

Wilder Kleber F. Santana
Luciano Mendes Saraiva
(Organizadores)

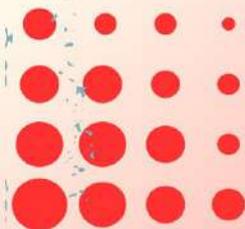


Linguagens, Educação e suas Interfaces

Vol. 3



Pedro & João
editores



**Wilder Kleber Fernandes de Santana
Luciano Mendes Saraiva
(Organizadores)**

***Linguagens, Educação e suas
Interfaces
Vol. 3***


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Wilder Kleber Fernandes de Santana; Luciano Mendes Saraiva [Orgs.]

Linguagens, Educação e suas Interfaces. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 295p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1362-0 [Digital]

1. Educação. 2. Ciências humanas. 3. Linguagens. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Rômulo Dantas; Wilder Santana

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Wilder Kleber Fernandes de Santana; Luciano Mendes Saraiva

Diagramação: Rômulo Dantas; Wilder Kleber Fernandes de Santana

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2024



AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos a todas as autoras e todos os autores que compõem esta Coletânea. Todos vocês são protagonistas deste projeto, e sem vocês nada disso aconteceria.

Agradecemos, respeitosamente, à FAPESQ-PB (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba) pela contribuição financeira para que esta publicação se concretizasse. Um dos organizadores recebe bolsa da FAPESQ-PB como Pós-doutorando, por meio do Proling (Programa de Pós-graduação em Linguística) da Universidade Federal da Paraíba.

Somos melhores com vocês!

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)





OS ORGANIZADORES



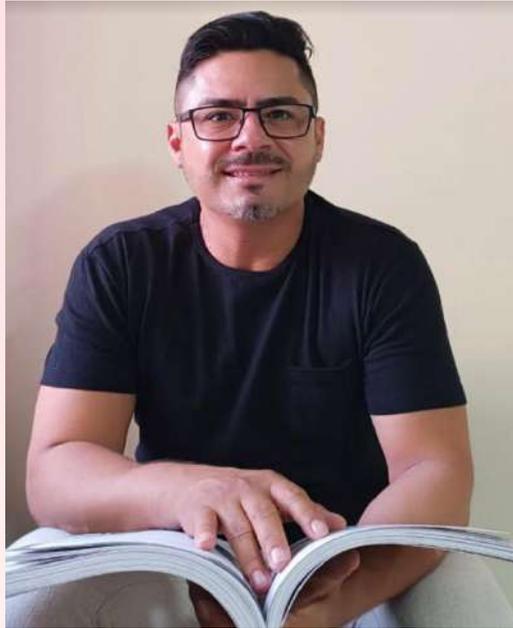
Wilder Kleber Fernandes de Santana é Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Realiza Estágio Pós-Doutoral com bolsa pelo PROLING – UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba) sob supervisão do Prof. Dr. Pedro Farias Francelino. Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq). Atua como parecerista ad hoc em cerca de 20 (vinte) Revistas nacionais, dentre as quais a Revista do Gelne ([ISSN 2236-0883 ON LINE] e [ISSN 15177874 IMPRESSA]); Revista Diálogo das Letras [ISSN 2316-1795] e a Revista Eletrônica do Instituto de humanidades [ISSN 1678-3182]. Atualmente presta serviços de Assessoria Acadêmica para profissionais na esfera universitária em terreno nacional e internacional, bem como auxilia na produção de livros, projetos e artigos científicos. Sua linha de pesquisa e publicações está direcionada para as áreas de Educação, Linguagem, Discurso e Sociedade, Saúde e Religião.

E-mail: wildersantana92@gmail.com





OS ORGANIZADORES



Luciano Mendes Saraiva é Professor Adjunto III, vinculado ao Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente do curso de Licenciatura em Letras Espanhol. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com pesquisa em Estudos Culturais, dialogando com análise do discurso e análise da narrativa, América Latina, canção como gênero discursivo e ensino de línguas. Atua desenvolvendo e orientando trabalhos voltados para o ensino de oralidade, leitura, escrita e culturas latino-americanas. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL) da UFAC. Editor Chefe da revista acadêmica GEADEL, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI).
E-mail: luciano.saraiva@ufac.br





APRESENTAÇÃO

A PALAVRA, OS DISCURSOS E SUAS DIMENSÕES PLURAIS

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

No atual cronotopo histórico, que se inscreve como a era digital, não devemos (nem podemos) pensar nas relações sociais dissociadamente das múltiplas linguagens que atravessam e intermediam os sujeitos, nem tampouco desvincular nossa capacidade comunicativa dos vários ritos que são sustentados pela esfera educacional. É através da educação que cada indivíduo pode se instrumentalizar culturalmente, capacitando-se para transformações materiais do ponto de vista individual e sociais alcançando o coletivo. Mas é, sobretudo, na e pela linguagem que o indivíduo – tornado sujeito – vive participativamente, que mantém vínculos, desenvolve-se e cria sustentáculos sociais. Em nosso caso, enquanto pesquisadoras/pesquisadores, recorreremos à linguagem, em diálogos com a educação, para materializar nossos tons, anseios, pensamentos e ações, e esses atos se tornam concretos quando os resultados de nossos experimentos são divulgados, lidos, refletidos, reproduzidos ou questionados por outros estudiosos na tentativa de apreciar/replicar as práticas educativas.

Cabe destacar que, em contexto de modernização pelos quais passam os saberes (quase sempre disciplinares), além do foco no conhecimento acadêmico, podemos vislumbrar e criar habilidades para a vida, com pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação e competências outras que fazem do humano uma fonte de alternâncias dialógicas. Parafraseando Freire, compreendemos que a sociedade não sofre mutações apenas pela palavra científica, mas sabemos que encontra nas experiências de mundo o monumento para transformações possíveis (Freire, 1996). Na esteira desse pensamento, acreditamos que uma perspectiva decolonial, ao lado de uma orientação crítica e humanista, pode contribuir muito para esse projeto que sobrevive de linguagem e perpassa práticas educacionais heterogêneas, múltiplas e dinâmicas. Para Freire, assumir essa responsabilidade é um trabalho político,





assim como todo ato pedagógico, pois “o educador é, por si mesmo, um político, uma vez que assume a responsabilidade de decidir, delimitar, executar, acordar ou discordar diante de um contexto no qual as possibilidades não são ilimitadas” (Freire, 2013, 2014).

É nas linguagens e através delas que os sujeitos se fazem sobreviventes, rememoram passados e projetam futuros, que se constroem em meio a possibilidades que os próprios sujeitos criam para estabelecer amostras de suas possíveis humanidades. Para além do indivíduo cartesiano (Rajagopalan, 1998) e de suas formas de enxergar o mundo, as linguagens permitem conexões com seres vivos em geral, geralmente intermediada por meio da palavra. Para Volóchinov,

A palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, na comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social (Volóchinov, 2018 [1929], p. 106).

Na acepção do estudioso, a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia que constitui cada sujeito/a pesquisador/a que são impressos no ato da escrita de cada texto da obra apresentada. Nesse prisma, ao valermo-nos da palavra, isto é, da língua em contexto de uso, podemos compreender as especificidades do contexto sócio-histórico de produção que, embora diverjam do contexto de recepção, constroem sujeitos históricos, portanto, inacabados (Bakhtin, 2006 [1979]). Assim, a partir dos textos presentes nos volumes desta obra intitulada **Linguagens, Educação e suas Interfaces** é possível estabelecer relações dialógicas entre autores e leitores, indivíduos social e historicamente situados, que compartilham experiências e escrevivências sobre as temáticas presentes nos volumes.

Com efeito, os textos que compõem a obra concebem um local privilegiado para o dialogismo como um espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro (Bakhtin, 2003), isto é, entre consciências, considerando que são produzidos em contextos polifônicos e as temáticas vão se entrelaçando, possibilitando que, em dado momento, haja um cotejamento de assinaturas concretas e responsáveis. Concordamos com Costa (2017, p. 35), ao afirmar que “toda produção intelectual, a exemplo de qualquer discurso, é uma construção historicamente situada e, por isso, apreensível como um trabalho





elaborado em interação dialógica e responsiva com a condições histórico-sociais do momento em que ele é realizado”. Diante desse conjunto de fios dialógicos, podemos perceber da presença da interdiscursividade “interna” das vozes que falam e polemizam os textos reproduzindo diálogos com outros textos.

Esta obra, em seus volumes 1, 2, 3 e 4, busca oportunizar que pesquisadores e pesquisadoras, em terreno vernáculo e estrangeiro, divulguem suas produções, pesquisas e experiências. Com a presente obra, buscamos reunir materiais que contribuam nas mais diversas abordagens de produções textuais/discursivas de maneira inter/multi/transdisciplinar.

Todavia, enfatizamos que todo esse arsenal de produções não é meramente reunido, mas passa por um processo exaustivo de leitura, revisão, reajustes, e aperfeiçoamento até que os textos estejam exitosos, conforme poderá se verificar. Nesse conjunto de capítulos, as diversas formas de circunscrição da palavra almejam a inserção em um mundo letrado, não apenas em um rito de visibilidade, mas, sobretudo, articulação e estímulo a tantos outros cientistas que se empolgam no fazer científico.

Pretendemos, ainda, com a concretização desses volumes, oferecer ao público acadêmico e à comunidade leitora em geral, um material instigante, didático e rico, que possa influenciar docentes, pesquisadores e analistas a apre(e)nderem por meio da palavra dialógica (Bakhtin, 2006). Conforme outrora já pontuado por Santana e Silveira (2023, apresentação), essa palavra dialógica não esgota seus sentidos, mas reinventa-se a cada sopro não no sentido de mobilizar a arquitetônica bakhtiniana, mas na intenção de notar a relação entre textos, leituras e diálogos.

É nessas vias de compreensão que acolhemos, com muita satisfação, investigações que tratem sobre temas como *Literatura e práticas Leitoras, História e política, Gêneros do discurso, Desafios educacionais e estereótipos, sexualidade no âmbito da psicologia, estudos etnográficos, o agir docente, modos de ler e escrever; encontram-se, também, dispostos, estudos documentais, filosóficos, culturais, religiosos e estéticos.*

Temos a expectativa de que os estudos reunidos nesta coletânea possam iluminar as consciências leitoras e revelar a capacidade das mãos e mentes brilhantes que preenchem esse rito





escriturístico. As palavras que adornam essas coletâneas estão túrgidas de proposições para uma educação transgressora, viva e concreta. Ansiamos para que possa, assim, contribuir para a solidificação de profissionais comprometidos e responsáveis, através de práticas educacionais, habilidades intelectuais e o ofício magno de tecer novas histórias.

Referências

- ARISTÓTELES. Sobre a Alma. In: **Obras completas de Aristóteles** – Vol. III. Tradução de Ana Maria Lóio. Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Lisboa, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2016.
- PRADEAU, Jean-François (org). **História da Filosofia**. Tradução de James Bastos Arêas e Noéli Correia de Melo Sobrinho. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- 



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
A PALAVRA, OS DISCURSOS E SUAS DIMENSÕES PLURAIS	7
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)	7
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC).....	7
BÁRBARA NA TRILHA DOS SETE PECADOS CAPITAIS	14
Darcília Marindir Pinto Simões (UERJ-UEG-SELEPROT)	14
Claudio Artur Oliveira Rei (SMERJ – SELEPROT)	14
FÃS/FANFICTION NO CONTEXTO DE ENSINO: DESAFIOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	26
Neide Araujo Castilho Teno (UEMS/PPGLETRAS).....	26
Nádia Bentos Gonçalves (PPGLETRAS).....	26
Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS/PPGLETRAS).....	26
PAPEL DA MEDIAÇÃO E DA COLABORAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA.....	40
Francisco Afranio Rodrigues Teles (UESPI)	40
A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: DESVENDANDO A PERCEÇÃO DO MUNDO DOS HUMANOS SOB O OLHAR DAS PERSONAGENS TEO E EULÁLIA	53
Maria Heloiza Alves Pereira Santana (UEL).....	53
A EPG DO GÊNERO EDITORIAL: PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A PERSPECTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	66
Edézio Peterle Júnior (UFES).....	66
PRINCÍPIO EDUCATIVO E UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	79
Clayton Cardoso ROMANO (UFTM)	79
A TÉCNICA DA ENTREVISTA TOTALMENTE LIVRE EM UMA USUÁRIA DE TABACO	91
Clênia Maria Toledo de Santana Gonçalves (UFPB).....	91
Élyman Patrícia da Silva (UEPB).....	91
Ana Paula Macêdo da Costa (UFPB).....	91
Alexandre Coutinho de Melo (UFPB).....	91





DIVERSIDADE COMUNICATIVA À PESSOA COM SURDOCEGUEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR.....101

Beatriz Crittelli (UNIFESP).....	101
Eder Pires de Camargo (UNESP).....	101
Shirley Maia (USCS; Instituto Ahimsa)	101

CONTRIBUIÇÕES DE INTERVENÇÕES EXPLÍCITAS EM CONSCIÊNCIA GRAFOFONÊMICA PARA A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES ESCRITAS DO TIPO SILÁBICO CCV

.....117	
Kamila Carneiro Alves (UECE).....	117
Wilson Júnior de Araújo Carvalho (UECE	117

DIGA-ME QUAL É A MINHA DOENÇA: LINGUAGENS DE PACIENTES QUE BUSCAM PSICODIAGNÓSTICO EM UMA CLÍNICA-ESCOLA

.....129	
Cecília Prado Cunha Souza Santos (PUC Minas)	129
Estella Santa Bárbara Souza (PUC Minas	129
Robson Figueiredo Brito (PUC Minas)	129

IMAGINAÇÃO EM VIGOTSKI: FUNDAMENTOS TEÓRICOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM AUTISMO

.....141	
Daniel Novaes (UFSCar).....	141

VULNERABILIDADES E PODER DE AÇÃO/INTERSEÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA COM NARRATIVAS DO COTIDIANO

.....154	
Sandra Maia-Vasconcelos (UFC).....	154
Carole Baeza (Sorbonne).....	154

A IMPORTÂNCIA DA ENFERMAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR SOB A ÓTICA DA LEI LUCAS

.....166	
Helaine Quintanilha Pacheco (Universidade de Vassouras).....	166
Grazielli Pereira Bragança (Universidade de Vassouras).....	166
Lucas De Lima (Universidade de Vassouras)	166
Priscila Da Silva Ramos (Universidade de Vassouras)	166
Alessandra da Terra Lapa (Universidade de Vassouras)	166
Lidiane Dias Reis (Universidade de Vassouras).....	166
Raphael Dias de Mello Pereira (Universidade de Vassouras).....	166

LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO: APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS LEXICAIS EM PORTUGUÊS L2

.....182	
Amony da Flora Bonifácio Saulosse (UniRovuma)	182





AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E OS ENUNCIADOS NO DISCURSO DE LULA EM SEU PRIMEIRO MANDATO, EM 2003.....196

Jussara Candida Correia de Oliveira Farias (UFPB).....196

Maria de Fátima Almeida (UFPB)196

PESQUISAS SOBRE LITERATURA EM LIBRAS SOB O OLHAR DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO 206

Cristiano José Monteiro (UFPE) 206

Joyce Alencar (UFCG)..... 206

Táisa Aparecida Carvalho Sales (Unioeste)..... 206

Shirley Barbosa das Neves Porto (UFCG)..... 206

O FENÔMENO DA INTERTEXTUALIDADE NO ENSINO DE LITERATURA COMO METODOLOGIA PARA PROMOVER A LEITURA LITERÁRIA.....225

Ronaldo Miguel da Hora (UNADES-PY/EAMPE-PE) 225

Dayvison Bandeira de Moura (UNADES-PY) 225

RIO DA MEMÓRIA: UM MERGULHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO LIVRO “HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA”238

Danilo Rodrigues do Nascimento (UFAC)..... 238

Jardel Silva França (UFAC) 238

A TELENOVELA BRASILEIRA E O BEM-AMADO COMPLEXO DE VIRA-LATA.250

Roberto Abdala Junior (UFG) 250

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: ENTREVISTAS COM PAIS/RESPONSÁVEIS, PROFESSORAS E ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 264

Juliana Brito Borges Pinto (UESB)..... 264

Maria Aparecida Pacheco Gusmão (UESB) 264

Zeneide Paiva Pereira Vieira (UESB)..... 264





BÁRBARA NA TRILHA DOS SETE PECADOS CAPITAIS

Darcília Marindir Pinto Simões (UERJ-UEG-SELEPROT) ¹
Claudio Artur Oliveira Rei (SMERJ – SELEPROT) ²

“O homem que se extraviar
Do caminho da doutrina,
terá por morada a assembleia
dos gigantes.” (Provérbios, XXI, 16)

Preâmbulo

Com esse trecho bíblico, Murilo Rubião inicia o conto-cópus deste estudo, no qual se percorrem as experiências da protagonista Bárbara, tecendo um paralelo com os pecados capitais. Estes podem ser considerados como a contraparte das virtudes — tanto as teologais quanto os cardeais —, qualidades que constituem bons indivíduos, como humildade, generosidade e empatia. O surgimento e propagação dos pecados capitais foram amplamente difundidos pela Igreja Católica durante a Idade Média, no século VI, como modelo a ser seguido pelo chamado “bom cristão”. Esses pecados são *avareza, gula, inveja, ira, luxúria, preguiça e soberba* e podem dar origem a condutas que afastam os homens da vida pautada em princípios cristãos orientados para as/pelas virtudes.

Traçando a Rota

Analisar uma página literária demanda a escolha de um caminho teórico que possa avaliar os achados do analista. Considerando o viés fantástico presente na coletânea de contos — *O pirotécnico Zacarias* — em que se encontra o conto intitulado “Bárbara”, tem-se um convite para enveredar por um mundo mágico e, no presente estudo, mítico. Isso porque a personagem tema, Bárbara, passa por

¹ Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994); Pós-doutora em Comunicação e Semiótica (PUCSP, 2007); Pós-doutora em Linguística (UFC, 2009). Contato: darciliasimoes@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3946956008433392>

² Doutor em Língua Portuguesa (Uerj, 2007). Contato: arturrei @uol.com.br Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0216959741973137>





transformações extraordinárias para o homem comum, mostrando assim o perfil mágico da narrativa. Ao lado disso, é possível conduzir a leitura para uma perspectiva mítica, em que se inclui o texto bíblico, a partir da qual, as mudanças ocorridas na evolução da personagem podem representar consequências da perda de medida a que o homem está sujeito, quando se deixa levar pelos ditos pecados capitais.

Para apoiar a análise, trazem-se ao texto elementos da semiótica de Peirce e da iconicidade de Simões, porque o conto-cópus apresenta ricos elementos semióticos, uma vez que a personagem Bárbara consegue submeter-se aos chamados dos sete pecados. Então, as alterações em sua conduta, em sua aparência, nas suas escolhas, trazem ao texto uma profusão de signos que compõe um cenário múltiplo e fantástico. O conto, narrado pelo marido de Bárbara, vai conduzindo o leitor por uma trajetória assustadora de sua esposa.

Eis um trecho do início do conto:

Bárbara gostava somente de pedir. Pedia e engordava.

Por mais absurdo que pareça, encontrava-me sempre disposto a lhe satisfazer os caprichos. Em troca de tão constante dedicação, dela recebi frouxa ternura e pedidos que se renovavam continuamente. Não os retive todos na memória, preocupado em acompanhar o crescimento do seu corpo, se avolumando à medida que se ampliava sua ambição. (Rubião, 1981, p. 29)

Nesse pequeno trecho já é possível inferir o que virá depois, ou seja, o comportamento insaciável de Bárbara, conduzindo-a pelas trilhas do pecado que, inicialmente, se materializa pela gula. Por isso ela vai engordando assustadoramente e não se farta de pedir. Esse é o caminho que se segue na leitura do conto.

A leitura proposta persegue a simbologia sub-reptícia apurável no conto, a partir da descrição das transformações da figura de Bárbara como consequência de se deixar comandar pelos desejos que, em última análise, nada mais são que os apelos da carne, os pecados capitais. Esses vícios são representados não apenas por condutas, mas principalmente pelas formas adquiridas por Bárbara ao longo de sua história.

Buscando apoio em texto religioso, tem-se:





De acordo com o Catecismo da Igreja Católica, nº1866, os pecados capitais são assim chamados “porque são geradores doutros pecados e doutros vícios.” Em outras palavras, eles são como pilares que sustentam muitas outras formas de pecado. Cada um deles tem o potencial de corromper a nossa alma, afastando-nos da pureza e das virtudes que Deus deseja para nós.³

E seguindo o percurso de Bárbara, poder-se-á constatar que a personagem se deixa envolver pelos sete pecados, elaborando, assim, um desfecho extravagante para sua história. Que fique claro, no entanto, que a interpretação proposta não é de cunho religioso, mas semiótico, focalizando os pecados no plano dos mitos.

Alguma Teoria

Para dar início a uma breve investigação sobre signos, pode-se adiantar que o texto de Rubião oferece uma abundância de signos a serem discutidos. Embora a temática eleita conduza a interpretação para o nível simbólico, serão observados ícones e índices no desenrolar do conto, a partir dos quais vai sendo possível referendar a proposta de relacionar as condutas de Bárbara com os sete pecados capitais. Antes de tratar dos dados no viés semiótico, cumpre lembrar um ensinamento do filósofo de Hipona:

De todas essas faculdades, a mais importante é a vontade, intervindo em todos os atos do espírito e constituindo o centro da personalidade humana. A vontade seria essencialmente criadora e livre, e nela tem raízes a possibilidade de o homem afastar-se de Deus. Tal afastamento significa, porém, distanciar-se do ser e caminhar para o não-ser, isto é, aproximar-se do mal. Reside aqui a essência do pecado, que de maneira alguma é necessário e cujo único responsável seria o próprio livre arbítrio da vontade humana. (Santo Agostinho, 1980, p. 25)
O pecado é (...) uma transgressão da lei divina, na medida em que a alma foi criada por Deus para reger o corpo, e o homem, fazendo mau uso do livre arbítrio, inverte essa relação, subordinando a alma ao corpo e caindo na concupiscência e na ignorância.” (Santo Agostinho, 1980, p. 26)

³ In <https://bibliotecacatolica.com.br/blog/formacao/pecados-capitais/> Acesso em 25.junho.2024.





Segundo os ensinamentos do Santo de Hipona, vê-se que o pecado não é senão o domínio do homem pela vontade, pelo desejo, a partir do que ele foge dos pressupostos religiosos voltados à perfeição e entrega-se à busca da realização de desejos, independentemente das suas consequências. E é justamente o percurso da degeneração humana pelo desejo que será observada na análise do conto “Bárbara”.

Ainda na perspectiva filosófica, Abbagnano ensina que:

(...) o pecado é transgressão intencional de um mandamento divino. Esse termo tem conotação sobretudo religiosa: pecado não é a transgressão de uma norma moral ou jurídica, mas a transgressão de uma norma considerada imposta ou estabelecida pela divindade (Abbagnano, p. 757)

Destarte, seja na perspectiva religiosa, seja na filosófica, o pecado sempre é uma transgressão, um ato resultante de um desvio de conduta, motivado por um desejo incontido. E é nesse caminho que é construída a análise do conto “Bárbara”.

Veja-se, então, o que diz a semiótica.

Visitando os escritos de Winfried Nöth (2024), vê-se que Peirce distingue entre informação que os *símbolos* implicam e informação que os *símbolos* transmitem. Todos os *símbolos* implicam informação, mas apenas os *símbolos* proposicionais (dicentes) podem transmitir informação. A informação que um *símbolo* implica é a reserva de conhecimento acumulado nele menos a significação contida na sua definição. A informação que um *símbolo* transmite é o novo conhecimento que um intérprete dele retira sob a forma de uma proposição de que é o sujeito ou o predicado. Só os *símbolos*, e não os *ícones* ou *índices*, implicam informação. De acordo com a teoria inicial de Peirce (1865-68), a informação é o produto das quantidades de significação e denotação de um *símbolo*.

No entanto, os *ícones* também podem conter informação, uma vez que evocam objetos (o que representam) por suas qualidades, logo, trazem informação de forma, cor, dimensão, posição etc. Destarte, o avolumar das formas de Bárbara é componente icônico do crescimento de sua ambição, de sua gula, de seus desejos, como um vício, uma vez que ela pedia compulsivamente, levando seu companheiro aos mais arriscados atos.





Eis alguns fragmentos comprobatórios:

Se ao menos ela desviasse para mim parte do carinho dispensado às coisas que eu lhe dava, ou não engordasse tanto, pouco me teriam importado os sacrifícios que fiz para lhe contentar a mórbida mania. (...) (Rubião, 1981, p. 29)

Assim pensando, muito tombo levei subindo em árvores, onde os olhos ávidos da minha companheira descobriam frutas sem sabor ou ninhos de passarinho. Apanhei também algumas surras de meninos aos quais era obrigado a agredir unicamente para realizar um desejo de Bárbara. E se retornava com o rosto ferido, maior se lhe tornava o contentamento. Segurava-me a cabeça entre as mãos e sentia-se feliz em acariciar-me a face intumescida, como se as equimoses fossem um presente que eu lhe tivesse dado. (Rubião, 1981, p. 28-29)

Às vezes relutava em aquiescer às suas exigências, vendo-a engordar incessantemente. Entretanto, não durava muito minha indecisão. Vencia-me a insistência do seu olhar (...) (Que ternura lhe vinha aos olhos, que ar convincente o dela ao me fazer tão extravagantes solicitações!) (Rubião, 1981, p. 30)

Observe-se que são alguns signos icônicos as seguintes palavras e expressões: *pedidos, sacrifícios, mórbida mania, olhos ávidos, frutas sem sabor, desejo, engordar incessantemente (...)*. Por que icônicos? Porque podem ajudar o leitor a construir a imagem não apenas das personagens do conto, mas também das cenas narradas.

Elaborar uma análise, segundo instruções semióticas, pode oferecer maior segurança ao leitor, já que as interpretações são embasadas pelas formas do texto, “não saem da cartola”, como alguns alunos costumam suspeitar. Trata-se de interpretações de signos que se entrelaçam no texto para representar ideias e, dessa forma, produzir uma impressão imagética da história narrada.

Simões apresenta importantes informações acerca da linguagem como um constante jogo, a partir do que, o homem se comunica e interage com o mundo. Veja-se o que diz Simões em diálogo com o segundo Wittgenstein⁴: “A linguagem funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das

⁴ O pensamento de Ludwig Wittgenstein é comumente dividido em duas as fases: a do “primeiro” Wittgenstein, representada por sua obra de juventude, o *Tractatus Logico-Philosophicus* e a do “segundo” Wittgenstein, cuja obra principal é *Investigações Filosóficas*, em que tenta reparar algumas dúvidas e problemas do *Tractatus*





palavras, mas sobre suas funções práticas. Estas são múltiplas e variadas, constituindo múltiplas linguagens que são verdadeiramente formas de vida” (Simões, 2019, p. 10).

Então, seguindo as instruções de Wittgenstein, a apuração do significado das palavras e expressões deve emergir do contexto em que estão inseridas. Os valores dicionarizados são apenas ponto de partida para incursão nos valores construídos no interior dos textos.

Os Pecados da Gula e da Soberba

Retomando a conduta inicial de Bárbara, a partir do que pedia, comia e engordava, destaca-se então o *pecado da gula*. Segundo o Houaiss (s.u.), alguns significados para gula são:

1. vício de comer e beber em excesso; glotonaria;
2. atração irresistível por doces e iguarias finas; gulodice, gulosaria;
3. fig. desejo ardente; sofreguidão

Segundo as cenas narradas, a gula de Bárbara extrapolava a comida e atingia outras áreas cerebrais onde estariam situados o desejo ardente (*luxúria e soberba*) e a sofreguidão, a partir dos quais os pedidos de Bárbara se tornavam doentios, e seu companheiro não conseguia livrar-se deles, a não ser realizando-lhe os desejos.

Caminhando para os índices, ver-se-á que o texto é também muito rico em *índices*, pois, ao descrever não só as condutas da personagem principal, mas especialmente sua aparência, Rubião oferece ao leitor muitos indicadores do desdobramento das ideias do texto. Leia-se mais um trecho:

Houve um tempo — sim, houve — em que me fiz duro e ameacei abandoná-la ao primeiro pedido que recebesse.

Até certo ponto, minha advertência produziu o efeito desejado. Bárbara se refugiou num mutismo agressivo e se recusava a comer ou conversar comigo. (...) Definhava-lhe o corpo, enquanto lhe crescia assustadoramente o ventre.

Desconfiado de que a ausência de pedidos em minha mulher poderia favorecer o aparecimento de uma nova espécie de fenômeno, apavorei-me. O médico me tranquilizou. Aquela barriga imensa pronunciava apenas um filho.

Ingênuas esperanças fizeram-me acreditar que o nascimento da criança eliminasse de vez as estranhas manias de Bárbara. E suspeitando que a sua magreza e palidez fossem prenúncio de grave moléstia, tive medo



que, adoecendo, lhe morresse o filho no ventre. Antes que tal acontecesse, lhe implorei que pedisse algo. Pediu o oceano. (Rubião, 1981, p. 30)

Esses fragmentos trazem índices relevantes: *mutismo agressivo; definhava-lhe o corpo; crescia assustadoramente o ventre.*

Observa-se o mutismo como a negação de algo, no caso, supõe-se que seja a negação da mudança. Ao definhar o corpo, subentende-se a presença de outro pecado: a *soberba*. Pois ao ter seus pedidos proibidos, Bárbara se impõe pela magreza, que funciona como *índice* de sua revolta. Quanto ao crescimento do ventre, verifica-se inicialmente a hipótese de que ali estariam sendo gestadas novas ideias, novos pedidos; e a constatação da gravidez parece sugerir que, além de uma criança, algo mais poderia estar crescendo dentro de Bárbara.

