de letramento, já que seu maior objetivo é a promoção da Literacia Familiar e não a alfabetização, processo este que necessita do acompanhamento e da mediação de profissionais da educação.

Observa-se ainda que o programa ao utilizar a tradução de *literacy* por literacia, ao invés de letramento, dá a entender que está propondo algo novo, como é afirmado reiteradas vezes no corpo do projeto há evidências científicas que comprovam a eficácia da Literacia Familiar: “estudos conduzidos nos Estados Unidos da América evidenciaram que, entre as famílias pobres e as famílias de classe média alta, há um **abismo** tanto na qualidade quanto na quantidade das interações verbais entre pais e filhos” (BRASIL, 2019, p. 15, negrito do autor). Então, a Literacia Familiar propõe estratégias “práticas” para que pais de famílias pobres consigam transpor o abismo, em termos qualitativos, das competências linguísticas de uma criança pobre em relação às crianças da classe média alta.

Nesse sentido, os estudos consultados pelos redatores do programa deveriam ser resultado de pesquisas voltadas para o contexto brasileiro. Como evidenciamos mais acima, o Brasil apresenta uma especificidade em relação aos países ditos de Primeiro Mundo, pois tem um número bastante preocupante de analfabetos e iletrados (no sentido de *illiteracy*). Para Magda Soares (2009b, p. 58-59, grifo da autora):

O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não

há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se *letrado* em tais condições? Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se necessidade e uma forma de lazer.

Por fim, a partir das preciosas reflexões de Magda Soares (2004a; 2009b), depreendemos que o programa Conta pra Mim faz uma espécie de “reinvenção” da alfabetização, pois não delimita os domínios concernentes à alfabetização e ao letramento e não propõe metodologias claras e específicas para cada processo. O programa confunde a promoção de uma ideia – a Literacia Familiar – com uma política real de alfabetização. Como demonstrado na citação acima, não basta criar campanhas de alfabetização, é preciso investir massivamente nos ambientes de letramento. E, por enquanto, o programa não dispõe dos “Cantinhos Conta pra Mim”.

A seguir, veremos como são propostas as estratégias de leitura nos itens “Leitura dialogada”, “PAVERE” e “QueFaleComVida”.

3 I EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PEDAGOGIA MORAL

No guia do programa Conta pra Mim há dois itens que se dedicam a apresentar estratégias de leitura, que visam orientar os pais a como narrar as histórias e, posteriormente, a envolverem seus filhos no processo de interpretação da narrativa. O primeiro deles é intitulado “Leitura dialogada”, cujo objetivo consiste na leitura de histórias em voz alta, seguida de um diálogo suscitado pela obra. O segundo é a “Narração de histórias”, que orienta os pais a como inventar histórias e a narrá-las oralmente. Deter-nos-emos unicamente nas estratégias chamadas de “PAVERE” – sigla de Perguntar, Avaliar, Expandir, Repetir – e “QueFaleComVida”, englobadas no item “Leitura dialogada”.

A princípio, cabe observar que já no item “Facilitadores da alfabetização” há alguns indicativos de como a obra deve ser interpretada. Em particular, o item “Compreensão da história”, que propõe o seguinte:

[...] as histórias infantis tendem a transmitir uma mensagem positiva, apresentando o valor das virtudes, dando conselhos ou ensinando regras de boa conduta. Essa habilidade permite entender que Chapeuzinho Vermelho não deveria conversar com estranhos; que Cachinhos Dourados não deveria entrar na casa dos outros sem ser convidada; e que Pedro não deveria mentir sobre o lobo (BRASIL, 2019, p. 20).

Percebe-se que o guia usa como exemplo três grandes clássicos da literatura infantil

e, no entanto, a autoria e a versão das obras não são ditas e nem referenciadas no corpo do programa. Não é mencionado, por exemplo, se é a versão de *Chapeuzinho Vermelho* escrita por Charles Perrault, no século XVII, ou pelos Irmãos Grimm, no século XIX. A ausência de menção à autoria dá a entender que o programa adota a versão popular, veiculada por antologias de literatura infantil e por desenhos animados. Assim como as narrativas das personagens Cachinhos Dourados e Pedro e o lobo, que foram escritas, respectivamente, no século XIX por Robert Southey e na primeira metade do século XX por Sergei Prokofiev.

O programa, neste caso, não conta com uma versão integral das narrativas, mas aposta na presença destas personagens no imaginário popular da cultura brasileira. Talvez por isto seja mais fácil transformar o conteúdo destas narrativas em: “mensagem positiva”, que apresenta o “valor das virtudes” bem como “conselhos e regras de boa conduta”. A esse respeito, Rildo Cosson e Renata Junqueira (2011, p. 103) afirmam que:

Respeitar a integralidade da obra também é importante, pois não podemos retirar ou saltar partes do texto que [...] achamos inadequadas para nossos alunos. Colocar a *Chapeuzinho Vermelho* debaixo da cama por não saber depois explicar o porquê de ela sair viva da barriga do lobo não é a solução.

Logo, é imprescindível apreciar a obra literária em toda a sua elaboração estética, a fim de compreender as várias atribuições de sentido possíveis. Retomando o exemplo de *Pedro e o lobo*, observa-se que a obra foi feita por um compositor, com o intuito de apresentar as diversas sonoridades dos instrumentos musicais, aspecto este que não é mencionado pelo programa *Conta pra Mim*.

No fundo, há dois objetivos no guia do programa que não correspondem à finalidade da educação estética e a impedem de ser desenvolvida em toda a sua potencialidade. De acordo com Lev Vigotski (2003), esses objetivos estão relacionados à moral e ao conhecimento. Em relação à moralização da educação estética, Vigotski (2003, p. 225) afirma: “[...] a obra de arte fica desprovida de seu valor independente, transforma-se em uma espécie de ilustração de uma tese moral geral; toda a atenção concentra-se justamente nesse último aspecto, e a obra de arte fica fora da percepção”. Parece que é justamente isto que o programa propõe acerca da interpretação das três obras da literatura infantil – reduzi-las a uma tese moral – que é veiculada de forma lúdica para que as crianças aprendam de maneira “divertida”.

Antes de prosseguirmos com a análise, relembremos os sentidos da palavra moral e como esta difere da noção de ética. Desde a Grécia Antiga, educação e estética estão unidas, de acordo com o filólogo Werner Jaeger (1994, p. 61): “A concepção do poeta como educador do seu povo [...] foi familiar aos Gregos desde a sua origem [...] Homero foi apenas o exemplo mais notável [...] A não-separação entre a estética e a ética é característica do pensamento grego primitivo”. Depreende-se, assim, que as epopeias homéricas representaram/apresentaram modelos ideais de formação do humano. Também

é interessante observar que Jaeger utiliza a palavra ética e não moral. Vejamos o sentido preciso deste termo, segundo o *Dicionário de Filosofia*⁷:

Do gr. *ethos* significa originalmente *morada*, seja o *habitat* dos animais, seja a morada do homem, lugar onde ele se sente acolhido e abrigado. O segundo sentido, proveniente deste, é *costume, modo* ou *estilo habitual de ser*. A *morada*, vista metaforicamente, indica justamente que, a partir do *ethos*, o espaço do mundo torna-se habitável para o homem. Assim, o espaço do *ethos* enquanto espaço humano, não é *dado* ao homem, mas por ele *construído* ou incessantemente reconstruído.

Enquanto que a noção de moral⁸ é: “concernente ao bem-estar de outras pessoas e nossa responsabilidade para com elas. Problemas e preceitos morais referem-se a ações que podem ser maléficas ou benéficas para outrem”. Implícito na noção de moral está o juízo de valor, que pode pender tanto para algo maléfico quanto para algo benéfico. Ao passo que, ética é uma maneira do ser habitar o mundo, tornando-o humano. Qual é, portanto, a relação entre ética e estética, abordada por Jaeger? Na *Poética*, o fazer humano é caracterizado como ato de produzir, como *poiesis*, diria Aristóteles. Ao invés de entendê-lo como mera imitação, no sentido platônico, Aristóteles reabilita o verbo grego *mimesthai* para demonstrar a relação simbólica que os homens têm com a natureza, seja representando-a, seja apresentando-a. Assim, podemos afirmar parcialmente que a literatura relaciona-se com a ética, na medida em que transforma a realidade empírica em linguagem.

Retornando à análise, observamos que, no item “Leitura dialogada”, um dos motivos elencados para defender a prática da leitura entre pais e filhos recai na aproximação que ela proporcionaria: “Porque a Leitura Dialogada contribui para **fortalecer os laços afetivos** entre você e seu filho. Não se esqueça de que a hora da leitura é o momento mais especial do seu dia!” (BRASIL, 2019, p. 35, negrito do autor). Dessa forma, o incentivo à leitura tem como objetivo primeiro “fortalecer os laços afetivos” e não estimular o interesse da criança em ler. Não por acaso, na nota do ex-ministro Abraham Weintraub, aparece uma citação atribuída a Winston Churchill⁹, que afirma: “Não há dúvida de que é em torno da família e do lar que todas as maiores virtudes, as virtudes mais dominantes do ser humano, são criadas, fortalecidas e sustentadas” (BRASIL, 2019, s/p). Veicula-se uma ideia de que a Literacia Familiar tem um papel moralizante, no sentido de apresentar normas de conduta a serem seguidas. Acerca disto, Antonio Candido (2011, p. 176) assegura que a literatura “[...] não corrompe nem edifica [...] mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Aqui, a relação entre literatura e ética é reafirmada. Detemo-nos agora na estratégia de interpretação intitulada como “PAVERE”, que propõe que após a leitura seja feito o seguinte percurso didático:

7 Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/%C3%A9tica> Acesso em: 13 jul. 2020.

8 Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/moral> Acesso em: 13 jul. 2020.

9 Ainda que esteja atribuída a Winston Churchill, não consta nas referências bibliográficas do guia do programa Conta pra Mim.

“Perguntar, Avaliar, Expandir e Repetir”, conforme a Figura 1.




Figura 1. Sequência didática (PAVERE).

Fonte: Brasil (2019, p. 45).

Da leitura das estratégias, percebe-se que são questões simplistas que têm como objetivo fazer com que a criança apreenda melhor o conteúdo da narrativa lida anteriormente. No entanto, o ato de avaliar já pressupõe que o adulto não está apenas mediando o acesso da criança à narrativa, como também determinando o que é certo ou errado e aquilo que deve ser expandido. Além disto, os exemplos de questões que devem ser feitas pelos pais recaem, sobretudo, no nível do conteúdo das obras e, como já havíamos observado anteriormente no item “Compreensão da história”, é problemático reduzir a obra literária a uma transmissão de mensagem, principalmente de cunho moralizante. Vigotski (2003) havia observado que o ensino de literatura era entendido como um intermediário para alcançar conhecimentos morais e cognoscitivos.

Neste caso, a estratégia de interpretação “PAVERE” não privilegia a especificidade da linguagem literária, caracteriza-se muito mais como um meio de desenvolver melhor as habilidades cognoscitivas da criança, conforme Vigotski (2003, p. 227): “Outro erro psicológico na educação estética, não menos prejudicial, foi impor à estética tarefas e fins alheios a ela, não de caráter moral, mas social e cognoscitivo. A educação estética era adotada e admitida como um meio de ampliar o conhecimento dos alunos”. Isto explica também o porquê do guia confundir o processo de alfabetização com o processo de letramento, já que a leitura de obras literárias é utilizada como meio de obter outros conhecimentos. A estratégia “QueFaleComVida” complementa a “PAVERE” e tem cinco categorias de pergunta, conforme a Figura 2.



Que de Questões do tipo que, quem, quando...	São perguntas com pronomes e advérbios interrogativos: que, quem, quando, quanto, onde, como, etc.	"O que o Lobo Mau fez com a vovó de Chapeuzinho Vermelho?" "Como o Lobo Mau derrubou as casas dos porquinhos?"
Fa de Final Aberto	São perguntas cujas respostas não se resumem a um simples "sim" ou "não". São perguntas que têm respostas abertas.	"Qual era o plano do Lobo Mau para devorar Chapeuzinho Vermelho?" "Na história dos Três Porquinhos, de qual das casas você gostou mais?" "Por que os porquinhos estavam com medo do Lobo Mau?"
Le de Lembrar	São perguntas para lembrar o que foi lido, retomando episódios passados.	"Você se lembra do que a mãe disse antes de Chapeuzinho Vermelho sair pela floresta?" "De que era feita a primeira casa derrubada pelo sopro do Lobo Mau?"
Com de Completar	Deixe uma lacuna ao final de uma frase ou de um verso para que a criança a complete. São perguntas ideais para livros com rimas e repetições.	"Marcha soldado, cabeça de ____?" "Batatinha, quando nasce, espalha rama pelo ____?"
Vida de Relação com a vida da criança	São perguntas que relacionam a história a situações da vida de uma criança, criando uma ponte entre a vida real e os livros.	"Existe algum colega na escola que é tratado como o Patinho Feio?" "Os piratas enterraram o tesouro em uma praia. Como era a praia que nós visitamos nas férias?"

Figura 2: Sequência didática (QueFaleComVida).

Fonte: Brasil (2019, p. 46).

Esta estratégia propõe, assim como a anterior, que os pais estimulem seus filhos a desenvolver suas habilidades cognitivas, tais como: a capacidade de formular questões, isto é, de acionar os conhecimentos gramaticais de advérbios interrogativos, além de estimular a interpretação e a expansão do final de uma obra, passando por estímulos à memória e, por fim, objetiva-se criar uma ligação entre o enredo da obra com a realidade da criança. Entretanto, como afirma Vigotski (2003, p. 228): "[...] quando se estuda a sociedade conforme as imagens literárias, sempre se assimilam formas falsas e distorcidas, porque a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade". Portanto, para criar sentido na literatura é preciso que haja um afastamento da realidade imediata, criando um intervalo entre o referente e a linguagem usada para nomeá-lo. O que nos permite dizer que a literatura pode inventar mundos ficcionais e, ao mesmo tempo, revelar sentidos desconhecidos, que só passamos a conhecer através das palavras dos poetas e escritores. Conforme Todorov (2018, p. 65): "A arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam".

À vista disso, ressaltamos a especificidade do letramento literário e da educação estética. Para Rildo Cosson e Renata Junqueira (2011, p. 102):

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita.

Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.

Apesar de estar implícita no conceito de letramento a multiplicidade de usos sociais da língua escrita, o letramento literário exige um tratamento singular, pois cada obra literária apresenta uma correspondência diferente entre a forma e o conteúdo; por isso também, o objeto literário é sempre heterogêneo e exige conhecimento das técnicas utilizadas no seu processo de produção:

O ensino profissional da técnica desta ou daquela arte deve ser abordado do mesmo ponto de vista. O valor formativo dessas técnicas é imenso, assim como o de toda atividade laboral e complexa. Em particular, ele aumenta ainda mais por ser uma ferramenta para educação a apreensão das obras de arte nas crianças, porque é impossível penetrar até o fundo em uma produção artística quando se é totalmente alheio à técnica de sua linguagem. Por isso, uma mínima familiarização técnica com a estrutura de qualquer arte deve sem falta ser incorporada ao sistema de educação pública. Nesse sentido, estão pedagogicamente certas as escolas em que a assimilação da técnica de cada arte se transforma em requisito imprescindível da educação (VIGOTSKI, 2003, p. 238).

O guia do programa Conta pra Mim diferentemente das propostas apresentadas por Rildo Cosson e Renata Junqueira (2011) acerca do letramento literário, bem como da educação estética em Lev Vigotski (2003), não dispõe de estratégias que contemplem a especificidade da linguagem literária e, muito menos, das técnicas de produção do texto literário, o que proporcionaria uma vivência estética mais enriquecedora às crianças e aos adolescentes. Assim, a campanha de incentivo à leitura idealizada pelo MEC tem como objetivo principal a promoção de uma pedagogia moral, que se apoia no texto literário como modelo de norma de conduta.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos ler o programa Conta pra Mim de maneira crítica, a começar pelo equívoco cometido pelos redatores em relação ao entendimento dos processos de alfabetização e de letramento. Foi possível observar a partir das considerações teóricas de Magda Soares (2004a; 2009b) que ambos os processos são indissociáveis e interdependentes, entretanto, abarcam especificidades que exigem metodologias próprias. Por isso, entendemos que o programa propõe uma *reinvenção* da alfabetização.

A seguir, o programa apresenta propostas de incentivo à leitura que estão muito mais ligadas à noção de pedagogia moral do que ao letramento literário e à educação estética, conforme Rildo Cosson, Renata Junqueira (2011) e Lev Vigotski (2003). Ao enfatizar reiteradamente o contexto familiar e as estratégias de leitura, o guia do programa Conta pra Mim demonstra uma preocupação em promover o estreitamento dos laços familiares e do

desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças, finalidades estas que limitam e impedem que a educação estética seja desenvolvida em toda a sua potencialidade.

Em geral, o programa Conta pra Mim confunde a promoção de uma ideia – a de Literacia Familiar – com uma política real de alfabetização. Como foi ressaltado no corpo do trabalho, criar campanhas de alfabetização e de letramento não é suficiente para integrar crianças e adolescentes na cultura letrada. É preciso investir massivamente em espaços de letramento, como bibliotecas, museus, etc. Assim, esperamos que o programa cumpra com o anúncio das implantações de cinco mil “Cantinhos Conta pra Mim”, já que em sua atual configuração, do ponto de vista teórico e metodológico, tem se mostrado bastante insatisfatório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In:____. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **UNESP**, Agosto-2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143?locale=pt_BR Acesso em: 17 jul. 2020.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3 ed. Trad. Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, p. 5-17, 2004a.

____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009b.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 8 ed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2018.

VALLÉE, Benoit Hardy. **Que é um conceito?** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2013. (Episteme).

AS METODOLOGIAS ATIVAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Geova Rodrigues Pinheiro

Universidade de Gurupi (UnirG)
Gurupi - TO

<http://lattes.cnpq.br/6350579004074279>

Maria Raimunda Ramalho da Silva

Universidade de Gurupi (UnirG)
Gurupi - TO

<http://lattes.cnpq.br/7578828413192908>

Marcilene Alves de Assis Araujo

Universidade de Gurupi (UnirG)
Gurupi - TO

<http://lattes.cnpq.br/6355229587672526>

Lucas dos Santos Costa

Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP)
Campinas - SP

<http://lattes.cnpq.br/5172566471327011>

RESUMO: As metodologias ativas são alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo ensino e aprendizagem nos alunos, transformando-os em protagonistas e envolvendo-os ativamente em práticas que valorizam a descoberta, a investigação e a resolução de problemas. Sendo assim, podem ser utilizadas no âmbito educacional por docentes de língua portuguesa, a fim de inovar e potencializar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o

que se tem produzido na literatura, a respeito das metodologias ativas, como contribuintes à aprendizagem dos alunos e no ensino de língua portuguesa. É descritiva, bibliográfica, indutiva e de abordagem qualitativa. Fizemos um levantamento, sobre materiais, acerca das metodologias ativas, nesse ensino, em bases de dados/revistas acadêmicas *on-line* selecionadas. Constatou-se que, dentre quatro pesquisas de campo encontradas, três revelaram que o método ativo, em cada uma delas investigado, cooperou positivamente para a aprendizagem dos discentes. Compreendeu-se que métodos ativos, na disciplina dessa língua, no Ensino Médio, podem transformar sobremaneira as aulas, favorecendo o aprendizado consciente, crítico e mais efetivo, no trabalho pedagógico com os objetos de ensino obrigatórios desse nível. Ademais, averiguou-se que há uma escassez grande de materiais referentes às “metodologias ativas em aulas de língua portuguesa” e isso evidencia a necessidade de pesquisas, inclusive, de campo, sobre esse tema, as quais possibilitem consolidar resultados que apresentem efetivas influências de métodos ativos para o aprendizado dessa língua.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagens de ensino. Educação Básica. Ensino e aprendizagem. Língua Portuguesa. Metodologias ativas.

ACTIVE METHODOLOGIES IN
PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES IN
UPPER SECONDARY EDUCATION (HIGH
SCHOOL)

ABSTRACT: Active methodologies are pedagogical alternatives that place the focus of

the teaching and learning process on students, transforming them into active participants and actively involving them in practices that value discovery, investigation and problem solving. Therefore, they can be used in the educational field, by teachers of the Portuguese Language subject, in order to innovate and enhance their pedagogical practices. In this sense, this research has as general objective to analyze what has been produced in the literature, regarding the active methodologies, as contributors to the students' learning and in the teaching of the Portuguese language subject. It is descriptive, bibliographical, inductive with qualitative approach. We conducted a review of the materials used in active methodology research articles, specifically related to the teaching of Portuguese as a language subject, in selected online academic journals. In four of the articles that were examined, three reported that in high school Portuguese language classes, the active method had a positive effect on student learning favoring conscious, critical and more effective learning in the pedagogical work with the mandatory contents of this level. Thus from the results of these researches, it can be seen that the active method has the potential to significantly transform the way the Portuguese language is taught in high school. Furthermore, it was found that there is a great shortage of materials referring to "active methodologies in Portuguese language classes" and this highlights the need for research, including field research, on this topic.

KEYWORDS: Teaching approaches. Basic Education. Teaching and learning. Portuguese Language. Active methodologies.

1 | INTRODUÇÃO

Conforme Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa ocorre no momento em que o aluno interage com o problema proposto, ao ouvir, falar, perguntar, discutir, fazer e ensinar, ou seja, ao ser estimulado a construir o seu próprio conhecimento e não apenas recebê-lo, de forma passiva.

Nessa perspectiva, quando o professor utiliza metodologias ativas, ele não é a única fonte de informação e conhecimento, mas atua como um mediador no processo de ensino e aprendizagem. Visa a construção crítica do desenvolvimento de seus alunos, bem como proporciona uma autonomia para que esses tornem-se protagonistas (BARBOSA; MOURA, 2013).

Reflexões e debates sobre as metodologias ativas, embora antigas, em sua essência, são constantes, permanecendo atuais e relevantes. No que se refere aos métodos ativos, em termos gerais, existe uma gama muito grande de publicações sobre o assunto, comprovando, assim, a atenção que os pesquisadores têm dado a ele.

O professor que ministra a disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, no contexto escolar atual, se coloca frente a perspectivas teórico-metodológicas divergentes, como a do ensino tradicional, em que o processo pedagógico está centrado no professor e a do ensino baseado em metodologias ativas, em que o aluno é o centro desse processo.

Essa realidade gerou, nos autores deste estudo, alguns questionamentos expostos a seguir, para os quais tem-se o desejo de buscar respostas: As metodologias ativas são recentes ou já existem há mais tempo? Quais são os benefícios que elas oferecem aos

alunos e professores no processo ensino-aprendizagem? O que se tem produzido na literatura, a respeito das metodologias ativas como influenciadoras na aprendizagem dos alunos, em aulas de língua portuguesa? Que conexão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece com as metodologias ativas?

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar o que se tem produzido na literatura, a respeito das metodologias ativas, como contribuintes à aprendizagem dos alunos e no ensino de língua portuguesa. É descritiva (TRIVIÑOS, 2009), bibliográfica, indutiva e de abordagem qualitativa, com referencial teórico-analítico apoiado em pesquisas selecionadas sobre os temas: 'Metodologias ativas' e 'ensino de língua materna'.

Logo após esta introdução, serão apresentadas na Revisão da Literatura as seguintes seções: I- Metodologias ativas: Aspectos históricos; II- Fundamentos das Metodologias ativas; III- Classificação das metodologias ativas. IV- O ensino da Língua Portuguesa atualmente e V- As metodologias ativas nas aulas de Língua Portuguesa. Após essas seções, temos a metodologia utilizada. Em seguida, estão os resultados e discussões e as considerações finais.

2 | METODOLOGIAS ATIVAS: ASPECTOS HISTÓRICOS

De acordo com Abreu (2009), no que se refere à essência das metodologias ativas, essa não é recente. A esse respeito, Mattar (2017) destaca que se voltarmos no tempo até os primórdios do pensamento ocidental em Atenas, veremos que Sócrates (469-399 a.C.) submetia os seus ouvintes a um método de questionamento conhecido como *maieûtica*. O filósofo grego expunha seus discípulos a um método através do qual não os ensinava diretamente, ao propor-lhes questionamentos que produziam o reconhecimento de que na verdade não sabiam nada daquilo que pensavam saber.

Nota-se que Sócrates desenvolvia um trabalho, no sentido de apresentar o caminho a ser percorrido e com finalidade de se chegar a uma solução para determinado problema. Assim, ao invés de dar respostas prontas e acabadas, Sócrates estimulava seu discipulado a encontrá-las.

Além disso, na obra de Emílio de Jean Jacques-Rousseau (1712-1778), considerada como o primeiro tratado sobre Filosofia da Educação, no mundo ocidental, percebem-se fortes evidências de princípios de métodos ativos. Nessa obra, a experiência precedida à teoria, bem como o concreto à abstração, é bastante valorizada por esse pensador. Para ele, a curiosidade do aluno é mantida, mediante a problematização de questões diversas e o aprendizado do discente ocorre, quando ele age sobre o objeto de conhecimento, aprendendo por si próprio.

Nesse sentido, Daros (2018, p. 8) afirma que “apesar da contemporaneidade das metodologias ativas como prática pedagógica, suas matrizes conceituais datam do início do século XX”. Para a autora, não se pode esquecer de mencionar os autores que foram

precursores e defensores de uma educação inovadora, pautada em métodos ativos.

Dentre os precursores desses métodos, destaca-se o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey que, desde 1930, já defendia a necessidade de um estreitamento entre a teoria e a prática. Ele acreditava que a aprendizagem ocorre, quando se torna significativa aos alunos. Ademais, que a função primordial da educação é a de propiciar aos discentes uma relação significativa, entre o que se aprende na escola e o que se vive ao longo da vida; e possibilitar momentos nos quais esses sujeitos possam, permanentemente, reconstruir suas experiências, de maneira articulada com a vida (DAROS, 2018).

Consoante Lovato et al. (2018), John Dewey (1859-1952) explicitou uma estrutura educacional diferenciada, com a presença de técnicas e estratégias de ensino inovadoras, que provocaram transformações bastante significativas, na proposta educacional que estava em vigor naquele período. Com isso, surgiu então uma nova filosofia que defendia uma educação que valorizava as qualidades individuais, procurando transformar e humanizar socialmente o indivíduo. Essa se tornou conhecida como Escola Nova, Escola Ativa ou Escola Progressiva.

Daros (2018) destaca ainda que, no Brasil, o movimento da Escola Nova teve início em 1932. Vários pensadores se fundamentaram nos estudos dessa escola, dentre eles, Kilpatrick (1975), que expôs o método de trabalho com projetos; Decroly (1929), que também se embasou na mesma linha de pensamento de John Dewey, contribuindo sobremaneira a essa linha, ao explicitar a necessidade de se trabalhar a partir dos centros de interesses; e Ausubel (1960), cujas ideias corroboraram as de Dewey (1976), Decroly (1929) e Kilpatrick (1975).

Diesel, Baldez e Martins (2017) compreendem que, com a chegada da Escola Nova, o aluno ganhou maior destaque, passando de mero ouvinte a sujeito central, no processo de ensino e aprendizagem. Para esses autores,

Vale mencionar que, na construção metodológica da Escola Nova, a atividade e o interesse do aprendiz foram valorizados, e não os do professor. Assim, Dewey, por meio do seu ideário da Escola Nova, teve grande influência nessa ideia ao defender que a aprendizagem ocorre pela ação, colocando o estudante no centro dos processos de ensino e de aprendizagem. (DIESEL, BALDEZ E MARTINS, 2017, p. 272)

Anísio Teixeira e Lourenço Filho foram os principais disseminadores das propostas pedagógicas de Dewey (1976) e Kilpatrick (1975), no Brasil. Como os conhecimentos científicos não eram produzidos juntamente com os alunos, que eram obrigados a decorar tudo o que era produzido por outras pessoas, o ideário da Escola Nova veio, justamente, para se contrapor ao ensino tradicional.

Em um contexto mais recente, Mattar (2017) também afirma que as metodologias ativas não são novidade e ressalta que Paulo Freire (1921-1997), por exemplo, já adotava e lutava por uma educação na qual os alunos desempenhassem um papel mais ativo na

aprendizagem.

Freire (2019, p. 80) criticou ferrenhamente o que ele chamou de educação bancária, que implica a memorização mecânica do conteúdo, narrado pelo professor, de tal modo que os alunos são como vasilhas ou recipientes a serem enchidos pelo educador. O autor entendeu que, nesse tipo de educação, “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão”.

Objetivando combater o modelo de educação bancária, em que os alunos são como gavetas vazias que deveriam ser preenchidas pelo professor, Freire (2019) apresentou uma proposta inovadora, humanista e problematizadora que prevê a participação ativa do educando. Essa proposta veio para se contrapor à concepção bancária de educação, na qual um deposita e o outro apenas recebe passivamente aquilo que é depositado. Nessa perspectiva, destaca-se que:

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que, resulte a inserção crítica na realidade. (FREIRE, 2019, p. 97)

Os autores que foram mencionados nesta pesquisa representam apenas uma parcela muito pequena de tantos outros pesquisadores e pensadores do século XX que dedicaram suas vidas ao estudo e elaboração de métodos baseados em abordagens inovadoras; e objetivaram construir uma *práxis* pedagógica que forme um sujeito crítico, reflexivo, transformador e humanizado.

Autores como Paulo Freire, Blonsky, Pinkevich, Krupskaja, Freinet, Claparède e Montessori abordaram suas teorias como alternativas necessárias para a superação do modelo pedagógico tradicional vigente, o que continua sendo um dos grandes desafios que se colocam na contemporaneidade.

3 | METODOLOGIAS ATIVAS: CARACTERÍSTICAS GERAIS E EFEITOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Entende-se que as “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 4). Com a aplicação dessas metodologias, na sala de aula, por um lado, o educando assume um papel ativo, em função de uma aprendizagem crítica e significativa, baseada na experiência e na vivência. Por outro lado, o professor assume um papel de mediador, ajudador ou facilitador. Esse profissional e o livro didático deixam de ser os meios exclusivos do saber.

Consoante Moran (2018), as metodologias ativas dão destaque ao envolvimento

direto, ativo, reflexivo e participativo do aluno, em todas as etapas da aprendizagem. Assim, esse discente levanta hipóteses, testando ou experimentando-as, com a coparticipação do professor e torna-se capaz de atuar sobre a realidade com criticidade.

Um trabalho pautado por métodos ativos propõe que o aluno participe das aulas, através dos trabalhos e atividades em grupo ou em equipe; igualmente, da discussão e resolução de problemas, de tal maneira que essa é incentivada. O discente abandona uma posição passiva, de mero receptor, e adentra em um ambiente no qual tenha condições de desenvolver competências que o tornarão, cada vez mais, a figura central na aprendizagem. Por esse viés,

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. (MORAN, 2018, p. 3)

Quando o professor estimula os alunos a serem um dos responsáveis pelo próprio aprendizado, esses discentes necessitam executar um conjunto de tarefas. Essas, para Woods (1994¹) apud Lovato et al. (2018), incluem além de explorar o problema, levantar hipóteses; identificar e elaborar as questões de investigação, também, aplicar o conhecimento para resolução do problema; avaliar o novo conhecimento, essa resolução e a eficácia desse processo percorrido, refletindo sobre ele, dentre outras.

Para Zabala (2001), ao desenvolver determinadas reflexões, o educando obterá clareza sobre o conteúdo que estiver sendo estudado para que, em momentos posteriores, o conhecimento construído e adquirido seja lembrado pelo aluno. Dessa forma, percebe-se que esse sujeito aprende, quando está inteiramente envolvido como piloto e construtor do seu próprio aprendizado.

No que tange a uma educação escolar, com metodologias ativas, Mattar (2017) ressalta que essa precisa promover a atividade, colocando como exemplo dessas metodologias, a *learning by doing*, isto é, aprender fazendo.

Práticas de ensino tradicional já não vão mais ao encontro das necessidades da geração que aí está. Munhoz (2015) afirma que muitos estudantes da atualidade fazem parte de uma geração conhecida como alfa. Para ele, todas as pessoas que nasceram, a partir do ano de 2010, fazem parte dessa geração “que está sob constante efeito de estresse ao seu redor e não se sabe como ela chegará a um futuro indeterminado” (MUNHOZ, 2015, p. 18). Levando em conta as características da alfa, faz-se necessário que a escola adote abordagens de ensino inovadoras, com estratégias baseadas na experiência do aluno e os métodos ativos são adequados para este fim.

É importante que esses métodos sejam, gradativamente, introduzidos em sala de

¹ Woods, D. (1994). **Problem-Based Learning**: how to get the most out of PBL. Hamilton: W. L. Griffen Printing Limited.

aula, pois podem causar uma ruptura abrupta com o modelo tradicional. Isso se coaduna com o que salienta Munhoz (2015, p. 128, grifo do autor):

Os alunos estão acostumados aos ambientes tradicionais de ensino e aprendizagem, onde desenvolvem os seus trabalhos na companhia de professores, tidos e assumidos como detentores universais do conhecimento e tendem a levar um choque ao desenvolver seus trabalhos em ambientes baseados na solução de problemas e de professores que desenvolvem uma nova ação e prática docente como *coacher* que acompanha o aluno de forma distante.

Diante disso, visamos sistematizar em tópicos informações sobre os efeitos das metodologias ativas no ensino-aprendizagem:

Efeitos das metodologias ativas no ensino-aprendizagem
<ol style="list-style-type: none">1. Rompimento com o ensino tradicional;2. Desenvolvimento do educando;3. Trabalho em equipe;4. Inovação, humanização e problematização5. Participação ativa do educando6. Formação de um sujeito crítico, reflexivo, autônomo, transformador e humanizado;7. Transformação do educando em protagonista do processo ensino e aprendizagem;8. Professor é como coparticipante, mediador e facilitador;9. Sala de aula como um espaço privilegiado de cocriação;10. Prática para a teoria;11. Promoção da construção do conhecimento;12. Prática pedagógica dinâmica;13. Inovação da prática e interação social.

Quadro 1: Efeitos das metodologias ativas no ensino-aprendizagem.

Fonte: Autoria própria, 2021.

4 | CLASSIFICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

No decorrer dos anos, foram desenvolvidas diversas metodologias ativas. Conforme Torres e Irala (2007), essas são classificadas em dois grupos, de acordo com as aprendizagens **colaborativas** e **cooperativas**. Na visão de Dillenbourg (1999, apud Lovato et al., 2018), McInerney e Roberts (2004, apud Lovato et al., 2018), enquanto alguns autores consideram tais termos destacados como diferentes entre si, outros acreditam que essas palavras são diferentes e o sentido de uma complementa o da outra.

Com relação à definição dos termos em foco,

Costa (2005, apud Damiani, 2008) menciona que mesmo que as palavras colaborativas e cooperativas iniciem pelo prefixo "co-", demonstrando uma ação conjunta, a cooperação exige sempre ajuda mútua, na execução das tarefas em grupo, com a possibilidade de, assim, existir inclusive relações desiguais entre os integrantes desse grupo. Já na colaboração os membros trabalham juntos, apoiando-se a fim de atingir objetivos comuns, com a liderança sendo compartilhada em um processo de confiança mútua. A aprendizagem cooperativa é uma metodologia na qual os alunos, em grupos

pequenos e heterogêneos, se entrelaçam no processo de aprendizagem e avaliam a forma como trabalham, com vista a alcançarem objetivos comuns (Lopes; Silva, 2010). Já na aprendizagem colaborativa não existem relações hierárquicas. Os membros do grupo são capazes de ouvir, dividir ideias e trabalhar em conjunto, possibilitando uma interação entre eles [...]. (LOVATO, *et al.* P. 159-160, 2018)

Quanto à Aprendizagem Colaborativa, destacamos as metodologias: (1) Aprendizagem baseada na Problematização, (2) Aprendizagem Baseada em Times (*Team-Based Learning* - TBL), (3) Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning* - PBL), (4), Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning* - PBL), (5) Avaliação por Pares e Autoavaliação, (6) Aprendizagem Baseada em Games e Gamificação, (7) *Design Thinking*, (8) Instrução por Pares (*Peer-Instruction*), (9) Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), (10) Método do caso (*case method*), (11) Pesquisa.

Quanto à Aprendizagem Cooperativa, temos: (1) Método *Jigsaw I*, (2) Método *Jigsaw II*, (3) Divisão dos alunos em equipes para o sucesso (*Student-Teams-Achievement Divisions* - STAD), (4) Método Círculos Concêntricos, (5) Co-op – Co-op, (6) Método Controvérsia/Polêmica Construtiva (7) Método Investigando em Grupo, (8) Método Aprendendo Juntos, (9) Método Senhas para falar (10) Método Pensar, Formar Pares, Partilhar Método, (11) Torneios de Jogos em equipes ou *Teams-Games-Tournament* (TGT).

51 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ATUALMENTE: INOVAÇÃO NO ESTUDO GRAMATICAL

Com o objetivo de transformar o ensino, para que esse seja mais atraente e significativo, a educação brasileira buscou transformações relevantes, na perspectiva de ajustá-lo ao desenvolvimento tecnológico e ao novo perfil de aluno que estava surgindo. Um aluno cujo saber ultrapassa as fronteiras das práticas pedagógicas tradicionais.

Esse repensar da educação como um todo tem sido promovido, com intensidade, sobretudo, desde a década de 1990, quando foram publicados os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1998. No que tange ao ensino de língua portuguesa, mudanças nas abordagens práticas de ensino naquele tempo já eram relevantes e documentos norteadores da educação foram criados para orientar a prática docente ainda muito atrelada ao tradicionalismo.

Nesse sentido, vale apresentar aqui um pouco do que os PCN's para o Ensino Médio consideraram ao tratar sobre o estudo da gramática da língua portuguesa na escola:

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclaturas. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível.

Na mesma direção, esses PCN's advogaram pela necessidade de que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa se baseie em propostas interativas de língua/linguagem, "consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral" (BRASIL, 2000, p. 18). A partir dessa concepção, o texto, independentemente de seu tamanho e que é "único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados" (BRASIL, 2000, p. 19), é considerado único objeto de análise e síntese, no ensino de português. A análise gramatical, estilística e textual deve ser contextualizada, isto é, considerar a natureza dialógica da linguagem como ponto de partida, no ato comunicativo, ou seja, em funcionamento e com todos os elementos que implicam nesse ato. Dessa forma, o estudo da gramática se torna uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos (BRASIL, 2000).

Após a publicação desses documentos norteadores, docentes de Língua Portuguesa apresentaram grandes dificuldades em aplicar a proposta quanto ao ensino gramatical e seguiram ensinando uma "[...] gramática descontextualizada, amorfa, [...] fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isolada, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício" (ANTUNES, 2003, p. 31).

De maneira geral, percebe-se que muitos professores ainda não inovaram suas práticas de ensino gramatical, em grande medida. Isso pode ter acontecido por esses não estarem preparados para desenvolver um trabalho pautado em perspectivas de ensino interacionais ou por sofrerem alguma espécie de pressão por parte de familiares que, por exemplo, cobram que os professores, à guisa tradicional, ensinem gramática aos alunos, ao acreditarem ser esta uma forma de colaborar para o alcance de status social por esses educandos (NEVES, 2020).

Por outro lado, há professores, em início de carreira ou que já têm muitos anos de experiência docente e que têm buscado adequar a sua prática em relação ao ensino da gramática a uma perspectiva sociointeracional, norteada pelo uso efetivo da língua através dos gêneros textuais. Entretanto, essa adequação não depende somente dos docentes, mas de questões curriculares dos sistemas de ensino, do tempo e disposição que esses profissionais têm para estudar e refletir sobre sua prática, das condições de trabalho e até de salário que influenciam esse tempo e disposição, entre vários outros fatores.

Em muitas escolas, podem-se encontrar livros didáticos com propostas que trabalham, "a língua como se a mesma fosse um simples instrumento de comunicação não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade" (MARCUSCHI, 2005, p. 23). Em face dessa realidade, entendemos que o trabalho com metodologias ativas pode auxiliar no desenvolvimento de um ensino mais alinhado à natureza interacional da língua e conforme os eixos/práticas de linguagem, nas aulas de língua portuguesa,

consoante a BNCC (BRASIL, 2018, p. 71): “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.”

6 I APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA E METODOLOGIAS ATIVAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A investigação teórica sobre metodologias ativas, especificamente, no ensino de língua portuguesa, ainda é recente. Contribuindo para essa área temática, Eloisa Pilati², professora da Universidade de Brasília, tem desenvolvido e orientado pesquisas e elaborado propostas, embasadas na metodologia da aprendizagem linguística ativa. Essa contribuição acontece, porque, com base nos princípios dessa metodologia, podem ser desenvolvidos jogos pedagógicos, que, também, podem se alicerçar em princípios da gamificação, que é uma metodologia ativa. Além disso, com base nos fundamentos da metodologia da aprendizagem linguística ativa, como veremos, brevemente, Silva (2021) propõe a aplicação de uma sequência didática, com uso de metodologias ativas.

Pilati (2017) apresenta os princípios da metodologia da aprendizagem linguística ativa, para o ensino de língua materna: i)- Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, ii)- Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados e iii)- Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Em relação ao primeiro princípio:

Mesmo os recém-nascidos são aprendizes ativos, que trazem certo ponto de vista para o ambiente de aprendizagem. O mundo em que entram não é uma confusão de ecos e burburinhos em que cada estímulo é igualmente saliente. Em vez disso, o cérebro de um recém-nascido dá prioridade a certos tipos de informações: a língua, os conceitos básicos referentes aos números; as propriedades físicas e o movimento de objetos animados e inanimados. No sentido mais geral, a visão contemporânea a respeito da aprendizagem é que as pessoas elaboram o novo conceito e o entendimento com base no que já sabem e naquilo que acreditam. (BRANSFORD et al., 2007, p. 27 apud PILATI, 2017, p. 101)

Em relação ao segundo princípio

A capacidade de planejar uma tarefa, de perceber padrões, de gerar argumentos e explicações razoáveis, de fazer analogias com outros problemas está mais intimamente entrelaçada com o conhecimento do que se acreditava antes. Mas o conhecimento de um grande conjunto de fatos desconexos não é suficiente. Para desenvolver competências numa área de investigação, os estudantes precisam ter oportunidades de aprender e

2 Ademais, Eloisa Pilati tem coordenado o projeto Gramaticoteca. Gramaticoteca é o nome dado para o conjunto de materiais desenvolvidos sob os princípios da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, com a qual se pode entender, de uma nova forma, a gramática das línguas naturais. Muitos desses materiais têm sido criados, investigados e apresentados por professores e estudantes do Projeto de Extensão “Gramaticoteca na Universidade de Pesquisa” e da linha de pesquisa Gramaticoteca, do grupo registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e intitulado “Novas perspectivas para a língua portuguesa na sala de aula”, formado em 2012. Os organizadores desse projeto incentivam professores a criarem gramaticotecas. Site oficial desse projeto: www.gramaticoteca.com. Acesso em: 12 maio 2021.

compreender. A compreensão profunda do assunto transforma a informação factual em conhecimento utilizável. (BRANSFORD et al., apud PILATI, 2017, p. 104)

Quanto ao terceiro princípio:

Para que ocorra a aprendizagem ativa, o aluno deve estar envolvido no processo educativo e deve ser levado a compreender o assunto estudado. Para que haja compreensão, é importante aprender a identificar quando aprendem algo e quando precisam de mais alguma informação. Esse aprendizado ativo requer que, nas práticas de sala de aula, haja momentos para a criação do sentido, para a autoavaliação e para a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado no processo de aprendizagem. Os alunos devem ter contato, nas aulas de gramática, com as diferentes formas de expressão da modalidade escrita da língua (os diferentes gêneros), não apenas como espectadores, mas como protagonistas do processo de criação linguística e produção textual, para que possam testar seus conhecimentos, analisar formas gramaticais, reconhecer novas formas e desenvolver suas habilidades linguísticas. (PILATI, 2017, p. 108)

Nesse sentido, Pilati (2017), esclarece que, quando o aluno estabelece contato com o material concreto, ocorre a compreensão dos fenômenos gramaticais e também a aprendizagem ativa, despertando nesse indivíduo a consciência, acerca da estrutura sintática da língua e dos fenômenos gramaticais. Entre as ferramentas didáticas disponíveis para a promoção da consciência linguística sobre os conceitos básicos de organização gramatical, sugerem-se, por exemplo, materiais recicláveis e tabelas sintáticas, para serem usadas em práticas de análise e revisão linguística, que podem ser articuladas às de produção de texto.

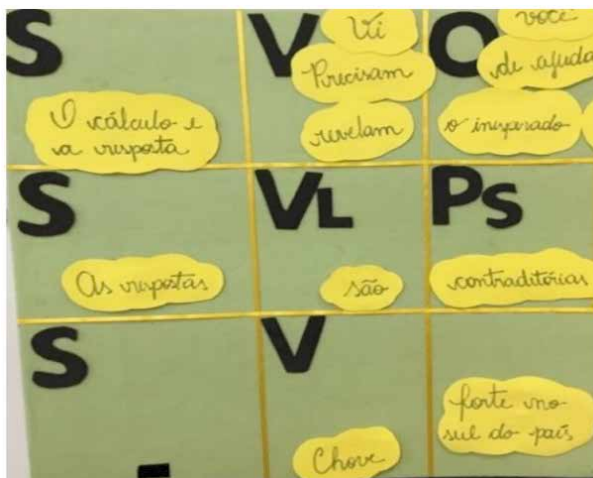
Pilati (2017) propõe várias oficinas com atividades práticas elaboradas, a partir da metodologia da aprendizagem linguística ativa. Essas oficinas envolvem alguns temas gramaticais básicos que podem ser levados para a sala de aula, adequadamente ao contexto do professor.

Pilati (2017) relata que buscou tornar o sistema abstrato da gramática em algo mais concreto e a solução encontrada foi transformar o conteúdo gramatical em jogos pedagógicos. Notamos que a produção e uso desses jogos podem envolver a gamificação, que segundo Fadel e Ulbrincht (2014), abrange jogos aplicados, em atividades nas quais comumente não se usam jogos. Em outros termos,

A gamificação se constitui na utilização mecânica dos *games* em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação, assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidades motoras. (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 76-77)

A seguir, veremos um jogo feito com material concreto, que Toledo (2019, p. 56)

divulgou em sua dissertação de mestrado. É o Quadro SVO³, que pode ser usado para apresentar aos discentes o processo de formação das orações, com base na visão da Teoria Gerativa. De acordo com esse autor, “para os estudantes, o uso desses materiais é muito bom pelo fato de rapidamente manipularem os elementos que compõem as sentenças e se sentirem mais confiantes e confortáveis frente aos termos oracionais”.



Quadro SVO.

Fonte: TOLEDO (2019, p. 56).

Toledo (2019, p. 56-57) explica que

a primeira coluna [desse material] é representada pela função sintática Sujeito (S), a segunda pelo Verbo (V) e a terceira pelo Objeto (O). As etapas do processo de formação de uma oração são apresentadas por meio desses materiais, os quais, por meio lúdico, levam os alunos à reflexão sobre a estrutura linguística da oração.

Pode-se observar que o processo de formação da oração, visto no Quadro SVO, “segue a concepção gerativista de formação de sentença da Teoria Gerativa” (TOLEDO, 2019, p. 57). Na perspectiva dessa teoria, conforme Pilati (2017, p. 60), têm-se

[...] as seguintes etapas na formação de uma oração, contendo um predicado verbal:

- a. Seleção do verbo;
- b. Seleção dos complementos verbais (quando houver);
- c. Seleção do sujeito (quando houver);
- d. Seleção dos adjuntos (quando houver);

Silva (2021) apresenta uma sequência didática, com base nos princípios da

³ Sujeito-verbo-objeto.

aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017), para se trabalhar com a estrutura da informação e a organização do texto. Nessa sequência, **é sugerida** a aplicação das metodologias ativas: *Think, Pair, Share (TPS)*, Sala de aula invertida, Gamificação e Aprendizagem Baseada em Times.

7 | METODOLOGIA

A pesquisa é descritiva, bibliográfica, indutiva e de abordagem qualitativa. Consoante Triviños (2009, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. É utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer profundamente determinada realidade ou contexto.

Foi feita a análise indutiva, ou seja, primeiramente descreveram-se questões específicas, para, em seguida, realizarem-se considerações gerais.

A abordagem qualitativa permite uma exploração de dados e informações, com a promoção de um certo tipo de delimitação de leitura, análise e reflexão sistematizada dos resultados produzidos, no decorrer da pesquisa. Nessa perspectiva, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (MINAYO, 2010, p. 21).

Com o objetivo de tratar do conhecimento científico disponível, acerca do nosso objeto de pesquisa, optou-se pelo método bibliográfico. A coleta e a análise dos dados foram realizadas, conforme as seguintes etapas: a) levantamento bibliográfico sobre o tema; b) organização e análise dos dados coletados por meio de leitura e fichamentos; c) interpretação dos dados; d) discussão e avaliação dos resultados, visando responder às questões norteadoras.

Seguimos as orientações de Gil (2010), quando ressalta que, partindo de um levantamento de material que já foi publicado, em diversos meios, uma pesquisa bibliográfica é elaborada. Na primeira etapa, nos deparamos com as seguintes dificuldades: alguns dos documentos selecionados não contemplaram nossos objetivos de pesquisa; e em alguns sites ou revistas, disponibilizou-se para acesso livre, apenas o resumo, sendo o material completo restrito a assinantes.

Para os capítulos de revisão da literatura, pesquisou-se em documentos oficiais e também em artigos. Nesse sentido, selecionamos trabalhos divulgados entre os anos de 1995 e 2021. Nossas buscas ampliaram-se também para livros impressos. Para que chegássemos aos textos selecionados, almejamos os que melhor respondiam às nossas questões norteadoras, conforme o tema deste trabalho.