Convém lembrar que os *índices*, diferentemente dos *ícones*, não trazem referências qualitativas do objeto, senão produzem pistas de decifração. De acordo com Simões, “Na linguagem filosófica de Derrida, poderíamos dizer que o signo não é uma presença, ou seja, a ‘coisa’ ou o ‘conceito’ não está presente no signo, é um rastro” (Simões, 2019, p. 23). Assim, reitera-se a ideia de *pista* então atribuída aos *índices*. Por exemplo, um mapa rodoviário não representa as estradas em si, mas simula, por meio do traçado, os caminhos disponíveis (ou não). Um anúncio de pasta dental promete o branqueamento dos dentes, porém, a brancura será materializada iconicamente nos dentes, enquanto a pasta dental será um mero *índice* da possibilidade de branqueamento.

O Pecado da Avareza

No conto em foco, o companheiro de Bárbara se deixa envolver nos pedidos excêntricos da mulher e, quando ela pede o *oceano*, ele inicia uma longa viagem ao litoral. Temendo que a dimensão do oceano pudesse ensejar uma nova engorda de Bárbara, ele optou por trazer-lhe uma pequena garrafa contendo água do oceano. Nesse trecho, é possível identificar a relevância dos *ícones* e dos *índices*. A dimensão do oceano é icônica e se articula com o estado anterior de Bárbara, absurdamente gorda. No entanto, a água engarrafada trazida pelo



companheiro é apenas um *índice* de que ele foi ao oceano, mas não o trouxe para ela, senão uma amostra.

Diferentemente do que o homem esperava, o signo indicial do oceano tornou-se algo como um talismã, para Bárbara. Sofregamente, tomou-me o vidro das mãos e ficou a olhar, maravilhada, o líquido que ele continha. Ela “não mais o largou, dormia com a garrafinha entre os braços e, quando acordada, colocava-a contra a luz, provava um pouco da água. Entrementes, engordava.” (Rubião, 1981, p. 30). Nessa passagem da estória, percebe-se o surgimento do pecado da *avareza*, uma vez que a protagonista se apropria da garrafinha de água, impossibilitando que outrem dela se aproximasse.

Manifesta-se, então, a esta altura do conto, o que se conhece como *índice* às avessas. O homem supunha, pelo volume da barriga de Bárbara, que lhe nascesse um gigante e que os problemas aumentariam com “uma mulher gordíssima e um filho monstruoso, que poderia ainda herdar da mãe a obsessão de pedir as coisas” (Rubião, 1981, p. 31). No entanto nascera uma criança raquítica que ela ignorava, negando-se a alimentá-lo, apesar de ter os seios volumosos e cheios de leite, o que representa exatamente o índice às avessas — sinal que conduz a uma pista que é negada pelo resultado. Trata-se, portanto de uma inversão de expectativa, e o texto fala de muito leite e nenhuma alimentação do bebê, assim como a imensa barriga e o bebê raquítico. Semioticamente falando, verifica-se um efeito reverso na indicação oriunda de um índice, conforme se apontou a imensa barriga de Bárbara resultando no nascimento de uma criança raquítica, por exemplo. Negar-se a amamentar o próprio filho também seria um *índice* de avareza: “ela se negava a entregar-lhe os seios volumosos, e cheios de leite” (Rubião, 1981, p. 31).

Os Pecados da Inveja e da Ira

Mas os desejos de Bárbara não cessam. Uma vez cansada da água do mar, ela decidiu pedir um *baobá*. O vizinho tinha um baobá. Aqui, tem-se o *índice* da *inveja*.

O marido, imbuído da realização do desejo de Bárbara, esperou a noite, pulou o muro e arrancou um galho do baobá do vizinho. Mas ao entregar o presente à mulher, ela o chamou de idiota, cuspiu-lhe no rosto, dizendo que não havia pedido um galho. A reação dela denota o





pecado da *ira*, continuando assim o seu percurso pelos pecados capitais.

Dias depois, como não conseguiu comprar a árvore do vizinho, o pobre homem teve de adquirir toda a propriedade por preço exorbitante e contratar alguns homens que arrancaram a árvore e a tombaram ao chão. Bárbara passou a caminhar sobre o grosso tronco ou ainda desenhar figuras e escrever nomes sobre ele.

Quando a árvore murchou, ela perdeu o interesse. O marido, então, passou a levá-la ao cinema e aos campos de futebol. Lá ela exigia a bola, com o que ele tinha de interromper o jogo. Quanto constrangimento esse homem sofria!

Vale destacar que cada pedido trazia em si um valor simbólico, indicial, ou icônico, respectivamente: o oceano, o baobá, o navio, como *símbolo* de poder e avareza; a garrafinha de água como *índice* de posse; a imensa barriga, como *ícone* da gula, dos desejos exacerbados.

Os Pecados da Soberba, da Luxúria e da Preguiça

Em Bhagavadgītā, Kṛṣṇa diz que: "A luxúria, nascida dentre a paixão, se transforma em ira quando insatisfeita". Ela serve de "porta" para levar a outros pecados, visto que está relacionada à posse e à ganância, duas características presentes na avareza. A luxúria também pode causar uma sensação de superioridade, que acaba levando ao pecado capital da soberba. (Bhagava Gita. p. 34-39)

Eis que surge um novo e terrível desejo: Bárbara queria um *navio*. A grandiosidade do baobá foi extinta pela morte da árvore. Então, era necessário buscar outro *símbolo*, para representar a soberba de Bárbara. Eis o diálogo: "— Seria tão feliz se possuísse um navio! / — Mas ficaremos pobres, querida. Não teremos com que comprar alimentos e o garoto morrerá de fome. / — Não importa o garoto, teremos um navio, que é a coisa mais bonita do mundo" (Rubião, 11981, p. 32).

Observe-se que a *soberba* se manifesta pelo desejo de demonstrar poder ao possuir coisas enormes (oceano, baobá, navio). Ao lado disso, a *luxúria* se faz presente por meio da cobiça de bens materiais, anelo de prazeres sensuais (Houaiss, *s.u*). A conduta insaciável de Bárbara demonstra algo como uma relação erótica entre





ela e as coisas que exige do marido. A relação desse casal se realiza de uma forma extravagante, pois ela é levada ao gozo pelo companheiro, a partir da entrega das coisas que ela exige.

Sua luxúria se materializou na obtenção de um *transatlântico*, comprado pelo marido a despeito de sua então situação de penúria financeira decorrente das sucessivas aquisições. Veio a fome, apesar do que Bárbara não emagrecia. “A sua excessiva obesidade não lhe permitia entrar nos beliches e os seus passeios se limitavam ao tombadilho, onde se locomovia com dificuldade.” (Rubião, 1981, p. 33). Enquanto isso, o marido “roubava pedaços de madeira ou ferro do transatlântico e trocava-os por alimento” (Rubião, 1981, p. 33).

Por força de sua dificuldade de locomoção, Bárbara era presa do pecado da *preguiça*, pois não tinha como realizar quase nada pela dificuldade de locomoção.

Certa noite, o marido viu Bárbara olhando fixamente para o firmamento, e ele percebeu que ela olhava para a lua. Dirigiu-se apressado para o lugar onde ela estava e usou de seus melhores argumentos, tentando desviar-lhe a atenção. Ao ver que suas palavras não surtiam efeito, tentou sem sucesso puxá-la pelos braços. O corpo pesado da mulher não permitiu que fosse arrastado.

Assustado e desorientado, sem saber o que fazer, encostou-se à amurada e ficou à espera de um derradeiro pedido, pois ninguém mais a conteria. “Mas ao cabo de alguns minutos, respirei aliviado. Não pedi a lua, porém, uma minúscula estrela, quase invisível a seu lado. Fui buscá-la” (Rubião, 1981, p. 33).

Uma Possível Conclusão

O percurso de Bárbara e seu marido são um importante exercício semiótico, por meio do qual, se torna possível analisar *ícones*, *índices* e *símbolos* que traçam o itinerário da viagem das personagens pela trilha dos sete pecados capitais.

O *símbolo* principal é a figura extremamente volumosa de Bárbara. Vítima de uma obesidade mórbida (aquela que põe a vida em risco), a dimensão corporal da protagonista, que é icônica, é aumentada, à medida que seus pedidos também vão se expandindo. Portanto, os *ícones* vão-se enfileirando desde o volume do corpo de Bárbara até seus extravagantes pedidos: oceano, baobá, navio...



Quando aos *índices*, destacamos o crescimento da barriga de Bárbara — *índice* de sua insaciabilidade — e o nascimento de um bebê raquítico — *índice* do desinteresse da mulher pelo seu rebento.

Os pecados vão-se enfileirando — *gula, soberba, avareza, inveja, ira, luxúria e preguiça* — um a um, à medida que os desejos de Bárbara vão se impondo. Cada desejo realizado tem um efeito de curta duração e dá lugar a novo desejo, sempre mais extravagante e de difícil realização.

A obsessão do marido em realizar os desejos de Bárbara o levou à falência financeira, ao ponto de não ter mais como comprar comida. A criança cada vez mais raquítica. Bárbara cada vez mais volumosa. E o repentino silêncio da mulher fez com que o marido ficasse em alerta em relação a um suposto novo pedido. Eis que a posição contemplativa de Bárbara, ao pôr-se a fitar fixamente o firmamento, levou o homem a supor que dessa vez ela desejasse a lua. Então, ele tentou dissuadi-la e se surpreendeu com o desejo manifesto de obter uma “minúscula estrela quase invisível”, ao lado da lua.

Surpreendentemente para o leitor, o marido de Bárbara diz: “Fui buscá-la!” (Rubião, 1981, p. 33).

Observe-se que as condutas de Bárbara são a um só tempo icônicas, indiciais e simbólicas. São icônicas a partir não só da dimensão dos objetos desejados, mas também das formas descritas das personagens; são indiciais, porque sugerem o desdobramento da estória, levando o leitor a tentar adivinhar a conduta seguinte, em especial do marido de Bárbara, que não se detém na busca de realizar os desejos da mulher; e, por fim, temos os *símbolos* que acabam por materializar os setes pecados.

Outra curiosidade que não passou despercebida é a questão onomástica. A personagem protagonista se chamar *Bárbara*, que além de ortônimo também pode ser um adjetivo flexionado de bárbaro (1. Que ou quem é cruel, desumano, feroz 2. Que não partilha da mesma cultura — Houaiss, s. u.). Infere-se, então, que a escolha do nome da personagem não foi aleatória, não se sobra espaço, para se alongar essa análise, entretanto, deixa-se aqui registrado que se observou tal fato.

Parodiando Guimarães Rosa, “pôs-se a estória em ata!”



Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGOSTINHO, Santo (354-430). **Confissões. De magistro (Os pensadores)**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- GANGULI, Kisari Mohan. **Bhagavad Gita**. *Retirada de O Mahābhārata de Kṛṣṇa-Dvaipāyana Vyāsa (Traduzida para o Português por Eleonora Meier)*. 2004.
- HOUAISS, A. E. A. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- NÖTH, Winfried. “A contribuição dos ícones para o valor informativo dos símbolos e outras representações.” **Informatio** 2024: s/n.
- PEIRCE, Charles Sanders. **¿Qué es un signo?** 1999. 27 de maio de 2019. <<http://www.unav.es/gep/Signo.html>>.
- RUBIÃO, Murilo. **O pirotécnico Zacarias**. São Paulo/SP: Ática, 1981.
- SIMÕES, Darcília. **Para uma teoria da iconicidade verbal**. Campinas: Pontes, 2019.





FÃS/FANFICTION NO CONTEXTO DE ENSINO: DESAFIOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Neide Araujo Castilho Teno (UEMS/PPGLETRAS)¹

Nádia Bentos Gonçalves (PPGLETRAS)²

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS/PPGLETRAS)³

Introdução

Com a popularização das tecnologias digitais, surge uma geração de sujeitos (alunos) cada vez mais envolvidos com as novas ferramentas digitais, fazendo parte do cotidiano das pessoas, desde os relógios digitais, aos smartphones, ampliando novos espaços de circulação, exigindo novos modos de escrita e leitura. Com isso vivencia-se com uma cultura da criatividade no ambiente virtual e com novos gêneros textuais, por exemplo, fanfictions/fãs, promovendo mudanças nas práticas de leitura e escrita em diferentes contextos.

Os estudiosos Coscarelli (2016) e Soares (2002) defendem que a escola, enquanto espaço de socialização dos principais agentes de letramentos, cada vez mais deve envolver as tecnologias em sala de aula. Um estudo desta natureza envolvendo gêneros como fanfictions,

¹ Doutora em Educação /Mestre em Letras. Pesquisadora Sênior do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, e do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Dourados /Campo Grande. Coordena os projetos de Pesquisa: (Multi) Letramentos e Os Gêneros Textuais e/Ou Discursivos: Contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais e odo Projeto de Pesquisa: Narrativas de Vida e da Formação Profissional: registros e memórias dos saberes e experiências do agente de letramento. Orcid. <https://orcid.org/0000-0001-5062-9155> E-mail: cteno@uol.com.br

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLETRAS), Unidade de Campo Grande /MS. Professora da rede pública de ensino fundamental. Colaboradora no Projeto de Pesquisa sob o título (Multi) Letramentos e os Gêneros Textuais e/ou Discursivos: contribuições para o ensino e aprendizagem de línguas em tempos digitais em desenvolvimento. Orcid. <https://orcid.org/0009-0001-8309-1352>. Email nadiabentosgoncalves@gmail.com

³ Doutora e Mestre em Letras. Pesquisadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Dourados-MS. Colaboradora dos projetos de Pesquisa: (Multi) Letramentos e Os Gêneros Textuais e/Ou Discursivos: Contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais e do Projeto de Pesquisa: Narrativas de Vida e da Formação Profissional: registros e memórias dos saberes e experiências do agente de letramento. Orcid. <https://orcid.org/0000-0003-0071-4372> E-mail: elza@uems.br



fãs são contribuições necessárias no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Os documentos oficiais, enquanto suporte para o planejamento dos professores, têm apresentado novos gêneros digitais, com propostas de ensino para que o professor implemente as suas aulas. Nesse sentido, que chamamos atenção para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) de Língua Portuguesa, enquanto documento que norteia as atividades acerca dos gêneros que circulam no universo virtual. Ademais, que a temática em estudo ganha evidência com o apogeu da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), mormente, quando destaca a importância de envolver o gênero fanfic (ou fanfiction) apontada na descrição da habilidade **EF69LP46**, classificando-a como uma forma de expressão da cultura de jovens:

Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva (BNCC, 2017, p, 139).

Essa habilidade da BNCC inclui outros gêneros como: vlogs e podcasts culturais playlists comentadas, fanzines, fanfictions, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto e videominuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. Restringimos neste estudo a dialogar com manifestações do gênero fãs/ fanfics, pois esses gêneros dialogam com o envolvimento da escrita e com as habilidades relacionadas ao gênero digitais. Todo esse contexto volta-se para a escola como novos desafios na formação de novas gerações e novas linguagens.

Essa cultura juvenil apontada pela BNCC (2017) está atrelada às relações humanas e tem sido parte do entusiasmo da natureza humana presentes nas concepções contemporâneas nas redes sociais. Uma das hipóteses mais discutida, com a evolução das tecnologias na contemporaneidade é que cada vez mais as pessoas se aproximam, se conectam formando a nova configuração social, denominada de sociedade em rede (Castells, 1999).





A obra “A sociedade em rede” de Castell anuncia desde 1999 o aspecto da revolução da tecnologia da informação e o processo de globalização como uma transformação tecnológica, e as mudanças que vai provocar mediante linguagem digital. O estudioso já adiantava a hipótese do enfoque na cultura da virtualidade, o surgimento de redes interativas, e a importância de referenciais inerentes aos valores dessa nova sociedade. Essa hipótese vai se confirmando à medida que conhecemos os fanfictions nesse universo trazendo interpretações e reinterpretções de textos ou notícias originais, e produtores e leitores de textos cada vez mais conectados. Trata de uma busca de pertencimento em âmbito coletivo por meio de comunidades com interesses comum.

Santaella (2013) corrobora com a configuração dos fanfictions apontando que se trata de uma herança da era de Gutenberg para a literatura, pois assim que surgiram as mídias digitais, a literatura passou a ter uma outra configuração em vários aspectos: tanto no contexto, como no aspecto autoral, no referente e na própria construção textual ou hipertextual, semelhante às ocorrências com o gênero fanfictions.

Assim, a finalidade deste texto é compreender esse novo gênero textual fanfic fã, fandom presente no contexto de ensino e sua importância para o letramento digital. A metodologia vincula-se a abordagem qualitativa da pesquisa bibliográfica, por meio de estudiosos que versam sobre a temática; Jenkins (2008, 2012), Alves (2014), entre outros.

Para tanto, utilizou-se de uma revisão teórica como metodologia discorrendo acerca de cultura dos fãs/fanfictions e dos desafios das novas tecnologias. Na sequência expomos sobre fanfictions e seu potencial pedagógico, considerando os letramentos.

Aspectos Teóricos: fãs, fanfictions, fanfic ou fic

Iniciamos o subitem conhecendo a literatura que permeia o conceito de fanfiction. Esse termo tem sua origem na língua inglesa, trata da composição de dois termos: fan e fiction. Assim, fanfictions, fanfic ou fic são as variações encontradas para o termo, como criações de histórias fictícias com base em obras, acontecimentos que se destacam na sociedade ou em determinado grupo social. Essas





histórias são oriundas de diferentes suportes originárias de livros, jogos, filmes, imagens, ou qualquer meio da indústria cultural. São criações textuais propícias para distração, engajamento, socialização e hobby, uma vez que tem o fito de apresentar um novo ponto de vista, de composições já existentes, sobre as histórias das quais são fãs. Essa ideia de apropriação de um texto que surge a denominação de fanfiction.

Anne Jamison (2017) em seu livro “Fic: por que a fanfiction está dominando o mundo” expande as explicações sobre o termo, arguindo que os Fanfics abriram espaço para criticidade em temas complexos e variados, utilizando gêneros sexuais e gêneros literários, raças, cânones, espécies, passado e futuro, consciência e inconsciência, ficção e realidade. Por se tratar de um gênero textual, necessário compreender a relação das novas tecnologias e as formas de gêneros existentes, as suas distintas funções e possibilidades sociocomunicativas, pois a análise de gêneros envolve olhar para o texto e para o discurso e “ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (Marcuschi, 2008, p.149).

Pensar em gêneros textuais e discursivo a partir de fatos e acontecimentos do cotidiano importante, considerar as possibilidades trazidas pela tecnologia e nos desafios dos docentes em envolver os alunos, mormente na distinção entre os estudos linguísticos de base textual e os de linha discursiva. Ainda que ambas se fundamentem em Bakhtin (2011) para a distinção de gênero, elas abraçam perspectivas diferentes e, por isso, há duas nomenclaturas para sua designação: “gênero discursivo” e “gênero textual”.

Em comum acordo com os fundamentos bakhtinianos, o estudioso Marcuschi (2011, p.19) define gêneros textuais como “uma ‘ação social tipificada’, que se dá na ocorrência de situações que tornam o gênero reconhecível”. Dentro dessa ótica o uso social se destaca em se tratando do fanfiction, pois estes são vinculados à vida cultural e social. O fato dos fanfictions se ocupar de outro texto existente, eles podem apresentar certas equivalências mesmo que não estejam no mesmo suporte. Assim, pode-se dizer que os gêneros crescem de maneira dinâmica, ou sendo desmembrados ou sendo recriados, “um gênero dá origem a outro, e assim se consolidam novas





formas com novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo [...]” (Marcuschi ,2011, p. 22).

É importante lembrar que não estamos posicionando que um gênero é melhor do que o outro, todavia, posicionando que os avanços tecnológicos trouxeram novos gêneros e outro modo de interlocução. Corroborando Marcuschi (2002, p. 2) ao explicar que “não são propriamente as tecnologias per se que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias”. Muitas vezes os gêneros não são inovadores, mas apresentam formas diferentes de comunicação, a exemplo pode se citar o e-mail, as videoconferências e o trabalho em formato home office.

Retomamos a BNCC (2017), para complementar o que apresenta as habilidades relacionadas aos gêneros textuais, ressaltando aqueles ligados ao ambiente virtual. Em (EM13LP45) sugere produzir textos de acontecimentos locais como:

[...] notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros. (Brasil, 2017, p. 507).

Tanto a referência da habilidade (EF69LP46) como a da (EM13LP45) o documento traz ênfase à habilidade relacionada às formas de expressão das culturas juvenis, o que depõe para um ensino envolvendo o fan, fanfctions. De fato, os avanços tecnológicos facilitam a comunicação e os gêneros digitais em situação semelhante ampliam, e o fanfiction surgiu nesse contexto.

A cultura dos jovens encontrou no fanfiction ou fanfic ficção de fãs, uma maneira diferente de criar histórias a partir de narrativas de obras consagradas, pode se dizer de um gênero readaptado gerando os chamados fandoms. O termo fandoms foi criado para representar grupos de fãs jovens, que se reúnem para debater determinado tema de interesse, e para esta finalidade criam um





domínio na Internet (página Web) para discutir online suas ideias sobre os temas diversos.

As fanfiction usualmente denominadas de fics, foi inicialmente um movimento popular propício para conceber os afazeres amadores, mas, com a diálogo midiático, esse gênero favoreceu unir culturas, idades, ampliar debates, satisfazer às perguntas deixadas nas narrativas. As fics na verdade joga com a interação, o tempo todo trazendo o ficcional e o real, arguindo e se mostrando por meio da experiência de mundo. Na cultura dos fanfictions postula Jenkins⁴, na construção da identidade encontramos questões relacionadas com a cultura de massa. Assim,

Atividades [de fãs] mostram importantes questões sobre a habilidade de produtores de mídia na construção e retenção de circulação dos sentidos. Fãs constroem sua identidade cultural e social através de empréstimos e inflexões de imagens de cultura de massa, articulando preocupações que geralmente não são vocalizadas na mídia dominante. (Jenkins *apud* Black, 2006, p. 172, tradução nossa).

Jenkins refere-se à habilidade de produzir textos na mídia com circulação dos sentidos, por isso o gênero fanfictions distancia-se da popularização e cada vez mais se aproxima da realidade social, os fanfiqueiros possivelmente, encontraram no mundo virtual o espaço de dizer uma realidade real. Vargas (2005), ao estudar o fenômeno fanfiction em meio eletrônico ensina que a expansão desse gênero no Brasil recebeu maior investida a partir de 2000, momento que foi publicado o primeiro livro da Série Harry Potter, de J. K. Rowling.

Trata-se de um livro com narrativa para os jovens, cuja obra apresenta a história de um adolescente chamado Harry Potter, que descobre, que tem poderes de bruxo e tendência para magia. Essa obra discorre a autoria como uma recepção da obra, é nessa ótica que o gênero fanfictions se destaca pelas narrativas escritas por fãs.

A partir dessa publicação que os ambientes educacionais passaram a se interessar pelas leituras e escritas de fanfictions pela

⁴ [Fans'] activities pose important questions about the ability of media producers to constrain the creation and circulation of meanings. Fans construct their cultural and social identity through borrowing and inflecting mass culture images, articulating concerns which often go unvoiced within the dominant media (Jenkins *apud* Black, 2006, p. 172).





facilidade dos meios eletrônicos, sites que abrigam grande quantidade de fanfics. A literatura aponta para os desafios para lidar com esse gênero dada seu caráter de popularização, todavia apontamos para a urgência de encontrar modos de valorizar o gênero fanfiction no contexto educacional, no sentido de descobrir a potência dos alunos enquanto produtor e leitor de textos na era do letramento digital.

Santaella (2001) vincula o termo hipertextualidade para as possibilidades do meio virtual, em combinar textos e signos, denominadas hiperligações colaborativas, e considera um artifício comum no ambiente digital, que se caracteriza por vínculos não lineares entre associações e conexões conceituais. Toda essa possibilidade de conexões “ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas”. (Santaella, 2001, 392).

Toda linguagem hipermediática consubstancia-se em linguagens mistas, feitas de vários signos linguísticos (imagens, ruídos, gráficos, músicas) e tudo isso envolve o ciberespaço definido por Santaella (2007, p.178) como “espaço de virtualidade de bytes e de luzes” cujo espaço acolhe comunidades com motivações comum, o que pode cunhar de espaços de práticas sociais da cultura digital.

As estudiosas Coscarelli e Cafiero (2013, p. 17), em um artigo sobre leitura, trazem ensinamentos importantes sobre os gêneros uma vez que estes se diferenciam conforme seu propósito, estilo e suporte, assim dizer que “esses [gêneros] vão parar na mão de seus leitores ao circularem em diferentes suportes como o jornal impresso, revista, livro, site, entre outros”. O importante no ensino dos gêneros textuais está na recepção dos textos, pois ele não é só forma classificação, mas é, sobretudo, função.

Moraes (2009) ao refletir acerca dos gêneros textuais na concepção sociorretórica aborda os fanfictions como um gênero que se infiltra no âmbito das tecnologias digitais com características e finalidades próprias, todavia não deixam de ser um gênero, uma produção contemporânea. Uma cultura que se desenvolve por fazer parte de histórias escritas por fãs, “desenvolvem-se quando um ou uma fã, ao ler ou tomar conhecimento de uma obra escrita, filmada, ou advinda de mídias diversificadas, resolve criar outras histórias a partir





do universo original que compreende personagens, tempo e espaço”. (Aguiar, 2011, p. 30).

Fanfictions são textos publicados por fãs no meio digital (blog, sites, entre outro ciberespaço), e quem os criam são denominados de fic ou fanfiqueiros, pela maneira informal de expor suas ideias e a intenção é a propagação de uma ideia entre seus membros. Veja, ao participar dos debates na internet, conseqüentemente está formando comunidades envolvendo sujeitos que se interessam pelo assunto, e nessa “divulgação da fanfic, de modo que, outras pessoas a conheçam e demonstrem interesse pelo texto” (Aguiar, 2011). Essa estudiosa defende a ideia da interação entre os sujeitos, impulsionados por um desejo de leitura e escrita por meio das relações interpessoais no ambiente virtual, de tal modo que essa prática consolodifica novos saberes e letramentos dos sujeitos.

A produção de fanfictions “não apresenta caráter comercial nem lucrativo, pois são escritos por fãs que se utilizam de personagens ficcionais já existentes” (Alves, 2014, p. 39), mas um olhar para a literatura dos fan fanfictions encontra-se fanfiqueiros criativos envolvendo comunidades em debates e interpretações de histórias (assuntos) nunca antes pensado.

Jenkins (2012) uma referência aos estudos sobre fan fanfictions considera este gênero um exemplo vívido da ação de ler criativa e criticamente pois “fan fiction se refere a histórias originais e romances ambientados nos universos fictícios de séries de TV, filmes, quadrinhos, games e outras propriedades midiáticas favoritas” (p. 13). Para testemunhar a revitalização e o impulso de quem se propõe a contar e recontar a mesma história ou assunto, cita em seu artigo “Lendo criticamente e lendo criativamente” exemplos de um escritor de fan fiction que apresenta a motivação para ler e escrever histórias. Retomamos do texto de Jenkins (2012, p 15) recortes dos depoimentos para trazer o vívido da prática de quem escreve Fanfictions.

O que eu amo sobre as comunidades de fãs é a liberdade que nos damos para criar e recriar nossos personagens repetidamente. Fanfic raramente permanece estática [...] entretanto, eu acho que as comunidades de fãs podem ser extremamente criativas já que temos a habilidade de continuar mudando nossos personagens e dando a eles nova vida repetidamente. Podemos matá-los e ressuscitá-los quantas



vezes quisermos. [...] Podemos mudar suas personalidades e como eles reagem a cada situação. Podemos pegar um personagem e fazê-lo charmoso e doce ou insensível e cruel. Podemos dar a eles uma vida infinita em constante mudança ao invés da vida única de sua criação original. [...] Se desejamos explorar uma questão ou ver um cenário em particular, tudo que precisamos fazer é sentar e escrever (Green, Jenkins e Jenkins, 2006, apud Jenkins 2012.p. 15).

Tais depoimentos corroboram com a cultura dos fan fictions no sentido de compreender que não são histórias simplesmente contadas, ou extensões ou continuações da série original, “uma ficção pode responder a ficção” (Jenkins 2012.p. 16), o leitor pode deparar com todo tipo de arguição sobre comentários no meio da maioria das histórias produzidas por fãs. Na verdade, quem escreve os fanfictions quer dar uma nova criação a história de forma que possa divertir, ou censurar.