A primeira etapa ocorreu entre os meses de agosto de 2020 a fevereiro de 2021. Nessa fase, foram realizadas leituras flutuantes dos materiais encontrados, para confirmar se eles estavam adequados ao nosso objetivo. Na segunda etapa, de março a abril de 2021, foram excluídas pesquisas não relevantes para o nosso estudo. Realizamos uma

leitura seletiva e analítica da amostra e a interpretação e avaliação dos dados.

Além disso, fizemos um levantamento, com resultados expostos em uma tabela, sobre metodologias ativas, no ensino de língua portuguesa. Desenvolvemos esse levantamento, nas bases de dados/revistas acadêmicas *on-line*: Revista Tecnologias, sociedade e conhecimento, Revista Acadêmica do Instituto de Humanidades, Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente de Brasília (UnB), Repositório Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), selecionando produções divulgadas entre os anos de 2000 e 2021. Obtivemos no início em torno de 200 documentos provenientes de todas essas bases/revistas, dos quais foram selecionados 6 (seis). Para a seleção dos textos escolhidos, utilizaram-se as seguintes palavras de busca: “Metodologias ativas no ensino de língua portuguesa”, “Metodologias ativas”, “língua portuguesa”, “Sala de aula invertida no ensino de Língua Portuguesa”, “Gamification e o ensino da Língua Portuguesa”, “*Design Thinking* e o ensino da Língua Portuguesa”.

8 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre as metodologias ativas, no ensino de língua portuguesa, foram encontrados, nas bases/revistas selecionadas, estudos, cada um sobre uma das seguintes metodologias: sala de aula invertida, instrução por pares e gamificação. Enumeramos cada estudo encontrado, conforme se pode ver no quadro a seguir:

ESTUDOS SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA			
Base/Revista	Metodologia ativa investigada /método ativo investigado	Título do texto, autor e ano	Número
Revista Tecnologias, sociedade e conhecimento	Sala de aula invertida (<i>Flipped Classroom</i>)	Aplicação de sala de aula invertida para o aprendizado de língua portuguesa no ensino médio de escola pública (SILVA; PESCE; NETTO, 2018)	1
Revista Acadêmica do Instituto de Humanidades	Sala de aula invertida	Flipped Classroom: Uma nova maneira de aprender e ensinar Língua Portuguesa no Ensino Médio (GONÇALVES; SOUZA, 2020)	2
Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da UnB	Instrução por pares (<i>Peer Instruction</i>)	Metodologias para o ensino de língua portuguesa: em busca de aprendizagens significativas (LARA, 2018)	3
	Gamificação (<i>Gamification</i>)	Sobre o fenômeno da gamificação: contribuições para o desenvolvimento de atividades lúdicas no ensino de língua portuguesa (ZANELLO, 2013)	4

Repositório Institucional do IFS	Gamificação	Gamificação e tecnologias digitais: inovando as aulas de língua portuguesa (SANTOS et al., 2020)	5
	Sala de aula invertida	A sala de aula invertida como alternativa inovadora para a educação básica. (ANDRADE et al., 2019)	6

Quadro 2: Estudos sobre metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa, nas bases de dados/ revistas acadêmicas on-line selecionadas.

Fonte: Autoria própria, 2021.

Durante o processo de análise, verificou-se a divergência, entre a expectativa de resultados esperados e os que foram observados ao longo da pesquisa. Isto é, esperávamos encontrar mais materiais específicos sobre a utilização de metodologias ativas, no ensino de língua portuguesa, no Ensino Médio.

O critério de buscar artigos, com acesso livre, pode ter contribuído para evitar que pesquisas nacionais de muita relevância fossem excluídas de nossa análise.

Dentre as seis pesquisas encontradas, quatro são de campo (1, 4, 5 e 6) e duas são bibliográficas (2 e 3). Dentre as desenvolvidas a campo, a 1, 5 e 6 revelaram que o método ativo, em cada uma delas investigado, em aula(s) de língua portuguesa, cooperou positivamente para a aprendizagem dos alunos, conforme se vê nos grifos nossos:

Número	Metodologia/ Método de pesquisa	Conclusões/Considerações finais sobre o método ativo pesquisado
1	Observação participante e relato de experiência.	“Embora as primeiras atividades não tenham tido grande adesão pelas turmas, o estabelecimento de rotina tanto para o envio quanto para sua realização constituiu forte influência para o êxito da abordagem pedagógica sala de aula invertida. Somado a isso, os projetos e atividades em pequenos grupos propiciaram um ambiente mais estimulante a aprendizagem da língua portuguesa [...] ” (SILVA, PESCE e NETTO, 2018, p. 116, grifo nosso).
2	Bibliográfica.	“foram expostas e exploradas as contribuições [...], provenientes desta metodologia” (GONÇALVES e SOUZA, 2020, p. 49).
3	Bibliográfica.	“No capítulo 3 desse trabalho, vimos várias maneiras de aplicar o ensino da Língua Portuguesa dentro das metodologias ativas. Um dos métodos mais eficazes, para mim, é o de ensinar para aprender. Quando um professor coloca o aluno para ensinar, ele se interessa muito mais pela matéria porque tem o compromisso de aplicá-la depois” (LARA, 2018, p. 34).
4	Observação e relato de prática de jogos em sala de aula de língua portuguesa.	“Considerando as propostas da linguística (Lobato, 2003 e Vicente e Pilati, 2013) e das pesquisas sobre aprendizagem (Bransford, Brown e Cocking, 2010), foram observadas realizações lúdicas no ambiente escolar. Além disso, tendo como base o fenômeno da 24 gamificação (Kapp, 2012), pôde-se associar a estrutura dos jogos enquanto teoria, à estrutura real, utilizada em sala de aula” (ZANELLO, 2013, p. 23-24).

5	Relato de experiência, com registro de fotos e áudios e anotações em diário de pesquisa.	“A partir da atividade gamificada em contexto digital, tecida e aplicada junto aos professores, durante o desenvolvimento da pesquisa, evidenciou-se o engajamento e a colaboração não só dos alunos, mas também dos próprios docentes, já que, em conjunto, experienciaram e refletiram sobre os processos gamificados. Durante o percurso, experimentaram, mobilizaram conhecimentos e compreenderam os elementos que envolvem uma atividade na perspectiva da gamificação. Essa compreensão fortaleceu os professores que, por meio da reflexão, do diálogo e da colaboração, produziram um movimento enriquecedor de aprendizagens com seus alunos ” (SANTOS et al. 2020, p. 646, grifo nosso).
6	Relato de experiência e estudo de caso.	“Através do trabalho desenvolvido, percebemos o interesse dos alunos, quando elogiavam o fato de já irem à aula sabendo o que seria discutido, o que nos fazia ganhar tempo para as discussões, como também para amadurecê-las, elevando o rendimento dos estudantes. Desde 2017, que as notas de redação das turmas, em avaliações internas e externas, cresceram exponencialmente, comprovando mais uma vez a eficácia do método ” (ANDRADE et al., 2019, p. 4, grifo nosso).

Quadro 3: Informações sobre os trabalhos encontrados.

Fonte: Autoria própria, 2021.

Dentre as pesquisas de campo analisadas, observou-se que a 1 explicita o uso do método “Sala de aula invertida” no trabalho com os gêneros jornalísticos, entrevista, notícia, charge, artigo de opinião e classificados e a 6 mostra a utilização do mesmo método ativo no trabalho com objetos de conhecimento relacionados à prática de redação.

Consoante o pensamento de Moran (2015), todo educador que faz uso de algum método ativo precisa antes de tudo atuar como curador e orientador. Assim, embora não detém o saber, tem um papel de grande importância que se reflete no estímulo de ideias, nas conexões realizadas na aprendizagem dos alunos, por intermédio de questionamentos e sugestões.

Métodos ativos e suas abordagens podem contribuir para o desafio, a provocação e, para que isso ocorra, é necessário que o docente ofereça as condições ideais para que o aluno possa compreender, analisar, refletir e construir conhecimentos, levando em conta sempre o respeito ao outro.

Com as metodologias ativas, o professor pode desempenhar a função de tutor ou mentor de uma turma; desenvolver a capacidade de lidar com o caos criativo gerado por todas as informações e ideias discutidas pelos estudantes; e acompanhar o desenvolvimento de todos os alunos, explicar um conhecimento de diversas formas e fazer relações, comparações, analogias, etc.

Nota-se que essas metodologias podem promover os seguintes benefícios para o aluno: desenvolvimento de autonomia, confiança, aprendizado envolvente, aptidão em resolver problemas, empatia, colaboração, senso crítico, responsabilidade e participação ativa. Desse modo, nas interações sociais, em sala de aula, o aprendizado pode fluir e a inovação pode acontecer.

Ademais, os fundamentos das metodologias ativas dialogam com ideias da BNCC, como a que temos a seguir: “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações” (BRASIL, 2018, p. 14). Também, esse documento propõe um modelo de ensino no qual haja uma superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento de tal modo a estimular a aplicação desse conhecimento na vida real do aluno, reconhecendo a importância do contexto para atribuir significação ao que se aprende e valorizando o protagonismo do estudante no seu processo de aprendizagem e na construção do seu projeto de vida (BRASIL, 2018).

A BNCC se desdobra em competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. As metodologias ativas se relacionam com princípios desse documento oficial, pois esse visa contribuir para a formação de estudantes, com competências e habilidades concernentes à argumentação, comunicação, cultura digital, empatia e cooperação, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, responsabilidade e cidadania, trabalho e projeto de vida. Dessa forma, um grande desafio das escolas consiste em desenvolver o ensino e as atividades pedagógicas, com base nessas competências e habilidades, a serem desenvolvidas no decorrer da educação básica.

Uma proposta de trabalho pedagógico de ensino de conteúdos da língua portuguesa e com fundamentação nas metodologias ativas pode ser capaz de gerar situações mais adequadas, para que o aprendizado desses conteúdos aconteça de maneira mais significativa e prazerosa.

Pelo exposto, as metodologias ativas no ensino da língua portuguesa, no Ensino Médio, podem transformar sobremaneira as aulas, favorecendo a autoria e o aprendizado consciente, crítico e mais efetivo dessa língua, no trabalho pedagógico com os objetos de ensino obrigatórios desse nível.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos sobre estudos que propõem a adoção de práticas pedagógicas inovadoras baseadas nas metodologias ativas que favoreçam o aprendizado do aluno; e que refletem sobre uma necessidade de mudança na atuação docente, com proposta de rompimento com métodos de ensino apenas expositivos.

Os docentes podem ser os mais envolvidos na aplicação de metodologias ativas, que requer adaptação de todo o contexto da sala de aula, de acordo com os recursos disponíveis para o seu trabalho.

Estudos trouxeram informações sobre o uso das metodologias ativas, destacando a sugestão de partir do princípio da problematização, além do emprego de várias estratégias

que visam contribuir para o desenvolvimento das habilidades que promovam as capacidades individuais do educando.

Torna-se necessário avaliar como os profissionais docentes da educação básica e, mais especificamente, do Ensino Médio, têm recebido e trabalhado com esses novos paradigmas, em suas práticas. Por ora, realizamos uma pesquisa bibliográfica, devido ao atual contexto de suspensão das aulas presenciais, na educação pública, devido à pandemia da COVID-19. *A posteriori*, nossa pretensão é realizar análise e avaliação de usos de metodologias ativas, com docentes de escolas de Ensino Médio, no município de Gurupi-TO. Para isso, já temos o parecer de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade de Gurupi (UnirG), e a autorização da Diretoria Regional de Ensino de Gurupi.

Ao final, conclui-se que o objetivo geral foi atendido, tendo em vista que foi feita análise de material produzido na literatura voltado para as metodologias ativas, como contribuintes à aprendizagem dos alunos e no ensino de língua portuguesa. Também, averiguou-se que há um vasto número de material bibliográfico acerca do tema “Metodologias ativas”, porém, uma escassez grande de materiais sobre, especificamente, “as metodologias ativas em aulas de língua portuguesa”, evidenciando a necessidade de pesquisas, inclusive, de campo, as quais possibilitem consolidar resultados que apresentem efetivas influências de métodos ativos para o aprendizado dessa língua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo et al. A sala de aula invertida como alternativa inovadora para a educação básica. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, Vitória - ES, v. 8, n. 2, p. 4-22, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/1184>. Acesso em: 03 set. 2021.
- ABREU, José Ricardo Pinto de. Contexto Atual do Ensino Médio: Metodologias Tradicionais e Ativas – Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas. 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama et al. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Orgs.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=r6TcBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=+Fadel%3B+ulbricht&ots=fbPC0MHKOo&sig=PfzEeWgHDQVXKjHitHclmto-wzo#v=onepage&q=Fadel%3B%20ulbricht&f=false>. Acesso em: 19 de mai. 2021.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 08 set. 2020.
- _____. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. MEC: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 set. 2020.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2), 48-67, 2013. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/349>. Acesso em: 26 out. 2020.

DAROS, Thuinie. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

_____. Por que inovar na educação? In: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS; Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Thema: Pelotas**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 22 de out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 59 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e terra, 2019.

GIL, C. A. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Lilia Costa; SOUZA, Mariana Portela Valente. Flipped Classroom: Uma nova maneira de aprender e ensinar Língua Portuguesa no Ensino Médio. **Revista Acadêmica do Instituto de Humanidades**. Duque de Caxias/RJ, v. 24, n. 50, 2020. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/5285>. Acesso em: 02 set. 2021.

LOVATO, Fabricio Luís et al. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. **Acta Scientiae: Canoas**, v. 20, n. 2, mar./abr., 2018.

MATTAR, João. **Metodologias ativa: para a educação presencial, blended e a distância**. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

LARA, Bárbara Araújo. **Metodologias para o ensino de língua portuguesa: em busca de aprendizagens significativas**. 2018. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018). Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21011/1/2018_BarbaraAraujoLara_tcc.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. ABP: **Aprendizagem Baseada em Problemas**: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José; BACICH, Lilian (orgs.). **Metodologias ativas para a educação inovadora**: uma abordagem teórica-prática. Porto Alegre: Penso: 2018.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SILVA, Fernanda Rosa: Estrutura informacional e o ensino da Língua Portuguesa. In: MÜLLER, Ana; MARTINS, Nize Paraguassu (orgs.). **Ensino de Gramática**: Reflexões sobre a semântica do português brasileiro. 1. ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. 289 p.

SILVA, Maria; PESCE, Lucila; NETTO, Antonio. Aplicação de sala de aula invertida para o aprendizado de língua portuguesa no ensino médio de escola pública. **Revista Tecnologias, sociedade e conhecimento**. Campinas/SP, v. 5, n. 1, 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14728>. Acesso em: 02 set. 2021.

SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade et al. **Gamificação e tecnologias digitais**: inovando as aulas de língua portuguesa. Debates em Educação, Maceió, v. 12. N. 27, p. 634-648, maio/ago, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/1317>. Acesso em: 03 set. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. Ed. 18. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

TORRES, P.L., IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa. In: TORRES, P. L. (org.). **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba, PR: SENAR: 2007

TOLEDO, Bruno Bonadio. Estudo de caso sobre o uso de materiais concretos e metodologias ativas no ensino dos termos da oração. 2019. 92 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ZABALA, A. Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

ZANELLO, Luiza Rodrigues. **Sobre o fenômeno da gamificação**: contribuições para o desenvolvimento de atividades lúdicas no ensino de língua portuguesa. 2013. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português) – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/7117>. Acesso em: 03 set. 2021.

ASSUJEITAMENTOS DISCURSIVOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ENTRE CANIBAL PRÓSPERO

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 16/07/2021

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi

Centro Universitário da Grande
Dourados (UNIGRAN)
Dourados MS

<https://orcid.org/0000-0001-7855-7675>

Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo

Universidade Federal da Grande Dourados
(UFGD)

Dourados MS

<https://orcid.org/0000-0002-3951-571X>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo identificar a eficácia o processo de assujeitamento por meio da ideológica dos interdiscursos (Pêcheux, 1997) sobre educação escolar indígena presentes nos discursos (Pêcheux, 2002) materializados por meio de redações elaboradas por professores indígenas de Dourados/MS/Brasil, os quais participaram do Processo Seletivo para a Licenciatura Intercultural Indígena ocorrido em 2010, realizado pela UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados). Para tanto utilizamos as concepções de sujeito de Pêcheux, (1997), quando, em “Semântica e Discurso”, afirma que o lugar do sujeito não é vazio, sendo preenchido por aquilo que ele designa de forma-sujeito, ou sujeito do saber de uma determinada Formação Discursiva (FD), levando em consideração o contexto discursivo, a situação histórico-social em que se

deu a produção dos textos, as ideias de poder e resistência advindas de Foucault (1979) e a identidade desses professores, como sendo representação imaginária, instaurada na memória discursiva (Pêcheux, 1999), pois para os povos indígenas a questão da identidade é algo forte e se mescla com cultura, com tradição dos povos, com preservação da língua de berço, mas, também, com o desejo de acessar a “outra língua”, a segunda língua, que é a língua portuguesa, o que faz com que a identidade desse “eu” se estabeleça de forma complexa linguisticamente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena; assujeitamento; interdiscurso.

ABSTRACT: This paper aims to identify the ideological efficacy of the interdiscourses (Pêcheux, 1997) about indigenous school education present in the speeches (Pêcheux, 2002) materialized through essays by indigenous teachers of Dourados / MS / Brazil, who participated in the Selective Process For the Indigenous Intercultural Licentiate (2010), conducted by the UFGD (Federal University of Grande Dourados). For this we use Pêcheux’s conceptions of the subject (1997), when, in “Semantics and Discourse”, he states that the subject’s place is not empty, being filled by what it designates as subject, or subject of knowledge of a given Discursive Formation (FD), taking into account the discursive context, the historical-social situation in which the texts were produced, the ideas of power and resistance stemming from Foucault (1979) and the identity of these teachers, as imaginary representation, established in the

discursive memory (Pêcheux, 1999), because for indigenous people the question of identity is something strong and mixed with culture, folks tradition, preservation of the native tongue, but also with the desire to access “Another language”, the second language, which is the Portuguese language, which makes the identity of this “I” establish in a linguistically complex way.

KEYWORDS: Indigenous education; identity; interdiscourse.

1 | INTRODUÇÃO

Partindo da perspectiva de Althusser (1970), ao instituir o conceito de aparelhos ideológicos, a Análise do Discurso traz o conceito de assujeitamento. Essa concepção de assujeitamento foi tomada por Pêcheux (1997a, p.311) na formulação de sua teoria sobre a AD, como ele mesmo diz: “os sujeitos acreditam que “utilizam” os discursos quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus “suportes”. Nesse sentido, podemos inferir que o assujeitamento não se constitui fora do ideológico, logo não há discurso neutro ou fora de qualquer interpelação ideológica. Isso posto, o termo ideologia se apresenta para a AD francesa como algo inscrito em práticas discursivas, em sua realidade material:

Nem fenômeno emanando do sujeito livre, do sujeito psicológico, nem sistema transcendendo a estrutura válida para todos os homens, as ideologias são, em seu nível, forças sociais em luta. Sistemas e subsistemas mais ou menos coerentes, mais ou menos contraditórios, mas também comportamentos, fantasmas e imaginários sociais, as ideologias não ‘flutuam’ no céu das ideias, são práticas inscritas em realidades materiais, em instituições, em aparelho, alguns servindo mais que outros aos mecanismos da reprodução do assujeitamento ideológico. (MALDIDIER; NORMAND; ROBIN; 1994, p. 90. In: ORLANDI, 1994).

As palavras expostas remetem a uma definição que concerne a Althusser, no que se refere ao funcionamento da ideologia, principalmente por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Nessa mesma perspectiva, tem-se a tese fundamental de que “(...)a ideologia interpela o indivíduo em sujeito” (ALTHUSSER, 2001, p.97), indicando, assim, nesse caso, uma determinação ao sujeito por meio de mecanismos que reproduzem simbolicamente ou não a ideologia.

Nessa perspectiva, “ideologia” pode ser entendida como um conjunto de representações as quais predominam em uma determinada classe inserida na sociedade, assim, pelo ato de existir várias classes, há várias ideologias em confronto. Portanto, a ideologia não é a visão geral de toda uma sociedade, mas a visão de mundo de determinada classe e a maneira como representa essa sociedade, o que desencadeia a ideia de a linguagem ser imposta pela ideologia, pois não há uma relação linear entre as representações e a língua, ficando a cargo das condições de produção essa definição.

Nesse sentido, as condições de produção (CP) entendidas como um complexo de relações sócio históricas determinantes das formações sociais estão atreladas à ideologia,

ou seja, às lutas de classe. Logo, toda representação de valores e crenças de um sujeito são resultantes desse embate ideológico de um contexto “x”. Assim, do mesmo modo que essas representações possuem caráter fluido, de *continuum*, as condições de produção não são diferentes.

(...) as condições de produção do discurso não se mantêm; apenas os enunciados se repetem parafrasticamente em um processo de reelaboração (tenso, instável, dinâmico), à medida que se incorporam outros valores determinados pelo próprio movimento e pelas condições materiais e históricas. (RODRIGUES, 2007, p. 43).

Essa dinamicidade das CPs e o retorno de determinados enunciados são produtos da história, assim sendo ao orientar que o discurso é feito de sentidos entre os interlocutores é possível apontar que não há comunicação por meio de códigos neutros; a produção de sentido de um discurso passa por uma espécie de filtro das Formações Ideológicas que determinam constantemente os dizeres. Nessa direção, Pêcheux indica que:

Um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica... as formações ideológicas comportam ... uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição) ... a partir de lugares no interior de um aparelho ideológico e inscrita numa relação de classes ... toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas. (PÊCHEUX, 1990, p. 166-167).

Isso implica em dizer que as Formações Discursivas (FD) são produtos das Formações Ideológicas, as quais só podem emergir a partir das relações entre as classes, portanto o sujeito não é livre para escolher o que vai dizer, considerando que o enunciado é determinado pela Formação Discursiva que ao se identificar o constitui enquanto sujeito. Por conseguinte, ele simula sem se dar conta para que seu discurso apareça como único. Esse processo é o que Pêcheux (1990) assenta como forma-sujeito, em que realiza a incorporação - dissimulação dos elementos discursivos, mesmo que de maneira imaginária, visando ao efeito de unicidade.

Isso é o que acontece com os professores indígenas durante o processo seletivo, sujeitos do discurso sobre educação escolar, via forma-sujeito eles vão até ao espaço em que circulam esses saberes científicos, se apropriam desses saberes, buscando sempre dialogar com a mesma FD, materializando, assim, o discurso que está na ordem, ou seja, o que pode ser dito dentro daquela conjuntura; é pois ,quando acontece essa identificação do sujeito enunciadador com o sujeito do saber que, aí se produz o sentido.

A mesma forma-sujeito do discurso sobre educação escolar pode, ao materializar esse saber, ocupar posições distintas dentro do mesmo discurso, ora com o saber considerado científico, pois visa ao contexto acadêmico, assim, concordando sempre com o que julga ser o que o outro quer ouvir, ora na posição contrária ao enfatizar qual o modelo de educação que almeja.

É diante dessa representação da realidade, que é transmitida pelo discurso, de uma educação capaz de resolver todos os problemas sociais, que transita o sujeito indígena, o qual mediante a simulação pode aplacar o sentimento de não ser reconhecido, não se sentir pertencente a um determinado grupo social, dessa forma, é pelo simulacro que se constitui o sujeito que deseja ser.

Vale lembrar que o lugar que o sujeito ocupa na sociedade é decisivo no seu dizer, por isso o indígena, ao se referir à educação escolar, se apoia em textos oficiais, como o RCNEI, a Constituição Federal, entre outros, na tentativa incessante de se identificar com determinados saberes, se inscrevendo em uma Formação Discursiva, com o objetivo de passar a ocupar, não mais o lugar de sujeito empírico, sem voz, mas sim o lugar de sujeito do discurso.

2 | IMAGINÁRIO DE UM CALIBANIZADO

*Hoje nós indígenas e profissionais da área lutamos em prol de uma educação de qualidade, uma educação diferenciada bilíngue e intercultural. Pois **somos diferentes, temos nossa cultura, nossa língua, nossa religião, nosso jeito de se diferente do Karai.** (índio Guarani. Grifos nosso).*

É a partir do/no olhar do outro que a identidade de um sujeito é constituída, do mesmo modo que são pelas representações reelaboradas discursivamente que, como jogo de espelhos, as imagens e as posições sociais são atribuídas. Logo, todo dizer está atrelado à posição de onde se fala, isso implica em sugerir que é desse lugar que o mesmo faz a imagem do outro, como explicitado no discurso do professor indígena com o qual iniciamos essa seção.

Para Pêcheux (1997, p. 85), “(...) a percepção é sempre atravessada pelo já ouvido e o já dito através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas”, isso é o que o filósofo francês institui como jogo de imagens.

Dessa forma, as diversas formações imaginárias são resultadas delas mesmas. É nessa relação de imagens que estão inseridos os discursos dos e sobre os indígenas, logo são passíveis de deslizamentos/silenciamentos/deslocamentos de sentidos; isso porque o sujeito ao dizer, diz a partir de um lugar que é decorrente de relações imaginárias constituídas por formações ideológicas.

Nesse sentido, ainda sob as orientações de Pêcheux (1988, p. 162), ele indica que “(...)o funcionamento da ideologia como interpelação dos indivíduos em sujeitos, que se realiza por meio do complexo das formações ideológicas e especificamente pelo interdiscurso intrincado nesse processo”, ou seja, uma relação com outros já ditos, retomados pela memória discursiva, reelaborados conforme a conjuntura a qual se insere.

Logo, a situação de proximidade que o sujeito indígena possui com os centros urbanos, como no caso específico dessa pesquisa, possibilita que o mesmo transite por

vários espaços em comum e tenha contato com diversas formações ideológicas, partilhe dos mesmos discursos e intradiscursos que interferem em sua realidade e, por conseguinte, em sua constituição identitária.

Cabe destacar que o fato de partilharem do mesmo contexto social não indica concordância absoluta sobre os discursos vinculados, até mesmo porque é uma situação muito dispare, ou seja, as condições sociais que os indígenas vivem fomentam uma imagem muito negativa a partir do olhar do não índio, contribuindo, assim, para um processo de exclusão em que esses sujeitos a todo momento são alvos de discursos já cristalizados como *incompetentes, preguiçosos, bêbados, animais*, entre outros.

O sujeito indígena, desse contexto, vive impossibilitado de afirmar uma identidade que não seja alvo de preconceito, pois o mesmo não pode ser índio, mas também não pode ser não índio. Isso porque para ser índio precisa de terra e isso não é mais possível, em função da situação de confinamento em que vive, cercado pelos centros urbanos e as fazendas de cana de açúcar e criação de gado e lavoura. Da mesma forma, não pode ser branco, pois os lugares sociais já foram determinados, não há mais espaços para ele.

A situação de minoritarizados vivida pelos indígenas das aldeias de Dourados faz com que esses sujeitos, por mais que busquem ocupar espaços até então negados, não consigam se desvencilhar dos rótulos constituídos historicamente, a ilusão de univocidade parece imperar sobre os mesmos.

Suas identidades não podem ser construídas historicamente, pois antes de qualquer outra identificação eles são índios e ser índio nesse contexto não é positivo diante dos olhares da maioria da sociedade não indígena. Nessa direção, Coracini indica que “não há identidade possível a não ser na ilusão, na promessa sempre adiada a consciência consigo mesmo, do pertencimento imaginado e inventado a uma nação, a um grupo que iguala ou assemelha aqueles que são desiguais Inassimiláveis”. (CORACINI, 2007, p. 49).

Essa citação leva-nos a pensar em um imaginário alimentado por diversos discursos como o da ciência e o da história que parecem determinar a identidade do sujeito. Contudo, são esses discursos, vistos como verdades, que impedem a aceitação do outro, do diferente, uma vez que, segundo as discussões das teorias sociais emergentes, essa ilusão de sujeito único, acabado não se sustenta mais.

Assim, Hall (2005, p 7) postula que “(...) as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno”. Essa tentativa de ruptura das verdades históricas incide em conflitos mútuos, pois aceitar a inserção do “novo”, do diferente não é tarefa muito fácil diante de uma sociedade de base colonizadora, tão pouco é fácil para o indígena estar preparado para se apropriar da cultura do outro sem ser criticado, negligenciando, resistir as imposições a ele já estabelecidas.

No que tange às bases colonizadoras, é importante destacar as contribuições de Boaventura de Souza Santos, mais especificamente no texto “Entre Próspero e Caliban -

Colonialismo, Pós-Colonialismo e Interidentidade”. Nesse texto o autor se propõe a expor sobre as práticas sociais e discursivas que caracterizam o colonialismo português e o modo como impregnaram os regimes identitários nas sociedades que dele participaram, tanto durante o período colonial, como depois da independência das colônias, com incidência sobretudo, na África e na América.

Ainda sob essa orientação, outra obra do autor, agora com a metáfora “Norte Versus Sul”, citada por ele, também entendida como “Linha Abissal”, representa, de um lado, o discurso homogêneo e dominante do mundo ocidental, em conflito, com as vozes do Sul, o outro lado da linha, apontadas como vozes de “resistência” ao primeiro, retratando fielmente a situação vivida pelos minorizados e silenciados socialmente, nesse caso aqui, a situação da população indígena.

Nessa direção, de acordo com as orientações dos trabalhos mencionados, direcionados aos silenciamentos do e no dizer, podemos inferir que há uma lógica ocidental em determinar o como e o que deve ser dito, atendendo sempre a um ponto de vista. E isso acontece há 150 anos, decorrente da terminologia do saber, isso pressupõe a existência de uma racionalidade, responsável pela divisão do mundo em Norte e Sul, e, assim, o que se produz discursivamente entre os mesmos, são entendidos como humano e subumano, verdadeiro e falso.

A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2010, p.71).

Essa separação é entendida como linha abissal (SANTOS, 2010), onde no lado positivo estão os convencionados como certo, superior, os que estão na legalidade, “normalidade”, enquanto que do outro lado, estão os errados, inferiores, os que transitam na ilegalidade, são anormais, logo são instaurados no espaço da inexistência, não reconhecimento, ausência, impossibilitados da co-presença dos dois lados da linha. Essa é a lógica do pensamento ocidental, assim o lado positivo para se afirmar, ser legitimado, precisa silenciar, ocultar, o outro lado, conjuntamente, suas práticas, costumes e seus discursos também são constantemente silenciados.

A nova conjuntura não permite mais os conceitos de sujeito unificado e defende a substituição de identidade única por ser fragmentada, o que nos leva a pensar em um sujeito incompleto, em formação constante, ou seja, uma identidade fragmentada. Porém o que era para ser visto como uma posição positiva, pois fragmentado sugere heterogeneidade, diversidade, a partir da conjuntura em que estão os indígenas de Dourados, pode ser

entendido como mais um obstáculo na afirmação da identidade.

Considerando que são vistos discursivamente como tutelados, incapazes, muitos estão em situação de mendicância, sem terras suficientes para viverem dos recursos da aldeia e sem religião uma vez que o número de igrejas evangélicas dentro das aldeias é significativo. Ainda destacamos outro fator que pode ser visto como o principal na constituição da identidade; a língua.

A população indígena em questão, pode ser considerada um povo sem voz, pois não tem suas línguas representadas em nenhum espaço fora do convívio dentro da aldeia. A fragmentação, nesse caso específico, pode ser entendida não como soma, mas como falta.

Essa falta, não porque é incompleto como todo sujeito constituído na/pela linguagem, mas porque não encontra acolhimento em nenhum dos lados. Esses sujeitos são atravessados a todo tempo por discursos que os impedem, pois são mais de quinhentos anos de efetiva exclusão, logo esse percurso histórico “fala” antes de qualquer outro dizer.

Há uma memória que atravessa os dizeres e permite os deslizamentos de sentidos, isso não só por conta das especificidades do caso dos índios de Dourados, mas porque tudo já foi dito antes, não há o novo. Assim, essa memória discursiva permite a retomada do já dito e sustenta o dizer, sempre alicerçada pelo contexto de produção. Pêcheux explica que:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1998, p. 52).

Os discursos sobre os indígenas só podem produzir os efeitos de sentidos que produzem por pertencerem às FDs constituídas sócio-historicamente, resta-nos, então, evidenciar o porquê esses sentidos ainda são sustentados, o que não seria muito difícil considerando as condições de produções de onde os mesmos emergem.

3 I PODER(ES) EFEITOS DE VERDADES E SABER

A Ordem do discurso é um texto em que seu autor, Michel Foucault, aponta reflexões sobre o poder como articulação, controle e organização do saber na sociedade. O autor expõe que as coerções incididas sobre quem fala indicam sempre para dois pontos, o primeiro ponto seria o poder como uma relação de força uma vez que o indivíduo cede a um dominador.

Nessa direção, torna-se evidente que o poder está em toda parte, visto o atravessamento dos sujeitos pelas relações de poder, ou seja, discurso e poder estão relacionados, de forma que as relações de poder interfiram na produção do discurso.

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas

de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1999, p. 88-89).

Assim, o poder não está apenas imerso às instituições como o Estado, ou algo que o menor cede ao maior, o poder é uma relação de forças e essa forma está presente em todos os lugares, permeando todas as atividades pessoais e sociais, de modo que nenhum sujeito pode ser considerado fora dessas relações de poder sem implicar em hierarquias de valores. O segundo ponto seria apontar que o poder não é simplesmente dominação, mas também constitui efeitos de verdade e saber.

Ainda nesse texto, fruto da aula inaugural do Collège de France, Foucault sugere que a produção de discursos na sociedade não é elaborada de qualquer forma, ou seja, é regulada por determinadas regras controladoras as quais determinam o que pode e, assim, deve ser dito e quem está autorizado a dizer. Dessa maneira, ao falar, o sujeito deve observar a posição e o valor dessa dentro de um estrato social e quem fala; não é qualquer um que pode falar desse mesmo lugar.

Vê-se que o autor, na posição de sujeito do discurso, é ao mesmo tempo autônomo e submisso, pois é autônomo quando se coloca como sujeito autorizado a dizer, mas é submisso porque só lhe cabe dizer de acordo com a instituição representada. Isso é resultado do desenvolvimento da sociedade capitalista quando institui um poder disciplinador por meio dos aparelhos ou instituições, tornando os corpos submissos. É nesse sentido que o autor aponta que “(...) por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder.” (FOUCAULT, 1995, p. 10), ou seja, o discurso é constituído a partir de um desejo maior e exterior que é o poder.

Conforme as colocações de Foucault, podemos inferir que o discurso não pode ser entendido somente como uma luta, é necessário considerá-lo em suas condições de produção, nos procedimentos de controle que implicam em tomada de poder, seja pela interdição ou segregação, porém, ambas na mesma direção que é a vontade de verdade. Dessa forma, os discursos não compreendidos ou convencionados são excluídos, como os discursos dos loucos, pois não são de interesse social, por não terem caráter de verdade.

Cada sociedade, em um âmbito de saber, possui regras que modelam a produção discursiva e isso lhe confere o poder de ser verdadeira ou não. Essa oposição entre verdadeiro e falso deve ser vista como uma organização de exclusão que sempre esteve presente em todos os acontecimentos históricos e isso é mais evidente quando a verdade é produto constituinte de regras internas ao discurso.

Dentre as formas de repressão do discurso, como as já citadas, interdição e

segregação, Foucault ainda expõe o ritual, “sociedade de discurso” e “doutrina e apropriação social do discurso”, como formas determinantes para a produção discursiva. Nessa sequência, o autor indica que ao ritual compete a função de ordenar comportamentos, controlar as conjunturas e juntamente determinar os signos que devem compor os discursos. Nesses comandos estão, por exemplo, os discursos políticos, revolucionários, feministas, religiosos, entre outros.

Quanto às sociedades de discursos, cabem os papéis de controle e circulação desses discursos, obedecendo sempre a uma normatização linguística e escrita que regula esse sistema. Nesse campo controlador estão as doutrinas, cuja função é fazer com que os sujeitos obedeçam e reconheçam as regras impostas e já aceitas discursivamente pelo social como verdades.

No intuito de disseminar os discursos como verdades e, juntamente, fazer com que a sociedade os aproprie, meios como a ciência e a educação são utilizados. Nesse sentido esses veículos podem efetivar a tarefa que lhes fora incumbida de duas formas; fazer circular os discursos e coibir a existência daqueles que não estão em consenso com as regras predeterminadas pelas sociedades de discursos e isso pode ser evidenciado nas palavras de Foucault:

O discurso, assim concebido, não é manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que diz: é, ao contrário, um conjunto em que se podem determinar a dispersão do sujeito e sua descontinuidade consigo mesmo. (FOUCAULT, 2007, p. 70).

Isso implica em perceber que os sujeitos não são livres para instituir qualquer conceito, pois só podem ser estabelecidos os conceitos que já foram autorizados pelo sistema de regulamentação das práticas discursivas, logo, é isso que determina o discurso ou censura a produção dos novos conceitos.

O que há é um dispositivo de controle dos dizeres imbricado nos diversos lugares sociais que afetam o sujeito em sua posição enunciativa, assim determinam o conteúdo, a forma e o lugar do enunciado. Esse mesmo dispositivo de controle pode ser da ordem do visível uma vez que vigia e pune aqueles que fogem às regras.

Esse caráter disciplinador Foucault (1987) desenvolve no texto *Vigiar e Punir*, onde são descritos os efeitos do modelo disciplinar, representado pela figura do panóptico, o qual funciona como uma máquina arquitetada para manter em vigilância as pessoas que desobedeciam às leis impostas ou por apresentarem algum tipo de patologia. Como representantes desse modelo disciplinador podemos destacar as escolas, os hospitais e as prisões.

Ainda nessa obra, o autor destaca que o poder de forma punitiva ocorre por meio do medo, da súplica, no sentido de demonstrar a relação de poder do soberano sobre o súdito, pois por meio de um ritual público se intensificava a dominação e a força soberana, como indica o autor, “(...)nos excessos dos suplícios, se investe toda a economia do poder.

” (FOUCAULT, 1987, p. 35).

Contudo, a partir das análises sobre as prisões, Foucault percebe que as práticas disciplinares consideradas próprias do sistema prisional podem ter uma abrangência muito mais ampla, alcançando espaços em toda a sociedade, em instituições, como fábricas, hospitais, escolas, entre outras, constituindo, assim, uma sociedade disciplinada por práticas de poder disciplinares.

O objetivo maior aqui é a busca de uma organização com estrutura disciplinar no intuito de alcance, tanto individual quanto coletivo, de uma obediência ao comando autoritário, hierarquizado e controlador, ou seja, tornar os sujeitos dóceis.

O autor incita que esse modelo disciplinador é uma característica militar em que o soldado é preparado para a guerra, logo realiza suas instruções pela força da disciplina. Contudo, esse modelo foi transferido a outras instituições sociais com o mesmo objetivo, como a escola, a Igreja, a fábrica, a família, hospícios, usinas, hospitais, asilos, orfanatos, reformatórios e prisões. Dessa forma, seguindo os pensamentos do autor, todas essas instituições desempenham um modelo social organizado para atender às exigências econômicas de uma época.

No que se refere à resistência, segundo Foucault (1999, p. 91), “(...) onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder.” Assim, onde há relação de forças os contra-ataques são inerentes. Logo, a resistência vem desmistificar a imagem de potência máxima e absoluta do poder, pois um não existe sem o outro. Nesse viés:

Elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis. Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. (FOUCAULT, 1999, p.88-92).

O que podemos inferir diante do exposto é que não se trata apenas de uma oposição, um conflito entre dominantes e dominados, de se impor contra a classe que domina e dela retirar o poder, pois desse modo, estaríamos apenas mudando o poder de endereço.

4 | O DISCURSO INDÍGENA COMO RESISTÊNCIA

O direito deve ser visto como um procedimento de sujeição, que ele desencadeia, e não como uma legitimidade a ser estabelecida. Para mim, o problema é evitar a questão da soberania e da obediência dos indivíduos que lhe são submetidos e fazer aparecer em seu lugar o problema da dominação e da sujeição. (FOUCAULT, 2009, p.182).

Ainda sob a perspectiva inerente à relação de poder, exercida entre os protagonistas sociais e, principalmente, considerando a institucionalização de verdades, nessa seção discorreremos a respeito da relação entre os discursos jurídicos e o modelo de educação escolar indígena.

Aqui vale destacar que a abordagem sobre o conceito de poder se instaura nas orientações de Foucault, dessa forma, transitaremos entre as duas posições ocupadas pela conceituação de poder defendida pelo autor: o conceito de poder, ora poderá, então, se relacionar ao saber, vinculado a um saber/verdade, ora, como prática social, ou seja, micro - poderes exercidos por várias práticas sociais.

Nessa direção, considerando as práticas jurídicas como exercícios de poder e como essas práticas veiculam uma vontade de verdade, as SDs analisadas nessa seção vão evidenciar como as “verdades” se materializam nos discursos dos professores indígenas.

Vamos a elas:

[SD-1] Educação, de acordo com a constituição Federal da Lei de 1988 artigo 231 e 232, a educação para nós povo indígena se tornou **muito mais ampla e exigida como um ensino diferenciado e de qualidade**. Na minha aldeia educação escolar por anos anteriores fez muita falta, pois não se ensinava de acordo como ensino próprio do nosso povo Guarani Kaiowá que foi se deixando , deichando até mesmo quase sendo esquecido. **Mas com a Constituição começou ter ensino diferenciado, conhecimento intercultural do povo Brasileiro.**

Nessa SD o sujeito indígena é norteado pelo já dito jurídico da Constituição Federal de 1988, nos artigos 231 e 232. Isso nos indica que o saber jurídico é um saber-poder, garantido aos enunciadores os quais possuem o conhecimento jurídico e exercem o poder por meio da verdade jurídica. Logo, o discurso de Lei é entendido e reproduzido como o ideal de educação escolar e, assim, se concretiza como “receitas” para uma sociedade com base na teoria do direito.

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um conjunto de práticas..., ela também é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. ... Penso, igualmente, na maneira como as práticas econômicas, codificadas como preceitos ou receitas, eventualmente como moral, procuraram, desde o século XVI, fundamentar-se, racionalizar-se e justificar-se a partir de uma teoria das

riquezas e da produção; penso ainda na maneira como um conjunto tão prescritivo como o sistema penal procurou seus suportes ou sua justificação, primeiro, é certo, em uma teoria do direito, depois, a partir do século XIX, em um saber sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico: como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade (FOUCAULT, 2009, p.17-19).

Percebemos que os preceitos para o funcionamento social são reforçados, como explicitado no trecho, **“Mas com a Constituição começou ter ensino diferenciado, conhecimento intercultural do povo Brasileiro”**, mesmo sendo contraditório à realidade das escolas indígenas.

Isso porque, segundo a pesquisa de CANDADO (2015), em relação à educação escolar indígena no município de Dourados, por mais que apresente alguns avanços, todas as atividades, nesse sentido, têm se mostrado insuficientes para a efetivação de uma educação escolar diferenciada e de qualidade, como se afirma acima na SD. O ponto principal da não efetivação da Lei está exatamente na não contemplação da língua materna indígena nos espaços escolares, nem falada, nem escrita.

Contudo, mais uma vez aqui é preciso destacar as condições de produção desse discurso indígena, pois o mesmo está sendo avaliado por não índios, e principalmente, é preciso relevar que o indígena almeja a um lugar que historicamente não é seu, nesse sentido, mesmo percebendo as falhas das instituições jurídicas, é preciso afirmar que as mesmas funcionam como segue na SD :

[SD-2] Até a década de 90 a educação indígena teve pouco avanço. Com a Lei da constituição teve grandes melhoras, hoje a educação é **globalizado com a educação tradicional do nosso povo**. Agora os educadores falam a língua indígena, facilitando o ensino. O ensino bilíngue teve avanço, **mas para uma educação voltado para a comunidade indígena precisa construir juntos a maneira de ensinar**, construindo junto com lideranças.

A partir do conhecimento atual da realidade escolar indígena do município, é possível afirmar que no trecho **“hoje a educação é globalizado com a educação tradicional do nosso povo”** há uma vontade de verdade instituída legalmente.

Contudo, ao expor que há uma educação escolar em que o global e o tradicional se articulam, se concretiza a eficácia ideológica de um intradiscurso legal no enunciado do professor. Pela história da educação é possível inferir que essa relação do global e do local é uma questão ainda com muitos desafios para se efetivar, por vários motivos, porém o mais relevante é a falta de capacitação de professores para lidar com esse “novo”.

Trazendo essa reflexão ao contexto indígena, isso se torna ainda mais complexo. Primeiramente, por se tratar de uma cultura centrada na oralidade, logo, a cultura letrada não possui o mesmo significado para os indígenas. Outra questão, tão relevante quanto a primeira, são os desafios para trazer esse “tradicional” para escola.

Colocamos como desafio visto o grande conflito religioso existente nas aldeias

indígenas, pois a presença das igrejas evangélicas não permite essa articulação. Nessa direção, o tradicional, o sagrado para o indígena é visto como profano, “coisas do demônio”, não há diálogo nessa questão. Assim, não há avanço, não há uma educação bilíngue, considerando que a língua indígena possui relação intrínseca com as crenças.

A língua não é apenas comunicação, mas sim ligação com o divino, dessa forma falar a língua indígena é também ressaltar suas crenças. Assim, no trecho “**mas para uma educação voltado para a comunidade indígena precisa construir juntos a maneira de ensinar**”, o que foi afirmado anteriormente se desfaz, ratificando o proposto por Pêcheux (1995) em seu texto, “**Só há causa naquilo que falha**”, ou seja, a língua “manca” e é nesse momento que o sujeito se coloca diante dos acontecimentos.

Logo, por mais que o sujeito tente sustentar um discurso filiado à formação discursiva jurídica, há um momento que ele falha, pois entende que não há educação escolar indígena desvinculada do tradicional, da língua, das crenças.

Para a Análise do Discurso pechetiana há um já dito que sustenta todo o dizível, diante disso o sujeito indígena diz o que o outro quer ouvir, contudo, por meio da linguagem não consegue esconder sua resistência ao que está imposto, visto ser um sujeito constituído na e pela linguagem, assim é um sujeito dividido.

Isso em nenhum momento diminui a eficácia dos discursos de imposição, mas permite perceber as brechas que possibilitam ao sujeito desidentificar-se às formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito.

é porque o ritual é sujeito a falhas que o sujeito pode se contra-identificar com os saberes de sua formação discursiva e passar a questioná-los. Da mesma forma, é porque o ritual está sujeito a falhas que o sujeito do discurso pode desidentificar-se com a FD em que estava inscrito para identificar-se com outra FD. (INDURSKY, 1997 – 2000, p. 9-10).

O que a autora propõe é que o ritual instituído por determinadas FDs não se configura apenas por discursos semelhantes, os mesmos podem ser contraditórios. Por mais que isso não ocorra de forma consciente, ou seja, ao se desidentificar de uma FD, e se inserir em outra, isso não acontece automaticamente, nesse processo de transição os resquícios são inerentes, permitindo erupções de acordo com as condições de produção. E assim, por mais que o sujeito não partilhe totalmente de uma FD, ele pode utilizar-se da mesma, como na SD abaixo.

[SD-3] A constituição defendeu a escola indígena, deve preservar e conservar cultura, língua, crenças e tradições e para o seu patrimônio e ter parcerias com demais órgão público para as escolas indígenas cresça com ensino de qualidade. Aí tem o RCNEI que diz como educação indígena precisa ser. **Então como cidadão brasileiro queremos ser tratado de acordo com a Lei manda, com igualdade ai teremos educação mais avançada.**

O que se depreende da SD é o reflexo do discurso VERDADEIRO, herança da modernidade, onde os dizeres foram estabelecidos a partir de um saber instituído pela

Ciência, distinguindo o que deve ou não, ser verdade. “(...) as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como consequências de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade de verdade”. (Foucault, 2005, p,16).

A premissa jurídica da Constituição Brasileira no Art. 5º institui que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.” e isso se articula de forma clara com o enunciado indígena: **“Então como cidadão brasileiro queremos ser tratado de acordo com a Lei manda, com igualdade ai teremos educação mais avançada”**.

Ao analisar, não somente a conjuntura atual da comunidade indígena, mas todo o processo histórico desse povo, afirmar que se tem uma Lei que os ampare é, minimamente, uma discrepância. Enumeremos pela sequência indicada pela referida Lei: direito à vida; aqui podemos indicar a pesquisa divulgada pelo Conselho Indigenista Missionário (CMI), com o relatório de Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2015-, indicando o Estado do MS como o mais violento, onde foram registrados 51 casos de violência, sendo 25 assassinatos de índios.

A partir dessas pontuações podemos responder ao quesito referente ao direito à segurança. Na sequência, destacamos a questão da Liberdade: aqui podemos pontuar o processo de confinamento iniciado ainda durante a atuação do Serviço de Proteção do Índio (SPI), em 1910 e que permanece até o momento. No quesito “igualdade” as indicações anteriores as seguintes são suficientes para responder. Em se tratando ao direito à propriedade os noticiários das mídias locais são expressivos e reveladores: “Barraco é destruído em reintegração de posse de área ocupada por indígenas”. (douradosnews, 06/07/2016).

O exposto até aqui busca evidenciar a eficácia dos discursos vistos como verdades, a procura por efetivação das mesmas, e, principalmente, como são reproduzidos até mesmo por aqueles que não são favorecidos por esses discursos. Nessa seção, ainda é possível perceber como os discursos estão atrelados em FDs, e, por conseguinte, como essas FDs são porosas, passivas de falhas, como toda atividade realizada pela linguagem.