A literatura adverte sobre o fato de considerarem os fan fiction ser uma extensão de textos originais, e propõem o texto mãe “como abertos, sujeitos a revisão e expansão, oferecendo nova matéria-prima para maior especulação e elaboração criativa” (Jenkins 2012.p. 21), e para criar uma nova história, necessário conhecer a que público atingir. Dentro dessa ideia, o estudioso Jenkins (2012) apresenta Chabon (2008), romancista, escritor de crônicas, apreciador das histórias em quadrinhos que escreveu um ensaio sobre Sherlock Holmes, onde discute o valor da fanfiction:

Toda a literatura duradoura tem essa qualidade aberta, e estende seu convite para que o leitor continue, por conta própria, com a aventura [...] Através de paródia e pastiche, alusão e homenagem, recontando e reimaginando as histórias que foram contadas antes de nós e que nós chegamos à idade adulta – amadores – e continuamos buscando lugares em branco no mapa que nossos escritores favoritos [...] (Chabon, 2008, p. 44).

O valor desse gênero está vinculado ao interesse de quem escreve, por motivações pessoais e sociais, ou por encontrar nos fanfictions uma estratégia de valor crítico, o que pode motivar a leitura e escrita de determinadas comunidades especialmente no contexto da atual cultura participativa.



Partindo da perspectiva dos estudos do fan fanfictions e do letramento podemos inferir sobre a amplitude dos horizontes do letramento. Para essa premissa recorremos aos ensinamentos de Coscarelli e Ribeiro (2011), estudiosas que propõem uma discussão sobre o letramento digital para refletir o que muda nas práticas de ensino com as novas tecnologias. Pensar em letramento digital há que ponderar sobre os impactos das tecnologias nas práticas letradas e de ensino, e como esses novos suportes podem contribuir nas práticas pedagógicas do cotidiano da sala de aula.

Já era consenso de Soares (2002) que o letramento digital vai além do conceito tradicional de letramento, por proporcionar novos formatos de texto em suportes diferentes. No dizer dessa estudiosa, as configurações propostas pela informação geram novas formas de conhecimento “novas maneiras de ler e de escrever, enfim novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela” (Soares, 2002, p. 152).

A obra “Tecnologias para aprender”, organizada Coscarelli (2016) já propaga em sua apresentação o desafio de ler e escrever em ambientes digitais, de maneira a contemplar hipertextos multimodais, estimulados pelas atividades comunicativas cotidianas, pois “se antes os alunos recebiam um livro ou um único texto “[...] agora eles têm acesso a múltiplas fontes de informação” (p. 12). Por isso, uma das preocupações dos professores é informar aos alunos acerca dos desafios das tecnologias e da maneira de aprender a lidar com essas tecnologias.

Compreender a dinâmica o ensino fazendo uso das tecnologias o ensino deve estar pautado em habilidades para “encontrar selecionar eficientemente informação é um grande passo que será contemplado pela leitura mais aprofundada e critica desses materiais[...]” (Coscarelli (2016 p. 12).

Essa mesma estudiosa em “Navegar e ler na rota do aprender”, faz uma apreciação e um alerta entre ler em materiais impressos e ler na internet, pois uma leitura online requer habilidades específicas diferentes da leitura no impresso, por isso é preciso que o professor diferencie navegar de ler, aspectos explicitados na introdução do capítulo da pesquisadora. Posiciona a autora que ler e navegar são ações e/ou atividades semelhantes, contudo requererem ações específicas. Por fim, ler e navegar são atividades que acionam





estratégias semelhantes, todavia requer habilidades diferentes, pois “não há uma linha clara separando leitura da navegação” (Coscarelli, 2016, p.80).

É consenso entre Soares (2002) e Coscarelli (2016) que o letramento digital requer habilidades de pensar criticamente em diferentes práticas sociais cotidianas presentes no suporte digital, o que de certo modo endossa o desenvolvimento de competências para o letramento digital do gênero fanfiction.

Numa crescente evolução dos estudos sobre os gêneros textuais e a leitura o enfoque sociocultural da linguagem são aspectos importantes para entender a diversidade de textos, as condições de produções desses textos, e seus interlocutores, a saber o fanfictions como um gênero que apresenta como um trabalho “colaborativo, a socialização em comunidades de pessoas que se reúnem por afinidade por grupos de interesses comum são a tônica dos ambientes digitais” (Coscarelli, 2016, p. 13).

Avançando um pouco mais para o gênero fanfictions destaca se o caráter da independência do texto circundando os espaços alternativos e digitais. Alves (2014) propõe que o gênero fanfictions além de poluir os espaços digitais ele fortalece a prática de letramento e contribui para a indústria do entretenimento. Pode se afirmar assim, “é nesse contexto de leitura e produção na tela e com o advento da internet, que o gênero fanfiction emerge como uma prática de letramento on-line motivada pela utilização de produtos associados à indústria do entretenimento” (Alves, 2014, p. 43).

Ademais, o estudo aponta para uma conjuntura de sociedade cada vez mais exigente, seja na produção textual, seja na circulação ou da recepção de textos. São mudanças que modificam as relações sociais existentes e conseqüentemente interferem na materialidade da linguagem e no letramento social tecnológico.

Considerações Finais

O estudo ora desenvolvido trouxe contribuições para o ensino da língua portuguesa como as demais áreas. Embora a maioria dos estudos acerca da temática estão na língua inglesa, há trabalhos no Brasil com interesse em aprender sobre diferentes experiências, linguístico-culturais dos fanfictions.





É fato que a expansão das mídias abre espaço para a prática dos variados eventos de letramentos, e as novas gerações cada vez mais ganham habilidade para o uso do letramento digital. Explica Vargas (2005) que o fenômeno fanfiction no Brasil ganha notoriedade com a publicação do primeiro livro da Série Harry Potter, de J. K. Rowling.

Em meio aos diferentes letramentos presentes na sociedade destacamos o letramento digital como uma forma de conhecer o que circula no ciberespaço para se inserir na cultura dos fanfictions. As interações desse gênero abrem espaço para leitores e produtores de textos em diferentes línguas em perspectivas culturais diferentes, pois “textos do website também ilustram a forte aliança dos fãs em relação à cultura popular e enfatizam a importância da comunicação, interação social e pluralismo nesse espaço virtual” (Black, 2006, p. 172).

As leituras realizadas para compreender esse novo gênero textual fan /fanfic fã, fandom e sua importância para o letramento digital apontou para materiais de leitura da convergência entre o texto oral, escrito, digital. Ficou evidente que as práticas de letramentos na cultura digital podem possibilitar a aliciação de alunos em processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicas e criativas. O estudo trouxe ainda a necessidade de novas leituras e reflexões teóricas metodológicas sob o viés das práticas de letramentos na cultura digital para subsidiar professores a lidar com o gênero fanfictions no ambiente escolar.

Referências

- AGUIAR, Jacqueline Gomes. **Fanfictions e RPG`S**: narrativas contemporâneas. Ágora, Porto Alegre, ano 2, jul./dez. 2011.
- ALVES, Elizabeth Conceição de Almeida. Um estudo sobre fanfiction: a leitura e a escrita no ambiente digital. Revista Eventos Pedagógicosv.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 38 -47 jan./maio, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 277-326.
- BLACK, Rebecca W. **Language, Culture and Identity in Online Fanfiction**. E-Learning, Volume 3, Number 2, 2006. Disp <http://www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=3&issue=2&year=2006&article=5_Black_ELE_A_3_2_web>. Acesso abril, 2024.





- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em abril 2024.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHABON, Michael. Fan fictions: On Sherlock Holmes. In.: **Maps and Legends: Reading and Writing Along the Borderlands**. San Francisco, CA: McSweeney's, 2008
- COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 192p
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3.ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.
- COSCARELLI, Coscarelli Viana; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, C. (Org.) **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 8-35.
- JAMISON, Anne. **Fic – Por que a fanfiction está dominando o mundo**. São Paulo: Rocco, 2017.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2008.
- JENKINS, Henry. **Fans, bloggers and gamers: Exploring participatory culture**. New York: New York University Press, 279 p, 2006
- JENKINS, Henry. **Lendo criticamente e lendo criativamente**. Reading in a participatory culture. São Paulo, v.6, nº 1, p. 11-24, 2012
- MARCUSCHI, Luis Antonio. configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.17-31
- MARCUSCHI, Luis Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- MARCUSCHI, Luis Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORAES, Elaine Valencise Hidalgo de. **Homepage de fanfictions :um estudo bidimensional de gênero na concepção sociorretórica**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Ed. Paulus, 2013.
- SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento sonoro visual verbal: aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- SANTAELLA, Lúcia. **Para compreender a Ciberliteratura**. Florianópolis, 2012. Texto Digital, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, jul./dez. 2012.





SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno Fanfiction:** novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed.Universidade de Passo Fundo, 2005. 135p.





PAPEL DA MEDIAÇÃO E DA COLABORAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Francisco Afranio Rodrigues Teles (UESPI) ¹

Introdução

Este texto discute a expansão da atividade educativa por meio dos processos de mediação e colaboração, evidenciando sua importância na constituição de sujeitos como agentes ativos. Focaliza-se como a mediação e a colaboração transformam as práticas educativas, promovendo uma coexistência crítica e engajada no mundo.

Para tratar dessa discussão, considera-se os aspectos sócio-histórico-culturais e os mediadores que influenciam a consciência e o comportamento humano, propondo uma prática educativa que vai além do simples repasse de conhecimentos, mas a construção compartilhada de saberes críticos e necessários a existência em comunidade.

O desenvolvimento humano, segundo a perspectiva sócio-histórica, é mediado por instrumentos e signos, que são produtos culturais que, por sua vez, podem ser físicos, como lápis e papel, e psicológicas, como a linguagem. Todos esses mediadores transformam a forma como pensamos e aprendemos. No contexto educativo, por exemplo, isso implica no uso de tecnologias, materiais didáticos e linguagem específicas que facilitam o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o cenário de aprendizagem não é apenas voltado para repasse de conhecimentos, mas se constitui um contexto mediador que possibilita formas diversas de aprender, cuja linguagem é instrumento mediador central desse processo. Por isso, o educador é mobilizado a criar um ambiente onde os sujeitos possam interagir com os saberes e entre si de maneira significativa, promovendo atividades que estimulem o pensamento reflexivo e a argumentação aberta e crítica.

¹ Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-São Paulo. E-mail: afraniofmn@gmail.com.



Considerando isso, as interações sociais são essenciais para que as pessoas tenham oportunidade de dialogar e buscar a resolução de problemas, ampliando a capacidade de argumentação e reflexão crítica, habilidades importantes no âmbito educativo e no desenvolvimento dos indivíduos. É nesse cenário que a colaboração crítica é fundamental, desencadeando oportunidades para que mais pessoas possam se posicionar, contrapor-se, valorizar e ampliar o pensamento coletivo. A colaboração crítica é um motor para o desenvolvimento cognitivo e para aprendizagem colaborativa crítica, fomentando um ambiente de apoio mútuo e ampliando as habilidades socioemocionais.

A mediação e a colaboração são elementos centrais na transformação do ambiente educativo, neste texto amplia-se essa discussão explorando exemplos concretos do projeto Digit-M-Ed Parnaíba - PI, fortalecendo compreensão desses conceitos.

Perspectiva | Teórico-metodológica

As discussões sobre mediação e colaboração foram produzidas em uma pesquisa colaborativa, vinculada do grupo de pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar - LACE, da PUC-SP, e fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, [1930] 2007; Leontiev, 1978; Engeström, 2016). Essa teoria sugere que a realidade é formada pelas ações humanas em contextos específicos. Por isso, a adesão à metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol (Magalhães, 2014), que promove o engajamento ativo e crítico dos participantes, ao invés de apenas observadores. Esse tipo de pesquisa produz conhecimento de forma coletiva, voltado para o engajamento, reflexão crítica e negociação de significados, com o objetivo de promover mudanças nos participantes e contextos envolvidos.

Essas bases teóricas apoiaram a compreensão e explicação da realidade no contexto do Projeto Digit-M-Ed Parnaíba - Piauí, foco da exemplificação desta discussão, contexto em que interações discursivas foram produzidas por meio de workshops, com a participação de líderes do projeto, professores, gestores, mães e alunos de uma escola pública da cidade de Parnaíba - PI. Esse projeto alinhou-se a intervenção (trans)formativa, apoiado no pensamento





crítico-colaborativo da PCCol e na Linguística Aplicada Crítica (LAC), visando transformar situações dramáticas vividas pelos sujeitos (Rojo, 2006).

Para tratar da mediação e da colaboração neste trabalho, aponta-se um excerto de um Workshop do Digit-M-Ed, destacando as interações discursivas dos participantes. A análise foi baseada na visão bakhtiniana da linguagem dialógica, influenciados pelo materialismo histórico-dialético, que reconhece a existência de conflitos e contradições.

Mediação na Prática Educativa

A mediação é um processo fundamental na constituição do ser humano, que, segundo Daniels (2003, 2008), se desenvolve pela interferência de mediadores sócio-histórico-culturais. Esses mediadores organizam a compreensão e o comportamento humano, possibilitando a percepção e a (re)produção da realidade. A intencionalidade da atividade mediada é central para o desenvolvimento humano, promovendo a desencapsulação da aprendizagem e evitando a limitação do conhecimento ao contexto escolar (Engeström, [1999] 2002; Liberali, 2016).

No projeto Digit-M-Ed, exemplos de mediação incluem trabalhos em equipe, produção de reportagens e poesias, além da socialização de experiências. A linguagem, verbal e não verbal, atua como mediadora, influenciando o pensar, o sentir e o agir dos sujeitos (Daniels, 2003), com realce para a argumentação para persuasão ou colaboração.

Para Vygotsky ([1934] 2000), a constituição humana ocorre a partir de mediadores multimodais que adiantam o desenvolvimento dos sujeitos. Esses mediadores desempenham um papel crucial na formação das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato, a memória voluntária e a linguagem complexa. Ou seja, o desenvolvimento é influenciado pelo contexto sociocultural, em que as interações e a comunicação criam condições para que indivíduos internalizem e reorganizem seus pontos de vista, possibilitando a construção de significados abertos e compartilhados socialmente.

Nesse direcionamento, a aprendizagem-desenvolvimento não é um processo passivo, mas ativo e colaborativo, em que os mediadores





culturais e linguagem crítica impulsiona os indivíduos a transcenderem em suas limitações imediatas, produzindo possibilidades abertas de um vir-a-ser cognitivo, comunicativo e socioemocional no mundo.

Colaboração na Prática Educativa

A colaboração é vista como um movimento essencial na prática educativa, pois propicia um engajamento ativo e transformador. Stetsenko (2011) defende que o agir humano se sustenta em vivências coletivas e críticas, ressignificadas por processos mediacionais. Por isso, a colaboração crítica atua para superar a formação de sujeitos competitivos e constrói processos que fortalecem possibilidades coletivas de intervenção.

Essa posição pressupõe entender e defender a colaboração crítica (Magalhães, 2009, 2011) como elemento indispensável para que pontos de vista contribuam na organização de maneiras diferentes de agir em conjunto e, também, de produzir e socializar o conhecimento, ampliando o repertório cognitivo, afetivo e emocional dos envolvidos. Isso é possível quando se considera que o ambiente colaborativo é propício para que as palavras significadas, cheguem até a consciência do indivíduo, entrelaçando-se às suas, atuando de forma internamente persuasiva, possibilitando reconhecimento e mobilização do sujeito para a ação (Bakhtin/Volochínov; [1929] 2009).

Para Liberali (2016) a colaboração crítica aparece, então, como a composição de possibilidades, como a base da criação do novo significado que surge do conflito entre as vozes que se chocam, reforçam, contrastam, se afastam e se aproximam na tentativa de criar novos cenários de existências e significados.

Nessa perspectiva, o ato de argumentar colaborativamente apoia-se no compartilhamento de sentidos, na produção e negociação de significados. Essa argumentação é definida como a linguagem da colaboração crítica (Magalhães, 2009, 2011) e se realiza-se como potencial para viver, dialógica e produtivamente, no ambiente educativo como uma comunidade de colaboração e reflexão expansiva.

Nessa direção, Mateus (2013) discute a argumentação colaborativa, denominando-a de dialógica, quando envolve as seguintes decisões compartilhadas: apresentar pontos de vista





diferentes para uma compreensão coletiva; ouvir para compreender e encontrar pontos comuns; alargar e transformar a visão dos sujeitos; enfatizar a experiência pessoal como caminho para conscientização; criar atitude de mente aberta para rever e transformar pontos de vista; buscar pontos fortes em todas as posições; respeitar as diferentes identidades; pressupor que as pessoas têm parte das respostas e juntas podem chegar a soluções; e, também, entender que o diálogo não conclui, mas se mantém aberto.

Nessa compreensão, a colaboração crítica tem potencial sóciocognitivo-afetivo e criativo como possibilidade para que o espaço educativo seja o lócus privilegiado para refutar, expandir, contrapor, distinguir e criar novos significados para os conhecimentos que circulam na instituição, defendendo que a argumentação seja base para transformar os sujeitos e os seus contextos de vivência.

Ao trazer essas questões para o Projeto Digit-M-Ed Parnaíba, a intenção foi apontar reflexões sobre como transformações no contexto educativa, via argumentação colaborativa, têm condições de serem realizadas, pois “[...] não existe prática que não traga em si, inexoravelmente, potencial de ruptura, possibilidade de transformação” (Mateus, 2016, p. 47). Geralmente o processo de educar é marcado por hábitos fixos, pela aceitação passiva e submissão, demandando a reorganização dos espaços educativos para a criação de possibilidades de transgressão, resistência e criatividade.

A colaboração crítica exige a organização de cenários mediadores para escuta e diálogo, onde os sujeitos possam compartilhar percepções e formas de enfrentar a vida cotidiana, um aprendizado a ser construído e ensinado, como defende Freire ([1970] 2011) ao enfatizar que ninguém nasce colaborando, mas aprende a colaborar por meio de atitudes de respeito, negociação e reflexão. Desse modo, o envolvimento ativo em atividades colaborativas transforma a consciência e o agir dos sujeitos, promovendo uma intervenção sociocultural significativa (Magalhães, 2009, 2011; Stetsenko, 2011; Liberali, 2013).

Resultados e Discussões

Na sequência, apresenta-se os dados do 2º Workshop do Digit-M-Ed Parnaíba, ocorrido em outubro de 2015, na sala de recursos



pedagógicos de uma escola pública. Participaram dessa atividade cinco líderes, cinco docentes, uma diretora e onze alunos para problematizar o uso das mídias digitais, especificamente o celular, no ambiente da escola.

Nesse enquadre, no final do 1º Workshop foi solicitado, por meio de tarefa escolar, que alunos e professores problematizassem o uso do celular na escola, mediante teatralizações, produção de paródias e poesias, dentre outras formas.

Fala	Ação	Imagem	Observações
LAmle47: ((apoiado para o adolescente AEd15)) Tu ia gostar de estar assistindo uma aula... 50 minutos ali em uma aula... que tu tivesse mexendo no celular? Que o professor não tivesse mandando tu guardar?	LAmle47 faz uma pergunta sobre a discussão em foco, apontando as duas mãos diretamente para AEd15 (imagem 11).	 imagem 11	LAmle47 aponta e direciona pergunta, com antecipação de resposta, para AEd15 (imagem 11). Ele põe as mãos por trás das pernas da cadeira (imagem 12), parecendo buscar segurança, mas responde à pergunta com um "iria", confirmando, com um movimento vertical da cabeça e um sorriso.
AEd15: Iria ((confirmando com um movimento positivo com a cabeça)) (...)	AEd15 sorri, meio desmuntizado pela pergunta de LAmle47 e, apoiando-se e envolvendo as mãos nas pernas da cadeira em que está sentado, movimenta normalmente a cabeça de cima para baixo, respondendo positivamente à pergunta (imagem 12).	 imagem 12	AKim13, por iniciativa própria, envolve-se na discussão. Ele traz uma posição diferente da apresentada por AEd15 que, por sua vez, fica sério, como se repensasse sua resposta. Ele fica atento (<i>sobrancelhas levantadas e a cabeça virada</i>) ao que fala AKim13 e não se manifesta verbalmente. Contudo, os braços continuam entrelaçados à cadeira.
AKim13: Mexer no celular é uma coisa, mas aí... o que a gente iria ficar fazendo no celular? Isso (é outra coisa).	AKim13 envolve-se na discussão. AEd15 fica sério e, virando-se para AKim13, observa o que diz, atentamente, mas não fala nada (imagem 12).	 imagem 13	LAmle47 interage, apontando uma saída para o questionamento de AKim13. O adolescente, multimodalmente, reage com certa
	Em seguida, LAmle47 toma para si o turno, contradizendo AKim13. O adolescente, ao ser confrontado, põe a mão esquerda atrás do pescoço e a direita sob o estômago (imagem 13). Nesse ínterim, DGreg46 incita AKim13 a se		

Fonte: Dados do pesquisador (Teles, 2018).

O quadro acima destaca o momento de socialização e discussão sobre o tema em foco do Workshop, cuja disposição dos participantes é em círculo. Foi selecionado um recorte da atividade, cujos dados foram transcritos, descritos, analisados e interpretados, focalizando o uso dos gêneros digitais na escola, em especial, o celular.

O recorte trata do momento liderado por LAmle47 (líder Amle, de 47 anos) que em pé, olha para os slides projetados em Datashow e faz observações sobre o tema em realce. Em um movimento brusco, ela dirige-se a AEd15 (adolescente Ed, 15 anos), fazendo perguntas. Nesse ínterim, o adolescente AKim13 (adolescente Kim, 13 anos), deliberadamente, participa das discussões. Esse contexto de interação discursiva, foi selecionado para este texto, apontando as percepções



sobre mediação e colaboração, porque foram identificados como eventos dramáticos (Veresov, 2012). Essa escolha ocorreu devido ao entrelaçamento multimodal de vozes entre lideranças e alunos do projeto, parecendo conduzir-se para um processo de colaboração, mediado por diferentes instrumentos, entre eles a linguagem argumentativa.

Os dados apresentados no quadro acima apontam um movimento de interação discursiva. A líder da discussão faz perguntas para **AEd15**: “Tu ias gostar de estar assistindo uma aula... 50 minutos ali em uma aula... que tu tivesse mexendo no celular? Que o professor não tivesse mandando tu guardar?”. Ao fazer isso, ela usa as duas mãos, com realce do dedo indicador da mão direita, para abordar o adolescente (imagem 11). Segundo Camargo (2010), o movimento das mãos e a indicação com o dedo sugere um gesto de dominação. Quanto às perguntas de **LAmle47**, elas são consideradas de sim/não, pressupõem uma réplica simples e, também, antecipam uma resposta desejada e conhecida da interlocutora. Nesse caso, os questionamentos não exploram ou criam possibilidades de pontos de vista diversos a serem produzidos (Liberali, 2013).

Como previsto, **AEd15** responde às perguntas com o verbo “iria” no pretérito imperfeito, uma perspectiva de futuro do pretérito, bem como, uma modalização que, segundo Liberali (2013), revela uma concordância não finalizada. Contudo, a resposta do aluno é uma concordância à argumentação, previamente pensada por **LAmle47**, visando à adesão a uma posição defendida. O adolescente adere à ideia, mas não acrescenta interpretação e criticidade à pergunta; além disso, responde não só verbalmente, mas, também, com o corpo todo, pois o movimento da cabeça e o sorriso aberto revelam que ele iria gostar de participar de uma aula como a visualizada na pergunta.

Nesse contexto, os gestos corporais de **AEd15** são coerentes com sua fala, quando concorda com sua interlocutora, exceto quando entrelaça as mãos nas pernas da cadeira em que está sentado, parecendo buscar segurança ao ser abordado, demonstrando que não se sente confortável ao ser publicamente convidado a participar das discussões. Isso mostra, também, que o adolescente, assim como os demais, ao aderir ao Digit-M-Ed, traz consigo uma vontade de querer aprender e se desenvolver, mas as experiências de outros contextos de interação, principalmente a escola, assinalam sua forma de





participação que, em geral, é marcada por insegurança de expressar-se livremente.

Nesse momento de interação entre a líder e o adolescente **AEd15**, o aluno **AKim13** se envolve, deliberadamente, nas discussões. Ele contesta o ponto de vista de **LAmle47** e **AEd15**, afirmando que “Mexer no celular é uma coisa, [...],” expandindo sua posição para uma nova reflexão, por meio de uma pergunta controversa e de esclarecimento: “mas aí... o que a gente iria ficar fazendo no celular?” O ponto de vista contrário do adolescente é, visivelmente, marcado pela conjunção adversativa “mas”, indicando clara oposição de ideias quanto ao questionamento levantado. Nessa ótica, a postura reflexiva de **AKim13** torna tenso o ambiente e as discussões, pois **AEd15** aparenta ficar sério e atento, como se repensasse sua resposta. Isso é notado pelo movimento corporal de cabeça virada para **AKim13** e as sobrancelhas levantadas, denotando espanto. Porém, ele mantém-se resguardado, sem participar verbalmente das discussões, parecendo continuar seguro com as mãos entrelaçadas às pernas da cadeira (imagem 12).

A postura reflexiva do adolescente **AKim13**, quanto ao assunto em pauta, enquadra-se no que defende Liberali (2013), de que a argumentação visa produzir um contexto propício à democratização das relações humanas, envolvendo contra argumentação, questionamentos e liberdade para expressar posições. Atende, ainda, ao que propõe Mateus (2013), de que o processo argumentativo é colaborativo, demandando que mais pessoas participem. Nesse caso, esse adolescente encontrou, no Workshop, um espaço democrático, sentindo-se à vontade para discordar e, ainda, pedir esclarecimentos a **LAmle47**, o que geralmente não ocorre em um contexto de sala de aula.

Esse momento parece constituir um ato revolucionário (Stetsenko, 2011) em que a mediação e colaboração confortável e crítica se evidenciam claramente em momentos em que diferentes pontos de vista são apresentados socialmente, porque a Atividade Workshop oportuniza, também, liberdade para vozes críticas e criativas. Nesse contexto, após posicionamento de **AKim13**, a líder **LAmle47** responde à indagação feita por ele (“Mas depende. Depende da forma como o professor vai conduzir essa discussão e o que ele iria pedir para fazer com o celular”). Em sua réplica, a líder usa a conjunção





adversativa “mas”, seguida do verbo “depende”, significando que a situação exige uma intervenção de alguém para que algo aconteça. Isso fica claro quando a líder atribui a responsabilidade ao professor (“Depende da forma como o professor vai conduzir [...]”). A tentativa de **LAmle47** parece enunciar que, em contraposição, é possível fazer um acordo, encontrando uma nova posição (Liberali, 2013) para a discussão sobre o uso do celular na sala de aula.

Nesse cenário, quanto às interações discursivas envolvendo os sujeitos em destaque, é possível perceber que **AEd15** conseguiu se comunicar, mais pelo processo não verbal (sorriso e movimento da cabeça na vertical) do que pelo verbal. Pronunciou “iria”, talvez pela pergunta demandar uma resposta simples, talvez pela falta de experiência ou medo de expressar opinião. Esse adolescente não conseguiu validar sua posição, pois **AKim13**, em sua enunciação, desconsiderou a posição de **AEd15** (“Mexer no celular é uma coisa, [...]”). Em relação a **AKim13**, parece, a partir dos dados, que conseguiu se comunicar e teve sua posição validada pelos interlocutores.

Quanto ao processo de mediação e colaboração, parece haver indícios de desenvolvimento agentivo (Ninin; Magalhães, 2017) nos participantes. No agir de **AEd15**, em sua linguagem multimodal (imagem 12), é possível notar uma abertura para a escuta, uma indicação de agência relacional em construção e sinal de resistência ou medo quanto a participar e falar no grupo, marca de que os questionamentos chegaram até ele. **AKim13**, por sua vez, age em vários momentos, criticando e resistindo à proposta do uso do celular na sala de aula, revelando marcas de processo de desenvolvimento de colaboração crítica.

Desse modo, temos um **AEd15** atento e resistente a falar, e um **AKim13** atento, resistente e crítico às ideias, revelando que estão em processo de superação do silenciamento aprendido e imposto, especialmente, na escola. Essa situação mostra, também, uma diferença muito grande na forma como o processo de ensino-aprendizagem é conduzido no Digit-M-Ed Parnaíba e na escola em que esses alunos estão inseridos. Na escola, em geral, os alunos são controlados e, até mesmo, impedidos de falar.

A fala de dos sujeitos, mediadas por perguntas, slides e atividades desenvolvidas sobre o uso do celular na escola, realça a importância de como um cenário que, em geral, apoia a liberdade de



expressão e produção de ideias, fomenta à efetivação de colaboração crítica (Liberali, 2013; 2016).

Nesse enquadre, parece ter havido, no Workshop em destaque, um movimento argumentativo que aponta para a colaboração em duas perspectivas. A primeira, na argumentação de LAmle47, quando aborda o adolescente AEd15, indicando uma linguagem de cunho persuasivo. A segunda perspectiva diz respeito à organização discursiva envolvendo AKim13, cuja linguagem que organiza parece revelar que a argumentação para colaborativa crítica (Liberali, 2013, 2016; Magalhães, 2009; 2011; Mateus, 2013) se fez presente nos enunciados, uma vez que a cenários intencionais de mediação mobilizam novas formas de pensar e, em conjunto, aponta possibilidades múltiplas de agir. Isso mostra, segundo Liberali (2013, 2016), que é possível usar a linguagem para avançar em propósitos compartilhados de entrelaçamento de vozes críticas e criativas entre os sujeitos em contextos educativos.