Isso nos faz perceber a AD como uma possibilidade de transitar por caminhos não tranquilos, não estáveis, mas necessários para se compreender os ditos e não ditos. Perceber que o que está sendo dito só é possível porque há um *já lá*, e que há uma relação entre Formação Ideológica e Formação Discursiva e que o produto dessa relação se efetiva nas Formações Discursivas as quais determinam o que pode e deve ser dito, interpelando o indivíduo em sujeito.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indivíduos são interpelados em sujeitos dos seus discursos, pelas formações

discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes (...) a interpelação do indivíduo em sujeito de seus discursos se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito) (PÊCHEUX, 1988, p. 161 – 163).

Nessa direção, o que se indica acima é que há a necessidade de uma identificação do sujeito, tanto com a FD instituída, quanto com a forma-sujeito que enuncia e é nesse momento que ocorre a interpelação. Contudo, é necessário expor que estamos tratando de sujeitos divididos, pois são seres de linguagem, passivos de falhas como forma de resistência ao assujeitamento, constituídos na e pela língua, uma vez que é a partir da contradição na ordem do ideológico, desidentificação com formação discursiva e a forma – sujeito que o ritual de assujeitamento falha, instaurando a desejada “resistência”. Nesse sentido, os discursos atuais ganham sustentação, ou seja, produzem sentidos e, principalmente, corrobora a eficácia ideológica de um sistema impositor.

Contudo, é por meio da memória discursiva que o sujeito enuncia com a ilusão de ser origem de seu dizer, há, assim, toda uma rede parafrástica que sustenta e permite que o retorno produza sentido, entrelaçados ao intradiscurso, que entrecruzam os discursos indígenas, dissimulando o discurso outro, principalmente do discurso jurídico e sua vontade de verdade em determinar os lugares e seus ocupantes.

Assim, se instituem as identidades, a partir desse olhar outro, das heranças colonizadoras, uma espécie de “Canibal” que tem a pretensão de ser “Próspero”. Um próspero calibanizado, o qual contribui com a permanência da vala abissal, sempre impondo os lugares do civilizado e do selvagem, sem a percepção de que também é descendente desse outro lado da linha. Permanece no imaginário social o ideal de sujeito, de cultura, de saber, de verdades, o que fortalece os discursos herdados do colonialismo. O diferente ainda não é visto como um ponto positivo, de contribuição para novos saberes, mas como inferior, prejudicial ao processo evolutivo da sociedade capitalista.

Diante disso, torna-se “correto” reunir (confinar) todas essas pessoas que atrapalham a expansão capitalista em pequenos espaços, tornando mais fácil o controle, e é exatamente essa a situação a qual vive esse povo: confinamento concretizado em verdadeiros currais humanos, sem saneamento básico, sem espaço para suprir suas necessidades e sem a sua língua para se colocar como sujeito de direito e ser ouvido.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Fontes, 2001.

CANDADO, Reginaldo. **A percepção da constituinte escolar pelas escolas indígenas do município de Dourados MS**. (2001) a (2003). Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, 2015.

CORACINI, M. J. R. F. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade:** línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Microfísica do poder.** São Paulo: Graal, 2009.

_____. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **História da Sexualidade I- A vontade de saber.** Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001; [1999].

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1996.

_____. Foucault. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ditos e escritos V.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007 [1987].

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Touro. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INDURSKY, Freda. **Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela por ela?** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/FredaIndursky.pdf>. Acesso em: 02/07/2016.

MALDIDIER, D.; NORMAND, C.; ROBIN, R. **Discurso e Ideologia:** bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, Eni (Org). Gestos de Leitura. Tradução de Bethania S. C. Mariani. Campinas: Unicamp, 1994. p. 67-102.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002; 1992.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002; 2008.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1988; 1990; 1995; 1997; 1998. [1975].

_____. **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Papel da Memória.** In: ACHARD, P. et al. (Org.). Papel da memória. Tradução de José Horta Nunes. 2. ed. Campinas: Pontes, (1999 -2007). p. 49-56.

_____. **Análise Automática do Discurso (AAD-69).** In: GADET, Françoise; HAK, Toni (Org.) Tradutores Bethania Mariani [et al.]. Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel

FOLCLORE EM HQ NA TÉCNICA MANGÁ: UMA STORYTELLING PROMOVEDO O ENGAJAMENTO DURANTE O ENSINO REMOTO NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE PE

Data de aceite: 01/09/2021

Rosângela Maria Dias da Silva

Mestre em Linguística e Ensino da
Universidade Federal - PB

Jane Gomes de Andrade

Graduada em Licenciatura em Letras –
Português/Inglês da Universidade Católica - PE

Maria Ferreira de Paula

Graduada em Letras – Português/Inglês no
Centro Universitário Franciscano do Paraná -
PR

RESUMO: A narrativa faz parte dos gêneros textuais mais utilizados no Ensino de Línguas, principalmente no Ensino Médio. A *Storytelling*, termo em inglês utilizado para a arte de contar histórias, é aplicada tanto com fins pedagógico como também na comunicação empresarial, no contexto de *Marketing* e Publicidade. Este estudo objetivou analisar a utilização da *Storytelling* como engajamento no curso Técnico de *Marketing* e Publicidade, durante o ensino remoto, causado pela pandemia da COVID-19. A justificativa para realizar esta pesquisa deu-se pelo propósito de criar material pedagógico (HQ) com a temática do Folclore, relacionada ao escritor Monteiro Lobato, utilizando a *Storytelling* para auxiliar no desenvolvimento de competências e habilidades como a escrita, criatividade, capacidade narrativa e o pensamento lógico. Trabalho baseado na Pedagogia de Projetos. O embasamento teórico foi apoiado nas concepções de Rojo

(2012); Domingos e Bispo (2012); Silva, Oliveira, Martins (2017); Robin (2008); Cope, Kalantzis (2013); Dionisio (2011); Gil (2008) e outros. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa de caráter bibliográfico e participante. Para coleta dos dados utilizamos questionários semiabertos através de *Google Forms* como também entrevista semiestruturada utilizando *Google Meet*. Foram cruzados os dados provenientes das respostas ao questionário e entrevista. Levantou-se gráficos que revelaram o engajamento dos alunos dos 1º Anos de *Marketing* e Publicidade da Escola Técnica Estadual em PE. Esta pesquisa trata-se de Relato de Experiência que comprovou ser possível engajar alunos utilizando a *Storytelling* para desenvolver a criatividade e autonomia de pensamento através da escrita e leitura crítica.

PALAVRAS-CHAVE: *Storytelling*, Narrativa, Ensino Remoto, Engajamento, Escola Técnica.

ABSTRACT: The narrative is part of the textual genres most used in language teaching, especially in high school. Storytelling, an English term used for the art of storytelling, is applied both for pedagogical purposes and also in business communication, in the context of Marketing and Advertising. This study aimed to analyze the use of Storytelling as an engagement in the Technical Marketing and Advertising course, during remote teaching, caused by the COVID-19 pandemic. The justification for performing this research was given by the purpose of creating pedagogical material (HQ) with the theme of Folklore, related to the writer Monteiro Lobato, using Storytelling to assist in the development of skills and skills

such as writing, creativity, narrative capacity and logical thinking. Work based on Project Pedagogy. The theoretical basis was supported by Rojo's conceptions (2012); Domingos and Bishop (2012); Silva, Oliveira, Martins (2017); Robin (2008); Cope, Kalantzis (2013); Dionysio (2011); Gil (2008) and others. Methodologically, the research is characterized as qualitative bibliographic and participant. For data collection we use semi-open questionnaires through Google Forms as well as semi-structured interviews using Google Meet. Data from the answers to the questionnaire and interview were cross-examined. Graphs were raised that revealed the engagement of students of the 1st Years of Marketing and Advertising of the State Technical School in PE. This research is an Experience Report that proved that it was possible to engage students using Storytelling to develop creativity and autonomy of thought through writing and critical reading.

KEYWORDS: Storytelling, Narrative, Remote Teaching, Engagement, Technical School.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita sempre ocuparam lugar de destaque no ensino de Línguas, através da utilização dos diversos gêneros textuais, principalmente os que serão mais exigidos, ao final do Ensino Médio, para a Redação nas provas dos vestibulares das inúmeras universidades e faculdades, principalmente com acesso mediado pelo ENEM.

A comunicação oral ou escrita, utiliza com muita frequência o gênero textual narrativa. Sabe-se que na Idade Média contava-se histórias para divulgar a cultura e a obra literária, como a poesia. A narrativa, ou como popularmente é chamada, contação de história, é utilizada desde Platão. Também foi muito praticada por JESUS, nas parábolas que utilizava, contando histórias que contextualizavam as mensagens de seus ensinamentos. No âmbito da educação é possível utilizar a narrativa para melhorar a contextualização dos conteúdos a serem ensinados.

A leitura e a escrita serão utilizados em todos os momentos da nossa vida, mesmo com a chegada da internet, precisamos nos comunicar através das mídias e redes sociais, comunicação essa que se faz utilizando predominantemente a escrita.

Embora vivemos num mundo globalizado, conectado, onde desenvolve-se a Revolução Industrial 4.0 e que nos direciona para uma Educação 5.0, a Pandemia evidenciou as fragilidades encontradas para introduzir-se o ensino Online – Remoto. Porém intensificou a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs.

Verifica-se como afirma Sousa (2013, p. 198) que as novas formas de interação na internet estão centralizadas na escrita e que a tecnologia digital depende totalmente da escrita. No entanto admite que por outro lado deve-se observar que a escrita constituída nos gêneros digitais possuem características específicas, fazendo com que muitos a caracterizem como “fala por escrito”, e que Marcuschi (2004) prefere ver como um hibridismo acentuado entre fala e escrita.

Sabe-se que os jovens, demonstram pouco interesse para produção de textos

escolares, como define Pinheiro (2013, p. 206), defende-se a ideia de que o meio digital, quando usado de modo contextualizado e integrado ao ensino, pode e deve contribuir para o processo de aprendizagem.

Em vista disso a presente pesquisa propôs o uso da *storytelling* para promover o engajamento dos alunos na construção dos seus conhecimentos, utilizando suas habilidades com as TICs, desenvolvendo seus potenciais criativos, como também suas proficiências leitora e escritora. Competências e Habilidades que serão exigidas no mundo profissional através das chamadas *Hard Skills*.

Desenvolveram-se atividades baseadas na Pedagogia de Projetos, utilizando as metodologias ativas, *Maker*, envolvendo os alunos na elaboração de uma História em Quadrinhos (HQ) com a temática do Folclore, baseado na história Saci Pererê de Monteiro Lobato, criador de O Picapau Amarelo e outras histórias da Literatura Infante Juvenil. Dessa forma estreitando a relação entre teoria e prática, motivando a curiosidade dos alunos e tornando-os mais interessados e engajados na construção do seu aprendizado.

A razão de escolher a *Storytelling* como o gênero predominante na pesquisa dá-se a:

A contação de histórias ou *storytelling* é um ato natural humano, intrínseco em sua evolução. Por muito tempo, mesmo antes da escrita, os conhecimentos obtidos eram transpassados de geração a geração pela oralidade como forma de resguardar memórias e tradições de um povo (SILVA; OLIVEIRA; MARTINS, 2017, p. 987).

Salienta-se que os recursos tecnológicos digitais facilitam a aprendizagem de diversas disciplinas através da semiose e recursos de som, imagem e vídeo que transformam os simples textos em hipertextos. Diante deste contexto verifica-se que, em tudo que circula no meio digital, utiliza-se efetivamente a escrita e a leitura. De forma que precisamos de escritores e leitores competentes.

Dionisio (2011, p. 138) afirma que “uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagens”.

Ressalta-se que os cursos de *Marketing* e Publicidade utilizam a comunicação como sua principal ferramenta de trabalho. No ensino médio integrado visando qualificar o aluno para sua inserção no mundo do trabalho, é imprescindível proporcionar eventos de letramentos com situações concernentes ao cotidiano profissional, treinando o aluno para situações com as quais irá se deparar no exercício da sua profissão.

A *storytelling* não é só aplicada na literatura. Pode ser aplicada em estratégias de *marketing*, campanhas publicitárias, apresentações, palestras, entre outras situações do mundo corporativo e acadêmico.

No contexto empresarial a “*storytelling* é um modelo de comunicação que se conta uma estória utilizando determinadas técnicas organizadas, em um processo consciente

que possibilita a articulação de informações em um determinado contexto e com um fim desejado”. (CASTRO, 2013, p.10).

Observa-se então que a *storytelling* é amplamente utilizada em áreas diversas. Na educação encontram-se artigos relatando pesquisas desde o uso no ensino infantil, como também no ensino de línguas estrangeiras, inglês e espanhol. Há estudos que demonstram a utilização da *storytelling* em cursos de Graduação mesmo de área não pertencentes à Linguística.

Devido a todo contexto acima desenhado propomos a criação da HQ sobre o folclore, através da *storytelling*, utilizando a técnica mangá, mediante ser uma habilidade desenvolvida pelas alunas do curso de publicidade. Trabalhando o projeto que pesquisou a biografia do escritor Monteiro Lobato e as lendas do nosso folclore.

Visou-se realizar um aprendizado de forma lúdica, despertando o interesse dos alunos para a produção da narrativa e assim torná-los potenciais escritores e leitores, aumentando sua proficiência na língua e conseqüente na comunicação comercial, para qual está sendo preparado nos cursos técnicos de *Marketing* e Publicidade. Não obstante engajando-os em tempos de pandemia através do ensino remoto.

STORYTELLING EM HQ NA TÉCNICA MANGÁ

Observa-se no livro didático o frequente uso do gênero textual HQ em diversas matérias, não apenas na área de Linguagens e Códigos. Ressalta-se a utilização do mesmo gênero nas provas do ENEM e vestibulares de inúmeras universidades públicas e privadas em todo o Brasil. Comprovando a preferência deste gênero de narrativa, *storytelling*, principalmente entre os jovens.

Constata-se o uso frequente de HQ também no ensino de idiomas, na maioria das vezes aparecem em uma linha, como é comum nos jornais chamados de “Tirinhas”. O gênero tirinha, segundo Ramos, trata-se de um texto curto que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final (RAMOS, 2014, p.24).

Entende-se que a palavra Mangá significa “desenhos involuntários”, conhecida como a história em quadrinhos de origem japonesa. A qual desfruta de grande aceitação por parte dos jovens leitores. Os estilos do mangá dependem da faixa etária dos seus leitores: *Kodomo* Manga (feito para crianças com histórias engraçadas e animadas, ex. *Hello Kitty*); *Shōnen* Manga (feito para garotos com arte detalhada e traços fortes, baseado em lutas e esportes, ex. *Dragon Ball*) e *Shōjo* Manga (feito para garotas, com traço leve e desenho claro e limpo, mostra aventuras mescladas com dramas amorosos, ex. *Sailor Moon*).

A origem das histórias em quadrinhos data de 1894, nos EUA em uma revista chamada *Truth*, pelo americano *Richard Outcault*, essa HQ intitulou-se “*The Yellow Kid*” narrando as peraltices de uma criança que vivia nos guetos de Nova York, sempre vestida com uma grande camisola amarela.

No Brasil, a primeira revista em quadrinhos intitulou-se *O Tico-Tico* e foi publicada em 1905, pelo periódico *O Malho*. Criada pelo artista Renato de Castro, sofreu influência da HQ francesa *La Semaine de Suzette* e teve como personagem mais popular o garoto Chiquinho.

No entanto, somente em 1960 o público brasileiro veio a ter um gibi inteiramente colorido através da publicação de *A Turma do Pererê*, do cartunista Ziraldo. Este gibi foi produzido pela Editora O Cruzeiro e continha os personagens inspirados na cultura Nacional. Porém em 1964 foi retirado de circulação devido a censura instaurada durante a ditadura militar, só voltando a ser publicado novamente em 1975.

Verifica-se que, ainda na década de 60, surgiu a HQ mais conhecida do Brasil, a *Turma da Mônica*, criação do paulistano Maurício de Souza. Mediante o sucesso obtido com essa HQ, a revista foi publicada em mais de 40 países e traduzida em 14 idiomas.

Registra-se a presença da HQ em todo o mundo e apontam-se algumas personagens emblemáticas, para começar citaremos a *Mafalda*, criação do cartunista Quino em 1964. Nas tirinhas mostra-se a garota de 6 anos de idade que possui um pensamento reflexivo e questionador abordando a realidade mundial, sempre mostrando um ponto de vista humanista. Além de ser conhecida em toda América Latina e na Europa, tornou-se um símbolo argentino.

Sabe-se também de outra HQ notável que é *Calvin and Hobbes*, no Brasil intitulada *Calvin* e Haroldo. Criada pelo americano *Bill Watterson*, em 1985, as tirinhas foram exibidas em jornais até o ano de 1995. Abordando as maiores aventuras do garoto *Calvin* e sua profunda amizade com o tigre Haroldo, que trata-se apenas de um bicho de pelúcia.

Tomando por base as informações contextualizadas acima, provenientes do site *Todamateria.com*, para uma reflexão sobre a origem da HQ; o mangá - HQ originária do Japão; a tirinha HQ usada nos jornais, passemos às fundamentações teóricas dos renomados autores que abordam a temática deste estudo.

Conforme afirmam Vargas e Magalhães (2011) as tirinhas representam cenas estáticas que mobilizam gestos, emoções, falas, entonações etc, para isso, o autor recorre a “[...] recursos visuais como a fonte, as cores, os traços que marcam tempo e movimento, os balões etc” (VARGAS e MAGALHÃES, 2011, p.7).

Para Robin (2008) a *storytelling* quando aplicada à educação torna-se proveitosa, pois estimula a criatividade do aluno durante o desenvolvimento de suas histórias. Agindo como um excelente exercício para prática da escrita e produção textual.

Tratando-se da estrutura de uma narrativa em quadrinhos, Vergueiro (2014) propõe que a mensagem é passada para o leitor por meio da linguagem verbal, representada pela fala ou pensamento dos personagens; e a linguagem não verbal, ou icônica, que é a imagem desenhada, apresentada numa sequência de quadros.

O termo *storytelling* é recente no universo da administração e do *marketing*, mas sua utilização “nasceu entre 30 e 100 mil anos atrás, quando se acredita que o homem

desenvolveu a linguagem, portanto o *storytelling* é uma ferramenta poderosa para compartilhar conhecimento, utilizada pelo homem antes de qualquer mídia social” (MCSILL, 2013, p. 31).

Percebe-se que através do acesso aos *smartphones*, a maioria da população utilizou as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, para conversarem e socializarem-se através das redes sociais. A linguagem e escrita no ambiente digital, como as redes sociais, que tornaram-se suporte de gêneros digitais, utiliza-se de recursos multimodais e semióticos. Conforme Rojo (2013, p.8) as TICs permitiram que os sujeitos da periferia entrassem em contato com práticas de texto antes restritas aos grupos de poder, e conforme a autora complementa, possibilitando e potencializando a divulgação desses textos por meio de uma rede complexa, marcada por fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente às mídias de massa.

Na perspectiva das múltiplas fontes de linguagem, Dionisio (2011, p. 138) esclarece que “Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”. A autora também relaciona a tecnologia como facilitadora da divulgação dessas criações “Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência”.

Salienta-se, conforme a autora que:

Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. (DIONISIO, 2011, p. 138).

Entende-se que a linguagem não se manifesta apenas pela escrita, mas pelos recursos disponíveis de imagens (cores, fotografia), vídeos, sons (música ou áudio), ao que se chama de linguagem multimodal, que são muito utilizadas nas mídias e na linguagem comercial.

Por conseguinte, percebe-se a riqueza apresentada pela leitura dos quadrinhos no contexto escolar, Ramos (2014, p.14) salienta que, “Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal)”.

Torna-se imprescindível entender a importância do gênero textual tanto para a produção escrita quanto para a comunicação. O gênero narrativo abrange um subconjunto de gêneros específicos, como os romances, as fábulas, os relatos científicos, os contos populares. Sabe-se que não é só no ambiente escolar que serão utilizados os conhecimentos de leitura e escrita. Nos eventos que ocorrem nas inúmeras esferas de atividades, conforme afirma Kleiman:

As ações nos eventos de diversas esferas de atividade do cotidiano não estão sedimentadas; elas não pertencem apenas a um tipo de evento social e os textos aí interpretados ou produzidos não pertencem apenas a um gênero, mas resultam de combinações de gêneros retirados das instituições onde se originaram, pelos participantes do evento que, dessa forma, mobilizam suas

redes conhecimentos, de práticas sociais relevantes que lhes são familiares. (KLEIMAN, 2006, p. 28)

Observa-se então que nos eventos do dia a dia dos quais os alunos participarão, no decurso das suas vidas, eles utilizarão os conhecimentos oriundo da sua vida escolar, principalmente àqueles voltados para a prática da leitura e escrita dos mais variados gêneros textuais.

Entende-se a importância de promover atividades que motivem os jovens despertando seus interesses e curiosidades para o exercício da leitura e escrita. Sabe-se que, o que os motiva são os trabalhos escolares com a leitura voltadas para práticas sociais. Para tanto a Pedagogia de Projetos busca trabalhar com temáticas que engajem os alunos, de acordo com Dewey ([1938]1997),

a pedagogia de projetos tem sido a forma preconizada como importante estratégia que permitiria abrigar esses interesses e atingir os objetivos do EM colocando os jovens como protagonistas do processo educacional[...].

Em vista disso estruturou-se este trabalho promovendo atividade de produção de narrativa abordando o folclore, produzindo a HQ com a técnica mangá, utilizando a habilidade dos alunos com esta técnica de desenho, deixando fluir suas criatividade, despertando o interesse e curiosidade a fim de construir uma *storytelling* com fins pedagógicos.

METODOLOGIA

Optou-se pelo estudo de campo porque procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis, conforme propõe Gil (1999, p. 72), desse modo o planejamento do estudo de campo mostra-se mais flexível.

A pesquisa desenvolveu-se remotamente em decorrência da pandemia, no âmbito virtual. Desse modo não podemos dizer que desenvolveu-se no âmbito físico, na escola. No entanto os sujeitos da pesquisa tratam-se dos alunos da Escola Técnica Estadual ETE DOM BOSCO, dos cursos de *Marketing* e *Publicidade*.

Adotou-se um estudo de campo, de acordo com a definição dada por Gil (1999, p. 72) “estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação.”

Desenvolveu-se observação participante natural que na concepção de Gil (1999, p. 113) é quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga.

A pesquisa é de caráter qualitativo conforme declara Minayo (1994, 2000) “a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos,

aspirações, crenças, valores e atitudes.”

Descreveu-se o relato de experiência desenvolvido com as turmas de *Marketing* e Publicidade, através da execução do projeto de criação da *storytelling* com temática abordando o folclore. A atividade foi dividida nas turmas procurando valorizar as competências e habilidades dos alunos. Um grupo responsabilizou-se pelo roteiro da narrativa; algumas alunas com habilidade para o desenho na técnica mangá, criaram os desenhos; outras fizeram a pintura, tudo realizado no meio digital. Outra turma incumbiu-se da biografia do escritor Monteiro Lobato e pesquisa sobre as lendas do nosso folclore. O engajamento de todos e o trabalho colaborativo foram os comportamentos mais observados.

No início da pesquisa foi enviado, para os alunos, o link do questionário elaborado no *Google Form* para coleta de dados concernentes aos seus conhecimentos acerca do Gênero Textual Narrativa, *storytelling*, como também sobre as lendas do folclore e por fim com relação a biografia do escritor Monteiro Lobato.

Realizou-se entrevista através do *Google Meet*, após conclusão da atividade do projeto, para verificar se houve engajamento e aprendizado. Cruzaram-se os dados coletados e elaboram-se gráficos para melhor expor os resultados obtidos.

Desenvolveu-se pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica através dos estudos desenvolvidos pelos cientistas especialista nas temáticas abordadas neste relato de experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A língua deve ser vista como um espaço acolhedor no qual os homens criam e recriam contratos sociais de usos diversos, sempre de acordo com os gêneros dos discursos ali criados, conforme as concepções de Araújo (2006, p.17). E neste sentido, podemos afirmar que a internet não é nenhuma ameaça para a língua, visto que apenas amplia as possibilidades de seus usos e, portanto, pode e deve ser objeto de reflexão na escola (COSCARELLI & RIBEIRO, 2005).

Os gêneros textuais passaram a adquirir novos propósitos comunicativos a fim de atender às demandas sociais e culturais. Marcuschi e Xavier (2010) observam que

Os gêneros textuais são frutos de complexas relações entre um meio, um uso e a linguagem. No presente caso, o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos não oferecidas nas relações interpessoais face a face. E a linguagem concorre aqui com ênfase deslocadas em relação ao que conhecemos em outros contextos e uso.

Defende-se que os gêneros textuais desempenham uma função social na comunicação. Entende-se que a *storytelling* pode ser usada como uma ferramenta pelas empresas para envolver os clientes através da narrativa, que por vezes têm a intenção de esclarecer sua imagem e valores. Desse modo são utilizadas estratégias de *marketing* com o propósito de que estas histórias sejam conhecidas e assimiladas por seus clientes.

Conseqüentemente a *storytelling* também é utilizada no âmbito empresarial principalmente relacionada ao *Marketing*.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os alunos do curso de *Marketing* e Publicidade. Sabe-se que em decorrência do isolamento social muitos alunos não mantiveram contato com a escola devido questões tecnológicas e de falta de acesso à internet. Portanto 13 alunos dispuseram-se a participar da pesquisa e responderam ao questionário enviado através do *Google Form*.

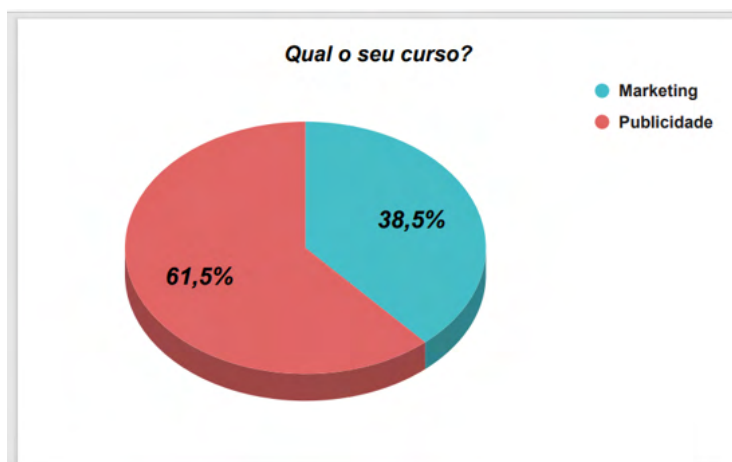


Gráfico 1 – Participantes da pesquisa.

Fonte: Gerado pelo Google Form através da resposta à pergunta nº 2 do questionário. Criado pelo autor.

Constata-se através do gráfico acima que dos 13 alunos participantes da pesquisa, mais da metade, foram alunos do curso de Publicidade, representando o percentual de 61,5%.

Em relação ao conhecimento acerca das lendas do folclore houve predomínio sobre a Mula sem cabeça, Curupira e o Saci-Pererê, constatando-se que os alunos precisavam de um material pedagógico que trouxesse maiores informações de uma maneira agradável.

Demonstrou-se então, que a proposta do projeto para desenvolver material pedagógico, construído pelos alunos, valorizando a autoria dos mesmos, através da cultura *maker*, engajando-os para a construção do seu conhecimento, foi pertinente e revelou-se eficaz.

Salienta-se que a escola possui uma sala *Maker* que foi concluída, no mês de março do corrente ano, dois dias antes de ser decretado o isolamento social devido a pandemia. Sendo assim as atividades desenvolvidas neste projeto foram totalmente realizadas de forma remota. Para isso fez-se necessário utilizar uma didática motivadora que promovesse o engajamento dos alunos. Entende-se que o professor é uma agente de letramento e

desenvolve papel de orientador e facilitador da aprendizagem.

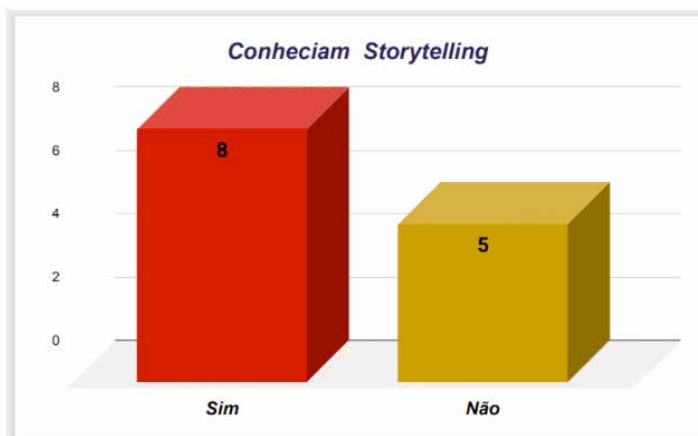


Gráfico 2 – Conhecimento sobre Storytelling.

Fonte: Gerado pelo Google Form através da resposta à pergunta nº 4 do questionário. Criado pelo autor.

No tocante ao conhecimento dos alunos sobre o termo *storytelling*, mais da metade, dos participantes da pesquisa, já conheciam o significado do termo e sua relação com o gênero textual narrativa. Evidencia-se no gráfico acima que dos 13 alunos participantes da pesquisa 8 afirmaram saber o que é *storytelling*.

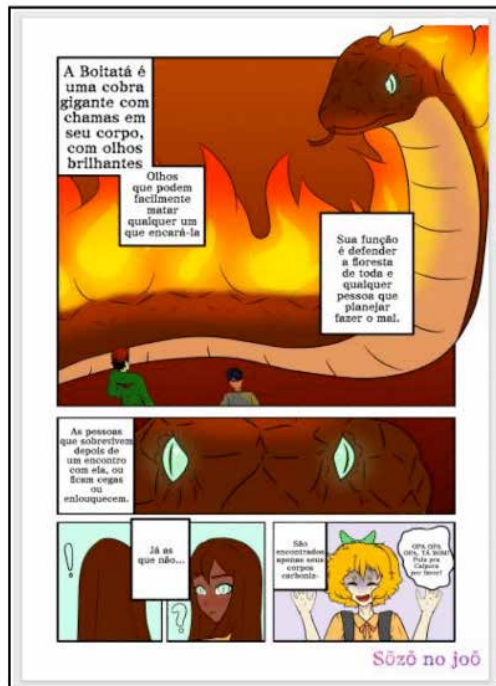


Figura 1 - Boitatá.

Fonte: Computador do autor do artigo.

Percebe-se na fig. 1 acima, página da *storytelling*, a descrição da Boitatá, valorizando recursos semióticos os quais permitem a leitura da imagem facilitando a compreensão da narrativa.

Após a culminância do projeto, todos os alunos leram a HQ criada pelos colegas. Só então foi realizada a entrevista para analisar as vivências decorrentes da participação no projeto, como também os relatos sobre a construção de significados e dos conhecimentos adquiridos. O que constata-se através das respostas dadas pelos alunos conforme veremos abaixo transcritas, destacado a inferência dos mesmos com a HQ. Identificamos os alunos por número e letras formando um código para identificar a qual turma pertenciam.

Pergunta nº 9 da entrevista: Observando a imagem da Boitatá qual a sua opinião?

Resposta – Aluno 1MRV: “Linhas e traço muito bons, bem acentuado. Balões bem escolhidos e também bem encaixados.”

Resposta – Aluno 2PIJ: “Acho que a imagem retratou muito o que de fato é a lenda, e que a história é altamente atrativa. Os balões de fala repassam muito bem o que é a Boitatá, o que é de extrema importância para o conhecimento do leitor.”

Resposta – Aluno 3MGO: “Imagem bem ilustrada, bem colorida e nos quadrinhos vemos bem a função né, da cobra boitatá, muito importante para a floresta.

Resposta – Aluno 6PAF: “As cores são bastante forte, a história é interessante, a narrativa mostra bem o que realmente é essa lenda.”

Nota-se que a questão da multimodalidade e multisemiose foram observadas pelos alunos e destacadas nos comentários ao referirem-se às cores, linhas, traços, balões de diálogos. Evidenciando que a comunicação provenientes dos HQ se manifesta também através da leitura das imagens.

Entende-se que ocorrem os multiletramentos conforme nos indicam as concepções de Rojo (2012, p. 37),

As novas tecnologias digitais estão inserindo novos modos de comunicação o que exige novas habilidades que levam a novos letramentos (literacies): o digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (multiliteracies).

Revelou-se a eficácia do projeto mediante a análise das respostas durante a entrevista, destacamos aqui as informações em relação a *storytelling*, conforme transcritas abaixo:

Pergunta nº 10 da entrevista – Qual o conceito que você desenvolveu sobre *storytelling*?

Resposta – Aluno 1MRV: “Bem mais fácil de entregar o que se espera, por sua facilidade em transmitir a mensagem. Por conta de seu alto teor explicativo e intuitivo, fruto da linguagem verbal e não verbal.

Resposta – Aluno 2PIJ: “Acho que *storytelling* é uma técnica muito legal, misturar recursos é o que de fato faz a história narrada ser inesquecível e usar elementos visuais faz com que a leitura seja bem mais atrativa. Portanto, acho que essa técnica deveria ser mais utilizada atualmente, já que para conquistar alguém com contos no século atual é bem mais complicado e devemos sempre estar inovando e criando novas formas de transmitir histórias/lendas folclóricas.”

Comprovaram-se através das vivências relatadas durante a entrevista que a HQ produzida pelos alunos cumpriu o objetivo esperado, engajou-os e despertou interesse para realizar a atividade proposta no projeto. Concluímos que a *storytelling* promoveu construção de significados.

Nota-se que a forma de ensinar vem sofrendo alterações ao longo dos anos e agora em decorrência da pandemia, as mudanças foram de certa forma radicais, obrigando todos a migrarem para o mundo digital. A educação tem procurado adaptar-se ao progresso tecnológico. Verificamos o que assegura Fantim e Rivoltella (2012, p. 26):

No novo contexto social, a mídia-educação torna-se um fator importante de cidadania ativa: é muito difícil em nossa sociedade sermos cidadãos ativos sem nos valermos da mídia-educação. [...] O outro ponto a ser considerado

refere-se a uma integração da mídia-educação nas “outras educações”. Não existe só uma competência, uma *literacy*, para os meios; existem outras *literacies*, e a perspectiva é uma perspectiva de *multiliteracies*, [...].

Importante salientar as observações feitas em relação aos recursos multimodais e semióticos utilizados na produção da HQ, traduzindo um olhar crítico, reflexo do desenvolvimento de habilidades e competências leitoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a Pedagogia de projetos baseia-se no propósito da pesquisa para os alunos e no papel de orientador para o professor. Além de fundamentar-se na autonomia, raciocínio, autoconfiança, habilidades e competências, proporcionando interação de conhecimentos e aproximando a teoria da prática.

O projeto desenvolvido encontra-se embasado na Competência 7 da BNCC, a qual propõe mobilizar práticas de linguagem no universo digital. Enfatizando que durante o período de pandemia o universo digital tornou-se o espaço prioritário para aulas e atividades. Ainda tomando como base o texto da referida competência quando orienta considerar “as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.”

A Educação profissional tem sua missão voltada em habilitar os alunos para inserir-se no mundo do trabalho. Os cursos oferecidos na nossa escola, *Marketing* e Publicidade, utilizam a linguagem e a comunicação como a principal ferramenta de atuação. E de acordo com as 10 principais competências da BNCC, a Cultura Digital prevê “utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para comunicar-se, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

Desse modo o projeto desenvolvido nesse relato de experiência trabalhou as competências da BNCC ligadas à linguagens e códigos como também voltada para o ambiente digital. A produção da narrativa, *storytelling* através do HQ no estilo mangá, envolveu os alunos de forma engajadora, desenvolvendo suas habilidades e competências na produção textual e dos desenhos do HQ. Os alunos também realizaram pesquisa e desenvolveram seus pensamentos críticos através da autoria do roteiro da narrativa. O trabalho cooperativo em grupo pode ser desenvolvido de forma remota porém eficiente.

Consideramos que o professor como facilitador da aprendizagem deve promover eventos de letramentos contextualizado com situações nas quais os alunos irão se deparar na sua vida pessoal e profissional. Desse modo procuramos desenvolver a nossa prática pedagógica utilizando as metodologias ativas para motivar nossos alunos na produção textual do gênero narrativa.

Destacamos conforme as reflexões de Rojo acerca dos multiletramentos, que as atividades desenvolvidas na construção da *storytelling* promoveu eventos de multiletramentos no que diz respeito a utilização das TICs.

Acreditamos que a nossa pesquisa contribuiu para o âmbito do ensino profissional uma vez que conduzimos nossos alunos para a prática autoral da *storytelling*, desenvolvendo competências de leitura crítica e escrita criativa e promovendo construção de significados acerca das lendas do folclore da nossa região.

Reconhecemos que o estudo do gênero narrativa, aqui abordado através da *storytelling* é um campo muito vasto, uma vez que sua utilização não diz respeito somente ao âmbito educacional e do estudo de línguas, verificando-se também a utilização no campo corporativo, principalmente ligado a *Marketing*.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. **Os chats**: uma constelação de gêneros na internet. Tese (Doutorado em linguística). Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2006.

BRASIL. Ministério da Educação Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 12 set. 2020.

COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (ORGS.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DEWEY, J. (1938]1997). **Experience and education**. New York: Simon and Shuster

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino/ Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (org.); Luiz Marcuschi ... [et.al] – 4 ed. São Paulo: Paráboal Editorial, 2011, p.138.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.) **Cultura digital e escola** – Pesquisa e formação de professores. Campinas: Pairus, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Antonio Carlos Gil. - 5.ed. - São Paulo: Atlas, 1999.

KLEIMAN, Angela B. **Português no ensino médio e formação do professor**/Clécio Bunzen, Márcia Mendonça (organização); Angela B. Kleiman...[et. al.]. - São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: Marcuschi & Xavier, A.C (ORGS.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gênero digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M.C.S. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p.9-29.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Gêneros no mundo digital**: um meio de “transdisciplinar” a escola. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco. Campinas: Pontes Editores, 2013, 2. ed., p.221-235.

ROJO, R. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. Adolfo Tanzi Neto...[et.all].; organização Roxane Rojo. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2013.

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

SILVA, J. A. L.; OLIVEIRA, F. C. S.; MARTINS, D. J. **Storytelling e gamificação como estratégia de motivação no ensino de programação com Python e Minecrafit**. In: XVI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, 2017, Curitiba-PR. Culture Track 2017.p. 987-99

SOUZA, Socorro Cláudia Tavares de. **As formas de interação na internet e suas aplicações para o ensino de língua materna**. In: Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios/ Adail Sebastião Rodrigues-Júnior et al. - 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

TODAMATERIA. Origem das Histórias em Quadrinhos. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/historia-em-quadrinhos/> Acesso em 10 set. 2020.

POTENCIALIDADES DO FÓRUM DE DISCUSSÃO EM EAD VIA PLATAFORMA MOODLE NO CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS NEAD/UESPI

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 14/07/2021

Delzenete de Sousa Barbosa

Especialista em EAD pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Professora da Secretaria Estadual de Educação do Piauí – SEDUC/PI
Teresina – Piauí
<http://lattes.cnpq.br/6599580873745402>

Ederson Dias de Carvalho

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Professor/tutor da Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina – Piauí
<http://lattes.cnpq.br/0145118046312420>

RESUMO: O presente artigo intitulado Potencialidades do fórum de discussão em EAD via plataforma *Moodle* no curso de Letras/Português NEAD/UESPI objetiva demonstrar as potencialidades oferecidas pelo fórum de discussão desenvolvido no referido curso do Núcleo de Educação a Distância - NEAD da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, tendo como focos principais a proatividade e a interatividade de professores-formadores, tutores a distância e alunos. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica baseada nas considerações de Moran (2004), Oliveira Netto (2005), Santos (2008) dentre outros, com abordagens qualitativa e exploratória. Também

se levou em consideração a experiência prática de atuação de tutores a distância ao longo de quatro anos, desde 2012 até 2015, acompanhando vários fóruns de discussão em diversas disciplinas do curso de Letras/Português do NEAD/UESPI. Buscou-se ainda demonstrar a importância da proatividade do professor-formador e do tutor a distância para a autonomia e construção de conhecimento numa perspectiva de discussão e aprendizagem colaborativa/significativa. Os resultados apontam que o fórum de discussão no curso de Letras/Português abre um leque de potencialidades no que se refere à aprendizagem colaborativa, uma vez que possibilita aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desta modalidade de ensino a construção de um saber significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Fórum de discussão; Aprendizagem colaborativa; Educação a distância.

POTENTIALITIES OF THE DISCUSSION FORUM IN EAD VIA MOODLE PLATFORM IN THE LETTERS/PORTUGUESE COURSE NEAD/UESPI

ABSTRACT: This article entitled Potentials discussion forum on distance education via Moodle platform in the course of Letters / Portuguese NEAD/UESPI objective demonstrate the potential offered by the discussion forum developed in that course Education Center Distance - NEAD from the State University of Piauí - UESPI, with the main focuses proactivity and interactive teacher-trainers, distance tutors and students. Therefore, a literature search based on considerations of Moran (2004), Oliveira Netto

(2005), Santos (2008) among others, with qualitative and exploratory approaches. It also took into account the practical experience of operation of distance tutors over four years from 2012 to the 2015, following several discussion forums on various subjects in the course of Letters / Portuguese of NEAD/UESPI. It has also sought to demonstrate the importance of teacher-trainer proactivity and tutor the distance to the autonomy and construction of knowledge in a discussion of perspective and collaborative / meaningful learning. The results show that the discussion forum on the course of Letters / Portuguese opens a range of possibilities with regard to collaborative learning, since it enables those involved in the teaching and learning process of this kind of education, building a knowledge significant.

KEYWORDS: Discussion forum; Collaborative learning; Distance education.

1 | INTRODUÇÃO

A inserção do computador no mundo revolucionou as várias áreas sociais, tecnológicas, etc. Com o advento da internet essa revolução foi ainda maior, inclusive quando se trata do campo educacional. Outrora, quando se queria pesquisar sobre um determinado tema era necessário que se tivesse acesso a uma enciclopédia ou a uma biblioteca física, que poderia ser pública ou particular e, caso não tivesse acesso a essas fontes, ficaria muito difícil obter a informação que se pretendia localizar. No entanto, com o surgimento da internet o acesso à informação ficou mais fácil e a Educação a Distância - EAD passou a ter o papel de explorar essa fonte de informações, ou seja, ela passou a utilizar a internet para promover educação utilizando-se das novas tecnologias.

A EAD é uma modalidade de ensino que tem peculiaridades que a distingue do ensino presencial, mesmo porque a interação entre aluno x professor/ aluno x tutor ocorre, em grande parte do processo educacional, de formas distintas, até mesmo pelo fator tempo/ espaço, pois esse fator vai fazer com que o professor ou o tutor invista em estratégias/ metodologias diferenciadas de ensino-aprendizagem que atendam aos objetivos esperados.

No que diz respeito às metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas via plataforma *Moodle* no curso de Letras/Português do Núcleo de Educação a Distância – NEAD da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, listam-se aqui os *chats*, as atividades de aprendizagem (envio de texto *off-line*), as provas *on-line* e os fóruns de discussão.

Dentre as várias modalidades de interação entre o professor e o tutor para com seus alunos iremos nos deter ao fórum de discussão que vem a ser uma metodologia de ensino utilizada em praticamente todas as disciplinas ofertadas no curso de Letras/Português do NEAD/UESPI e que, por isso, merece uma atenção especial.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, fincada principalmente nas contribuições de Moran (2004), Oliveira Netto (2005) e Santos (2008), este artigo objetiva mostrar as potencialidades do fórum de discussão desenvolvido no curso de Letras/Português do NEAD/UESPI.

É inegável que o fórum de discussão é uma das metodologias em EAD mais utilizadas pelos professores-formadores do curso de Letras/Português do NEAD/UESPI

ao elaborarem suas disciplinas e essa é uma das justificativas para a realização desse trabalho.

Além disso, muito mais se pretende discutir aqui, como, por exemplo: Por que os professores-formadores de disciplinas adotaram o fórum de discussão como regra, ou seja, por que esses docentes recorrem continuamente a esse tipo de fórum para atenderem aos seus objetivos propostos?

Não se pode negar também que o fórum promove a interação entre os alunos e um dos grandes segredos do sucesso quando se fala em ensino-aprendizagem é a construção do conhecimento em grupo, um colaborando com o outro, traduzindo-se no que chamamos de completude, ou seja, um aluno ajuda a completar ou complementar o que ficou a ser dito por aquele aluno que iniciou a discussão. Assim, o fórum de discussão realiza um papel extremamente salutar, pois ele gera debates acerca de temas que devem ser inseridos ao longo das disciplinas do curso de Letras/Português e isso ajuda a desenvolver o senso crítico dos alunos envolvidos nesse processo.

A forma como o fórum de discussão é exposta aos alunos gera, em geral, um sentimento por parte desses discentes de espaço próprio, no qual terão voz e vez. Isso se traduz na forma como esses fóruns são desenvolvidos e esse fator é também um elemento que estimula os pesquisadores a se inclinarem cada vez mais no estudo dessa metodologia tão utilizada em EAD. Os resultados deste trabalho indicam que o fórum de discussão gera um arcabouço de potencialidades no que diz respeito à aprendizagem colaborativa, gerando nos atores pertencentes a esse processo de ensino-aprendizagem em EAD o gosto pelo saber.

2 | POTENCIALIDADES DO FÓRUM DE DISCUSSÃO: INTERAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A EAD dispõe de várias metodologias de ensino e, dentre elas, o fórum de discussão se apresenta como uma das metodologias que tem atingido valorosos resultados quando se fala em ensino-aprendizagem de conteúdos educacionais via plataformas digitais, como, por exemplo, a plataforma *moodle*, usada nos cursos da EAD oferecidos pelo Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Piauí em conjunto com a Universidade Aberta do Brasil – UAB.

A interação entre professor e alunos é de extrema valia no processo de ensino-aprendizagem quando se almeja alcançar bons resultados. E essa interação pode ser alcançada por diversas formas, sendo que uma delas é por meio do fórum. Segundo Moran (2004) o fórum é um ambiente virtual de aprendizagem e serve de apoio ao professor para se discutir temas de estudo do curso.

A interação entre os sujeitos presentes no ambiente on-line (fórum) deve ocorrer de forma efetiva, ou seja, o professor e/ou o tutor não pode(m) deixar que apenas os

alunos se posicionem quanto à temática abordada, sendo necessário que o profissional envolvido possa realizar o trabalho de mediação e intervir nesses diálogos sempre que julgar pertinente.

Não obstante, podemos notar que no fórum de discussão há a descentralização do aprendizado, ou seja, o tutor, adotando apenas uma postura mediadora, sai do palco e instiga aqueles que estão na plateia, os alunos, a ocuparem esse palco e isso acontece no momento em que um aluno, por exemplo, comenta a ideia que outro aluno externou. Dessa maneira, o fórum se traduz numa proposta de trabalho moderna, eficiente e produtiva.

Não se pode perder de vista também que essa interação deve estar a serviço da construção do conhecimento, um aluno contribuindo com os demais e os demais contribuindo com esse aluno, pois já dizia João Cabral de Melo Neto no poema *Tecendo a Manhã* “Um galo sozinho não tece a manhã:/ ele precisará sempre de outros galos./ De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro [...]” (MELO NETO apud PAULI, 2008, p. 91).

Nesse sentido, quando um discente traça um comentário sobre o que outro colega já havia discutido há o que chamamos de expansão das ideias, mostrando que o fórum de discussão está surtindo os efeitos desejados, atingindo aos objetivos propostos e, acerca disso (a expansão das ideias), Albert Einstein já dizia que “a mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original” (EINSTEIN apud CENTENO, 2012, p.1).

Além disso, outro aspecto salutar diz respeito à experiência do professor e do tutor ao trabalharem com estudantes, a fim de desenvolverem o fórum de discussão no sentido de aferir até que ponto os participantes desenvolveram um bom debate, se realmente foi cumprido o objetivo proposto, se há necessidade de abordar ainda algum ponto salutar e que não foi levantado por nenhum dos envolvidos, se o tema ali tratado merece um reforço e um aprofundamento posterior com recomendações de leitura de livros/*e-books*, artigos, dissertações, teses, etc.

No que tange às características de um ambiente de interação via plataforma digital educacional é elementar que ele deva ser, por consequência, um ambiente que respeita a opinião de cada um dos envolvidos, porém, isso não quer dizer que tudo o que for levantado pelos alunos deva ser considerado correto, mas se deve ouvir com atenção o que ali foi dito e, caso haja necessidade, o professor ou tutor deve traçar considerações de forma que aquele ou aqueles participante(s) possa(m) construir a(s) sua(s) nova(s) ideia(s) sem tangenciar a temática abordada.

Dentre outros aspectos é imprescindível que os alunos não encarem o fórum de discussão apenas como depósito de atividades, ou seja, não basta que o aluno responda à pergunta que introduziu o fórum e abandone o debate. Nesse sentido, é recomendável que esse aluno possa interagir, reconstruindo, inclusive, a sua ideia inicial, caso julgue necessário.

Assim, muitos professores e tutores, ao lançarem a pergunta ou texto que introduz o

fórum, pedem que cada participante, além de dar a sua resposta sobre o que foi exposto, comente a resposta de mais um ou dois colegas. Isso já ocorreu na grande maioria dos fóruns que foram propostos no curso de Especialização em EAD realizado pela UESPI no período 2015/2016 e que contou também com a participação maciça de grande parte dos tutores do curso de Letras/Português do NEAD/UESPI.

Todavia, trabalhar com o fórum na perspectiva apenas de ele ser somente um depósito de atividades é desconsiderar a proposta que essa metodologia aponta para o ensino-aprendizagem: a efetiva interação entre os envolvidos em busca da construção do conhecimento significativo.