Diante disso, as discussões referentes aos dados analisados, apontados nesta subseção, procuraram destacar como a mediação e a colaboração se organizam-se nas interações discursivas dos participantes do Digit-M-Ed Parnaíba. A partir dos dados multimodais, é possível sinalizar que a argumentação se organizou para viabilizar submissão, mas, também, colaboração crítica. Por um lado, essa organização argumentativa criou situações que produziram a manutenção de desigualdades e de significados marcados por verdades únicas, caracterizando um discurso autoritário que se aproxima da ideia de silenciamento dos sujeitos. Por outro, criou oportunidades de desenvolvimento de atributos que fazem parte da construção de uma perspectiva de colaboração, subsidiando possibilidades de um agir colaborativo-crítico no ambiente educativo a partir do uso intencional de mediadores e colaboração crítica.

Considerações Finais

A mediação e a colaboração são fundamentais para a constituição de sujeitos como agentes ativos no contexto educativo. A mediação promove a desencapsulação da aprendizagem, integrando o conhecimento ao cotidiano dos sujeitos. A colaboração crítica, por sua vez, transforma as práticas educativas, promovendo um



engajamento ativo e a construção de uma visão compartilhada e aberta.

A produção de interações discursivas no Workshop do Projeto Digit-M-Ed Parnaíba, destacou o papel da colaboração e da mediação no contexto educativo, evidenciando que tanto a submissão quanto a colaboração crítica se fazem presente no processo. Embora a argumentação da líder **LAmle47** tenda a manter uma posição autoritária e de submissão, evidenciada pela falta de abertura a diferentes pontos de vista e pela linguagem persuasiva, a participação do adolescente **AKim13** introduz uma postura crítica e reflexiva. **AKim13** questiona e expande as discussões, promovendo um ambiente democrático que favorece o desenvolvimento de colaboração crítica. Assim, entende-se que um cenário educativo onde diferentes vozes e perspectivas podem se entrelaçar, fomenta-se um processo de ensino-aprendizagem que vai além da simples transmissão de conhecimento.

Por conta disso, a prática educativa deve reorganizar suas ações para incluir mediadores que viabilizem a percepção e a (re)produção da realidade, e criar espaços que favoreçam a colaboração crítica, como mostrou a experiência do DIGIT-M-Ed, reforçando a importância de uma prática educativa transformadora, baseada na mediação e colaboração, que contribua para o desenvolvimento de sujeitos conscientes e engajados na transformação de seus pontos de vista e do mundo em que estão inseridos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2009.
- CAMARGO, Paulo. Sergio de. **Linguagem corporal: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Summus, 2010.
- DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Loyola, 2008.
- DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.
- ENGSTRÖM, Yrjö (Org.). **Aprendizagem Expansiva**. Trad. Fernanda Coelho Liberali. São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- ENGSTRÖM, Yrjö. Non scolae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, Harry. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, [1999] 2002.



- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2011.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; DAMIANOVIC, Maria Cristina; NININ, Maria Otília Guimarães; MATEUS, Elaine; GUERRA, Mônica. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas-SP: Pontes, 2013.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Niceia Bueno de (Orgs.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 17- 47, 2014.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo.; FIDALGO, Sueli Salles. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger; DAMIANOVIC, Maria Cristina.; HAWI, Mona Mohamad; SZUNDY, Paula Tatiane Carrera. (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.
- MATEUS, Elaine. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, Fernanda Coelho et al (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- MATEUS, Elaine. Prefácio. In: LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 9-16.
- NININ, Maria Otília Guimarães; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa**, vol. 61, n. 3, São Paulo, p. 625-652, 2017.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 253-276, 2006.



STETSENKO, Ana. From relational ontology to transformative activist stence on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) Project. In: JONES, Peter. (ED.). **Marxism and education: renewing the dialogue, pedagogy and culture.** Nova York: Palgrave Macmillan, 2011.

TELES, Francisco Afranio Rodrigues. **Adolescentes agentes e dessilenciados? O movimento da argumentação no Digit-M-Ed Parnaíba - PI.** 2018. 170f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

VERESOV, Nikolai. **Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?** Working paper presented to the International Research Group for Early Childhood. Education and Development, Monash University, Melbourne. 2012. (Mimeo).

YIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 2007.

YIGOTSKY, Lev Semenovich. **Construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes ([1934] 2000).





A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: DESVENDANDO A PERCEÇÃO DO MUNDO DOS HUMANOS SOB O OLHAR DAS PERSONAGENS TÉO E EULÁLIA

Maria Heloiza Alves Pereira Santana (UEL)¹

Introdução

Os sujeitos são humanos em convivência coletiva, definindo-se a partir do lugar do outro, demarcando-se si mesmo na relação com o outro (Borges, Cominato, 2021). Na construção da linguagem dos quadrinhos, o mundo dos humanos e os próprios humanos funcionam como uma base para o fazer quadrinístico. Desse modo, devem ser estudados em sintonia com as atividades humanas, uma vez que são temáticas sócio-histórico-culturalmente localizadas no campo social. Não é uma representação fidedigna da realidade, mas uma interpretação do mundo para compreendê-lo para si (o quadrinista) e explicá-lo ao leitor (Borges, Cominato, 2021). Logo, a representação que norteia a linguagem dos quadrinhos é aquela que permite a compreensão do mundo dos humanos (Borges, 2023).

Téo & o Mini Mundo é uma criação do quadrinista Caetano Cury. As temáticas são de apreensão filosófica, como o sentido da vida, a morte, o lugar de pertencimento, entre outras temáticas, revelando um processo de reflexão. São tiras que rompem com a noção de unidade, um processo ilusório na pós-modernidade. À luz da observação de Hall (2006) de que as antigas identidades, que historicamente forneceram estabilidade ao mundo social, atuando como uma “ancoragem estável”, estão agora cedendo espaço à fragmentação e à crise de identidade.

Portanto, ao analisar o processo identitário dos sujeitos, é essencial adotar uma visão não essencialista, pois as identidades são moldadas ao longo da história e é formada a partir da diferença e vista como fragmentada e descentralizada. Para tanto, este capítulo, concentra-se na análise de duas tiras livres. Conforme descrito por

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem (PPGEL) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Professora na área de Educação Infantil. Participa do projeto de pesquisa “Quadrinhos e análise linguística: as personagens em atuação nas novelas gráficas”, coordenado pela professora Dra. Maria Isabel Borges. E-mail: maria.h10@hotmail.com.



Ramos (2016, p. 71), as tiras livres são caracterizadas pela ausência de humor ou piadas frequentemente vistas em tiras cômicas. São histórias narradas de uma vez só, pertencendo ao gênero conhecido como “tira livre”.

As tiras foram publicadas no *blogue* e *facebook*, e posteriormente no segundo volume intitulado *Téo & o Mini Mundo: o lugar do outro* (2020). A escolha das duas tiras se deu a partir da temática que explora o “lugar do outro” em relação à vida. A primeira tira é a mais republicada no *facebook* até o presente momento.

O capítulo está pautado nos estudos sobre os recursos da linguagem dos quadrinhos de Acevedo (1990), Cagnin (2014), Eisner (2010) e Ramos (2023). Para a abordagem das tiras livres, baseia-se em Ramos (2016). Para os estudos sobre identidade, fundamenta-se em Hall (2006; 2014). Woodward (2014) e Silva (2014) para discutir a identidade e diferença.

A seguir, são apresentadas uma breve contextualização sobre identidade e percepção de mundo. Na sequência, as características das personagens fixas Téo e Eulália. Subsequente, realiza-se a análise das duas tiras, explorando as conexões com o mundo dos humanos e a linguagem dos quadrinhos, considerando o balão-fala, cenários e gestos expressivos das personagens, demonstrando como as tiras falam a respeito do “lugar do outro”.

Identidade e Percepção de Mundo

As tiras de *Téo & o Mini Mundo* representam o mundo dos humanos, e é na valoração temática que se compreende o meio social e a relação entre o “eu” e o “outro”. Cury, durante uma entrevista com Cavalcanti (2023), explica que, antes do fazer quadrinístico, busca despertar em si mesmo a importância de estar vivo, refletindo sobre a vida.

As tiras, por serem baseadas em uma acepção filosófica e tratarem do mundo dos humanos, são construídas a partir de percepções de mundo que influenciam a construção das temáticas. Conforme Borges (2023) a linguagem quadrinística é realizada a partir de um lugar situado, onde a mesma sofre influência.

Em um mundo globalizado, é crucial abordar temas que promovam reflexões sobre a vida e a introspecção. Caetano Cury





realiza suas postagens no *facebook* e *instagram*, plataformas em que muitos sujeitos buscam preencher seus vazios diante das experiências vividas. Na pós-modernidade, vivencia-se períodos multifacetados e demandas que antes não existiam. Os sujeitos estão descentrados e, paradoxalmente, tentam se localizar socialmente e interiormente, tornando a identidade um tema passível de argumentação.

Silva (2014) fala da identidade como marcação da diferença.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (Silva, 2014, p. 81).

A identidade é “aquilo que é”, ou seja, é autônoma e marca as características do sujeito como: cor, raça, gênero e nacionalidade, sendo autossuficiente. Já a diferença “é aquilo que o outro é”, ela é autorreferenciada. Ambas dependem uma da outra e são criadas culturalmente.

Téo precisa de Eulália para que o mundo faça sentido, ela o completa em relação ao sujeito e também contribui para que ele entenda o mundo. Hall (2014) diz que a identidade precisa marcar a “falta”, uma vez que parte da necessidade do “outro”, onde as diferenças se estabelecem. Então, para que Téo se constitua em seu espaço e tempo ele precisa do “outro” e o “outro” que aparece nas tiras é a Eulália.

Importante pensar que as identidades se tornam obsoletas antes mesmo da compreensão de sua totalidade, pois se estagna no cerne das estruturas que fundamentam a significação, assim o “lugar do outro”, no qual é o tema principal das tiras analisadas neste capítulo estão em conexão com a ideia de que o sujeito não se constitui por si mesmo, precisa do “outro” para a própria constituição, pois o ser humano é um sujeito social e essa constituição é estabelecida e sustentada pela exclusão (Woodward, 2014). O que exclui e o que inclui? É dessa maneira que a identidade opera, como um processo relacional que requer algo externo para se diferenciar e se estabelecer.

A identidade e a diferença “são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem” (Silva, 2014, p. 80). Assim, parte-se do que se constitui em relação ao oposto e envolve o que Silva





chama de “aquilo que é” e “aquilo que não é”. Identidade e diferença dependem uma da outra e são produzidas no meio social.

As Personagens Téo e Eulália

Téo é um garotinho com cabelos em tom alaranjado, que se aproxima do ruivo. Em algumas tiras, seu cabelo aparece um pouco ondulado, formado por linhas sinuosas. Ele é retratado frequentemente usando uma calça marrom e uma regata verde, em tom de sálvia, complementada por uma camiseta de manga longa listrada em preto com colarinho. Seus pés descalços estão sempre em contato com os lugares por onde anda, as estradas rurais, estabelecendo conexões afetivas com paisagens que buscam referenciar o Sul de Minas Gerais, conforme afirmado por Cury em entrevista² ao professor Lages em 2021. O quadrinista incorpora em sua arte paisagens que remetem à infância, ao avô, seu pai, ou seja, às origens de Cury.

O termo *minimundo* sugere não apenas um espaço físico reduzido, mas também uma perspectiva ampliada e singular sobre a vida dos humanos, o quadrinista nomeia como *Mini Mundo*. Em várias tiras, Téo é retratado observando o mundo através do instrumento óptico, enquanto em outras dialoga com Eulália sobre diversos aspectos do mundo. A descrição linguístico-quadrinística envolve estratégias para a representação da oralidade, que, segundo Ramos (2023), estão mais próximas de uma conversa natural. Os balões representam os *turnos conversacionais*.

Eulália é uma borboleta personificada, pois fala e pensa. Está sempre ao lado de Téo, ouvindo suas perguntas e respondendo ao garotinho, às vezes com outras perguntas. O contraste é o ponto principal do desfecho da narrativa, funcionando como a força motriz que leva Téo a refletir sobre seu próprio lugar no mundo, em vez de apenas observar os sujeitos do *minimundo*. No artigo de Santana (2024), foram analisadas as trinta primeiras tiras do primeiro volume (Cury, 2020) e as regularidades na construção da personagem Eulália. Observou-se que “Eulália é o contraponto de Téo à medida que

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F1K0Cdfyam8&t=679s>. Acesso em: 10 maio 2024.





estabelece a complexidade de tempo e espaço, na qual ele não se constitui, da mesma forma que os humanos estão à mercê do e no meio social” (Santana, 2024, p. 09).

Dessa maneira, Eulália e Téo são personagens fixas, pois a caracterização de ambos é a mesma em todas as tiras de *Téo & o Mini Mundo*. Isso configura uma “marca registrada”. Há um sistema simbólico de representação e a construção desses significados permite a identificação do que inclui e exclui, uma dicotomia que visa o olhar sobre o “eu” e o “outro”. É imprescindível entender que Téo precisa de Eulália para a busca do sentido, a partir da diferença (Silva 2014; Woodward, 2014). A representação do minimundo sugere a realidade da sociedade dos sujeitos, mas compartilha um olhar perceptivo sobre a condição dos humanos, destacando aquilo que se descentraliza.

O Lugar do Outro

O segundo volume (Cury, 2020) faz parte de uma coletânea composta por três volumes. O livro, do qual foram escolhidas as duas tiras para análise, intitula-se *Téo & o Mini Mundo: o lugar do outro* e consiste em compilações das últimas tiras publicadas entre 2019 e outubro de 2020 no *facebook*³, blogue do quadrinista⁴ e *Instagram*⁵. Para esta análise, foram escolhidas duas tiras.

A tira (figura 1) foi publicada no blogue do autor no dia 15 de janeiro de 2020 e, posteriormente, no *facebook*, no dia 19 de janeiro de 2020. Ela foi republicada mais de dez vezes no *facebook*, sendo a tira do segundo volume que possui mais republicações até o primeiro semestre de 2024.

³ Disponível em: <https://www.facebook.com/TeoEOMiniMundo>. Acesso em: 19 maio 2024.

⁴ Disponível em: <https://www.caetanocury.com.br/>. Acesso em: 19 maio 2024.

⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/teoeominimundo/>. Acesso em: 19 maio 2024.





Figura 1 - O Lugar do Outro



Fonte: Publicado em 15 jan. 2020, disponível em: <https://teoeominimundo.com.br/tirinha-o-que-e-empatia/>. Acesso em: 14 maio 2024. Cury (2020, p. 20). Acervo do autor.

O enquadramento da tira (figura 1) é amplo. De acordo com as definições de cada plano⁶, a tira demonstra o plano geral, pois observa-se o cenário em volta das personagens, referenciando um ambiente rural. A relação entre os tons de verde das folhas das árvores e do gramado, assim como os tons terrosos que marcam os caules das árvores, sugere um local com árvores frondosas.

Téo está de costas, sentado no chão com as pernas cruzadas, tendo em vista a maneira como está posicionada a parte compreendida entre o quadril e joelho. Com a cabeça levemente inclinada para o lado direito, ele olha para Eulália, que, por sua vez, se encontra ao seu lado. Pode-se ver as asas traseiras fechadas e uma parte da asa dianteira esquerda, indicando que ela está pousada ao lado de Téo. Há um naipe de copas nas asas da personagem, símbolo do baralho, representado por um ideograma que lembra um coração.

⁶ Na linguagem quadrinística, utiliza-se a terminologia de planos (Acevedo, 1990; Cagnin, 2014; Ramos, 2023).



A configuração do enquadramento da cena narrativa é um quadrado, constituindo apenas uma vinheta e conforme observado por Eisner (2010)

Não é de surpreender que o limite da visão periférica do olho humano esteja intimamente relacionado ao quadrinho usado pelo artista para capturar ou “congelar” um segmento daquilo que é, na realidade, um fluxo ininterrupto de ação. É claro que essa segmentação é arbitrária – e é nesse encapsulamento, ou seja, no enquadramento, que entra em jogo a habilidade narrativa do artista. A representação dos elementos dentro do quadrinho, a disposição das imagens dentro do quadrinho, a disposição das imagens dentro deles e a sua relação e associação com as outras imagens da sequência são a ‘gramática’ básica a partir da qual se constrói a narrativa (Eisner, 2010, p. 39-40).

A relação entre a vinheta (a menor unidade narrativa) e a sequência narrativa constitui a “gramática” dos quadrinhos. A escolha do quadrinista em captar um segmento cria um fluxo narrativo contínuo que reflete o movimento e a passagem do tempo, estabelecendo coerência narrativa.

Téo inicia o diálogo fazendo uma pergunta sobre o lugar que deveria conhecer para a borboleta. Ele gostaria de ter uma sugestão que perpassa a exploração física, ou seja, o espaço geográfico, a vontade de visitar um país, cidade ou determinada região. Não se sabe quanto tempo demore; mas ele quer deixar o seu espaço de pertencimento para conhecer outro lugar.

A linguagem escrita de Téo e Eulália é realizada por meio do balão-fala, com o apêndice direcionado para os falantes. O diálogo ocorre naquele momento, indicando o discurso direto e confirmando que a conversa entre as personagens se mantém. É importante destacar que Eulália assume características típicas dos humanos ao falar. Assim, a resposta de Eulália deixa Téo instrospectivo, pois ela subverte o conceito da palavra “lugar”, tendo como valoração a polissemia da palavra, para o olhar da percepção da vida, compreendendo o lado “interior” e não o sentido geográfico.

Galvão (2024)⁷ questiona: existe algum lugar externo no mundo que possa ensinar ou proporcionar profundidade do que a capacidade

⁷ Palestra com a professora Lúcia Helena Galvão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zNtXU11DEyo&t=1464s>. Acesso em: 31 maio de 2024.





de se colocar no lugar do outro? Embora muitos lugares geográficos proporcionem experiências significativas e profundas, nenhum deles no plano físico pode igualar a intensidade obtida ao desenvolver essa habilidade.

Esse é um diferencial entre os seres humanos, pois, antes mesmo dos estados se constituírem, novas subjetividades e maneiras de interpretar o mundo já estavam sendo construídas. O tecido social que molda os sujeitos não se estende mais de forma completa e homogênea, mas se constitui de “retalhos”, que se tecem de acordo com cada formato e identidade em que o sujeito é e está.

O lugar do outro, então, não se constitui de maneira isolada; ou seja, é imprescindível a percepção do “outro”. Isso ocorre devido ao fato de o ser humano ser um sujeito social. Essa dinâmica é estabelecida no que Woodward (2014) e Silva (2014) discutem sobre as diferenças, sobre aquilo que outro é e não é, e como o sujeito se diferencia nessa dualidade. Silva (2014, p. 74) afirma que “Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe” (Silva, p. 74).

O próprio pronome “eu” que Téo utiliza ao proferir o seu questionamento acarreta uma posição de individualidade, pois se refere a si mesmo. Eulália quer mostrar que essa individualidade do garotinho só existe porque há o “outro”.

A tira (figura 1) demonstra a percepção do mundo dos humanos e pode ser uma das razões pelas quais foi a mais republicada, considerando que, no final de 2019, o mundo descobria um novo vírus, o coronavírus (SARS-CoV-2). A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de emergência de saúde pública internacional em 30 de janeiro de 2020 e, em 11 de março, declarou pandemia. Esse período evidenciou a necessidade de considerar o “talvez” como o lugar mais importante que os sujeitos necessitam conhecer na vida, para superar o egocentrismo que permeia a sociedade.

Eulália completa o sujeito de Téo

Na segunda tira (figura 2), publicada em 2021 no *facebook*, há quatro vinhetas. A linha demarcatória é realizada pela arte orgânica, a aquarela, que dispensa os traços retos da borda. Assim, por meio da





pintura, o enquadramento é feito, moldando toda a vinheta de maneira imprecisa.

Figura 2 – Dúvida de Téó sobre a vida



Fonte: Publicada em 23 ago. 2021, disponível em:

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1897252240446675&set=pb.100068964812107.-2207520000>. Acesso em: 18 maio 2024. Cury (2020, p. 17). Acervo do autor.

Téo está caminhando ao lado de Eulália por uma estrada de terra, que é cercada por arbustos, indicando um cenário rural, como na primeira tira (figura 1). Há uma ação em curso, envolvendo movimento e tempo, combinados com o espaço. Na primeira vinheta, Téó está posicionada de frente e Eulália é vista de lado, por meio do ângulo de visão médio, pois a ação está acontecendo à altura dos olhos do leitor. Téó está olhando para Eulália e ela no mesmo sentido para ele. O garotinho faz uma pergunta sobre como é a vida, evidenciando a incompletude que permeia o mundo humano.

No entanto, Téó enfrenta uma crise de identidade, pois não sabe onde se situa temporalmente e espacialmente, o que, segundo Hall (2006) fragmenta a identidade do sujeito. Tendo em vista a expressão



utilizada por Eulália, “A vida é”, gerando um sentido de dúvida em Téo, ela convida-o a aceitar a vida em sua totalidade com as contradições.

Nesse contexto, a dúvida gerada pelo enunciado de Eulália não é convencionalizada, pois nota-se que Téo espera que ela diga se a vida, diante das duas alternativas elencadas por ele, é boa ou ruim. A partir disso, Téo, na segunda vinheta, aparece de costas e de corpo inteiro, com ênfase no cenário e no ato de caminhar, um plano geral. Téo reformula a sua pergunta, como se observa na marcação do verbo no passado “perguntei”, ressignificando sua tentativa de obter de Eulália uma resposta convencional, da maneira que ele espera. No entanto, ela responde com uma só palavra: “É”. Mais uma vez, a dúvida é acarretada, pois a resposta não se alinha com significado e sentido para Téo, pois ele vê a vida de maneira polarizada.

Na terceira vinheta, Téo está parado, sugerido pela posição ereta do corpo, com as pernas lado a lado e os braços estendidos ao longo do corpo. Ele faz uma pausa diante de Eulália, e as quatro partes das asas são visíveis, ao contrário das primeira e segunda vinhetas. O cenário sofre alteração, assumindo tons de cinza. Não é mais possível perceber o ambiente rural das vinhetas anteriores. Portanto, a escolha do quadrinista de adicionar mais uma vinheta visa significar a ação da incompreensão de Téo e prolongar a sequência narrativa, refletindo um avanço em relação ao tempo e na progressão do diálogo.

Dessa maneira, a co-construção durante o diálogo é tarefa determinante para o elemento surpresa, onde na última vinheta há uma metamensagem, na qual o enunciado reformulado por Téo: “A vida está ruim?” é reafirmada a partir da resposta de Eulália, o elemento surpresa. Um aspecto importante é o verbo “está”, marcado em negrito. Ao comparar com as outras vinhetas, a escrita assume uma linearidade sem negrito, segundo Ramos (2023, p. 56-57) “Qualquer corpo de letra que fuja a isso obtém resultado expressivamente diferente”. Assim, a palavra destacada em negrito indica um tom emocional por parte de Téo. Ele não questiona mais se a vida é boa ou ruim, mas utiliza apenas o adjetivo “ruim”, como se estivesse confirmando o estado presente da vida.

Mesmo que a tira tenha um elemento surpresa, é uma tira livre pelo caráter temático filosófico. O elemento surpresa não é do cômico é para gerar surpresa do questionamento. Eulália o encoraja, mostrando que ele não enxergou o que tinha para ser enxergado, ele





deve olhar para o outro lado da situação, não pelo ser, mas pela condição de temporalidade e flexibilidade, as quais são características do sujeito e da identidade.

Diante do exposto nas duas tiras, Eulália contribui em demonstrar a sua percepção descentralizada do mundo. Observa-se que os diálogos se delinham em torno de um “eu” individual na percepção de Téo, onde ela o ajuda na construção de seu sujeito. Para marcar a falta e a diferença, Eulália enfatiza que onde há identidade há também o “outro”. Isso representa um redimensionamento na forma de estar e se perceber no mundo, através do “lugar do outro”.

Considerações Finais

Neste capítulo, buscou-se, por meio da análise do diálogo entre Téo e Eulália e a construção das personagens na sequência narrativa, a percepção do mundo dos humanos e a identidade. A constituição dos recursos quadrinísticos, os cenários e as características das personagens, são elementos imprescindíveis para a reflexão do mundo dos humanos, pois Téo e Eulália representam esse mundo e essa noção de representação possibilita a compreensão do leitor sobre o mundo dos humanos.

É um sistema simbólico de representação, onde Téo precisa de Eulália para se compreender como sujeito, a partir daquilo que lhe falta, pois se fragmenta a ideia que permeia da identidade em um plano estável. Assim, a percepção do mundo dos humanos se materializa nos quadrinhos quando Téo questiona, a partir de sua individualidade, apresentando ao leitor as percepções próprias dos humanos de questionar como está a vida. No entanto, é necessário considerar o “outro”, pois sozinha a identidade não se constitui.

Referências

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução de Sílvia Neves Ferreira. São Paulo: Global Editora, 1990.
- BORGES, Maria Isabel. Tragédia na escola em 2023: quadrinhos, representação, visão performativa de linguagem e percepção de mundo. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís (Org.). **Educação e Práticas interdisciplinares: Linguagem e Diálogos**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2023. v. 3., p. 204-223.



BORGES, Maria Isabel; COMINATO, Alisson Rodrigo Bertan. O mundo dos humanos sob a percepção de Joana e Eulália: uma análise de tiras. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís (Org.). **Educação e múltiplas linguagens: olhares transdisciplinares**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021. v. 4., p. 166-185.

CAETANO Cury | Quadrinhos para pensar e viver. **Youtube**. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (16 min). Publicado pelo canal Professor Lages. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F1KoCdfyam8&t=679s>. Acesso em: 30 maio 2024.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica**. São Paulo: Criativo, 2014.

CAVALCANTI, Joel. Com um vasto pequeno mundo para explorar. **A União**. [site] João Pessoa, 27 out. 2023. Disponível em: https://auniaio.pb.gov.br/noticias/caderno_cultura/com-um-vasto-pequeno-mundo-para-explorar. Acesso em: 30 maio de 2023.

CURY, Caetano. **Téo & o Mini Mundo: o lugar do outro**. São Paulo: Edição do Autor, 2020.

CURY, Caetano. Tira livre. Publicação em: 15 jan. 2020, em: <https://teoeominimundo.com.br/tirinha-o-que-e-empatia/>. Republicação na antologia Téo & o Mini Mundo: o lugar do outro (CURY, 2020, p. 20)

CURY, Caetano. Tira livre. Publicação em: 23 ago. 2021, em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1897252240446675&set=pb.100068964812107.-2207520000>. Republicação na antologia Téo & o Mini Mundo: o lugar do outro (CURY, 2020, p. 17)

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FILOSOFIA nos quadrinhos - Téo e o Mini Mundo de Caetano Cury - Lúcia Helena Galvão da Nova Acrópole. **Youtube**. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo (59 min). Publicado pelo canal Nova Acrópole Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zNtXU1DEYo&t=1464s>. Acesso em: 31 maio de 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. e trad.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

RAMOS, Paulo. **Tiras Livres: um novo gênero dos quadrinhos**. 2. ed. Paraíba: Marca de Fantasia, 2016.



SANTANA, Maria Heloiza Alves Pereira. O protagonismo de Eulália na construção das tiras em Téo e o Mini Mundo, de Caetano Cury. **9ª Arte (São Paulo)**, [S. L.], p. e219036, 2024. DOI: [10.11606/2316-9877.Dossie.2023.e219036](https://doi.org/10.11606/2316-9877.Dossie.2023.e219036). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/219036>. Acesso em: 28 maio de 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 07-72.





A EPG DO GÊNERO EDITORIAL: PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Edézio Peterle Júnior (UFES)¹

Introdução

Desde as últimas décadas do século XX, o texto passa a ocupar lugar central nas aulas de Língua Portuguesa, seguindo, atualmente, as orientações dos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse mesmo período, há um crescimento das pesquisas linguísticas que, dentre outras vertentes, tem como campo de estudos os gêneros textuais e discursivos. Assim, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou por mudanças de paradigmas (Soares, 2009) devido aos avanços dos estudos sobre aprendizagem e da área da linguística e suas subáreas (Bezerra, 2010). Inúmeras teorias influenciaram a metodologia do ensino, trazendo para o contexto educacional questões acerca do letramento, dos estudos do texto e do discurso, levando em consideração aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e linguísticos como parte do processo de ensino aprendizagem da língua (Bezerra, 2010).

Tais mudanças intensificaram-se a partir da década 1980, com pesquisas linguísticas para além da tradição normativa, gerando avanços nas áreas da educação e da aprendizagem, principalmente, no que se refere à aquisição da escrita, enfatizando a relevância de primar pela organização textual, resultando na produção de textos articulados, informativos, coesos, coerentes e situados em um determinado contexto (Marcuschi, 2010).

O estudo dos gêneros textuais passa a assumir um espaço significativo no contexto da sala de aula (MARCUSCHI, 2010). Essa nova perspectiva de ensino é incluída em diretrizes curriculares e documentos oficiais como a BNCC e os PCNs, a nível nacional, e também nas diretrizes educacionais dos estados da Federação.

Os gêneros são diversos, pois são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana (Bazerman, 2011). Eles podem ser definidos como

¹ Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); edeziopeterle@hotmail.com.



tipos relativamente estáveis de enunciados, concretos e únicos, pertencentes a um campo de comunicação e caracterizados pelo seu conteúdo temático, estilo e construção composicional (Bakhtin, 2016).