Diante disso, a interação no fórum somente irá acontecer se o aluno praticante desse ambiente on-line se sentir interessado no que ali está sendo trabalhado, desenvolvido. Assim, para que isso ocorra, esse aluno deve se sentir partícipe, coautor de tudo o que está sendo construído naquele ambiente. Ele deve se sentir livre e estimulado, a fim de que possa aflorar o seu senso criativo.

Desse modo, o professor ou tutor, ao lançar a discussão inicial do fórum, deve procurar despertar o desejo dos alunos de se posicionarem criticamente, propondo perguntas abertas, podendo ser até perguntas que envolvam assuntos em que haja posicionamentos diversos na doutrina.

Nesse sentido, é muito importante que o profissional que realiza a mediação no fórum, a fim de estimular a defesa de um ponto de vista por parte do discente, incentive a prática da réplica e da tréplica pois, além da exposição de argumentos, é valorosa também a exposição de contra-argumentos, pois isso enriquece o debate travado e amplia os horizontes acerca do assunto em pauta.

Assim, o professor/tutor não deve apenas visualizar as postagens dos alunos no fórum e atribuir notas a elas, mas também o referido profissional deve comentar essas mensagens enviadas pelos alunos, esclarecer dúvidas, dar sugestões, etc. Dessa maneira, essa prática tende a estimular os envolvidos no fórum a participarem, pois os discentes envolvidos no processo sentir-se-ão valorizados ao longo da aplicação dessa metodologia de ensino.

Sobre a participação nos fóruns, é mister que o professor, ao visualizar, comentar e atribuir notas aos alunos que estão participando no ambiente virtual em análise, valorize tal participação do discente. Porém, se o professor/tutor, por exemplo, acessa o fórum apenas quando o período da disciplina foi encerrado, isso não tende a contribuir significativamente para com o aluno. Todavia, se ao longo desse processo interacional o profissional mediador vai traçando considerações importantes acerca do que ali está sendo discorrido, evidentemente haverá um grande ganho quanto à qualidade do que está sendo desenvolvido.

Além disso, deve-se observar os alunos participantes do fórum no que se refere à linguagem verbal escrita. O professor/tutor precisa aproveitar essa oportunidade para não

apenas avaliar as ideias que esses alunos estão expondo, mas também, observar se a linguagem apresentada por eles está coerente e coesa, pois o profissional responsável por essa mediação não pode jamais desconsiderar esse fato.

Assim, é indiscutível a relevância da interação para o bom desempenho dos alunos nos fóruns em EAD. Essa interação propiciará a construção do texto coletivo, discutido e rediscutido e ajudará a dar compreensão ao grande significado que tem a visão e o posicionamento do outro na construção das suas ideias e dos seus textos.

3 | AMBIENTE DE INTERAÇÃO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA

Há que se reconhecer que o conhecimento será cada vez maior quando ele for construído e discutido em grupo, disso não se deve ter dúvida. Assim, a proposta do fórum de discussão vai ao encontro dessa linha de raciocínio, pois, como afirma Oliveira Netto (2005), na aprendizagem colaborativa o estudante tem um papel central e ativo, onde a responsabilidade principal do professor é transferida do instrutor para o estudante.

Nesse sentido, o fórum de discussão deve ser um ambiente de interação fincado na perspectiva colaborativa. Com isso, a aprendizagem deve ser centrada no aluno e não mais no professor, pois no mundo moderno a tendência pedagógica tradicional não deve ter mais espaço nem no ensino presencial e muito menos no ensino a distância. Desse modo, o aluno deve construir seu próprio conhecimento e o professor deve ter a tarefa apenas de mediador, dando vazão ao senso criativo daquele que está interagindo no fórum.

As Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's estão proporcionando novas possibilidades de interação que devem ser aproveitadas a serviço da educação. Essas tecnologias, além de favorecerem a interação, promovem também uma aprendizagem colaborativa, pois as TIC's procuram envolver os seus usuários na construção do que ali está sendo elaborado.

Ademais, a aprendizagem colaborativa é vista como um modelo adequado também para o ensino mediado por computador, pois, no ambiente virtual as possibilidades de construção em conjunto aumentam consideravelmente e tornam possíveis as infinitas maneiras de interação e acesso ao saber.

Com isso, as interações dos professores/tutores devem ansiar a construção coletiva do conhecimento e, por consequência, a aprendizagem colaborativa, pois, é no trato com o outro que compartilhamos saberes e, nessa seara, todos não saem da mesma forma que chegaram, ou seja, ninguém sai de mãos vazias, não há subtração, e sim, soma, sendo que o seguinte provérbio chinês ilustra bem isso:

Se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um. Porém, se os dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia e, ao se encontrarem, eles trocam as ideias, cada homem vai embora com duas (PROVÉRBIO CHINÊS apud BRAGA;

É importante deixar claro que o professor/tutor, ao trabalhar com o fórum de discussão, adotando uma perspectiva interacionista, deve fazer com que os alunos procurem interagir em grupo, tornando-se interdependentes e não autossuficientes. O convite a ser dado a esses alunos é de que busquem um conhecimento mais aprofundado do que aquele que estão se propondo a debater/pesquisar.

Segundo Santos (2008) cada indivíduo na sua diferença pode expressar e produzir saberes, desenvolver competências comunicativas e contribuir para o conhecimento coletivo. Nesse sentido, Santos está propondo uma educação que construa novos saberes e que adote a perspectiva da aprendizagem colaborativa quando conclama todos a vislumbrarem o conhecimento desenvolvido de forma coletiva.

Na aprendizagem colaborativa o educando não deve ser encarado como um sujeito passivo, pois ele tem um papel central, crucial. Desse modo, o professor/tutor deve encarar tal sujeito sem subestimá-lo e sem praticar a inversão de papéis, ou seja, deve-se ter como centro o educando, e não, o educador.

Dessa maneira, o professor/tutor precisa sempre buscar estratégias que propiciem um trabalho colaborativo entre os alunos, sendo que o fórum de discussão se traduz numa dessas estratégias de sucesso muito utilizada em EAD, inclusive no curso de Letras/Português do NEAD/UESPI.

Vale lembrar que em praticamente todas as disciplinas ofertadas no curso e na instituição anteriormente citados há sempre fórum/fóruns de discussão que enriquece(m) o trabalho desenvolvido, contribuindo para que os estudantes compreendam o real objetivo dessa estratégia específica de aprendizagem.

Diante disso, dentre outros aspectos, é de grande valia que o professor/tutor esteja atendo às cópias de textos ao avaliar as respostas postadas no fórum pelos discentes, pois não se deve admitir essa prática, porque ela em nada contribui para um ensino de qualidade. Assim, o professor/tutor deverá incentivar os estudantes a utilizarem as próprias palavras ao responderem às perguntas do fórum. Desse modo, efetivamente, eles estarão sendo honestos para com todos os envolvidos e, com isso, o professor/tutor poderá também trabalhar as deficiências reais em termos de linguagem apresentadas pelos discentes.

Não raro o tutor, em algum momento, irá identificar cópias de textos de outrem sendo utilizadas por partes de alguns alunos e tal prática deve ser coibida. Todavia, não se pode confundir cópia com intertextualidade, ou seja, não se pode negar que muitos discentes utilizam a intertextualidade nos seus textos, fato bem acolhido num espaço de debate, pois esta tende a enriquecer as informações a que se pretende discorrer.

Dentre outras observações, pode-se afirmar que o professor/tutor, ao acompanhar o fórum de discussão, deve estimular os alunos a não apenas responderem ao que foi solicitado, mas estimulá-los a irem além, desenvolvendo o senso crítico, expondo ideias

outras que estejam fora da caixa, estimulando-os a saírem do lugar comum e a enveredarem para a construção de um saber inovador e original.

Não se pode perder de vista que o professor-formador da disciplina deve ser bem perspicaz ao elaborar a pergunta que irá gerar o debate no fórum, pois indagações iniciais que levem os alunos a apenas reproduzirem conceitos não são bem-vindas quando se trata de uma metodologia dialógica e crítica como é o fórum.

O tutor também tem o papel de destaque na mediação dos trabalhos, pois ele deverá acompanhar toda a discussão em curso, comentar os posicionamentos expostos de cada aluno e, até mesmo, lançar perguntas que provoquem ainda mais a continuidade do debate já instalado.

Para bem mediar os trabalhos em EAD que envolvem fórum de discussão é salutar que tanto o professor-formador como o tutor tenham conhecimento e tentem colocar em prática, por exemplo, as teorias sociointeracionistas de Vygotsky, pois elas muito contribuem para o desenvolvimento de trabalhos nessa esfera.

Ademais, uma prática muito comum nos fóruns é a postagem de cada aluno voltada unicamente ao professor/tutor, desconsiderando os demais participantes desse ambiente. Ao verificar essa prática, o professor/tutor deve agir de forma a fazer com que o estudante entenda que a postagem no fórum de discussão deve estar voltada para todos os participantes e não apenas para o mediador. Assim, se esses discentes entenderem bem essa ideia, tal estratégia de ensino começará a alcançar os seus objetivos pretendidos e, então, poder-se-á falar em aprendizagem colaborativa.

Valorizar a participação daqueles alunos que fazem uso efetivamente dos fóruns é uma estratégia a ser considerada para estimular esses educandos a expor as suas ideias, porém essa valorização deve ser responsável e sincera, não apenas valorizar por valorizar. O aprofundamento da discussão, por exemplo, por parte dos alunos deverá ser reconhecido pelo professor/tutor até mesmo para estimular outros alunos a também fazerem o mesmo. Fernando Pessoa afirma no poema *Mar português* que “Quem quer passar além do bojador, tem que passar além da dor” (PESSOA, 2005, p. 48). Com isso, ir “além do bojador” deve ser interpretado como ir além do sugerido, buscando a criatividade, o inusitado.

Portanto, quando o professor/tutor sentir a necessidade de intervir em alguma colocação apresentada pelo aluno, essa intervenção deverá ser realizada de forma segura e competente, voltada para promover uma reflexão sobre o que o estudante externou.

4 | OS SUJEITOS DA EAD: PROATIVIDADE DO PROFESSOR/FORMADOR E DO TUTOR A DISTÂNCIA

Os ambientes virtuais de aprendizagem não são apenas um conjunto de páginas na internet, mas um conjunto de elementos técnicos e humanos criados com objetivos claros, como o aprendizado. Além disso, eles têm como características fundamentais um trabalho colaborativo, sendo que a participação on-line é um exemplo de que o processo de ensino

e aprendizagem na modalidade a distância não existirá sem que haja uma relação triádica entre professor, aluno e tutor a distância.

Nesse sentido, podemos afirmar que um ambiente virtual é um espaço onde seres humanos e objetos/máquinas interagem e potencializam, assim, a construção de conhecimentos, logo, surge a aprendizagem.

No tocante a essa discussão, assevera Santos e Okada (2003) que no ambiente virtual:

[...] a mediação pedagógica (cuidadosa e competente) tem um papel de destaque, não somente no sentido de procurar ampliar as interações (mantendo a existência do ambiente), como também, fazer intervenções para garantir conexões de qualidade (desconstrução/ construção/ reconstrução do conhecimento) (SANTOS; OKADA, 2003, p. 14).

Nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que um ambiente virtual é um espaço propício à interação em que seres humanos e objetos/máquinas tendem a si enriquecer mutuamente e, assim, a elaboração de novos saberes acontece.

Esse contexto remete à sala de aula, podendo-se observar que no ensino presencial, ainda imbuído de muitos resquícios da pedagogia tradicional, em geral, a interação privilegia a fala do professor e poucas oportunidades são oferecidas à fala do aluno.

Já na sala virtual de aprendizagem os estudantes têm as mesmas oportunidades de fala, podendo enviar mensagens e interagindo no seu próprio ritmo. Dessa maneira, o professor deixa de ser a autoridade e ambos, docente e discente, são partícipes na interação. Assim, pode-se inferir que o ensino a distância apresenta especificidades não comuns à modalidade tradicional no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, bem como às relações entre aluno *versus* professor e aluno *versus* aluno.

Outro sujeito que desempenha um papel primordial no processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância é o tutor a distância, um dos atores que compõem a tríade da EAD já mencionada. Neste contexto, cada elemento assume diferentes posições as quais exigem habilidades adequadas e atitudes eficazes.

Analisando-se esse contexto, pode-se entender que cabe ao tutor a distância acompanhar as atividades discentes, motivar a aprendizagem, orientar e proporcionar ao discente condições para uma aprendizagem autônoma e significativa. Diante desse processo, a presença virtual do tutor é cada vez mais indispensável ao desenvolvimento de aulas a distância independentemente das ferramentas utilizadas e da concepção de educação escolhida.

O tutor proativo identifica os alunos com dificuldade de compreensão dos conteúdos, da metodologia empregada, de utilização dos recursos disponibilizados, de participação interativa e, conseqüentemente, os que não estão conseguindo atingir os objetivos propostos para o curso. Feito isso, ele deverá procurar fazer intervenções que viabilizem aos discentes a construção do conhecimento, objetivo principal no processo de ensino.

Para tanto, deve-se buscar intervir positivamente nesse processo, estimulando o aluno a minimizar e, se possível, sanar as dificuldades existentes e adquirir autonomia, proporcionando situações favoráveis ao desenvolvimento da criticidade e da proatividade nos estudos, reforçando, dessa maneira, a autoaprendizagem.

Para que os objetivos de ensino sejam alcançados também se faz necessário que o estudante se sinta sujeito ativo. Para isso, as relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos no processo devem ser favoráveis e facilitadoras, de forma que todos se sintam à vontade para compartilhar experiências, buscando adquirir segurança ao interagir com os demais.

Desse modo, espera-se que o tutor proativo busque desenvolver uma relação de confiança e cordialidade entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Para tanto, ele deve, entre outras ações, propor atividades grupais, mediar os debates em fóruns e em salas de aula virtuais, estimulando a aprendizagem colaborativa, promovendo interações, cooperação e envolvimento entre os aprendentes, possibilitando relações amigáveis com vistas ao crescimento individual e coletivo.

Outro fator relevante é o fato de que o tutor deve estar atento às necessidades dos alunos, estar pronto a colaborar e presente no ambiente virtual de aprendizagem, sendo cortês e demonstrando confiabilidade. No que se refere a esse ponto, afirma Moran:

Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line (MORAN, 2004, p. 61).

Além disso, deve-se observar também que as metodologias utilizadas na educação a distância devem ser distintas das metodologias utilizadas na educação presencial. Ademais, o papel do professor deve ser o de ir além da transmissão de informações, exigindo, portanto, proatividade, conhecimento do conteúdo e conhecimento tecnológico, a fim de que se possa encurtar a distância física entre os sujeitos e garantir aprendizagem significativa. Desse modo, a postura do professor e a metodologia utilizada criarão as condições necessárias ao aprendizado.

O professor tem um papel essencial no processo educacional uma vez que ele deve compreender a importância de ser parceiro de seus alunos, apontando as possibilidades de novas aprendizagens, provocando novas descobertas. Já o docente deve, através de um trabalho problematizador, incentivar e despertar o discente a adotar uma postura crítica diante dos conteúdos abordados.

Portanto, assim como na sala de aula presencial, o trabalho do professor deve propiciar a aprendizagem de forma significativa para os alunos. Na sala virtual o trabalho do professor formador também tem fundamental importância uma vez que ele deve ter uma

didática que propicie situações de efetiva aprendizagem. Neste sentido, a interação entre aprendizes, professores e tutores deve se inclinar para a realização de uma aprendizagem colaborativa e eficaz.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fórum de discussão apresenta-se como um espaço privilegiado para a interação assíncrona, ferramenta que pode contribuir para a construção de conhecimento de forma conjunta, explícita e disponível para todos os participantes.

Todavia, para que isso se cumpra será necessária a participação ativa do professor/tutor a distância, comentando as postagens e mediando as participações dos alunos, motivando-os de forma coordenada a contribuir positivamente na produção de seus próprios discursos ao participarem do fórum, mesmo que apoiados nos textos em discussão ou já postados na internet. Assim, estarão contribuindo para o desenvolvimento da autoconfiança no processo de autoria e exposição de suas ideias.

Ao analisar os papéis de docentes e discentes na aprendizagem colaborativa, Oliveira Netto (2005, p. 102) assevera que tradicionalmente o estudante é um receptor de conhecimento passivo, porém, na aprendizagem colaborativa o estudante tem o papel central e ativo, em que a responsabilidade principal do docente é transferida do instrutor para o estudante (um instrutor central, o que faz com que a percepção do estudante não seja mais a de considerar o professor como autoridade absoluta).

Essa nova configuração dos papéis desempenhados por professores e alunos torna indispensável que o discente seja mais autônomo e interdependente, muito mais do que independente, uma vez que os conhecimentos serão construídos de forma coletiva. O professor/tutor, por sua vez, deve despir-se da posição de detentor e distribuidor do conhecimento, tornando-se um mediador entre os alunos e o conhecimento que deseja construir.

Pode-se perceber que a distância física entre alunos e tutor não impede que se possa conhecer as especificidades de cada aluno e identificar dificuldades, avanços e mediar a interação. Porém, da maneira como o fórum é utilizado por grande parte dos estudantes, ele acaba não favorecendo a interatividade desejada pelos professores-formadores que tanto apostam na utilização desta ferramenta como instrumento de apoio aos estudos colaborativos, sendo que é importante lembrar que uma das formas de garantia da interatividade é o conhecimento dos critérios de participação.

O tutor a distância tem papel primordial nesta discussão, uma vez que é responsável por mediar as discussões, incentivar as participações e zelar para que os debates girem em torno do tema proposto. Também é papel do tutor no fórum de discussão observar os alunos que apresentam dificuldades de participar ou não, bem como, avaliá-los, observando os critérios de participação e avaliação às participações, orientando e motivando os alunos a

fazerem os devidos ajustes.

Tudo isso deve ser realizado de forma cortês, sem causar constrangimentos ao corpo discente, pois, neste ambiente, compartilhar é imprescindível e, uma vez que o aluno se sente constrangido, poderá se retrair, perdendo o interesse ou, até mesmo, abandonando as discussões, deixando, assim, de dar suas contribuições e, o que é ainda mais grave, perdendo a oportunidade de trocar experiências e, conseqüentemente, de aprender e de interagir com seus colegas.

Vale ressaltar que nunca é demais lançar mão de uma linguagem afetiva, para que o estudante sinta a importância de suas contribuições. No entanto, o tutor deve ficar atento ao comentar as postagens para que não incorra em comentários banais ou que não levam o discente a perceber que sua participação é positiva.

Faz-se necessário orientar e incentivar a participação ativa, lendo e comentando as postagens dos colegas e, ao invés de postarem apenas conceitos, deve instigar os alunos a postarem suas considerações a respeito das temáticas propostas para debate(s). Dessa maneira, entende-se que o fórum cumprirá seu verdadeiro objetivo, contribuindo para que haja interatividade a favor de uma aprendizagem colaborativa.

Diante do exposto, infere-se aqui que o tutor a distância deve ter habilidade para compreender as dificuldades dos discentes e buscar romper isolamentos, de forma a envolvê-los num estudo coletivo, integrando-os ao processo de ensino.

Por fim, espera-se, com isso, que o tutor e o professor-formador em EAD utilizem as potencialidades oferecidas pelo fórum de discussão para desenvolver as habilidades e as competências necessárias ao bom crescimento e aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRAGA, E. F.; DOMINGUES, A.; OLIVEIRA, I. P. de. A educação na sociedade contemporânea: uma interface entre o conhecimento e a informação. **Revista Faculdade Montes Belos**. v. 4, n. 1, p. 1-9, set. 2011. Disponível em: <http://www.revista.fmb.edu.br/index.php/fmb/article/view/29>. Acesso em: 14 jul. 2021.

EINSTEIN, Albert. A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original. In: CENTENO, Carmen Cecília. **A convexidade P2 para grafos não direcionados**. 2012. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.cos.ufrj.br/uploadfile/1346083286.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: OLIVEIRA, Vanderleia da Silva (org.) **Educação literária em foco: entre teoria e práticas**. Paraná: CRELIT, 2008. p. 91-108. Disponível em: http://www.ccp.uenp.edu.br/e-books/uenp/2008-vsoliveira-org-educacao_literaria.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

MORAN, J. **Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação online**. 11^o Congresso Internacional de Educação a Distância em 08 de setembro de 2004 em Salvador - BA. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/propostas.pdf. Acesso em: 26 jul. de 2006.

OLIVEIRA, Netto. **Novas tecnologias & Universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SANTOS, E. O. dos; OKADA, A. L. P. A construção de ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. **GT: Educação e comunicação**. v. [s/n], n. 16, p. 1-15, 2003. Disponível em: http://cmap.upb.edu.co/rid=1158847648578_397041040_19218/Artigo-%20Ambientes%20Virtuais-Edm%C3%A9a%26Alexandra-ANPED2003.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

SANTOS, Gilberto Lacerda. Mediação do professor na aquisição e produção colaborativa do conhecimento na Web. **Ciências & Cognição**. v. 13, n. [s/n], p. 288-299, 2008. Disponível em: <http://cienciasecognicao.tempsite.ws/revista/index.php/cec/article/view/81/75>. Acesso em: 05 Jan. 2010.

GRUPO DE HABILIDADE DE VIDA: O SUICÍDIO SOB UMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR EM LINGUAGENS

Data de aceite: 01/09/2021

Vanessa Cristina Alves da Silva
UEMS

RESUMO: Esta pesquisa teve por objetivo investigar como os sentidos a respeito da ideação suicida e dos sofrimentos psíquicos foram construídos pelos estudantes a partir da perspectiva multimodal para desencadear os diálogos em um grupo denominado Grupo de Habilidade de Vida. Para tal, este trabalho fundamentou-se nos estudos de Multimodalidade e de *meaning e feeling* (BEZEMER et al., 2012; KRESS, 2006; LEMKE, 2006). Este trabalho foi realizado em uma escola pública do Distrito Federal, com estudantes do 6º ao 9º que apresentam sofrimento psíquico e ideação suicida, em 2019. Foram analisados os dados pela interpretação e transcrição dos dados e pelos materiais produzidos pelos educandos, tais como: pintura, peça teatral, fotografia, desenho e texto escrito. Este estudo resultou na melhora da autoestima destes estudantes e na reflexão da metodologia de ensino desta profissional da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Transdisciplinaridade. Ideação suicida e Sofrimento Psíquico. Grupo de Habilidade de Vida.

ABSTRACT: This research aimed to investigate how the meanings about suicidal ideation and psychological suffering were constructed by the students from the multimodal perspective to

trigger the dialogues in a group called the Life Skills Group. To this end, this work was based on the studies of Multimodality and meaning and feeling (BEZEMER et al., 2012; KRESS, 2006; LEMKE, 2006). This work was carried out in a public school in the Federal District, with students from the 6th to the 9th who present psychological distress and suicidal ideation, in 2019. The data were analyzed through the interpretation and transcription of the data and the materials produced by the students, such as: painting, play, photography, drawing and written text. This study resulted in the improvement of the self-esteem of these students and in the reflection of the teaching methodology of this education professional.

KEYWORDS: Transdisciplinarity. Suicidal ideation and Psychic Suffering. Life Skill Group.

1 | INTRODUÇÃO

Anualmente, são registrados cerca de doze mil suicídios no Brasil, de acordo com o Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP, 2014) e aproximadamente 800 mil casos de suicídios em todo o mundo, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2018). Os serviços médicos têm se desdobrado para apresentar políticas públicas com o objetivo de diminuir as taxas de autodestruição, oferecendo serviços psicológicos e alertando a população, a fim de que se possa reconhecer os fatores de risco e desmistificar a cultura e o tabu sobre o tema.

O suicídio não é uma decisão individual,

em que o indivíduo tem pleno direito a exercer o seu livre arbítrio, isso porque a pessoa que comete suicídio não se encontra em estado pleno de consciência e percepção e, por sua vez, a sociedade é altamente responsável pela criação de sentidos e o contexto onde cada ser humano vive contribui para sua formação. Durkheim (2004) afirma que foi justamente isso que o fez estudar um dos fatos mais íntimos do comportamento humano – o suicídio -, e demonstrar, cientificamente com dados, que sobre ele pode haver uma determinação social, externa ao indivíduo.

Sabe-se que o suicídio está intrinsecamente ligado às doenças mentais. A OMS (2018) estima que 450 milhões de pessoas no mundo sofrem algum tipo de transtorno mental ou comportamental. Provavelmente, dez por cento da população mundial sofre de doença mental, isso significa que 720 milhões de pessoas no mundo sofrem de transtorno de humor, bipolaridade, depressão, entre outros, como afirma Gonçalves *et al.* (2011). Esses transtornos podem gerar incapacidade e prejudicar a qualidade de vida dos indivíduos, de seus pares, da sociedade como um todo. As informações fornecidas pelos órgãos de saúde, como a OMS e o Ministério da Saúde, referem-se somente ao ato consolidado e não às tentativas. A estimativa da OMS é de que há uma tentativa de suicídio a cada três segundos no mundo. Estima-se que para cada tentativa documentada, existiram outras quatro que não são registradas (VIDAL, GONTIJO e LIMA, 2013). Quase 100% das pessoas que atentam contra a própria vida são portadores de transtornos mentais (GONÇALVES *et al.*, 2011), tais como: depressão, transtorno afetivo bipolar, deficiência intelectual, esquizofrenia e outras psicoses, transtornos de desenvolvimento, incluindo o autismo, entre outros.

Em sala de aula, as evidências de ideação suicida aparecem pelo comportamento dos estudantes nas atividades, tais como: produções textuais escritas em 1ª pessoa envolvendo essa temática, *bullying*, marcas de cortes nos braços e nos punhos, educandos com casacos em dias de calor, atitudes introvertidas, falta de amizade e de comprometimento com os estudos, ausência excessiva do discente, falta de atenção e de concentração, isolamento, tristeza, choro, entre outros. Particularmente, estas evidências aparecem em forma de confissão durante a própria aula. Frases como: “Eu queria morrer”, “Eu odeio a minha vida”, “Não aguento mais”, são esporadicamente pronunciadas durante alguma atividade. Geralmente nas turmas do 9º ano do ensino fundamental. Frases que impactam bastante e que necessitam urgentemente de ajuda médica e psiquiátrica.

Assim, como a escola tem um papel fundamental na construção dos sujeitos em seus aspectos formais, morais, éticos e profissionais, é preciso promover aos discentes pensamento crítico e científico, bem como desenvolver capacidades emocionais nos contextos político, social, ambiental, emocional e familiar.

21 O QUE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA TEM A VER COM SUICÍDIO?

A linguagem permeia nossa história desde o princípio. Apesar de ser impossível relatar a primeira língua, as formas de linguagem foram se aprimorando ao longo dos tempos. Nos relatos bíblicos, Deus confundiu a língua dos homens quando estes tentaram construir uma torre, a qual tocaria os céus. Cientificamente, o que nos diferencia de outros animais é exatamente a linguagem. Nosso código genético é somente 4% diferente do do macaco, que é a espécie desenvolvida mais próxima do ser humano. Essa superioridade nos garantiu a habilidade de se apoiar sobre dois pés, um cérebro maior, a habilidade linguística complexa e a capacidade de adaptação aos diferentes tipos de clima, o que garantiu a perpetuação de nossa espécie. De acordo com Aristóteles (384-322 a.C.), filósofo grego, o homem é um animal político e é pela linguagem que se estabelece a vida em sociedade.

Linguagem é, portanto, qualquer sistema de sinais e códigos criados por uma civilização a fim de estabelecer comunicação, seja ela por símbolos, sons, gestos, entre outros. Os seres humanos utilizam a linguagem para demonstrar seus sentimentos e transmitir mensagens aos seus interlocutores. Dessa forma, a linguagem perpassa os símbolos escritos de uma civilização e agrupa uma série de significados gestuais, sonoros, visuais, espaciais e linguísticos. É por meio da linguagem oral e escrita que se constrói a vida em sociedade.

Saussure considerou a linguagem “heteróclita e multifacetada”, já que ela abrange vários domínios: físico, fisiológico e psíquico, pertence ao domínio individual e social, e envolve uma complexidade e diversidade de problemas, que são necessárias outras ciências, como a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia, para o objeto de estudo da linguagem.

Sendo assim, a Linguística Aplicada é a área do conhecimento cujo objeto de investigação é a linguagem como prática social, em qualquer contexto, dentro ou fora de sala de aula, em que surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem (MENEZES, SILVA e GOMES, 2009). Dessa forma, a L.A é responsável por diversos campos de investigação transdisciplinar, com novas formas de pesquisa e novos olhares sobre o que é ciência.

A Linguística Aplicada possui características que a tornam própria, independente e autônoma, tais como: apesar de a linguagem ser o objeto de pesquisa, ela não é dominada pela Linguística, tornando-se independente dela; os linguistas aplicados que se propõem a fazer pesquisas não são inferiores nem subordinados a outros pesquisadores de outras áreas do conhecimento; possui identidade humanista com o propósito de perceber que a linguagem é uma prática social seja qual for o contexto no qual ela está inserida; possui caráter indisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, uma vez que não há fronteiras que

impede a L.A de estudar a linguagem em outras áreas.

Portanto, a presente pesquisa está fundamentada na Linguística Aplicada para a análise da linguagem verbal e da não-verbal, considerando os contextos escolar e social dos educandos envolvidos, conforme as necessidades e estratégias que se apresentaram pelo percurso do trabalho. Isso se deve ao fato de que, não somente em momentos de fala que podemos considerar a voz do educando, mas também em seu olhar, em sua linguagem corporal, em um choro contido ou escancarado, em seu desenho, em sua percepção de mundo, em sua expressão artística, entre outros.

3 | GRUPO DE HABILIDADE DE VIDA

A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Fundamental 106 do Recanto das Emas, área periférica de Brasília, Distrito Federal. A unidade escolar atende alunos do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, e Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. A escola também é pólo para alunos surdos da cidade do Recanto das Emas, funciona em período integral e totaliza 1.200 estudantes matriculados.

A comunidade escolar é composta por famílias de classe média baixa, da periferia de Brasília, com inúmeros problemas sociais: violência urbana, consumo e tráfico de drogas, famílias cuja base é a figura materna, alto número de evasão e retenção escolares.

Para este estudo, foram selecionados de 15 a 20 estudantes, no contraturno, com autorização prévia dos responsáveis, para a realização de um grupo intitulado “Grupo de Habilidade de Vida”, com média de três meses, uma vez por semana, com duração máxima de duas horas. Em alguns desses encontros, tivemos a presença da psicopedagoga Amanda Franco e da orientadora educacional Lílian Lesley. Os discentes tiveram momentos com elementos multimodais, como música, teatro, troca de experiências e intervenções breves das profissionais citadas.

Os educandos foram selecionados a partir de observações feitas pelos discentes no conselho de classe referente ao 1º bimestre. Foram considerados para a participação no grupo de habilidade de vida: as notas em relação à média escolar, que é 5,0 (cinco), excesso de faltas, participação nas aulas e comportamento atípico. Muitos dos educandos já tinham um laudo feito pela orientadora escola, a professora Amanda Franco de Souza, em anos anteriores, são os casos dos educandos: A2, A4, A5 e A13; os estudantes: A1, A12, A16, A17 e A18, fazem acompanhamento em institutos de saúde do Distrito Federal, como: Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), em que são diagnosticados depressão, bipolaridade, ansiedade, entre outros, e Adolescentro, que é uma unidade de saúde em que se pratica a terapia de grupo para resolução de problemas familiares e sociais. Os demais educandos nunca participaram de nenhuma intervenção e/ ou participaram, porém não deram andamento ao tratamento.

A dinâmica do grupo funcionava da seguinte forma: eram três momentos

bem definidos em cada encontro. O primeiro sempre incluía uma recepção calorosa, perguntando aos educandos como tinha sido a semana, quais eram as suas percepções e seus sentimentos durante a semana que passou e, em seguida, a orientadora Amanda Franco e eu fazíamos a leitura de um livro infantil que estava de acordo com o tema pré-determinado. Após a contação de história, tínhamos o segundo momento que consistia na interpretação e na ressignificação do texto, a partir das falas suscitadas e das vivências dos educandos. O terceiro e derradeiro momento era propício para externar os sentimentos e os aprendizados adquiridos no encontro utilizando pintura, desenho, teatro, artesanato, dinâmica oral, escrita, entre outros. Em alguns encontros, substituímos a leitura de um livro infantil por vídeos ou *slides* produzidos por mim ou pela professora Amanda.

Em doze encontros, distribuídos em três meses – maio, junho e agosto de 2019, com duração média de duas horas semanais, e participação efetiva de oito estudantes, foram feitos debates, trabalhos artesanais, desenhos, pinturas, teatros e diálogos suscitados por temas pré-estabelecidos, baseados em Savoji e Ganji (2012) para a criação do grupo de habilidade de vida com base na oficina multimodal.

4 | GRUPO DE HABILIDADE DE VIDA

Os conceitos comumente usados para definir a linguagem, escrita ou não, vêm de uma tradição estruturalista que reduziu a linguagem em verbal e não-verbal, analisada pura e tecnicamente de forma binária, ou seja, uma em oposição à outra.

Atualmente, a perspectiva pós-estruturalista tem uma visão mais ampla da linguagem, destacando a multimodalidade, o letramento sensorial e a translanguagem, de forma a analisar os diversos processos de construção de sentidos.

Essa nova visão parte do princípio de que a comunicação é social, dinâmica e complexa nas quais “as relações sociais constituem-se em meio à e por meio da mediação de signos de todas as naturezas – verbais, visuais, sonoras e sensoriais” (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 119). Nesse sentido, os textos multimodais apresentam uma pluralidade de linguagens, verbal e não-verbal, ou seja, de modos de significação, também chamados plurissemióticos, que se complementam, interagem e dão sentido ao texto.

A multimodalidade abrange o desenvolvimento de teorias, análises e descrições para o estudo da representação da linguagem, levando em consideração as modalidades como ferramenta organizadora. Adami destaca quatro pressupostos da perspectiva teórica da multimodalidade:

1. Toda comunicação é multimodal;
2. As análises focadas unicamente ou exclusivamente na língua não podem adequadamente representar o sentido;
3. Cada modalidade possui possibilidades (*affordances*) surgindo de suas materialidades e de suas histórias sociais que moldam seus recursos para suprir determinadas necessidades de comunicação;

4. As modalidades se integram, cada uma com um papel especializado para a construção de sentidos (ADAMI, 2017, p. 451).

Com base nesses quatro pressupostos, é perceptível que a interrelação entre as modalidades é essencial para cada elemento na comunicação. Esses elementos são representados a partir de cinco modos de representação: linguístico, visual, gestual, sonoro e espacial, didatizados assim pelo grupo da Nova Londres a partir da semiótica social. Dessa forma, o texto multimodal é constituído pela combinação de duas ou mais modalidades.

Entretanto, Barbosa e Maciel (2019) advertem que é precário reduzir os processos de criação de sentidos a cinco modalidades, pois podem ser acrescentados ainda os aspectos sensoriais, como o cheiro, o paladar, o toque, já que também representam meios de construção de sentidos na linguagem multimodal.

O processo o qual o sentido é construído possui características por ser ativo e amplo e não está apartado do provável sentido que o senso comum possa dar. De acordo com Lemke (2006), o sentido encontra-se partilhado entre os espaços, os objetos, os organismos, as pessoas e as interações, isto é, não existe o lado de fora da linguagem. Já Bezemer *et al.* (2012) expande os modos de representação multimodais que não abarcam o aspecto sensorial e acrescenta o conceito de *meaning* e *feeling*, significado e sentimento, que corresponde aos sentidos com diferentes percepções de sentido-afeto-sentimento. Segundo Lemke (2008, online).

Meaning e *feeling* são dois aspectos dos mesmos processos materiais, que o sistema dinâmico em que esses processos ocorrem é sempre do que pensamos ser um organismo humano individual, que os sentidos e o sentimento (*meaning and feelings*) como processos ocorrem sempre em múltiplas escalas de tempo e escalas de organização em sistemas dinâmicos abertos e complexos e têm suas origens em sistemas que podem ser mais simples que as células únicas

De fato, tantos os sentidos quanto os sentimentos são processos que dependem do contexto, específicos do ambiente e da cultura, o que fazem de ambos situados, distribuídos e ativos.

Dessa forma, os conceitos de *meaning* e *feeling* têm por objetivo excluir o conceito de que sentimento seja uma oposição à razão, diferente de como o pensamento científico convencional é concebido, já que Lemke (2006) define os sentidos como um sistema dinâmico, permitindo, assim, novas análises e panoramas científicos.

Portanto, para a análise dos dados e percepção da pesquisadora, foram considerados os modos de representação multimodais: linguístico, auditivo, visual, gestual, espacial e sensorial para ter o máximo de elementos possíveis acerca dos sofrimentos psíquicos e todas as emergências presentes nos doze encontros do GHV.

5 | ANÁLISE DE DADOS

No presente trabalho, a análise dos dados consistiu em analisar, nas transcrições e nos trabalhos produzidos pelos estudantes participantes, falas e expressões artísticas que evidenciassem os possíveis sofrimentos psíquicos e de que forma esses sofrimentos foram expressos na linguagem, tanto verbal quanto não-verbal, e na multimodalidade.

Em um ambiente multimodal, a utilização dos modos de representação apresenta e assinala muitas possibilidades de interpretação e de ressignificação textuais. Sendo assim, “não há uma resposta única, visto que a relação palavra–imagem não é tão simples. Precisamos, inicialmente, decidir de que ângulo iremos olhar para esta relação e com que finalidade” (DIONÍSIO, 2014, p. 14). Para tal, a multimodalidade fomenta visões e opiniões particulares do leitor no que se refere ao processo de construção de sentidos.

Portanto, as percepções aqui propostas são apenas uma das inúmeras possibilidades, sem caracterização de serem as únicas certas ou possíveis. Entretanto, a notoriedade desta emergência não está em tentar inferir todas as capacidades de ressignificação e sim em atrair a atenção para possíveis sofrimentos psíquicos dos estudantes e ideação suicida e/ ou automutilação. Reitero aqui também que as ressignificações de sentido foram formuladas a partir dos relatos orais e escritos, imagens, gestos e sons dos estudantes participantes suscitados no GHV com o objetivo de detectar possíveis sofrimentos psíquicos e não de transtornos mentais, pois estes cabem apenas ao diagnóstico feito por um psiquiatra. Os resultados obtidos são autorais, justamente para não diagnosticar possíveis transtornos mentais.

A análise de dados foi feita a partir das mais de vinte horas de gravações em áudio, análise de imagens produzidas pelos estudantes em pinturas ou em desenhos e em materiais escritos como percepção de cada encontro pelos participantes.

As percepções aqui feitas referem-se às temáticas colocadas nas imagens produzidas pelos estudantes participantes do GHV, que dividem-se em duas: 1) natureza ou aspectos naturais; 2) a busca do “eu”. Na primeira vertente, a natureza desenhada ou pintada nos quadros produzidos pelos educandos retrata céu com muitas nuvens cobrindo o sol, mostrando o céu encoberto como se a situação estivesse “fechada” ou nublada. Em várias imagens prevalece a presença de árvores imensas, com a ressignificação de pertencimento às suas raízes e de muitas aves negras, ressignificadas como mau agouro, fazendo parte do imaginário popular.

Já na vertente da busca do “eu”, as imagens apresentadas são preferencialmente da mandala, cujo objeto faz parte da cultura junguiana, e de partes reproduzidas do corpo humano automutiladas, ressignificadas como o sofrimento da alma presente também no corpo.

Em relação às falas, os estudantes fizeram bastantes relatos sobre abusos sexuais, psicológicos e físicos, mas também há a presença de relatos sobre perdas e lutos,

separação e abandono familiar, opção sexual e namoro e outros.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado no GHV proporcionou a participação efetiva e mais ativa dos educandos, com destaque no que se refere à aprendizagem significativa. De acordo com Rocha, Maciel e Morgan (2017), a construção do conhecimento de forma horizontalizada promove a discussão, a participação e a democracia na aprendizagem. Caso a pesquisadora se colocasse no papel de detentora do conhecimento e portadora da verdade, e não de mediadora, teria perdido a promoção do diálogo, como forma de escape e de desabafo, e mudaria o desenvolvimento perceptivo dos educandos em relação aos seus próprios ressignificados de sentido frente às temáticas trabalhadas. O fato de não haver respostas certas e prontas, sugestões e soluções para os problemas apontados e não ter julgamentos possibilitou a experiência de se formar outras opiniões e outras ressignificações a respeito de suas próprias atitudes, porque a mudança vem de dentro.

Enfatizo que os resultados esperados para o fim do GHV não são tangíveis, ou seja, a melhora significativa tanto no comportamento quanto no pensamento dos alunos participantes não pode ser medida em apenas três meses de grupo. É um processo gradual e lento, por isso, não compilado nesta pesquisa.

Penso que a educação deve estar atrelada ao conhecimento técnico e científico, sem abandonar o lado humano e cidadão de cada estudante, proporcionando-lhe meios que auxiliem a um crescimento cognitivo e de amadurecimento mental. E, em consonância com Cope e Kalantzis (2016, p. 11), a respeito dos multiletramentos e do letramento crítico que proporcionam “novas formas de se participar como cidadão nos espaços públicos e até mesmo talvez novas formas de identidade e personalidade”. Dessa forma, a conjectura de transformação do ambiente a partir de mudanças advindas do ser humano, em permanente estado de mudanças e melhoras, pode e deve começar no âmbito escolar.

Somados a esses pressupostos, finalizo o trabalho reiteirando que o letramento crítico consente que o estudante se perceba como um agente ativo de seu próprio aprendizado, já que é inerente a ele intervir e posicionar-se perante as situações que lhe causem dor, refletindo na causa e efeito dessa dor, e ressignifique os valores e os sentidos construídos até então, para que cause uma mudança verdadeira de perspectivas e transformações.

REFERÊNCIAS

ADAMI, E. Multimodality. In: GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. The handbook of language and society. Oxford: Oxford University Press, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. Suicídio: informando para prevenir. Brasília: CFM/ABP, 2014.

BARBOSA ALVES, D.; MACIEL, R. F. Clampeando o cordão: a maternidade como um espaço multissemiótico de (des)construção de sentidos. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, UFU, v. 35, n. esp., p. 28-52, 2019.

BEZEMER J.; DIAMANTOPOULOU, S.; JEWITT, C.; KRESS, G.; MAVERS D. Using a social semiotic approach to multimodality: researching learning in schools, museums and hospitals. NCRM Working paper, p. 1-12, 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiletramentos e mudanças sociais. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016.

DIONÍSIO, A. P. VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Angela Paiva Dionisio (org.). Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DURKHEIM, E. *O suicídio: estudo de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes 2004.

GONÇALVES, L. R. C.; GONÇALVES, E.; OLIVEIRA, L. B. J. Determinantes espaciais e socioeconômicos do suicídio no Brasil: uma abordagem regional. *Nova econ.*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 281-316, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512011000200005. Acesso em: 17 jan. 2019.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 2006.

LEMKE, J. *Feeling and meaning: a unified framework*. San Diego: University of California, 2006.

MACIEL, R. F. "Eu sei o que é bom pra você!" A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (org.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014.

MACIEL, R. F. Por outras epistemologias de pesquisa em formação de professores. In: MARQUES, N. *Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula: rizoma, emergência e letramentos*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, L.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Dados sobre suicídio para diversos países, publicado em 10/09/20018. Disponível em: <http://www.who.int>. Acesso em: 17 jan. 2019.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Multimodalidade, letramentos e translanguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. 2013. In: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F. (org.). *Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura*. Campinas, SP: Pontes, 2019.

ROCHA, H. R.; MACIEL, R. F.; MORGAN, M. Critical perspectives in language education and literacies: discussing key concepts. *Revista de Letras Norte@mentos Dossiê Temático em Linguística Aplicada: horizontes multidisciplinares*. Sinop, v. 10, n. 23, p. 64-79, out. 2017.

SAVOJI, A. P.; GANJI, K. Increasing mental health of university students through Life Skills Training (LST). In: WORLD CONFERENCE ON PSYCHOLOGY, 3., 2012. Counselling an Guidance (WCPCG-2012). Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: 22 fev. 2019.

VIDAL, C. E. L.; GONTIJO, E.C.D.M.; LIMA, L.A. Tentativas de suicídio: fatores prognósticos e estimativa de excesso de mortalidade. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 175-187, 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/csp/v29n1/20.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.

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

Artes 9, 10, 11, 27, 147, 151

Atuação presencial 152

C

Carolina Maria de Jesus 36, 37, 41, 42, 43, 47, 48, 49

Clarice Lispector 50, 51, 52, 53, 54, 55

D

David Gonçalves 56, 59, 61, 63, 64

E

EaD 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 239

Educação escolar indígena 197, 207, 208, 209

Educação estética 164, 165, 166, 170, 171, 173, 174, 175, 176

Ensino de línguas 105, 106, 107, 114, 138, 213, 216

Ensino remoto 213, 216

Escrita 1, 2, 27, 28, 34, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 60, 68, 71, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 115, 120, 135, 139, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 186, 187, 205, 208, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 226, 227, 232, 243, 245

F

Formação de professor 128

G

Gil Vicente 1, 2, 3, 5, 6

I

Interdisciplinares 142, 150

L

Letras 2, 6, 15, 24, 26, 27, 34, 35, 48, 54, 64, 74, 114, 129, 132, 133, 136, 150, 151, 157, 168, 195, 196, 212, 213, 223, 228, 229, 230, 232, 234, 249, 251

Linguística 89, 93, 96, 105, 106, 112, 114, 140, 148, 154, 186, 187, 188, 189, 191, 196, 205, 213, 216, 226, 243, 244, 249, 251

Literatura Afroamericana 24, 34

M

Memória 49, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 71, 174, 187, 197, 200, 203, 211, 212

Metodologias ativas 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 215, 225

Mulher negra 30, 33, 36, 37, 40, 42, 44, 47, 146

P

Pedagogia moral 164, 165, 166, 170, 175

Práticas 24, 64, 69, 84, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 109, 113, 116, 131, 132, 133, 137, 138, 140, 168, 169, 177, 182, 184, 185, 187, 193, 194, 198, 202, 205, 206, 207, 218, 219, 225, 239, 249

S

Segunda língua 108, 155, 197

T

Teorias 7, 77, 83, 112, 115, 137, 181, 201, 235, 245


Transdisciplinar 227, 241, 243

V

Violência 17, 22, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 134, 146, 147, 148, 149, 150, 210, 244


W

Woody Allen 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15

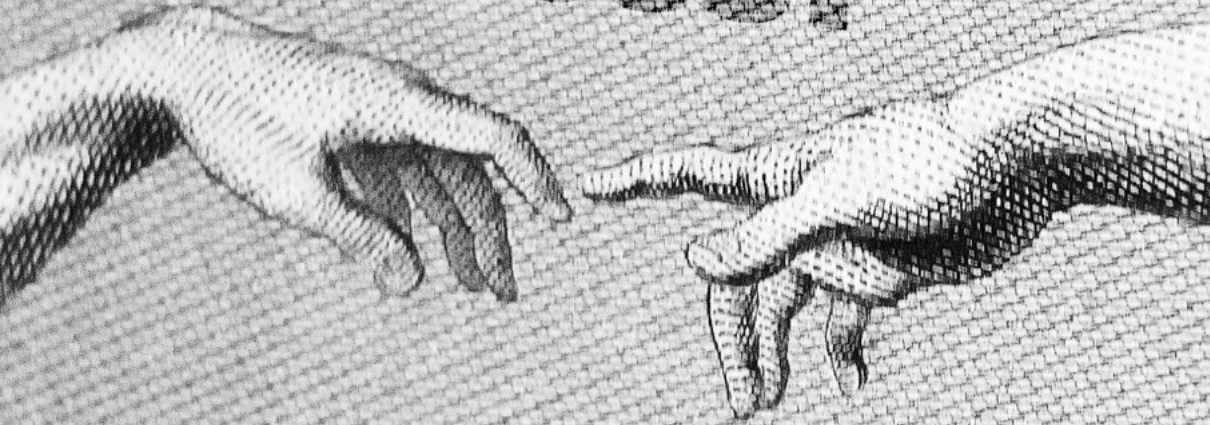
www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**


**Atena**
Editora

Ano 2021

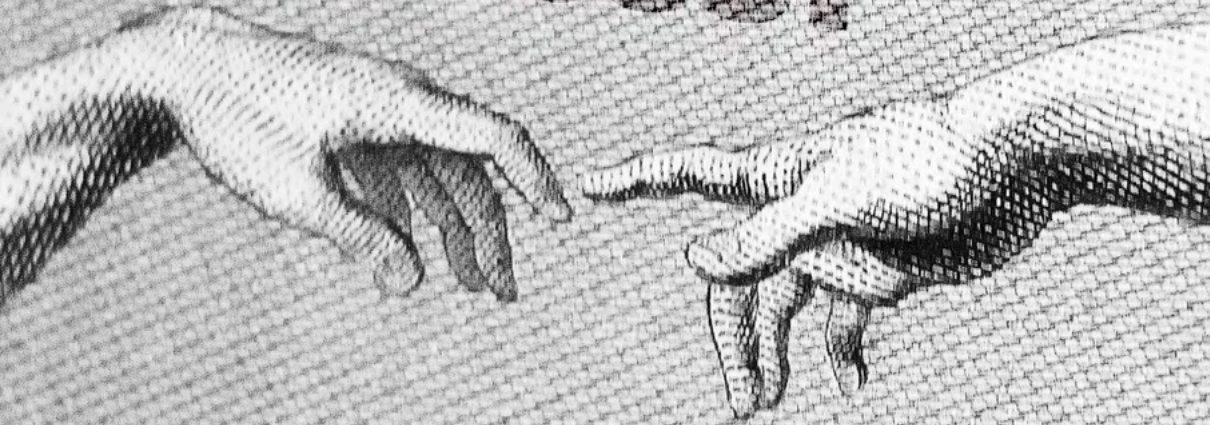
www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

**Atena**
Editora

Ano 2021