Apesar de sua inclusão nos documentos oficiais, as práticas pedagógicas, a partir dos gêneros, ainda geram dúvidas sobre como pensar, fazer e conduzir de maneira satisfatória na prática da sala de aula (Rojo; Cordeiro, 2004), fazendo-se necessários estudos e materiais didáticos que auxiliem os professores (Soares, 2009) na produção de textos dos mais variados gêneros textuais.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo descrever a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) do editorial com base na teoria sistêmico-funcional. Com a configuração da EPG do editorial é possível apresentar o que e como deve ser ensinado na produção textual do referido gênero.

Por meio de uma pesquisa qualitativa, com o método de análise de textos (Silverman, 2009), analisamos um corpus composto por 20 editoriais do Jornal Folha de São Paulo, considerado um dos maiores veículos de comunicação jornalística no Brasil.

Fundamentação teórica

Para a realização desse estudo, utilizamos o aporte teórico sistêmico-funcional de análise de gêneros de Ruqaiya Hasan. Em sua teoria, a autora explica a organização dos gêneros a partir do contexto de situação, postula a noção de Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e Configuração Contextual (CC). Ela adota uma visão da linguagem como processo social e parte da gramática sistêmico-funcional para teorizar sobre o conceito de gênero (Motta-Roth, Heberle, 2005). Ademais, a autora considera não só os elementos estruturais dos textos, “mais também os reflexos dos contextos social e cultural nos quais os textos são produzidos” (Vian Jr., 1997, p.9).

Hasan (1989), assim como Halliday, define o texto como a linguagem que é funcional, sendo, então, o texto um potencial de significado realizado; por funcional, Hasan (1989) discorre sobre a linguagem que age promovendo algum trabalho em um determinado contexto. A pesquisadora considera que “texto e contexto estão tão intimamente relacionados que nenhum desses conceitos pode ser enunciado sem o outro” (1989, p.52). Ainda de acordo a autora, é



possível reconhecer um texto - bem como distingui-lo de um não texto, ou ainda perceber as peculiaridades de um texto completo e um texto incompleto – devido a sua noção de unidade que, segundo a linguista, ocorre em dois tipos: unidade de estrutura e unidade de textura.

Para Hasan, o termo estrutura de um texto “se refere à sua estrutura geral, a estrutura global da forma de uma mensagem” (1989, p. 53); é pela unidade de estrutura que o texto é identificado e o diferenciado dos demais. Essa estrutura está presente desde os textos considerados mais complexos até os textos mais simples e menos especializados como uma conversa informal, por exemplo, no decorrer de uma compra de legumes em uma mercearia. Hasan (1989) cita a presença de elementos na estrutura dos textos. Um exemplo simples apresentado pela autora é a clássica tragédia grega composta pelos elementos: começo, meio e fim, que caracterizam esse gênero. Porém, em sua obra, Hasan enfatiza a descrição de gêneros do cotidiano social em que fica perceptível a utilização da linguagem com a vivência real do ser humano. Para a teórica, esse entendimento é útil e auxilia na “descrição da relação entre linguagem e seu contexto (1989, p.54)”. No exercício de relacionar os textos do dia a dia com seu contexto, Hasan (1989) afirma que é necessário voltar à noção de contexto de cultura de Malinowski.

Configuração Contextual (CC)

Em sua teoria, Halliday conceituou três termos que se referem a aspectos de uma situação social que agem sobre a língua quando ela está sendo usada. São eles: campo, relação e modo que compõem a Configuração Contextual (CC). Cada uma das três variáveis da CC funcionam como um conjunto de opções a ser realizado, como reforça Hasan (1989) “a CC é um conjunto específico de valores que realiza campo, relação e modo” (p. 55).

A noção de Configuração Contextual é necessária para falar sobre a estrutura do texto (Hasan, 1989), pois são as características específicas, os valores de suas variáveis, que permitem o estabelecimento dessa unidade. A autora salienta que os valores selecionados pelas três variáveis devem ser vistos por seu conjunto total de características e não de forma individual.





Na unidade estrutural do texto, a CC desempenha um papel central. Se o texto pode ser descrito como ‘linguagem fazendo algum trabalho em algum contexto’, então é razoável descrever a CC como expressão verbal da atividade social; a CC dá conta dos atributos significativos dessa atividade social. (Hasan, 1989, p. 55).

Com base em Hasan (1989), podemos dizer que a Configuração Contextual dá conta dos atributos significativos de uma atividade social. As variáveis de Campo, Relação e Modo concebem-se em fatores sociais determinantes que, unidos, “servem para antecipar informações sobre o texto” (Mota-Roth; Herbele, 2005, p.15). Assim, as características da CC permitem fazer previsões sobre os elementos que compõem a estrutura do texto, segundo Hasan (1989), tais como:

- 1) Que elementos devem ocorrer;
- 2) Que elementos podem ocorrer;
- 3) Quando eles devem ocorrer;
- 4) Quando eles podem ocorrer;
- 5) Com que frequência eles podem ocorrer.

Para Hasan (1989), um elemento é “uma etapa ou estágio com alguma consequência para a progressão do texto” (p. 55). Ainda segundo a autora, pela CC é possível prever a obrigatoriedade e a opcionalidade dos elementos que compõem a estrutura de um texto, assim como sua sequência e possibilidade de iteração. O conceito de EPG de Hasan (1989) não é uma fórmula inflexível, o que permite variações, assim “exemplares de um mesmo gênero podem apresentar variações no seu esboço dentro de limites especificados na EPG” (Mota-Roth; Herbele, 2005, p.18).

Como já pontuado por Hasan (1989), com base na Configuração Contextual (CC) é possível prever as estruturas do texto, bem como os elementos que devem ocorrer, os que podem ocorrer, onde e com que frequência. Dentro da estrutura do texto, devem ocorrer sempre (ou com grande frequência) os elementos obrigatórios (Hasan, 1989); também compõe a estrutura do texto os elementos opcionais (Hasan, 1989) que podem ocorrer às vezes ou com pouca frequência. A autora pontua que “os elementos obrigatórios definem o gênero ao qual pertence um texto” (Hasan, 1989, p. 62). Eles tendem a aparecer em uma ordem específica, sendo os componentes essenciais do texto de





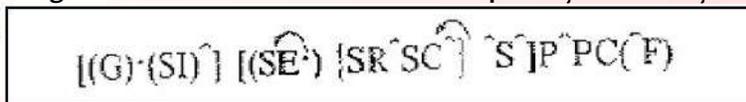
determinada CC, sendo assim, considerados os definidores do gênero (Motta-Roth; Heberle, 2005). Já o elemento opcional pode ocorrer em um texto, mas há não essa obrigação, “há condições em que existe uma alta probabilidade de sua ocorrência, e em outras não (Hasan, 1989, p. 62)”. A presença dos elementos opcionais não é uma condição necessária (Motta-Roth; Heberle, 2005). Será pela aparência dos elementos obrigatórios e opcionais, posicionados em uma ordem específica que irá possibilitar ao leitor perceber se o texto está completo ou incompleto.

Tanto os elementos obrigatórios como os opcionais que compõem a estrutura de um texto podem ocorrer mais de vez. Hasan (1989) conceitua esse fenômeno como iteração (ou recursão), sendo ela sempre opcional. Os elementos que podem surgir de forma iterativa são chamados de elementos iterativos (Hasan, 1989). Os iterativos podem aparecer mais de uma vez em determinado texto sem seguir uma ordem rígida (Motta-Roth; Heberle, 2005).

Estrutura Potencial do Gênero (EPG)

Para Hasan (1989, p. 64) é possível exprimir “a gama total de elementos opcionais e obrigatórios e a sua ordem” de tal modo que se possa “esgotar as possibilidades para cada estrutura do texto que pode ser apropriado para a CC”. Essa expressão condensada de todas as possibilidades estruturais de um texto dentro de uma dada CC é chamada de Estrutura Potencial do Gênero (EPG) (Hasan, 1989), e se compõe de elementos obrigatórios, opcionais e iterativos. Para exemplificar, apresentamos abaixo a EPG do gênero prestação de serviço:

Figura 1 – Estrutura Potencial do Gênero prestação de serviços



Fonte: HASAN, 1989, p.64

Assim, com base nos pressupostos teóricos de Hasan (1989), apresentados nesta seção, propomos, neste trabalho, realizar a





Configuração Contextual (CC) e a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) do editorial de jornal.

Resultados e discussões

A configuração do gênero Editorial

Para um melhor entendimento da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) configurada dividimos as próximas seções em dois três blocos: (a) o potencial semântico, que irá descrever a configuração particular de campo, relação e modo que instanciam o editorial; (b) a Configuração Contextual (CC), que emerge dessa configuração, e, em sequência; (c) a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) do texto, que é a expressão verbal da Configuração Contextual (CC), sendo descrita em termos de elementos obrigatórios, opcionais e iterativos.

Potencial Semântico

O Potencial Semântico do editorial se configura por meio das variáveis do discurso campo, relação e modo:

- **Campo:** Constitui-se de texto escrito, em que o autor apresenta análises por meio de memórias, relatando fatos vividos por ele e por terceiros com quem conviveu ou teve acesso às suas obras, construindo assim sua opinião a respeito do assunto em questão.
- **Relação:** O autor, na função de editor, e leitores interessados em textos argumentativos. Na relação dos editoriais a distância entre o autor e o leitor é máxima. Não há hierarquia.
- **Modo:** O modo se realiza por meio da linguagem escrita, em que o papel da linguagem verbal é constitutivo do texto. O canal é gráfico e o meio é escrito, sendo o processo dialógico.

Configuração Contextual (CC)

Na configuração do gênero editorial podemos observar a prática social e discursiva desse texto que expressa a opinião de um órgão de imprensa acerca de um evento de interesse social que tenha sido publicado recentemente. O principal objetivo do texto é analisar um tema, apresentando um ponto de vista sobre ele. Os editoriais, em geral, dirigem-se a um público com boa experiência de leitura, já que





analisam a fundo as questões propostas no texto, recorrendo a referências históricas, incorporando discursos de especialistas, estabelecendo analogias com outros textos, entre outros mecanismos argumentativos.

No corpus selecionado para esta pesquisa selecionamos 20 editoriais publicados no jornal Folha de São Paulo, assinados pelo jornalista Ruy Castro. Com base na análise do gênero, foi possível configurar a estrutura formal do texto. Todos os editoriais selecionados possuem cinco parágrafos. A média do número de palavras por texto é de 318. A enunciação predominante é a terceira pessoa que corresponde a 51%, seguida das ocorrências de metonímias e primeira pessoa, com incidência de 21% e 18%, respectivamente. O discurso é composto de um movimento em que ora autor se aproxima do texto opinando sobre o assunto em questão, ora se distancia e dá lugar a opiniões e fatos envolvendo terceiros dentro de sua narração.

A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) editorial

A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) completa do editorial pode ser assim descrita:

T ^ AQ ^ [A* ^ AP*] ^ (IA*) ^ (FA)

De posse da Estrutura Potencial do Gênero editorial, podemos depreender que:

- A produção do texto deve-se realizar com o Título (T), que ocupa local fixo;
- Após o Título (T), deve-se realizar o elemento Abordando a Questão (AQ), em local fixo;
- Em seguida, deve-se realizar o elemento Argumentação (A), em local variado;
- Depois, deve-se realizar o elemento Articulando uma Posição (AP), em local variado;
- Após, deve-se realizar o elemento Informações Adicionais (IA), em local variado;
- Por fim, pode-se realizar o elemento Fechando Argumentação (FA), em local fixo.

A fim de entender melhor os significados associados à Estrutura Potencial do Gênero (EPG) editorial, prosseguiremos com a discussão





e exemplificação dos elementos da EPG. Os números entre parênteses referem-se à frequência de ocorrência de cada elemento no corpus pesquisado.

Elementos obrigatórios

Título – T – (100%)

O objetivo desse elemento é marcar o assunto que será discutido no texto. Em geral, ele surge na primeira linha do texto em destaque. São utilizados no título predominantemente frases (90%), apenas dois títulos possuem verbo (10%). Em média os editoriais possuem 4 palavras no título e a classe de palavras de maior frequência é o substantivo, com 36% (27 ocorrências), seguido de adjetivo 6,75% (5 ocorrências), advérbio 1,35% (1 ocorrência), verbo 2,7% (2 ocorrências).

Em frases curtas, de apenas quatro palavras em média, o autor mostra o assunto e convida à leitura estimulando a curiosidade de quem lê. Com a predominância dos substantivos na composição dos títulos, percebemos a intenção de nomear o assunto que o editorial irá tratar.

É comum nos textos que circulam no meio jornalístico a elaboração de um título atrativo ou curioso de forma a induzir o leitor ao texto. No editorial, esse processo também ocorre. No corpus que compõem esta pesquisa, os títulos são curtos e, em sua maioria, compostos por frases sem a presença de verbos, o que torna o desafio da escrita, nesse contexto midiático, ainda maior.

Abordando a Questão – AQ – (100%)

O objetivo desse elemento é apresentar o tema que será abordado no editorial. Ele traz as primeiras informações e detalhes do contexto das questões a seguir. Nos 20 textos do corpus, a Abordando a Questão (AQ) está no início do editorial, ocupando o primeiro dos cinco parágrafos que compõem os editoriais. Em todos os casos (100%), ela é a primeira estrutura que aparece após o título. Em 60% da estrutura AQ são utilizados recursos que marcam o tempo que o assunto do editorial vai abordar.





Articulando uma posição – AP – (85%)

O objetivo desse elemento é apresentar os primeiros termos que representam a opinião do autor do editorial (sua tese) sobre determinado assunto de forma explícita ou inicial sendo construída e apresentada no decorrer do texto nas estruturas seguintes.

Percebe-se a presença de adjetivos que qualificam o objeto ou pessoa retratada, sem necessariamente, haver argumentos que embasam a opinião apresentada. Em 41% dos casos de ocorrência dessa estrutura, ela está localizada no primeiro parágrafo e em outros 41%, no segundo parágrafo. Em 17,5% das ocorrências de Articulando uma Posição (AP) está no terceiro parágrafo. Não há Articulando uma Posição no quarto e quinto parágrafos analisados. Assim, podemos perceber que o autor utiliza o início do texto para, além de apresentar o assunto do editorial, marcar sua posição diante da situação que está sendo abordada. O escritor narra e opina desde o início do texto.

Argumentação – A – (90%)

O objetivo desse elemento é apresentar os argumentos do autor do editorial e justificar seus posicionamentos, apresentando dados, fatos que embasam sua opinião, ou seja, defendem ou refutam seu ponto de vista. Na argumentação, o autor pode se posicionar de forma favorável ou contrária à informação apresentada no início do texto. Esse elemento está presente em 18 dos 20 textos analisados, representando 90% de ocorrência.

Informações Adicionais – IA – (80%)

O objetivo desse elemento é apresentar novas informações que complementam a questão inicial abordada pelo autor. As Informações Adicionais (IA) aparecem como novos dados, intertextualidades, números que acrescentam e contribuem para a contextualização, antecipando a argumentação que virá a seguir. Esse elemento aparece





em 16 dos 20 textos analisados, o que representa 80% das ocorrências. Isso significa que na construção do editorial o autor usa de mais informações, além das apresentadas na primeira estrutura, para complementar seu texto.

Elemento opcional

Fechando Argumentação – FA – (45%)

O objetivo desse elemento é encerrar o texto, bem como o pensamento desenvolvido pelo autor durante a construção do editorial. No corpus analisado é o último elemento em todos os nove textos em que aparece, representando o fechamento do texto, bem como o encerramento da argumentação do autor. O elemento Fechando Argumentação (FA) aparece de forma sucinta e direta. Ela está presente em nove dos 20 textos analisados, representando 45% de ocorrência.

O elemento FA ocorre em 45% do corpus analisado, nos demais casos, os editoriais são finalizados com as estruturas Argumentação (A), em 35% dos casos, e Informações Adicionais (IA), em 20%. Nessas ocorrências, o autor finaliza o texto com argumentos sobre o assunto do editorial ou com informações acerca do tema.

Considerações finais

Buscamos descrever a Configuração Contextual (CC) e a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) do editorial de jornal, utilizando o aporte teórico-metodológico de Hasan (1989). Por meio do nosso estudo, procuramos configurar o gênero em questão a fim de estabelecer a estrutura do texto, bem como perceber quais os elementos que são obrigatórios, quais que são opcionais e iterativos.

A partir da pesquisa empreendida, foi possível compreender que o gênero editorial se configura com os seguintes elementos obrigatórios, ou seja, de alta frequência no corpus de análise: Título (100%), Abordando a Questão (100%), Argumentação (90%),





Articulando uma Posição (85%), Informações Adicionais (80%). E como elemento opcional, ou seja, com baixa frequência no corpus de análise, realiza-se o Fechamento da Argumentação (45%). Tais elementos, portanto, caracterizam o gênero editorial.

Nos textos que compõem o corpus dessa pesquisa não foram encontrados elementos iterativos, aqueles que ocorrem repetidas vezes como um recurso retórico (Hasan, 1989). Acreditamos que a razão para a não ocorrência desses elementos seja pois o gênero editorial estudado apresenta um grau de complexidade menor dentre os gêneros caracterizados como opinativos, como o artigo de opinião, refletindo em uma estrutura textual mais direta visando a uma leitura mais acessível. Outra razão seria que o referido corpus foi extraído de um jornal impresso, em que o texto ocupa um espaço físico de tamanho predeterminado, seguindo um certo padrão, como foi comprovado pela média de palavras de cada editorial. Por ocupar um espaço fixo no suporte, acreditamos que esse pode ser um dos motivos para que os elementos que formam a estrutura textual não se repitam, justificando a ausência dos elementos iterativos.

Em nosso estudo, a partir da configuração do corpus para essa pesquisa e, conforme as teorias de Hasan (1989), podemos indicar que, ao se trabalhar com o editorial nas aulas de Língua Portuguesa, são os elementos obrigatórios que devem ser apresentados aos alunos, e essa exposição deve ser feita por meio da apresentação de sua Estrutura Potencial (EPG).

Concluimos, assim, que a Estrutura Potencial do Gênero é um instrumento teórico-metodológico relevante não só para a configuração do gênero editorial por indicar como ele deve ser abordado no ensino de Língua Portuguesa, mas também para evidenciar que a EPG serve como mapeamento das formas de fazer e significar dos textos de um determinado autor em seu período na história.

O estudo aqui realizado torna-se relevante diante do atual paradigma do ensino de língua materna em que o texto assume a centralidade das aulas e a prática de gêneros textuais e/ou discursivos são considerados um dos componentes essenciais dos novos





pressupostos teóricos (Soares, 2009), previsto, inclusive, em diretrizes curriculares e documentos oficiais de ensino.

Assim, os resultados aqui alcançados pretendem suprir uma lacuna existente que gera dificuldades de compreensão e assimilação por parte de professores e formuladores de currículos e de programas de ensino da língua (Soares, 2009) no que se refere ao estudo dos gêneros na Educação Básica. Ademais, acreditamos, a partir da teoria de Hasan (1989), que instrumentalizar o gênero editorial de jornal no ensino seja uma forma de potencializar a aprendizagem do texto nos conteúdos escolares, utilizando a EPG como indicação sobre “o que” e “como” ensinar do gênero.

Referências

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.
- BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 39-49.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2010.
- HASAN, R. The structure of a text; the identity of text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University press, 1989. p. 52-73.
- MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (orgs.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.
- MOTTA-ROTH, D.; HERBELE, V. M. **O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqaiya Hasan**. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-28.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.





SILVERMAN, D. **Interpretações de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações.** Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, M. Prefácio. In: COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais.** 2.ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-9.

VIAN JR, O. **Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais.** São Paulo, 1997. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

VIAN JR, O. Linguística Sistêmico-Funcional. In: GONÇALVES, A. V; GÓIS, M. L. S. (Orgs). **Ciências da Linguagem: o fazer científico.** Volume 2. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2014. p. 423 -444.



PRINCÍPIO EDUCATIVO E UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Clayton Cardoso Romano (UFTM)¹

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construto, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político). (GRAMSCI, 2004B, p. 53).

Gramsci e o Princípio Educativo

Antonio Gramsci é hoje o pensador italiano mais lido e traduzido em todo o mundo (Coutinho, 2011, p. 13). Feito notável do comunista sardo, patrício de Dante Alighieri, Nicolau Maquiavel, Italo Calvino, Umberto Eco. Fundador do Partido Comunista da Itália (PCI), em 1921, após participação ativa no ciclo de greves operárias conhecido como *Biennio Rosso* (1918-1920), cujo epicentro era a industrial Turim. Organizadas em conselhos de fábrica, as greves, massivas, ocorreram à revelia das direções dos sindicatos operários e do Partido Socialista Italiano (PSI), este criado em 1892. Viva experiência de *democracia operária* (Gramsci, 1976), suas virtudes e contradições levaram ao surgimento do PCI, e do rescaldo da sua derrota se viu a chegada de Benito Mussolini ao poder, em 1922. Encarcerado pelo fascismo, em 1926, embora desfrutasse de imunidade parlamentar por ser deputado em exercício de mandato, Gramsci foi condenado, em 1928, a 20 anos, 4 meses e 5 dias de reclusão, com a seguinte sentença do promotor: “Devemos impedir este cérebro de funcionar por vinte anos” (apud. Coutinho, 2011, p. 44).

Deu-se o oposto, como invariavelmente se dá com sentenças fascistas. De janeiro de 1929, ao obter autorização para dispor em sua cela do material necessário para escrever, até abril de 1935, enquanto suas condições de saúde lhe permitiram continuar trabalhando, Gramsci utilizou 33 cadernos escolares, que, somados, ocupam cerca

¹ Doutor em História (UNESP-Franca). Docente vinculado ao Departamento de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: clayton.romano@uftm.edu.br.

de 2.500 páginas impressas (Coutinho, 2004, p. 8-9). Ao morrer, em 27 de abril de 1937, vitimado por uma década no cárcere fascista, Antônio Gramsci deixou exatamente o que escreveu à sua cunhada, ao esboçar seu plano de estudos carcerários; produziu, de fato, algo *für ewig*, “para sempre” (Gramsci, 2004A, p. 77). Suas ideias são mobilizadas no Brasil ao menos desde a década de 1960, quando Gramsci passou a ser publicado no país, por “amplo espectro das chamadas ciências sociais, indo da filosofia à pedagogia, da sociologia à crítica literária, da teoria política ao Serviço Social” (Coutinho, 2011, p. 13). Seu alcance extrapolou círculos marxistas e de esquerda ao também ser manuseado por liberais e democratas.

Mais recentemente, Gramsci ganhou notoriedade ao ser convertido em alvo de facções alinhadas a esse *reacionarismo político ultraliberal* (Romano, 2021, p. 305-324), reunidas sob o chavão “extrema-direita” e tão em voga no Brasil, a partir de toda espécie de deturpações do seu pensamento. Alçado à condição de principal responsável por certo “marxismo cultural”, supostamente vigente em universidades federais, públicas, Gramsci responde por “doutrinação marxista”, em novo processo e nova sentença desse protofascismo varonil, confirmando o célebre acréscimo de Marx a Hegel, nas primeiras linhas de *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Se, como diz Hegel, fatos e personagens de grande importância na história ocorrem duas vezes, acrescenta Marx: “a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” (Marx; Engels, s/d, p. 203). A atual farsa imputada a Gramsci e seu pensamento, ao disseminar desinformação em escala planetária, permite, porém, visualizar o cerne da questão gramsciana: produção e organização da cultura.

Sim, como uma flor nascida no pântano, a grita desse reacionarismo político ultraliberal lança luz sobre aquela que talvez seja a principal contribuição de Antonio Gramsci ao materialismo histórico-dialético, à *filosofia da práxis* (Gramsci, 2004A, p. 90). Obra que não se iniciou no cárcere, antevista nos diversos textos de Gramsci em publicações socialistas e comunistas, sobretudo entre 1919 e 1926 (Coutinho, 2011). Desumanos, os longos anos na prisão, contudo, lhe fizeram aprofundar e, ao dedicar-se a temas e problemas de produção e organização da cultura, ampliar sobremaneira o escopo conceitual e interpretativo legado por Karl Marx e Friedrich Engels. Da Itália, então imersa no fascismo, berço milenar da igreja católica apostólica

romana, nação historicamente fraturada em feudos e principados, mas, conforme Gramsci, também cindida pela *questão meridional* a opor as regiões norte e sul da península itálica, emerge sua original concepção de cultura, justamente porque materialista, histórica e dialética, abstendo-se tanto de formulações pré-concebidas, quanto de concepções escoradas em senso comum.

Marx admitia, ainda em 1852, que as sociedades humanas fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, sob circunstâncias de sua escolha, e “sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (Marx; Engels, s/d, p. 203). Gramsci vai além no *Caderno do cárcere nº 12* (1932), ao identificar os produtores, “funcionários das superestruturas” (Gramsci, 2004b, p. 20), responsáveis diretos por produzir e, sobretudo, organizar tais condições ligadas de transmitidas no tempo, indicadas por Marx 80 anos antes. Em seus *Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais* (Caderno 12), a partir da filosofia da práxis e de sua inerente concepção materialista, história e dialética, Gramsci integra a “acepção de intelectual” (2004B, p. 18) também aos campos econômico e político da vida em sociedade, não circunscrevendo-a apenas ao “que é intrínseco às atividades intelectuais” (2004B, p. 18), como se intelectuais constituíssem “um grupo autônomo e independente” (2004, p. 15), à parte e pretensamente à cima dos grupos sociais.

Na verdade, diz Gramsci, “o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por esse trabalho em determinadas condições e determinadas relações sociais” (2004B, p. 18). Logo, “seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (2004B, p. 18), isto é, dar “homogeneidade e consciência” a todo grupo social nascido “no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica” (2004B, p. 15). São os grupos sociais, pois, que criam “camadas de intelectuais” para lhes darem homogeneidade e consciência da própria função essencial na produção econômica. Distante do determinismo econômico de viés “marxista vulgar” (HOBBSAWM, 2007, p. 159), ainda tão comum, Gramsci ressalta a dimensão dialética das relações estabelecidas no mundo da produção, historicamente expressa na criação de camadas de intelectuais e no

desempenho da função intelectual, esta “caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica” (2004B, p. 15).

Se em Marx o modo de produção capitalista prima por promover fratura sem precedentes entre *força de trabalho e meios de produção*, entre trabalho assalariado e capital (Marx; Engels, s/d, p. 60-82), em Gramsci o moderno processo de elaboração de intelectuais destaca-se justamente por apartar funções dirigentes e técnicas, por “separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (2004B, p. 53). Se em Marx a indústria irradia a contradição entre capital e trabalho, em Gramsci a “escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (2004B, p. 19). Assim, se a antítese entre capital e trabalho orienta necessidades e interesses de grupos sociais que exercem função essencial no mundo da produção econômica, as escolas, instrumentos para elaboração de intelectuais em escala industrial, restam criadas e geridas por tais grupos sociais, guiados pelo conflito entre meios de produção e força de trabalho, interessados em compor camadas de intelectuais que lhes garantam homogeneidade e consciência. Intelectual, escola, educação e cultura. Sujeito, instrumento, sistema e dimensão essenciais à vida em sociedade.

O *princípio educativo* em Gramsci conecta, enfim, intelectual, escola, educação e cultura, sob circunstâncias ligadas e transmitidas no tempo, de acordo com as condições monográficas e específicas a cada formação sócio-histórica. Uma vez universal, o modo de produção capitalista repercute em níveis diversos e escalas distintas seu princípio educativo antitético, segundo a realidade vivida por determinado estado nacional. Nas palavras de Gramsci, “a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos” (2004B, p. 20). Em outros termos, prossegue, a “complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização”, onde “a quantidade não pode ser destacada da qualidade” (2004B, p. 19), o que nem sempre ocorre. A proliferação de escolas especializadas, em muitos casos, não promove ou difunde elaboração técnica, tampouco dirigente.

A difusão da especialização enquanto princípio educativo traz em seu cerne a própria *divisão social do trabalho*, do *sistema educacional* e, evidentemente, da *organização da cultura*. Criam-se e



estabelecem-se escolas especializadas destinadas a grupos sociais que exercem funções essenciais dirigentes no mundo da produção econômica, assim como são criadas e estabelecidas escolas especializadas destinadas a grupos sociais que exercem funções essenciais subalternas no mesmo mundo da produção econômica. Aos *grupos dirigentes*, especialização de qualidade em detrimento da quantidade, aos *grupos subalternos*, especialização instrumental em farta quantidade e rara qualidade. Ao se examinar a trajetória da universidade no Brasil, por exemplo, nota-se, sem muito esforço, tal premissa ser confirmada com requintes de crueldade, mesmo quando comparada às experiências de vizinhos na América Latina, afinal, quase 400 anos separam a criação da Universidade de São Domingos (1538) do surgimento das duas primeiras universidades brasileiras: Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal (1935).

Universidade no Brasil

Sérgio Buarque de Holanda sublinhou, ainda em 1936, a distinção entre os processos de colonização conduzidos por castelhanos e portugueses. Em *Raízes do Brasil*, diz Holanda, “comparado ao dos castelhanos em suas conquistas, o esforço dos portugueses distingue-se principalmente pela predominância de seu caráter de exploração comercial”. Já os castelhanos, ao contrário, “querem fazer do país ocupado um prolongamento orgânico do seu”, concebendo as “novas terras mais que simples feitorias comerciais” (1977, p. 64). Daí que, conforme Sérgio Buarque de Holanda, além da Universidade de São Domingos, tenham sido criadas nos primeiros anos de ocupação espanhola a Universidade de São Marcos, em Lima, e a da cidade do México, ambas em 1551, “de modo que, ao encerrar-se o período colonial tenham sido instaladas nas diversas possessões de Castela nada menos de vinte e três universidades” (1977, p. 64-65). Nas terras sob domínio de Portugal, os jesuítas monopolizaram a educação até a expulsão da Companhia de Jesus, ocorrida em meados do século 18 (1759), sem sinal de ensino superior instituído no Brasil.

Somente na primeira metade do século 19, após sua independência política (1822), o país assistiu ao advento de suas primeiras faculdades: a Faculdade de Direito de Olinda e a Faculdade



de Direito de São Paulo, ambas de 1827 (Tobias, 1987, p. 128). Para se ter ideia de tamanho descompasso com o restante da América Latina, exatamente 720 “naturais do Brasil” foram graduados em Coimbra, entre 1775 e 1821, número dez vezes menor que os “7.850 bacharéis e 473 doutores e licenciados” que saíram, no mesmo período, apenas da Universidade do México. Estima-se em 150.000 o total de diplomados nas universidades da América Espanhola durante o período colonial (Holanda, 1977, p. 85). “Calcula-se que no mesmo lapso de tempo (1577-1822) apenas 2.500 jovens nascidos no Brasil seguiram cursos em Coimbra” (Ribeiro, 1969, p. 78). Darcy Ribeiro, a propósito, chama a atenção para o fato de o Brasil dispor, quando proclamada a República (1889), de “apenas cinco faculdades, duas de Direito, em São Paulo e Recife, duas de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro e uma Politécnica nessa mesma cidade” (1969, p. 78).

De tal maneira que, mesmo considerando as faculdades criadas ao longo do século 19, não é possível falar em universidade no Brasil até as primeiras décadas do século 20, ainda assim com ressalvas, uma vez que tanto a Universidade de São Paulo (USP) quanto a Universidade do Distrito Federal (UDF) não passavam, àquela altura, de mera reunião de faculdades isoladas, superficialmente conglomeradas sob o epíteto “universidade” Tais faculdades, as chamadas “escolas”, fundaram o ensino superior brasileiro exibindo três particularidades que parecem compor sua natureza e acompanhar sucessivas gerações: 1) seu acesso restrito, exclusivo, privilegiado; 2) sua opção por bacharéis e profissões liberais; e 3) seu alcance social limitado. Estabeleceram, assim, a “escola superior” em bases condizentes à formação sócio-histórica do Brasil, traduzindo para o ensino superior, de modo monográfico e específico, as mazelas do *autoritarismo brasileiro*, calcadas em escravidão e racismo, mandonismo, patrimonialismo, desigualdade social, violência, intolerância (Schwarcz, 2019).

Criadas após a mal chamada Revolução de 1930, movimento civil-militar que depôs o presidente Washington Luiz e assumiu o comando político do país, com Getúlio Vargas à frente, USP e UDF traziam em comum a mera unificação de escolas superiores existentes sem alterar, contudo, suas bases fundacionais e criação de novas faculdades em termos similares. Na prática, em vez propriamente de instituir a concepção de universidade no país, fundá-la de fato no



Brasil, a instalação das primeiras universidades apenas fez proliferar o número de escolas superiores. Entre 1889 e 1930, 64 foram criadas, de 1931 a 1949 mais 160, e entre 1950 e 1960, outros 178 estabelecimentos de ensino superior foram fundados (Fernandes, 1975, p. 101-102). Sem romper, entretanto, com o “padrão brasileiro de escola superior”, isto é, “um padrão cultural bem definido e de alto poder coercitivo” (Fernandes, 1975, p. 98-99). O advento da universidade no Brasil, embora tenha representado alguma expansão do ensino superior no país, manteve os termos estabelecidos pelas escolas superiores, amplificando-os, sem alterar substantivamente a realidade nacional.

Tabela
Indicadores de matrículas no ensino superior na América Latina (1960 e 1965) *

Países	% do total de matrículas no ensino superior em relação à população de 20-24 anos (1960)	% do total de matrículas no ensino superior em relação à população de 19-22 anos (1965)
América Latina	3,0	4,7
Argentina	10,0	12,9
Bolívia	1,3	-
Brasil	1,6	2,7
Chile	4,5	5,6
Colômbia	1,8	3,6
Costa Rica	3,7	-
Cuba	3,2	4,9
El Salvador	1,1	-
Equador	2,5	3,3
Guatemala	0,8	-
Haiti	0,3	-
Honduras	0,9	-
México	3,0	4,3
Nicarágua	1,0	-
Panamá	4,5	-
Paraguai	2,3	-
Peru	2,8	7,7
República Dominicana	1,8	-

Uruguai	7,6	8,5
Venezuela	4,3	7,2

*Dados referentes a 1960, ver: FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo-Alfa-Ômega, 1975, p. 50 e 67. Para os dados de 1965, ver: RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, p. 81.

Já na segunda metade do século 20, o Brasil seguia exibindo índices pífios de acesso ao ensino superior. Considerando os percentuais de matrículas em relação à população entre 20 e 24 anos, registrados em 1960, conforme tabulação de Florestan Fernandes (1975) com 20 países latino-americanos, vê-se o Brasil na modesta 14ª posição, à frente apenas de Bolívia, El Salvador, Nicarágua, Honduras, Guatemala e Haiti. E mesmo quando observados os índices de 10 países da América Latina anotados por Darcy Ribeiro (1969), referentes ao total de matrículas no ensino superior em 1965, em relação à população entre 19 e 22 anos, o quadro brasileiro pouco se altera. Embora com aumento percentual, passando de 1,6% (1960) para 2,7% (1965), o Brasil apresentava então o pior índice, superado por Argentina (12,9%), Uruguai (8,5%), Peru (7,7%), Venezuela (7,2%), Chile (5,6%), Cuba (4,9%), México (4,3%), Colômbia (3,6%) e Equador (3,3%). Darcy Ribeiro, aliás, responde pelo surgimento da Universidade de Brasília (UnB), em 1960, primeira universidade brasileira de fato, democrática, autônoma e multidisciplinar, abortada com o Golpe Militar de 1964.

Instalada por 21 anos, coube à Ditadura Militar (1964-1985) promover a “transição da era da escola superior para a era da universidade” (Fernandes, 1975, p. 69), patrocinando a maior reforma universitária já vista no Brasil. Amparados por autoritários e tecnocratas (ou seria autoritários tecnocratas?), ora veja, ditadores militares criam a universidade brasileira, que, distante de ser democrática, autônoma, multidisciplinar, se fez autoritária, tecnocrata, especialista. Ainda que tenham sido superado aspectos caros ao “padrão brasileiro de escola superior”, com a instituição de institutos em vez de faculdades, de departamentos em vez de cátedras, de pesquisadores em vez de bacharéis, o conjunto de alterações efetuadas durante a ditadura militar retiraram o ensino superior brasileiro da “era oligárquica” das escolas superiores, sem



dúvida, alçando-o, porém, à “era plutocrática” (Fernandes, 1975). Se antes o ensino superior destinava-se a poucos, sob os militares a universidade passou a dedicar-se aos ricos. Saia de cena o catedrático-bacharelesco, substituído pelo pesquisador-especialista. Marcos estabelecidos pela ditadura e ainda vigentes.

Educar Para a Democracia

As quatro décadas que nos separam do sepultamento definitivo da ditadura militar expuseram significativa expansão do alcance e do acesso ao ensino superior no Brasil. Não sem contradições. Se, por um lado, ampliou-se sobremaneira o número de universidades, públicas e privadas, por outro, o maior período de estabilidade democrática da história do país, mesmo registrando duas deposições por impeachment (1992 e 2016), não foi capaz de superar o antagonismo plutocrático dos tempos de ditadura, pior, segue aprofundando-o. Sim, adotou-se cotas sociais, étnicas e afins em grande parte do ensino superior brasileiro, permitindo acesso à universidade pública de setores historicamente subalternos. Sim, adotou-se ritos democráticos para a escolha de dirigentes nas universidades públicas, com voto tripartite de discentes, docentes e corpo técnico-administrativo. Sim, adotou-se o tripé universitário ensino-pesquisa-extensão, corrigindo a distorção bacharelesca ao abrir a universidade pública a sujeitos sociais dela historicamente excluídos, e a responder por cerca de 90% da pesquisa científica produzida no país.

Permanece intacto, porém, o *princípio educativo* instituído no Brasil desde priscas eras, a rigor, desde a expulsão dos jesuítas e consequente criação do ensino estatal, oficial, público, em 1759 (Fonseca, 2011). Oligárquico, escravista, despótico, o princípio educativo assumido ainda no Brasil colonial fez a educação pública fenecer logo no início, reservando-se a poucos, assumindo-se excludente, efetuando-se autocrática. Já se via ali estampado o “padrão brasileiro” no sistema educacional recém-estabelecido, com repercussões em todos os níveis do ensino oficial, público, e impacto decisivo nos termos impostos à organização da cultura. Educar-se constitui privilégio em vez de direito, convertendo-se em instrumento para distinção social em vez de realizar-se enquanto instituição coletiva. Sem constrangimento, a instituição do ensino superior no





Brasil, ocorrida, lembre-se, apenas no século 19, obedeceu a receita à risca e não à toa 1960 registrava tão somente 1,6% de matrículas do total de jovens em idade universitária. Data da mesma época a afirmação da educação privada, inclusive universitária, raiz da distorção do atual sistema educacional.

A partir da ditadura militar estrutura-se a divisão social da educação brasileira, processo que as quatro décadas de estabilidade democrática não se mostrou capaz de barrar e alterar seu sentido. A reforma universitária dos militares atualizou as bases coloniais e, industrializando-as, acirrou a cisão entre educação pública e educação privada no Brasil. A medida que a república se vê obrigada a tornar-se pública de fato, com a educação tardia e lentamente efetivando-se como direito (sem abdicar da distinção social), o estado passou a assumir o ônus do direito e a iniciativa, o bônus do privilégio. Coube à educação pública atender os setores subalternos quanto ao letramento e formação instrumental, enquanto grupos dirigentes migravam para a educação privada, reproduzindo em outros tempo e espaço a dissociação entre *homo faber* e *homo sapiens* apontada por Gramsci. Escola pública para pobre, escola privada para rico. Regada de meritocracia, típica da raiz colonial-ibérica e militar-tecnocrática que historicamente o caracterizou, a máxima vale apenas para os níveis infantil, fundamental e médio do sistema educacional brasileiro.

Quando se trata de ensino superior, no entanto, a lógica se inverte, retomando-se premissas pretéritas: universidade pública para rico e faculdade privada para pobre. Mesmo quando a universidade pública se firma menos enquanto privilégio e mais como direito, e faculta o acesso de setores populares, estes ocupam a periferia universitária, salvo exceções (muitas delas graças às cotas), graduando-se em cursos de licenciatura e em bacharelados pouco concorridos. Populares, aliás, que via de regra recorrem ao ensino superior privado quando enxergam no diploma universitário instrumento de ascensão social. No mais, a universidade pública reserva seus cursos de ponta aos grupos dirigentes, que, apenas ocasionalmente acorrem ao privilégio da universidade privada, sempre sob viés plutocrático. Consolida-se, assim, por um lado, uma escola pública instrumental e uma escola privada especializada, e por outro, uma universidade pública para dirigentes e uma universidade privada para técnicos. Em ambos os casos, prevalece a recusa pública e privada





em exercer a dimensão ético-política da educação e da organização da cultura. E esse é o ponto.

Mesmo quando imagina formar dirigentes, instituições públicas e privadas lançam no mercado simples profissionais, meros especialistas. Reflexo do caráter antipolítico que acompanha a constituição sócio-histórica brasileira, certamente resultado de séculos de latifúndio, escravismo, mandonismo, o sistema educacional no Brasil exime-se daquele que deveria ser seu derradeiro princípio educativo: *educar para a vida democrática em sociedade, educar para a democracia*. Sem esse componente político, necessária e efetivamente democrático, escolas e universidades públicas e privadas do país abdicam de criar dirigentes de fato, isto é, “especialista + político” (Semeraro, 2021, p. 167-185). Sem educar para a vida democrática em sociedade, educar para a democracia, escolas e universidade públicas e privadas seguem margeando o principal desafio imposto pela realidade nacional de um país conflagrado, violento, desigual. Cabe à universidade pública no Brasil, portanto, assumir-se democrática, autônoma, multidisciplinar, popular, caso queria exercer sua função social e atuar na construção de outro destino ao país.

Referências

- COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci**. Escritos escolhidos: 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1 (Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce). 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 7-45.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (org.). **As reformas pombalinas no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1 (Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce). 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004A.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004B.
- GRAMSCI, Antonio. **Sobre democracia operária e outros textos**. Lisboa: Ulmeiro, 1976.
- HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.





HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 11ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. v. 1. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ROMANO, Clayton. Desafios da universidade popular em tempos de reacionarismo político e utraliberalismo econômico. In: REBELATTO, Francieli; ACOSTA, Luis; PINHEIRO, Milton (orgs.). **A universidade popular**. São Paulo: ICP, 2021, p. 305-324.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

TOBIAS, José Antonio. **História das ideias no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.





A TÉCNICA DA ENTREVISTA TOTALMENTE LIVRE EM UMA USUÁRIA DE TABACO

Clênia Maria Toledo de Santana Gonçalves (UFPB)¹

Élyman Patrícia da Silva (UEPB)²

Ana Paula Macêdo da Costa (UFPB)³

Alexandre Coutinho de Melo (UFPB)⁴

Introdução

O tabagismo se configura como uma doença que consterna a humanidade tanto por sua magnitude e extensão mundial, como pelos inúmeros prejuízos que causa a saúde individual - seja ela de cunho físico ou psicológico – bem como inúmeros custos financeiros à sociedade.

A origem do tabaco é antiga, sendo que em aproximadamente 1000 a.C vários povos já o cultivavam e faziam uso do mesmo por meio do ato de fumar. Dentre os primeiros povos que se utilizaram do tabaco estão: os índios americanos, como bebida, ou fumado nos seus rituais sociais e religiosos; os Persas (Ásia); e os pigmeus Australianos, em seus rituais mágico-religiosos. Tais povos faziam uso do tabaco em suas cerimônias com a crença de que a planta teria o poder de conduzir suas almas ao transe, possibilitando, assim, a comunicação com os deuses, ou seres da natureza. No século XVI o fumar passou a ser utilizado com fins curativos, e o uso do cachimbo, instrumento utilizado para fumar, difundiu-se em grande parte da Europa, atingindo, rapidamente, a Ásia e a África, no século XVII (Carvalho, 2000).

Em meados do século XX, por meio da publicidade e marketing, o uso do tabaco disseminou-se mundialmente surgindo por volta de 1960 os primeiros relatórios científicos que relacionaram o cigarro ao adoecimento do fumante, o que hoje é comprovado em inúmeros trabalhos os seus malefícios, não somente à saúde do fumante, como a dos não-fumantes expostos a fumaça do cigarro (Charran, 2007).

¹ Professora na Universidade Federal da Paraíba; e-mail: ctsufpb@gmail.com

² Mestre em Psicologia da Saúde (UEPB); e-mail: elymanpsi@gmail.com

³ Mestranda em Psicologia Clínica na Universidade Federal da Paraíba (MPPSICLI); e-mail: psianapaulamacedo@gmail.com

⁴ Doutor em Psicologia Social (UFPB); e-mail: alexandrecdmello@gmail.com





A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023) aponta o tabagismo como a principal causa de morte evitável em todo o mundo. O tabaco, nos países desenvolvidos, provoca mais mortes mais que a soma de muitas outras causas evitáveis de morte, tais como a cocaína, heroína, álcool, incêndios, suicídios e a AIDS.

No mundo, os fumantes hoje são 1,3 bilhão, e o tabaco mata mais de 8 milhões de pessoas por ano. Desses, cerca de 1,3 milhão são vítimas do fumo passivo.

Também os cigarros eletrônicos fazem mal à saúde. Mesmo alguns que afirmam ser livres de nicotina às vezes contêm essa e outras substâncias tóxicas.

Estima-se que o tabagismo seja responsável por cerca de 5,4 milhões de óbitos/ano em todo o mundo, sendo, portanto, o segundo fator de risco para óbitos, só perdendo para hipertensão arterial sistêmica. Segundo estudos recentes do mesmo órgão 47% de toda a população masculina e 12% da população feminina no mundo fumam. Nos países em desenvolvimento os fumantes constituem 48% da população masculina e 7% da feminina; e nos países desenvolvidos a participação das mulheres mais do que triplica: 24% das mulheres têm o hábito de fumar.

Há 15 anos, a Organização Mundial da Saúde estabeleceu uma lista de medidas para combater o fumo. Até hoje, só quatro países cumpriram inteiramente as metas: Brasil, Turquia, Holanda e Ilhas Maurício. Mas oito estão perto de entrar para esse grupo.

O problema do tabagismo na América Latina é, portanto, grave, considerando-se que as estimativas são de que em torno de 8% e 10% dos fumantes de todo o mundo vive nesta parte do continente, o equivalente a 120 milhões de pessoas (OMS, 2001).

No Brasil têm-se percentuais elevados de fumantes, uma vez que se encontra entre os dez países que compreende dois terços da população mundial e ocupa o sétimo lugar no ranking em relação à morte por uso de tabaco. Dados apontam que no Brasil um terço da população adulta fuma, sendo 11,2 milhões de mulheres e 16,7 milhões de homens. Atualmente, existem no país 2,8 milhões de fumantes nessa faixa etária, e 90% dos fumantes iniciam a dependência à nicotina entre os 5 e os 19 anos de idade (OMS 2001, INCA, 2001).





Estima-se que o tabagismo responda por 200 mil óbitos ao ano no Brasil (Araújo, 2004). E, caso não haja mudança nas prevalências atuais de tabagismo, no ano de 2025, prevê-se a ocorrência de 10 milhões de mortes decorrentes do uso do tabaco. Por mais que se deflagrem campanhas de conscientização na mídia, advertindo-se acerca dos problemas e prejuízos do tabaco à vida humana, e em alerta a um possível futuro de sofrimento físico, e conseqüente morte, o número de consumidores ainda hoje é frequente.

Como todas as outras dependências químicas, a nicotina envolve indivíduos que se encontram em alguma situação de vulnerabilidade: a iniciação é mais comum em divorciados, desempregados, viúvos e principalmente em adolescentes. Este último grupo, especialmente os que apresentam maiores dificuldades em ter autocontrole, está mais predisposto a utilizar a nicotina para modular suas emoções, pois geralmente apresenta maior impulsividade, dificuldade para se concentrar, maior agressividade ou docilidade excessiva (Araujo, 2004).

Existem altas evidências de entrelaçamento entre a população que faz uso de substâncias aditivas, tais como dependência de nicotina, álcool e outras drogas, e vários transtornos psiquiátricos (Farrel & Cols., 2001; Kandel, Huang & Davies, 2001; Calheiros, Oliveira, Andretta, 2006; Schmitz, Kruse & Kugler, 2003; Upadhyaya, Deas, Brady & Kruesi, 2002; Silveira & Jorge, 1999).

Calheiros et. al (2006) aponta que entre os dependentes de nicotina existe uma maior prevalência para os transtornos relacionados ao uso substâncias ilícitas, depressão maior, transtorno de ansiedade e história de manifestação precoce de transtorno de conduta, quando comparados com os não dependentes e não-fumantes.

Em um estudo realizado por Breslau, Novak & Kessler (2004) com uma amostra de 4.414 sujeitos, foi possível verificar que os transtornos psiquiátricos são preditores de aumento de risco do uso diário de tabaco e posterior progressão para o tabagismo. O aumento de risco de tabagismo foi considerado para maioria dos transtornos estudados, incluindo Transtornos de Humor, Transtornos de Ansiedade e Transtorno por Uso de Substâncias Psicoativas.

A depressão é a comorbidade psiquiátrica mais comumente associada à dependência de nicotina. Segundo estudos empreendidos





por Fergusson, Goodwin & Horwood (2003); Murphy, Horton e Monson (2003) sujeitos com depressão tendem a fazer um maior uso de cigarros e ser mais dependente de nicotina quando comparados com aqueles sem sintomatologia depressiva.

Outro transtorno psiquiátrico que tem apresentado uma associação positiva com o tabagismo é o transtorno de ansiedade (Isensee, Wittchen, Stein, Hofler & Lieb, 2003; Peltzer, Malaka & Phaswana, 2002; Degenhardt & Hall 2001). McCabe et al. (2004), em seu estudo constataram que, comparativamente aos não-fumantes, os tabagistas apresentavam índices significativamente mais altos de ansiedade.

Munaretti e Terra (2007), ao realizar um estudo transversal em um ambulatório de psiquiatria em Porto Alegre detectaram que a frequência de tabagismo entre pacientes com transtorno de ansiedade era alta, encontrando cerca de um quarto de pacientes que apresentavam algum transtorno de ansiedade e que fazia uso de tabaco.

Para Melo, Oliveira e Ferreira (2006); Bull, Burke, Walsh & Whitehead, (2003); Hitsman e cols. (2002) os altos índices de ansiedade e de depressão são fatores que levam a dificultar a aderência de um paciente a um tratamento anti-tabagista.

Tabagismo: Uma perspectiva psicodinâmica

O sujeito que faz uso do tabaco ao mesmo tempo em que traz um apego, um afeiçoamento, um sentimento afetivo e dominador que o arrebatava a uma submissão a uma substância química, nicotina, se tornando escravo da mesma. É possível, também, observar que para além desta dependência existe um sujeito profundamente comovido por uma dor, uma agonia, um luto por de um objeto perdido.

Freud (1898/1976), Gurfinkel (1995), McDougall (2004) ao se referir a escravização do sujeito que faz uso de uma substância aditiva, afirma que estes recorrem a mesma com o intuito de conter e elaborar conflitos sejam eles internos ou externos.

“O serviço prestado pelos veículos intoxicantes na luta pela felicidade e no afastamento da desgraça é tão altamente apreciado como um benefício, que tanto indivíduos quanto povos lhe concederam um lugar permanente na economia de sua libido. Devemos a tais veículos não só a



produção imediata de prazer, mas também um grau altamente desejado de independência do mundo externo, pois sabe-se que, com o auxílio desse “amortecedor de preocupações”, é possível, em qualquer ocasião, afastar-se da pressão da realidade e encontrar um refúgio num mundo próprio, com melhores condições de sensibilidade. Sabe-se igualmente que é exatamente essa propriedade dos intoxicantes que determina o seu perigo e a sua capacidade de causar danos” (Freud 1930/1996, p.86).

O uso do tabaco é para o dependente um aliado, um amigo inseparável que supre as suas necessidades nos momentos de maior tensão, pois para o adicto ele é um divertimento que alivia os sintomas negativos, entretanto este amigo inseparável também está presente nos momentos felizes, independentemente da situação faz parte da confraternização do sujeito.

Freud (1898/1978) ainda acrescenta: “Uma pesquisa mais minuciosa mostra usualmente que estes narcóticos pretendem servir – direta ou indiretamente – como substitutivo para uma falta de satisfação sexual normal” (p.302).

Rosenfeld (1968), utilizando-se dos paradigmas kleinianos, afirma que a etiologia para a dicção está relacionada a um ego fraco, que por não dispor de força para suportar o peso da depressão recorre aos mecanismos maníacos, mas que somente são alcançadas por meio da utilização de substâncias aditiva. Com relação a este último, o autor pontua a importância do mecanismo da idealização, a identificação como o objeto ideal e o controle onipotente dos objetos como meios utilizados pelo sujeito para a negação de toda frustração e ansiedade, persecutória e parte agressiva do eu.

Desta forma, as substâncias tóxicas simbolizariam o objeto ideal, possível de ser incorporado, cujo efeito seria utilizado como reforço da onipotência dos mecanismos de negação e divisão. Mas também serviriam para aniquilar ou remediar objetos perseguidores e/ou situações frustrantes, ainda que momentaneamente, o sofrimento psíquico enfrentado pelo sujeito.

Diante do exposto este trabalho se propôs a investigar o tabagismo e sua relação com a ansiedade e depressão, sendo estas as mais frequentes comorbidades psiquiátricas decorrentes do uso de tabaco, o qual se apresenta para o usuário como algo que proporciona prazer aliviando os sentimentos de dor e angústia que os mesmos possam sentir em decorrência da realidade em que vivem.



Relato de Caso

A paciente do sexo feminino tem 68 anos e começou a fumar por volta dos 15 anos, influenciada pelo pai e por uma amiga da sua mãe. Inicialmente achava bonito e gostoso, para ela era um divertimento, desopilava, e considera o cigarro seu melhor amigo.

A mesma afirma que: *“quero fumar cada vez mais, não posso viver sem ele, não sei se é mania, quando estou traumatizada, na hora da dor, quando estou com raiva e triste fumo ainda mais”*. Ela ainda diz: *“Sei que ele vai me matar, porém sem ele eu não possa viver, fumo na alegria, na dor, no ódio, bebendo, dormindo, ele é tudo, e quem mim quiser é com o cigarro, até o dia que Deus quiser, mas Deus proverá, não é?”*. Afirma, que a perda do marido contribuiu para que aumentasse o número de cigarros, pois se sente muito só, e ele era uma pessoa muito presente.

Quanto ao desejo de parar de fumar refere: *“Sinto-me trêmula, me revolta, fico depressiva com vontade de pedir um cigarro aos outros, fico recalcada, brigo com a minha filha e como muito”*.

MÉTODO

Tipo de Estudo

Trata-se de um estudo de caso, em uma abordagem de cunho qualitativo e quantitativo do tipo descritivo, fundamentado no aporte da teoria psicanalítica. O estudo foi realizado em uma Clínica-Escola de Psicologia na cidade de João Pessoa.

Neste estudo contou-se com a participação de um sujeito do sexo feminino, 68 anos, viúva, grau de escolaridade fundamental incompleto, funcionária pública e residindo na Cidade de Cabedelo – PB.

Os instrumentos utilizados no estudo foram os seguintes: Questionário sociodemográfico e entrevista totalmente livre. Inicialmente foi realizada a entrevista para obter as informações sócio-demográficas relacionadas ao tabagismo. Cada instrumento foi aplicado de forma individual, de acordo com as especificidades dos mesmos, e em local reservado, resguardando-se todos os cuidados



éticos da resolução CNS/Ministério da Saúde, nº 196, de 10 de outubro de 1996 (Brasil, 1996).

Para a análise e interpretação dos dados adotou-se a referência teórico metodológico da Psicanálise. No que se refere à entrevista foi realizada uma análise da história do sujeito em relação ao uso do tabagismo.

Resultados e Discussão

Na entrevista foram abordados aspectos relacionados à sua história e a relação com o “tabagismo”. Desta forma, pontuou-se algumas questões relacionadas a fase que se iniciou o uso do tabaco passando por alguns fatores que de certo modo contribuíram para a sua continuidade até os dias atuais.

Desiré começou a fumar aos 15 anos, influenciada pelo pai e por uma amiga da mãe. Inicialmente considerava-o como muito social e atualmente fuma devido ao vício, chegando até mesmo a afirmar: “Sem ele não posso viver”, continua: “Fumo forçada, mas tenho que estar com ele”. A dependência a nicotina, pode ser melhor observada nesta a partir do teste de *Fagerström*, no qual encontrou-se um escore 10, que corresponde a um grau de dependência do tipo muito elevado.

Apesar de ter um grau de dependência elevado, podemos observar que o sujeito apresenta iniciativas e desejos para a secção ao uso do tabaco, contudo, a mesma menciona que: “tenho vontade de deixar de fumar, porém é a falta de Deus também, existe um não sei o que, que não me deixa parar de fumar”.

Dentro os fatores que contribui para uma maior adesão ao rompimento da dependência ao tabaco e a uma possível busca de tratamento, como a mesma menciona acima, estão os fatores psicopatológicos da depressão e da ansiedade (Breslau, Novak & Kessler, 2004).

Os estudos empreendidos por Melo, Oliveira e Ferreira (2006); Bull, Burke, Walsh & Whitehead, (2003); Hitsman e cols. (2002) revelam que os altos indicadores de ansiedade e depressão são fatores que levam a dificultar a aderência de um paciente a um tratamento anti-tabagista. Como pode ser observado no discurso do sujeito “Fumo forçada, mas tenho que estar com ele, sinto-me trêmula e me revolto,



fico depressiva, com vontade de pedir um cigarro aos outros, fico recalçada, brigo com a minha filha e como muito".

Conclusão

A examinanda apresenta um alto grau de dependência a nicotina, além de fatores que remetem a presença de um sofrimento psíquico caracterizado como depressão e ansiedade. Esta para suportar o peso da depressão e aniquilar objetos tidos como perseguidores ou situações frustrantes procura o equilíbrio interno fazendo uso de um objeto postíço: o tabaco.

O uso do tabaco é para o dependente um aliado, um amigo inseparável que supre as suas necessidades nos momentos de maior tensão, pois para o adicto ele é um divertimento que alivia os sintomas negativos.

Neste sentido, a entrevista semiestruturada constitui-se em uma ferramenta extremamente útil para ter acesso a linguagem do sujeito, pois através desta revelará suas angústias, ansiedades, atitudes de enfrentamento que possa recorrer, e assim encontrar saúde física e emocional, e uma qualidade de vida mais plena.

Além disso, o estudo corrobora com outros previamente publicados no que se refere a relação existente entre tabagismo e suas comorbidades mais frequentes: a depressão e a ansiedade. Portanto, o espera-se que o presente estudo possa contribuir para instigar novas investigações sobre o assunto contribuindo, assim, para a comunidade científica no que se refere aos estudos em psicologia clínica.

Referências

- ANZIEU, D. **Os métodos projetivos**. Rio de Janeiro: Editora Campus LTDA, 2019.
- ARAÚJO, Alberto José de et al. Diretrizes para cessação do tabagismo. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, v. 30, p. S1-S76, 2004.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (1996). Resolução 196 de 10 de outubro de 1996. Brasília.
- BRESLAU, Naomi; NOVAK, Scott P.; KESSLER, Ronald C. Psychiatric disorders and stages of smoking. **Biological psychiatry**, v. 55, n. 1, p. 69-76, 2004.
- CALHEIROS, Paulo Renato Vitória; OLIVEIRA, Margareth da Silva; ANDRETTA, Ilana. Smoking and psychiatric comorbidity. **Aletheia**, n. 23, p. 65-74, 2006.





- CARVALHO, Jandira Torreiro de. O tabagismo visto sob vários aspectos. **Boletim de Pneumologia Sanitária**, v. 8, n. 1, p. 69-69, 2000.
- CHABERT, Catherine. **Psicanálise e métodos projetivos**. Vetor, 2004.
- CHARRAN, Ivone Maria. O fumante e o cigarro: significado simbólico desta relação. In: **O Fumante e o cigarro: significado simbólico desta relação**. 2007. p. 173-173.
- DEGENHARDT, L., & HALL, W. The relationship between tobacco use, substance-use, disorders and mental health: results from the National Survey of Mental Health and Well-being. **Nicotine & tobacco research: official journal of the Society for Research on Nicotine and Tobacco**, 3 (3): 225-34, 2001.
- FARRELL, M. et al. Nicotine, alcohol and drug dependence and psychiatric comorbidity: results of a national household survey. **British Journal of Psychiatry**, 179: 432-437, 2001.
- FERGUSON, David M.; GOODWIN, Renee D.; HORWOOD, L. John. Major depression and cigarette smoking: results of a 21-year longitudinal study. **Psychological medicine**, v. 33, n. 8, p. 1357-1367, 2003.
- FREUD, Sigmund. Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise: “Psicanálise e Psiquiatria”. In: **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1972. Vol XVI. 1917.
- FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução. In S. Freud, **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (vol. 14) (J. Salomão, Trad.) (pp. 83-119). Rio de Janeiro: Imago (Trabalho original publicado em 1914). 1976.
- GURFINKEL, D. **A pulsão e seu objeto- Droga**. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.
- INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER – INCA. Coordenação de Prevenção e Vigilância (COMPREV). Ministério da Saúde/Brasil. **Abordagem e Tratamento do Fumante**. Consenso 2001. Rio de Janeiro: INCA, 2024.
- ISENSEE, Barbara et al. Smoking increases the risk of panic: findings from a prospective community study. **Archives of General Psychiatry**, v. 60, n. 7, p. 692-700, 2003.
- KANDEL, Denise B.; HUANG, Fung-Yea; DAVIES, Mark. Comorbidity between patterns of substance use dependence and psychiatric syndromes. **Drug and alcohol dependence**, v. 64, n. 2, p. 233-241, 2001.
- DASILVA FAGUNDES, Luís Gustavo et al. Health policies for tobacco control in Latin America and the Caribbean: an integrative review. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 2, p. 499, 2014.
- MCCABE, Randi E. et al. Smoking behaviors across anxiety disorders. **Journal of anxiety disorders**, v. 18, n. 1, p. 7-18, 2004.
- MCDUGALL, Joyce. L'économie psychique de l'addiction. **Revue française de psychanalyse**, v. 68, n. 2, p. 511-527, 2004.





MELO, Wilson Vieira; DA SILVA OLIVEIRA, Margareth; FERREIRA, Elisa Arrenti. Estágios motivacionais, sintomas de ansiedade e de depressão no tratamento do tabagismo. **Interação em Psicologia**, v. 10, n. 1, 2006.

MUNARETTI, Cristina Lunardi; TERRA, Mauro Barbosa. Transtornos de ansiedade: um estudo de prevalência e comorbidade com tabagismo em um ambulatório de psiquiatria. **Jornal brasileiro de psiquiatria**, v. 56, p. 108-115, 2007.

MURPHY, Jane M. et al. Cigarette smoking in relation to depression: historical trends from the Stirling County Study. **American Journal of Psychiatry**, v. 160, n. 9, p. 1663-1669, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Confronting the tobacco epidemic in an era of trade liberalization**. Geneva: WHO. 2001.

PELTZER, Karl; MALAKA, Dorothy W.; PHASWANA, Nancy. Sociodemographic factors, religiosity, academic performance, and substance use among first-year university students in South Africa. **Psychological Reports**, v. 91, n. 1, p. 105-113, 2002.

ROSENFELD HA. **Os estados psicóticos**. Rio de Janeiro: Zahar. Da taxonomia; p.148-65. 1968.

SCHMITZ, Norbert; KRUSE, Johannes; KUGLER, Joachim. Disabilities, quality of life, and mental disorders associated with smoking and nicotine dependence. **American Journal of Psychiatry**, v. 160, n. 9, p. 1670-1676, 2003.

SILVEIRA, Dartiu Xavier da; JORGE, Miguel Roberto. Co-morbidade psiquiátrica em dependentes de substâncias psicoativas: resultados preliminares. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 21, n. 3, p. 145-151, 1999.

UPADHYAYA, Himanshu P. et al. Cigarette smoking and psychiatric comorbidity in children and adolescents. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 41, n. 11, p. 1294-1305, 2002.





DIVERSIDADE COMUNICATIVA À PESSOA COM SURDOCEGUEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR

Beatriz Crittelli (UNIFESP) ¹

Eder Pires de Camargo (UNESP) ²

Shirley Maia (USCS; Instituto Ahimsa) ³

Uma Abordagem Inicial Referente à Comunicação para a pessoa com Surdocegueira

A comunicação da pessoa com surdocegueira se dá, em sua grande maioria, de forma tátil, mas é importante ressaltar de forma objetiva o papel dos outros sentidos e percepções nesse processo.

Canais sensoriais, ou seja, o vestibular e proprioceptivos permitem com que o sujeito reconheça sua posição do corpo, mantendo-se ereto e se orientando pelos seus próprios movimentos (Perassolo, 2018). Por sua vez, o canal sensorial cinestésico refere-se especificamente ao toque quando estímulos são percebidos por meio de reações musculares (Perassolo, 2018). Além desses canais, há também o canal sensorial vestibular, responsável pelo equilíbrio (principalmente da cabeça) e o canal sensorial háptico relativo ao tato, por ele a pessoa percebe sensações de textura, peso, entre outras (Perassolo, 2018).

Especificamente ao se dar o enfoque na comunicação da pessoa com surdocegueira, o autor Nicholas (2011) afirma:

As pessoas com surdocegueira utilizam o toque ativo de uma forma que ninguém mais pode fazê-lo: para analisar objetos e o mundo, para captarem sentimentos e para agirem/para se comunicarem. A comunicação torna-se grande desafio para o indivíduo com surdocegueira, para a família, para os amigos e para todos aqueles que façam parte da vida dele. Esses indivíduos utilizam diferentes meios

1 Doutora pela USP no programa Interunidades em Ensino de Ciências pelo Instituto de Física com o enfoque em Surdocegueira e Professora efetiva de Libras na Universidade Federal de São Paulo. e Pós-graduação em Tradução e Interpretação de Libras.

2 Livre Docente em ensino de física pela Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Ilha Solteira (2016) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005).

3 Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo (2011). Pós Doutorado na Universidade Federal de São Carlos 2017-2018 (USCS; Instituto Ahimsa).





para se comunicarem. A escolha de um desses meios dependerá do grau de perda da visão/audição e da idade na qual ocorreu o início da perda sensorial (desde o nascimento ou ao longo da vida) (Nicholas, 2011, pg. 25 e 26).

Por mais que existam diferentes formas de comunicação com a pessoa com surdocegueira, assim como citado no fragmento do texto acima, a maioria delas se pauta pela forma de linguagem tátil. Por meio do toque a comunicação começa a se estabelecer, o sujeito com surdocegueira começa a perceber o ambiente e aos poucos, informações são introduzidas e se complexificando para futuramente uma comunicação sinalizada.

As autoras Nascimento e Maia, (2006) indicam que a falta mútua das percepções de visão e audição não permite a antecipação do que pode ocorrer à sua volta e isso pode gerar problemas relacionados à aprendizagem e comportamentos socialmente aceitos. Porém, essa afirmação centra-se na posição visual-ouvinte. A visão e a audição são importantes no processo de antecipação, mas, para uma pessoa com surdocegueira, esse tipo de percepção pode se dar pela via tátil e principalmente olfativa. De acordo com a concepção de pessoa com surdocegueira defendida neste trabalho, é equivocado estabelecer uma comparação de um indivíduo com surdocegueira pelo parâmetro de um vidente-ouvinte. Se há uma percepção olfativa, que traz informações do ambiente ao redor, é de se supor por hipótese que, dependendo do ambiente, com mais ou menos informações olfativas e do processo de educação desse sujeito, seu desenvolvimento, diferente do vidente-ouvinte, não resultará na falta de antecipação.

Em uma perspectiva da construção social em que estamos inseridos, os sentidos da audição e visão são sentidos guias para que o sujeito se localize e se locomova no ambiente. Para uma pessoa com surdocegueira, essa ação é direcionada pelo tato e também pode ser direcionada pelo olfato, por isso, faz-se necessário que os estímulos com esses sentidos sejam desenvolvidos de acordo com a singularidade de cada um e que possam ser estimulados ao ponto de despertar nesse sujeito o desejo de aprender (Nascimento & Maia, 2006). Desenvolver práticas assim, tira o indivíduo da condição de isolamento e propicia que ele estabeleça novas relações com o ambiente que frequenta e com pessoas a sua volta, sendo um grande passo para o desenvolvimento de sua autonomia.





As autoras Nascimento e Maia (2006) afirmam que “a surdocegueira interfere na capacidade de aprendizagem espontânea e na capacidade de imitação”. Porém, de acordo com uma perspectiva de linguagem e formação de conceitos (Vigotski, 1999), a partir do momento que o sujeito com surdocegueira retorna um sinal referente à comunicação e o contextualiza, aí sim houve aprendizagem, pois, o próprio sujeito ressignificou o conceito e o contextualizou para suprir sua demanda de comunicação daquele momento.

Ao se falar de “aprendizagem espontânea” (Nascimento & Maia, 2006) é necessário problematizar de fato o que seria essa aprendizagem espontânea. Mas, de fato o que interfere é a relação dialética entre condição objetiva do meio social planejado e construído para o sujeito vidente-ouvinte e o sujeito com surdocegueira, em que possui o tato, olfato e paladar, sentidos negligenciados na estrutura social em que vivemos. Assim, não é diretamente a surdocegueira que influi nisto, mas a relação dialética entre esse sujeito e o ambiente não-natural no qual ele vai se desenvolver, o sujeito com surdocegueira será um produto dessa relação dialética, como todos somos.

Vale ressaltar que o professor que acompanha esse aluno em sala de aula tem o importante papel de introduzir a comunicação com eles, orientar e ajudar a organizar os diferentes estímulos que esse aluno recebe do ambiente e também auxiliá-los na construção de sua autoimagem, para que assim consiga desenvolver sua autonomia.

A comunicação explícita tem o nome de comunicação receptiva, através dela há recepção e também compreensão de mensagens, que por sua vez, poderão ser transmitidas a outras pessoas (Nascimento & Maia, 2006). No começo do desenvolvimento da comunicação com a pessoa com surdocegueira, é uma tarefa difícil perceber se a comunicação está sendo de fato receptiva.

Já a comunicação expressiva se dá pela expressão desse sujeito em relação a seus desejos, necessidades e sentimentos, como movimentos corporais específicos, expressões faciais como comunicação não-verbal e até mesmo ruídos (Nascimento & Maia, 2006). As pessoas que estão interagindo diretamente com essa criança devem estar sempre atentas aos sinais de expressão que esse sujeito traz e também, é um grande desafio saber interpretá-los.

Perante esses indicativos de comunicação, o professor que acompanha esse aluno deve estar sempre atento às tentativas de





comunicação. Como exemplo, o professor introduz uma situação que exige por parte do aluno uma resposta, por sua vez, esse aluno pode trazer como resposta: gestos, sinais, emissão verbal, movimentos, expressões corporais, entre outras pistas e a partir disso, o professor começa a estabelecer uma adequação das respostas obtidas nesse processo interativo (Nascimento & Maia, 2006).

Níveis e Formas de Comunicação

As autoras Nascimento e Maia (2006) indicam que os sistemas de comunicação receptiva mais usados por pessoas com surdocegueira são: língua de sinais (83%), gestos e insinuações táteis (60%), alfabeto digitado na mão (40%), sistema braille (6%) e contexto (3%), e em relação aos recursos de comunicação expressiva, a pesquisa aponta os seguintes dados: língua de sinais (70%), gestos naturais (55%), língua oral com combinação de outro sistema (11%) e os que não possuem sistema de comunicação expressiva (7%) (Nascimento & Maia, 2006, p. 24). A língua de sinais tátil popularmente chamada de Libras-tátil é indicada como a maneira mais utilizada para esse tipo de comunicação.

As formas de comunicação possíveis com uma pessoa com surdocegueira podem ser classificadas de acordo com a tabela abaixo

Tabela 01:

Classificação dos sistemas de comunicação que podem ser utilizadas por pessoas com surdocegueira.

Sistemas Alfabéticos	<ul style="list-style-type: none"> *Sistema datilológico: visual ou no ar; visual-tátil; tátil ou na palma da mão *Escrita em letras maiúsculas *O dedo como lápis *Alfabeto Lorm *Braille manual *Malossi *Morse
Sistemas não alfabéticos ou sinalizados	<ul style="list-style-type: none"> *línguas de sinais caseiras *Língua de sinais (no Brasil, a Libras)



	*Língua de sinais em campo visual: a curta distância; apoiada no pulso; tátil ou apoiada.
Sistemas baseados na língua oral	*Fala ampliada *Tadoma
Sistemas baseados em códigos de escrita	*Escrita em caracteres ordinários: em papel; mediante meios técnicos *Escrita em Braille: em papel, mediante meios técnicos
Recursos de apoio à comunicação	*Placas de comunicação *Cartões de comunicação *Mensagens breves em caracteres ordinários *Mensagens breves em Braille *Desenhos
Outros	*Dactyls *Bimodal *Sistema Pró-tátil *Comunicação háptica

Fonte: Cambruzzi & Costa, 2016 com modificações da pesquisadora.

É de fundamental importância que o profissional guia-intérprete que acompanha o

aluno com surdocegueira conheça todos os tipos de comunicação possíveis e desenvolva assim a comunicação com este aluno que lhe dê o melhor retorno.

Resíduos auditivos e visuais são importantes de serem percebidos para a partir disso, desenvolver um padrão de comunicação adequada e confortável para a pessoa com surdocegueira. Além disso, o tato é de fundamental importância para se reconhecer as diferentes formas de comunicação, porém para o processo de ensino-aprendizagem, outros elementos sensoriais podem ser incorporados.

Relato de Interações Comunicativas no Contexto Escolar

Conversar e se comunicar é uma das atividades principais e mais básica dos seres humanos, desde tarefas simples como comprar frutas na feira a algo complexo como governar um país a comunicação é





necessária, através disso relações são estabelecidas e desfeitas (LEITE, 2008).

A comunicação de pessoas com Surdocegueira pode se estender por inúmeros níveis e formas, assim como foi abordado. No presente relato, observou-se a prática da professora mediadora Teresa com a aluna com surdocegueira Fabiana, com 25 anos, incluída em uma escola estadual em sala comum e em paralelo, em uma escola municipal a prática da professora Cristina com a aluna Paloma, 14 anos, com surdocegueira em fase de aquisição de língua, em sala de recurso multifuncional. As interações comunicativas serão descritas e para preservação da identidade das participantes, seus nomes foram alterados com as devidas autorizações e termos de consentimento livre e esclarecido.

De forma geral, pessoas com surdocegueira são estimuladas na comunicação por sinais táteis em Libras, mas pôde-se observar as alunas demonstrando interesse e se expressando também por outras maneiras: Tadoma; comunicação háptica e alfabeto datilológico em Libras.

Além das expressões sinalizadas, a professora estabeleceu um meio de interação e resposta com a aluna para auxiliá-la em sua comunicação. A soletração manual em Libras também foi utilizada, Tereza começou a ensinar o Braille tátil nas atividades, porém ela não deu muito retorno.

Fabiana demonstrou conhecer a grafia do alfabeto latino em algumas atividades escritas e também escrevendo as letras com massinha, Tereza comentou na entrevista que esse sistema foi ensinado à Fabiana pela professora da sala de recursos multifuncionais que possui baixa visão e ensinou o Braille para Fabiana. Como a professora não sabia Libras, utilizou esse recurso gráfico através de muito estímulo escrevendo nas palmas das mãos de Fabiana.

Mediada pela soletração por meio do alfabeto manual em Libras, Fabiana gostava de utilizar o lápis ou caneta para escrever na folha de papel. Além dessa habilidade, demonstrava conhecer o alfabeto latino e números em atividades de recorte, colagem e também com massinha.



**Figura 01, 02 e 03:**

A primeira imagem mostra uma folha de papel com os nomes escritos por Fabiana; na segunda imagem Fabiana está sentada na carteira com algumas representações táteis-visuais de moléculas de massinha em cima da mesa e ela está manuseando a massinha escrevendo uma palavra, na mesa está montada a letra “E” e ela está montando a letra “T”; a terceira foto Fabiana está sentada na carteira colando em uma folha números recortados por ela.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Sinais táteis em Libras costumam ser a forma de comunicação mais utilizada pelos profissionais que trabalham com seus alunos com surdocegueira e com muito estímulo, as alunas vão demonstrando respostas. Os sinais são estimulados de acordo com a necessidade das alunas, primeiramente utilizando objetos concretos que fazem parte de sua rotina diária, sempre com muita repetição. Primeiro fazendo os sinais com as mãos delas e posteriormente, fazendo sinais com as próprias mãos para as meninas perceberem como são executados, assim como pode ser observado nas figuras abaixo:

Figura 04,05,06,07:

A primeira figura mostra Tereza de frente para Fabiana executando os sinais com suas mãos abaixo das palmas das mãos de Fabiana; na segunda figura a professora Tereza está em pé tocando as mãos de Fabiana por detrás dela, que está sentada, direcionando o tatear do recurso didático que está em cima da carteira, a mão direita de Tereza está sobre a mão de Fabiana enquanto sua mão esquerda está debaixo



da mão esquerda de Fabiana realizando um sinal tátil em Libras. A terceira figura mostra Paloma sentindo o sinal tátil em Libras sob a mão de Cristina e a quarta imagem mostra Cristina ensinando Paloma a executar o sinal *FRIO com suas mãos sobre a mão de Paloma levando até o queixo.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Em relação ao aprendizado dos sinais, pode-se fazer um paralelo entre as ideias de Vigotski em relação da linguagem com a formação do pensamento. De acordo com a autora Resende (2014) em reflexões com base em Vigotski (1993), afirma que o pensamento estimula e desenvolve a linguagem, na proporção de quanto mais utilizada a palavra ou signo, mais carregada de significado ela se torna, permitindo, futuramente, a formação de conceitos.

Sendo assim, é importante que as professoras tenham esse controle do aprendizado das alunas para planejarem suas práticas, não tem como realizar uma atividade sem ter a ciência do quão as alunas atribuem ou não significado para os conceitos abordados de acordo com seu nível linguístico.





Vigotski (1993) afirma que o pensamento verbal é formado por meio do significado, portanto, quando não há um sistema de signos linguísticos, só é possível o mais limitado e também primitivo tipo de comunicação. A respeito desse tema o autor afirma que:

(...) o significado é um ato de pensamento no sentido completo da expressão. Mas, simultaneamente, o significado é uma parte inalienável da palavra enquanto tal, pertencendo, portanto, tanto ao domínio da linguagem como ao do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, já não fazendo parte do discurso humano (Vigotski, 1993, pg. 12).

Entender o significado das palavras é fundamental para entender o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, de acordo com o autor (Vigotski, 1993) é possível realizar uma análise das relações entre o desenvolvimento da capacidade intelectual e o desenvolvimento social do sujeito, no caso, as alunas com surdocegueira.

Para uma pessoa que utiliza a língua sinalizada, a fala pode ser expressa pela comunicação em sinais, que corresponde a um sistema simbólico comparável à fala oral. Uma pessoa que utiliza esse meio de comunicação que esteja privada de falar em língua de sinais desde pequeno pode ter todo esse processo de formação de pensamentos prejudicado (Crittelli, 2017).

Ao se tratar da comunicação de pessoas com surdocegueira em sinais táteis, a iconicidade precisaria ser algo que fosse possível ser percebido no aspecto tátil para fazer o sentido imagético, como exemplo o sinal “árvore”, é um sinal que remete à imagem de uma árvore (sinal icônico), porém uma pessoa com surdocegueira não percebe a relação imagética desse sinal já que pela altura, não é possível tocar a árvore até a copa para perceber seu formato. Já sinais como bola, quadrado, círculo e triângulo podem ser percebidos pela sua iconicidade de forma tátil.

Dos sinais concretos aos abstratos o caminho é longo, pois ao incorporarem e reproduzirem os primeiros sinais, começa-se um processo de incrementar a comunicação para a associação entre os sinais e assim se iniciar uma formação de frases, depois o estímulo com perguntas para verificar o quanto as alunas realmente entenderam os significados relacionados aos sinais.





Como exemplo, a aluna Paloma que durante a prática, estava em fase de aquisição de língua, precisava receber os estímulos correspondentes para compreender o significado dos sinais. Quando a aluna entra em uma crise nervosa, de choro e raiva, esse é o momento da professora introduzir os sinais correspondentes. Caso a professora sinalize calma neste momento de crise, e em outro momento que a aluna estiver calma a professora fizer o mesmo sinal, transmitirá uma mensagem ambígua, dificultando mais ainda o aprendizado da aluna com conceitos abstratos. Ou seja, no momento que a aluna demonstra o sentimento é o momento em que o sinal correspondente deve ser realizado.

Dentre outras formas de comunicação estabelecidas, Fabiana apresentava um certo interesse pelo Tadoma, pois demonstrava perceber que as pessoas a sua volta se comunicavam oralmente. Sempre em interação comunicativa através de sinais táteis, ela tirava as mãos e encostava no rosto com quem se comunicava, ao repetir a palavra devagar e oralmente e ela tentava vocalizar junto.

Figura 08:

A imagem mostra Fabiana à esquerda e a pesquisadora à direita, sentadas uma de frente para a outra. A pesquisadora com sua mão direita segura a mão de Fabiana em seu queixo para ela sentir a vibração emitida na pronúncia da fala oral, sendo essa técnica denominada Tadoma.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

De acordo com a professora Tereza, a comunicação que Fabiana deu o maior retorno foi com a sinalização tátil em Libras, dizendo que





a aluna se aventurou bastante com tadoma e mostrou gostar, mas ela não dava boas respostas. Através da sinalização tátil em Libras que a professora obtinha mais respostas, por mais que ela tenha demonstrado interesse com tadoma e outras formas de comunicação houve pouco retorno.

A outra aluna Paloma não demonstra o mesmo interesse que Fabiana, a professora tentou estabelecer esse estímulo algumas vezes e a aluna não demonstrou nenhum envolvimento, se afastava. Percebe-se pelo recuo de seu braço e sua expressão na segunda foto.

Figura 09 e 10:

As duas imagens mostram as alunas com suas professoras estimulando a comunicação por tadoma. A primeira imagem mostra Fabiana segurando no queixo de Tereza que está sentada ao seu lado; a segunda imagem mostra Paloma segurando no queixo de Cristina que segura com suas mãos a mão de Paloma sobre seu rosto. É possível perceber na segunda imagem seu rosto indicando incômodo e a expressão corporal de Paloma se recuando frente à Cristina.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Vale lembrar que há várias formas de comunicação com a pessoa com surdocegueira, é importante sentir o retorno das alunas quanto uma nova forma é introduzida para assim saber se vale a pena continuar estimulando essa forma ou se é melhor tentar outra. As autoras Cader-Nascimento e Costa (2010) citam na história de Hellen Keller que ela demonstrou à Anne Sullivan grande interesse em pronunciar palavras oralmente, assim como descreve: “[...] porque o





movimento dos lábios me interessa sobremodo. Movia, então, os meus também por simples imitação, pois tinha perdido por completo a noção da palavra” (Keller, 1939, p.73).

Outra forma que Fabiana correspondeu bem aos estímulos foi com a comunicação social háptica (figura 11). Esse sistema de comunicação considerada sócio tátil não substitui a língua sinalizada, serve como um complemento indicando e descrevendo o ambiente em que os indivíduos estão (Araújo et. al., 2019).

Figura 11:

Fabiana e Tereza estão em pé, Fabiana com fone de ouvido acompanha uma música pelo celular enquanto Tereza está realizando movimentos de comunicação háptica com os dedos em suas costas.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Essa forma de comunicação era trabalhada em momentos específicos, uma técnica utilizada por Tereza com Fabiana há alguns anos, ela demonstra estar acostumada com essa maneira de expressão e correspondeu bem aos sinais indicados em suas costas. O ideal seria que Fabiana tivesse em todas as suas aulas um guia-intérprete fazendo a interpretação das aulas em suas mãos enquanto outro guia-intérprete ficaria em suas costas descrevendo o que ocorre no ambiente e também na lousa.

Além dessas formas de comunicação, outra maneira que Fabiana demonstrava bastante interesse era com a soletração em Libras (figura 12).



**Figura 12:**

Fabiana está sentada em sua carteira de frente ao recurso didático fazendo uma soletração em Libras, na imagem ela está soletrando a letra “E”.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Em outras atividades a aluna demonstrou uma boa interação com a escrita pelo sistema Braille, mas a professora mantinha o Braille a nível básico sem a introdução de elementos como acentuação, pontuação e indicativos de letra maiúscula. Fabiana escrevia sempre utilizando a máquina Perkins e demonstrava muita facilidade em utilizar esse recurso pois foi bem instruída por sua professora com baixa visão do AEE nos anos anteriores, Tereza deu um bom andamento para o trabalho anteriormente realizado.

Já a aluna Paloma foi pouco a pouco sendo introduzida ao sistema da grafia Braille, a professora reforça as letras através do alfabeto datilológico em Libras realizado em suas mãos, mas iniciou com as seis primeiras letras do alfabeto *A, *B, *C, *D e *E para reforçar o aprendizado antes de ampliar para as demais letras. Para isso utiliza modelos no material ampliado e emborrachado EVA e a reglete com punção negativa.

Outro indicativo de comunicação que foi observado era as expressões faciais e corporais das alunas. Principalmente Paloma por estar na fase inicial do desenvolvimento de sua comunicação, suas formas de comunicação e expressões refletia um comportamento





pouco moldado por influências externas, diferente de Fabiana que já passou por essa mesma etapa.

Perante as atividades, sorrisos, expressões de raiva ou de incerteza através do movimento das sobrancelhas ou do envergar dos lábios, movimentos corporais acudados ou direcionados aos materiais utilizados foram observados e através dessas expressões, as professoras direcionavam o andamento das atividades.

Conforme abordado anteriormente, as professoras que estão interagindo diretamente com as alunas nessa etapa do desenvolvimento linguístico devem estar sempre atentas aos sinais de expressões não manuais que esse sujeito traz e também, é um grande desafio saber interpretá-los.

Através desses indicativos de comunicação, o professor que acompanha esse aluno deve estar sempre atento às tentativas de comunicação. Como exemplo, o professor introduz uma situação que exige por parte do aluno uma resposta, por sua vez, esse aluno pode trazer como resposta: gestos, sinais, emissão verbal, movimentos, expressões corporais, entre outras pistas e a partir disso, o professor começa a estabelecer uma adequação das respostas obtidas nesse processo interativo (Nascimento & Maia, 2006). Como afirma Vigotski: “a fala [...] assume um papel organizador do pensamento [...], com isso, exerce uma função instrumental na organização do comportamento” (Vigotski, 1993, pg27).

Rego (1995) considera que a função da fala, seja ela oral ou sinalizada, tem papel fundamental para o contato social. A pessoa com surdocegueira, por sua vez, é impulsionada pela necessidade de comunicação. O alívio emocional e o contato com outras pessoas podem se estabelecer através de expressões faciais, choro, balbucio, riso ou por meio de primeiras palavras/sinais, mesmo sem formação de sentenças complexas (Cambuzzi; Costa, 2016).

Encontrar meios, interpretar as expressões faciais e corporais e possibilitar que as pessoas com surdocegueira se comuniquem faz parte do processo de conscientização, de entender a realidade em uma perspectiva crítica é necessárias as pessoas com surdocegueira se comuniquem para assim se desenvolver a humanização em indivíduos socialmente desumanizados (Freire, 2018).





Considerações Finais

A comunicação permitirá que as pessoas com surdocegueira se expressem, indiquem suas necessidades básicas, exponham seus sentimentos, aprendam novas coisas, interajam com as pessoas e pouco a pouco, criem consciência de mundo, consciência crítica, consciência histórica para assim ir alcançando o objetivo de incluí-los na construção da pedagogia libertadora.

Uma breve reflexão sobre a realidade de um aluno com surdocegueira chegando na escola: se essa criança tivesse sua humanidade restaurada pela comunicação desde pequena, ela chegaria na escola sob um outro panorama. Poderia interagir com um instrutor específico através de sua própria comunicação, em parceria com esse profissional, abriria um espaço para interação com seus demais colegas e professores, assim caminharia um pertencimento à escola e suas atividades diárias e podemos a partir daí, começar a chegar mais perto do conceito de inclusão e também, de uma pedagogia libertadora.

A singularidade da surdocegueira relaciona-se diretamente à comunicação e conseqüentemente sua interação social no ambiente, ressaltando-se aqui que a partir do momento que esse indivíduo é privado de comunicação essa interação acaba por ser altamente prejudicada, a surdocegueira por si só não é um prejuízo nesse processo, mas a privação de sua comunicação sim.

Em relação a esse sujeito inserido em um contexto que se pretende inclusivo, é necessário um trabalho de muita parceria entre o professor que o acompanha constantemente e os professores específicos da escola. É preciso haver um consenso de que é necessário reconhecer sua forma de comunicação e desenvolvimento de aprendizagem de forma tátil e também entender que a contextualização referente ao que está acontecendo em sala será sempre necessária, demandando com esses processos muito mais tempo comparados aos outros alunos, mas que é extremamente importante e necessário para garantir o desenvolvimento comunicativo e de aprendizagem deste aluno.





Referências

- ARAÚJO, H. F. de, et. al. **Práticas de interpretação tátil e comunicação háptica para pessoas com Surdocegueira**. 1. ed. – Petrópolis: Editora Arara Azul, 2019.
- CAMBRUZZI, R. de C. S.; COSTA, M. da P. R. **Surdocegueira: níveis e formas de comunicação**. São Carlos: EdUFSCar, 139p., 2016.
- CRITTELLI, B. A. **Aprendendo a ouvir aqueles que não ouvem: o desafio do professor de ciências no trabalho com a linguagem científica com alunos Surdos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, São Paulo – SP ed.13. 2018.
- KELLER, H. **A história da minha vida**. Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio, 1939.
- LEITE, T. de A. **A segmentação da língua de sinais brasileira (Libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre Surdos**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- NASCIMENTO, F. A. A. C.; MAIA, S. R. **Educação Educação infantil; saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização : surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. [4. ed.] / elaboração profª ms. Fátima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento - Universidade Federal de São Carlos – UFSC/SP, prof. Shirley Rodrigues Maia – Associação Educacional para a Múltipla Deficiência - AHIMSA. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 79 p.: il.
- NICHOLAS, J. **Do tato ativo à comunicação tátil: o que a cognição tátil tem a ver com isso?** / Jude Nicholas; tradução Roberto Alexandre Machado Albornoz. – 1. ed. – São Paulo: Grupo Brasil, 2011.
- PERASSOLO, V. **Educação em ciências naturais para estudantes com surdocegueira: uma análise no contexto de uma escola de surdos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2018.
- RESENDE, L. M. A. de R. **INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS NO ENSINO MÉDIO: Inserção de atividades demonstrativas no ensino de Física**. Dissertação (mestrado) Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, Campo Grande – MS, 2014.
- VIGOTSKI; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Vilalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.





CONTRIBUIÇÕES DE INTERVENÇÕES EXPLÍCITAS EM CONSCIÊNCIA GRAFOFONÊMICA PARA A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES ESCRITAS DO TIPO SILÁBICO CCV

Kamila Carneiro Alves (UECE)¹

Wilson Júnior de Araújo Carvalho (UECE)²

Introdução

O processo de aquisição da escrita tem sido associado às habilidades de consciência fonológica em virtude da relação de influência mútua entre habilidades de reflexão fonológica e língua escrita (Carvalho, 2003, 2011; Morais, 2019; Santos; Maluf, 2003, 2010; Sargiani, 2016; Soares, 2018, 2020).

Quando se estuda fonologia e escrita, a complexidade que envolve as estruturas fonológicas, bem como a transparência/opacidade da ortografia devem ser considerados. Por isso, pesquisas que se debruçam sobre a compreensão de estruturas silábicas devem ser julgadas relevantes, devido à influência que a estrutura silábica desempenha na fonologia das línguas, como esclarece Collischonn (2001).

O presente estudo versa sobre a representação escrita do tipo silábico CCV (Consoante + Consoante + Vogal), em que a segunda consoante é um tepe, portanto é formado por onsets complexos do tipo C + /r/, sendo que C se refere à consoante que ocupa a primeira posição.

O onset, segundo a Teoria Métrica da Sílabas, é um elemento não obrigatório na estrutura interna da sílaba que ocupa a posição inicial. Pode ser simples, quando somente uma consoante ocupa a posição, ou complexo, quando preenchido por duas consoantes.

As combinações para que os elementos preencham as posições de onset levam em conta as restrições de natureza fonotática da

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora da rede pública da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. kamila.carneiro@aluno.uece.br; <http://lattes.cnpq.br/8056803784042243>.

² Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professor Associado da Universidade Estadual do Ceará – UECE. wilson.carvalho@uece.br; <http://lattes.cnpq.br/3697727406151327>.



língua, ou seja, a sequência e os elementos que podem ocupar a posição na sílaba (Mendonça, 2003; Miranda, 2020; Silva, 2019). Devido às regras de natureza fonotática, a estrutura do português do Brasil considera que, em onsets complexos, somente as oclusivas podem ocupar a primeira posição – /p, b, t, d, k, g/ –, além de duas fricativas – /f/ e /v/. A segunda posição é ocupada por consoantes líquidas – /r, l/ – representadas pelos grafemas <r, l>, respectivamente (Ribas, 2003; Soares, 2018).

Nossa pesquisa volta-se para a representação escrita do tipo silábico CCV constituída por onset complexo em que a segunda consoante é um tepe + vogal. A problemática em torno dessa estrutura silábica decorre, sobretudo, da dificuldade imposta às crianças em processo de alfabetização para grafar esse tipo silábico. Ao representar o padrão CCV, a criança acaba por ocultar algum elemento do encontro consonantal que impõe complexidade à sílaba na busca de fazer com que a escrita se aproxime de um padrão menos complexo, como o canônico (CV), estrutura mais recorrente na língua.

Sobre esse aspecto, Soares (2018, 2020) reforça que, no processo inicial de aprendizagem da língua escrita, as crianças sentem dificuldades para representar padrões que fujam ao padrão canônico.

Abaurre (2001) afirma que os erros apresentados na grafia de onsets complexos e rimas ramificadas demonstram a dificuldade para reconhecer a estrutura interna da sílaba. Nesses casos, para Abaurre (2001) não se trata de “problemas ortográficos”, mas sim, “de decidir sobre o número de segmentos que devem ser representados, bem como a posição que devem ocupar na estrutura das sílabas” (Abaurre, 2001, p. 75).

Nobile e Barrera (2009), por sua vez, afirmam que os erros na grafia de sílabas complexas refletem um “domínio ainda incompleto do sistema alfabético [...] o que sugere dificuldades em termos de consciência fonológica” (Nobile; Barrera, 2009, p. 47).

Pelas razões apresentadas, percebe-se que a tarefa de compreender a estrutura interna e seus constituintes bem como sua representação escrita de base alfabética é de natureza complexa para as crianças em processo de alfabetização.

A presente pesquisa se insere, desse modo, no cenário que visa compreender o processo de aquisição da escrita e o desenvolvimento de habilidades de reflexão metafonológicas.





Para este trabalho, que representa um recorte de uma pesquisa mais ampla, buscamos verificar de que maneira intervenções explícitas de consciência grafofonêmica podem contribuir para a construção de representações escritas do tipo silábico CCV (consoante + tepe + vogal) em crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

Além desta seção introdutória, este trabalho apresenta as seções que tratam do percurso metodológico, dos Resultados e Discussão e das Considerações Finais.

Percurso Metodológico

Definimos a abordagem do estudo como quantitativa do tipo experimental, pois buscamos testar hipótese no que diz respeito a relações de tipo causa-efeito, cujos fatores incluem grupos de controle, além do experimental (Lakatos; Marconi, 2003).

Tal divisão em nosso estudo foi feita com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Fortaleza. O Grupo Experimental recebeu intervenções de consciência grafofonêmica, enquanto o grupo controle se envolveu em atividades de consciência fonológica de sílabas e rimas.

A escolha da turma foi feita em virtude das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, dentre as habilidades necessárias às turmas de 2º ano, destaca a necessidade de “ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, **CCV**, identificando que existem vogais em todas as sílabas” (BRASIL, 2018, p. 101, grifo nosso).

Para compor a nossa amostra, realizamos três testes: um de identificação de letras, outro de testagem fonológica com palavras formadas por onsets complexos e, por fim, um de escrita³ cujas pseudopalavras⁴ tinham a estrutura CCV em posição tônica e postônica.

³ O teste é formado por pseudopalavras dissílabas que apresentam todos os encontros consonantais possíveis na estrutura no português do Brasil. Em posição tônica inicial temos a formação de sete pseudopalavras: BRida, CRabo, DRaca, FRuga, GRebe e TRofa. Já em posição postônica temos as representações de todos os encontros consonantais possíveis em português do Brasil, contando, portanto, com oito pseudopalavras: moBRa, FaCRa, meDRa, ziGRa, noPRo, beTRo e piVRo. Para maiores informações sobre aplicação do teste, conferir Alves (2022).

⁴ “itens que obedecem ao sistema fonológico de uma dada língua, sem contudo, fazerem parte de seu léxico” (Scliar-Cabral, 2003, p. 63).



Inicialmente esse teste de escrita foi utilizado para compor nossa amostra, visto que somente as crianças que não representavam alfabeticamente os padrões silábicos do estudo compuseram a amostra, mas também compôs a nossa coleta de dados, pois foi reaplicado após as intervenções na tentativa de compreender a relação entre a representação da estrutura silábica CCV e o desenvolvimento de habilidades fonológicas.

Além do teste de escrita, utilizamos também um teste de consciência fonológica, conforme Carvalho (2003), para analisar as habilidades fonológicas (de reconhecimento, segmentação e de produção dos segmentos sonoros) antes e depois da aplicação das atividades de intervenção, dividido em três tarefas. Para a realização do teste, utilizamos imagens tanto para a *palavra-foco* como para as *palavras de análise*, descritas no quadro 1.

Quadro 1 – Teste de consciência fonológica (palavras-foco e palavras de análise)

Palavra-foco	Palavras de análise		
1. Vaca	Cesta	Girafa	V ela
2. Jacaré	G irassol	Flor	Zero
3. Folha	Circo	F aca	Serrote
4. C huveiro	Violão	Fogo	Ch ave

Fonte: Adaptado de Carvalho (2003).

A primeira tarefa do teste fonológico tratava sobre o reconhecimento de palavras iniciadas com o mesmo fonema, havendo quatro grupos de palavras referentes aos fonemas /v/, /ʒ/, /f/ e /ʃ/, nessa ordem. A segunda tarefa era de segmentação do segmento sonoro inicial da *palavra-foco*, na qual era solicitado que a criança expressasse o som inicial da palavra. Por último, na tarefa 3, de produção por similaridade, pedimos que produzissem outra palavra iniciada com o mesmo segmento sonoro.



Para cada tarefa, foram atribuídos escores no intuito de analisar o desempenho das crianças nas tarefas de consciência fonológica. Para os acertos na primeira tentativa foi atribuído o valor 2; para os acertos na segunda tentativa, o valor 1; e em casos de respostas erradas foi atribuído o valor 0 (zero). Tais escores foram transformados em percentuais médios de escores utilizados na construção dos gráficos para a análise dos dados.

Realizamos dez intervenções com o Grupo Experimental e com o Grupo Controle. Ressaltamos que, devido ao recorte neste trabalho, não conseguimos expor todas as atividades realizadas⁵. Assim, iremos expor de forma mais geral o formato utilizado nas intervenções e exemplificar algumas intervenções feitas no GE.

Escolhemos jogos *on-line* para as intervenções por constituírem uma estratégia dinâmica e atrativa para as crianças, além da possibilidade de serem desenvolvidos com atividades de escrita convencionais.

Alguns dos jogos foram criados pela própria pesquisadora por meio da plataforma Wordwall⁶, utilizada para criar atividades interativas. Outros foram retirados da mesma plataforma e podem ser reproduzidos em qualquer dispositivo; no caso da pesquisa, utilizamos a lousa digital.

A seguir, na figura 1, apresentamos um exemplo de jogo realizado com o Grupo Experimental e sua respectiva atividade representada no quadro 1. Nessa intervenção buscamos explorar a inclusão da representação do segmento sonoro do fonema /r/ e a associação ao seu respectivo grafema na composição dos *onsets* complexos, bem como a posição ocupada por esse grafema na estrutura interna da sílaba CCV. O objetivo era fazer com que as crianças compreendessem que a inclusão do tepe requer, obrigatoriamente, uma representação gráfica e forma, consequentemente, um novo vocábulo com significado diferente.

⁵ Para conferir todos os jogos e atividades realizadas com os grupos da pesquisa, conferir Alves (2022).

⁶ Plataforma virtual para criar recursos didáticos. Disponível em: <https://wordwall.net/pt>. Todos os jogos exemplificados nas figuras deste trabalho podem ser acessados por esse endereço eletrônico.





Figura 1 - Percepção do tepe

Palavras com /r/				Palavras sem /r/			
<input type="text"/>							
<input type="text"/>							

Quadro 1 – Inclusão do R fraco e formação de palavras

Palavra	Inclusão do “R – fraco”	Palavra formada
FACA	F____ACA	
FITA	F____ITA	
PATA	P____ATA	
PATO	P____ATO	
PESO	P____ESO	
PEGO	P____EGO	
TOPA	T____OPA	
TOCA	T____OCA	
DAMA	D____AMA	
GATO	G____ATO	
CAVO	C____AVO	

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as intervenções do GE seguiram esse formato de utilização de jogo associado a uma atividade escrita, enquanto as atividades realizadas com o Grupo Controle, embora também tenham utilizado jogos da mesma plataforma virtual, foram desenvolvidas com



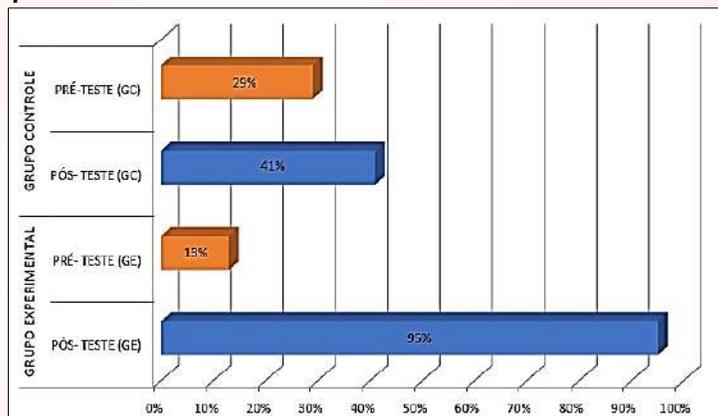
base em habilidades fonológicas de sílabas e rimas, sem atividades que explorassem a relação grafofonêmica.

Salientamos que a pesquisa atendeu às exigências das resoluções 466/2012 e 510/2-18 do Conselho Nacional de Saúde, foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará e aprovada por meio do parecer nº 5.098.388.

Resultados e Discussão

No intuito de compreender como se dá o desenvolvimento de habilidades fonológicas entre crianças que receberam intervenções de consciência grafofonêmica e crianças que participaram de atividades de consciência fonológica de sílabas e rimas, elaboramos gráficos para analisar o desempenho geral dos grupos no teste de consciência fonológica antes e depois das intervenções. Para isso, somamos os escores após as três tarefas descritas na sessão do percurso metodológico e calculamos as porcentagens com base no máximo que cada grupo poderia atingir, resultando nos percentuais médios observados abaixo, no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Teste de consciência fonológica (total) – comparação entre os grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que, inicialmente, o Grupo Controle tinha um desempenho superior de 16% comparado ao Grupo Experimental. Após as intervenções realizadas, tal superioridade se inverteu de maneira



ainda mais expressiva, pois o GE teve um desempenho superior de quase 54% em relação ao GC. Percebemos também que, enquanto o Grupo Controle teve um aumento de aproximadamente 12%, o GE teve um crescimento de mais de 80% após as intervenções.

Os resultados apresentados acima demonstram que, após as intervenções, as crianças do Grupo Experimental tiveram desempenho superior no teste de consciência fonológica, considerando as tarefas de reconhecimento, segmentação e produção de segmentos sonoros avaliados.

Os achados dos testes de consciência fonológica corroboram os de Santos e Maluf (2010), que perceberam o favorecimento das habilidades metafonológicas para as crianças sob efeito de um programa de intervenção voltado para o desenvolvimento de tais habilidades, bem como sua relação com melhores resultados na língua escrita, fato similar ao encontrado em nosso estudo.

Os avanços no teste de consciência fonológica contribuíram para que Santos e Maluf (2010) afirmassem que “o reconhecimento por parte da criança, de que a fala é segmentada em palavras e que estas podem ser segmentadas em unidades menores, é um facilitador da alfabetização” (Santos; Maluf, 2010, p. 67).

Nossas análises se assemelham aos resultados de Silva (2018), que percebeu em sua pesquisa a relevância do programa aplicado e o efeito positivo para a alfabetização das crianças do Grupo Experimental, uma vez que proporcionou a elas o desenvolvimento da consciência fonêmica e o conhecimento das relações grafema-fonema.

Também constatamos em nossa pesquisa que as intervenções em consciência grafofonêmica favoreceram o desenvolvimento da consciência fonêmica, pois as crianças do GE tiveram maior habilidade de manipulação dos segmentos sonoros em comparação às crianças que receberam atividades de consciência fonológica de sílabas e rimas.

Desse modo, verificamos que as intervenções para o desenvolvimento da consciência grafofonêmica permitiram que as crianças tivessem mais possibilidades de manipulação das unidades fonológicas analisadas e, ainda, que o GE teve um desempenho superior nas habilidades que exigiram maior nível de atenção, como nas tarefas de segmentação e produção. Dessa forma, constatamos que as habilidades fonológicas do Grupo Experimental no pós-teste

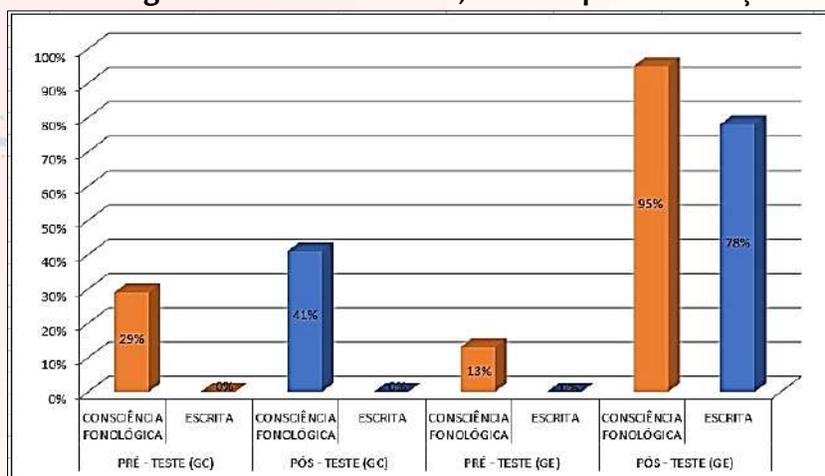




foram superiores às do Grupo Controle, fato que demonstra a relevância das intervenções realizadas.

No entanto, para compreender se as diferenças no desempenho de manipulação das unidades fonológicas mantinham uma relação com a representação escrita do tipo silábico CCV, era necessário analisar também a escrita dos participantes dos dois grupos antes e depois das intervenções, conforme é possível observar no gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Comparação dos resultados dos testes de consciência fonológica e escrita nos GE e GC, antes e após intervenção



Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio do Gráfico 2, verificamos que as crianças do Grupo Controle, mesmo após as atividades de intervenção, não conseguiram representar o tipo silábico CCV, o que nos leva a constatar que somente as habilidades de consciência fonológica de análise de sílabas e rimas de palavras, como as desenvolvidas nesse grupo, não foram suficientes para que as crianças conseguissem representar a estrutura CCV na escrita.

Tal dado está em consonância com o que Moraes (2019) enfatizou sobre as habilidades fonológicas, que, embora necessárias, não são suficientes para que as crianças compreendam e dominem o funcionamento do sistema alfabético de escrita.



Assim, o fato de o GC não ter registrado a estrutura silábica CCV em nenhum item lexical parece evidenciar que, para o registro desse tipo silábico, é necessário que as habilidades de consciência fonológica sejam desenvolvidas junto ao conhecimento das relações grafema-fonema, como foi feito no GE, para que as crianças sejam auxiliadas a relacionar o grafema com o valor sonoro correspondente e consigam decidir a posição correta do grafema dentro da estrutura silábica.

Os dados do Gráfico 2 demonstram, sobretudo, uma relação de interação entre o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e a escrita do tipo silábico CCV, pois somente o GE, que recebeu intervenções de consciência grafofonêmica, conseguiu representar os padrões silábicos do estudo e também foi o grupo que apresentou um desempenho superior nas habilidades de manipulação de unidades fonêmicas no pós-teste, o que sugere que a escrita de base alfabética promove maior capacidade de analisar as unidades fonológicas.

Tal constatação corrobora estudos anteriores, entre eles o de Carvalho (2003), que afirmou ser o domínio da base alfabética um fator favorecedor para o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que permite níveis mais elaborados de reflexão sobre a estrutura fonológica da língua.

Considerações Finais

A análise de nossos dados demonstra uma relação de reciprocidade entre o domínio da estrutura silábica CCV e habilidades de manipulação de segmentos sonoros analisados, o que sugere que a escrita de base alfabética promove maior capacidade de análise metafonológica.

Os dados parecem evidenciar, portanto, que as habilidades de consciência fonológica devem ser desenvolvidas conjuntamente ao desenvolvimento das relações grafema-fonema, como foi feito no GE. Desse modo, as crianças têm mais possibilidade de desenvolver a consciência de quantos e quais grafemas correspondem aos fonemas, de modo a decidir corretamente a posição ocupada pelo grafema dentro da estrutura silábica.

Os achados da pesquisa geram reflexões importantes para o ensino em turmas de alfabetização que devem valorizar o objeto





linguístico em suas práticas pedagógicas, de modo a promover o desenvolvimento de habilidades (meta)fonológicas associadas ao conhecimento das relações entre fonemas e grafemas do sistema de escrita para que, assim, possa oferecer subsídios em prol do desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças em processo de alfabetização.

Dessa forma, consideramos que a nossa pesquisa pode ser relevante para estudiosos da área de Linguística e Educação, sobretudo, para o professor alfabetizador, uma vez que pode fornecer subsídios inerentes à compreensão de representação escrita da estrutura silábica CCV e, do mesmo modo, pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a representação escrita de tal estrutura por parte das crianças.

Referências

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer (org.). **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: Educat, 2001. cap. 3, p. 63-83.
- ALVES, Kamila Carneiro. **A construção de representações escritas do tipo silábico CCV do Português do Brasil: Contribuições de intervenções explícitas em consciência grafofonêmica**. 2022. 201 f. Dissertação (mestrado acadêmico) – Centro de Humanidades, Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, UECE, Fortaleza, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARVALHO, Wilson Júnior Araújo de. **O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas**. 2003. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, UFBA, Salvador, 2003.
- CARVALHO, Wilson Júnior Araújo de. Consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena. **Estudos: Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 44, jul./dez. 2011.
- COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, Lêda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001. cap. 2, p. 91-123.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.





- MENDONÇA, Clara Simoni Ignácio de. A sílaba em fonologia. **Working Papers em Linguística**, n. 7, p. 21-40, 2003.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. **EDUR: Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dossiê Alfabetização e Letramento, v. 36, e221615, 2020.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- NOBILE, Gislaine Gasparin; BARRERA, Sylvia Domingos. Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldade de escrita. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 36-55, 2009.
- RIBAS, Letícia Pacheco. Onset complexo: características da aquisição. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 23-31, 2003.
- SANTOS, Maria José dos; Maria Regina MALUF. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 57-71, set./dez. 2010.
- SARGIANI, Renan de Almeida. **Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil**: efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico. 2016. 213 f. (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SILVA, Marco Cesar Krüger da. **Consciência fonológica e relações grafema-fonema na Alfabetização**: contribuições de um programa de curta duração. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- SOARES, Magda. **Alfabetização**: questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, Magda. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.





DIGA-ME QUAL É A MINHA DOENÇA: LINGUAGENS DE PACIENTES QUE BUSCAM PSICODIAGNÓSTICO EM UMA CLÍNICA-ESCOLA

Cecília Prado Cunha Souza Santos (PUC Minas)¹

Estella Santa Bárbara Souza (PUC Minas)²

Robson Figueiredo Brito (PUC Minas)³

Introdução

Este capítulo apresenta as experiências dos estagiários na clínica-escola de uma Instituição de Ensino Superior em Minas Gerais, onde foi observado um aumento significativo na demanda pelo serviço de psicodiagnóstico durante o segundo semestre de 2023, conforme foi evidenciado pelos estagiários a partir dos registros das escutas na clínica sob supervisão docente. Diante disso, nossa intenção é analisar a demanda crescente por diagnósticos psicológicos entre os pacientes que buscaram a Clínica-Escola, especialmente para tratar e/ou curar transtornos como ansiedade generalizada, déficit de atenção, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e transtorno opositor-desafiador. Consideramos essa busca excessiva, algo que vai além do dito, nos levando a uma escuta do inconsciente e dos atravessamentos de formações discursivas baseadas em perspectivas biomédicas e patologizantes.

Diante desse cenário, investigamos os fatores que impulsionam esse aumento pela busca por diagnósticos psicológicos quando os pacientes fazem o pedido para a inscrição em estágios que visam diagnosticar crianças, adolescentes e até mesmo adultos.

A discussão pretendida pelos autores procura abordar a questão do excesso da busca por diagnósticos psicológicos à luz da teoria psicanalítica e da teoria foucaultiana. Para alcançar esse objetivo, realizamos um levantamento das terminologias utilizadas pelos pacientes ao entrarem em contato com a clínica-escola por telefone. Além disso, analisamos os enunciados que revelam a

¹ Graduanda em Psicologia na PUC Minas, monitora da Clínica-Escola da Faculdade de Psicologia da PUC Minas em 2023, e-mail: ce Prado17@gmail.com

² Graduanda em Psicologia na PUC Minas, monitora da Clínica-Escola da Faculdade de Psicologia da PUC Minas em 2023, e-mail: estellasouza2019@hotmail.com

³ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, Psicólogo, vice-coordenador da Clínica-Escola da Faculdade de Psicologia da PUC Minas em 2023, e-mail: robsonpucminas@gmail.com





presença da linguagem biomédica nas vivências relatadas⁴ pelos dos estagiários-terapeutas em discussões com o professor supervisor durante orientações para o encaminhamento dos pacientes.

Essa abordagem permitirá identificar os atravessamentos presentes nos discursos dos pacientes escutados primeiramente pelos estagiários, contribuindo para uma compreensão mais ampla dos processos envolvidos na busca por diagnósticos psicológicos. Ao analisar esses aspectos, espera-se elucidar as possíveis dinâmicas subjacentes ao aumento da demanda por psicodiagnóstico, considerando não apenas os aspectos clínicos, mas também os sociais, culturais e discursivos que influenciam esse fenômeno.

Embasamento Teórico

Para fundamentar nossa discussão sobre o fenômeno inicialmente descrito, abordaremos a teoria psicanalítica e a teoria foucaultiana como elementos teórico-metodológicos. Essas abordagens nos ajudarão a compreender o aumento da procura por diagnósticos psicológicos, especialmente em relação ao enunciado: "Diga-me qual é minha doença".

Em sua conferência de número dezessete, Freud (2014) discute "O Sentido dos Sintomas". Percebemos, a partir do dizer do psicanalista, nessa conferência, que os sintomas têm um sentido e estão intimamente relacionados às experiências do paciente. No entanto, a manifestação do sintoma se apresenta de forma enigmática para o paciente, emergindo à consciência como um recalque e causando-lhe certo mal-estar.

De acordo com a técnica psicanalítica, esse sintoma deve ser escutado para que, em situação transferencial, o paciente possa trazê-lo como um "sim-toma" que pode ser decifrado. Muitas vezes, isso revela questões inconscientes que aparecem sob o signo de

⁴ Tomamos como parâmetro a Análise do Discurso (AD) que em seus procedimentos de pesquisa linguístico-discursiva não se prioriza o lugar do sujeito empírico durante o exame analítico. Entretanto, ao se expressar, o sujeito realiza um trabalho com a linguagem, revelando sua identidade e sua filiação/atravessamento a determinadas formações discursivas. Na AD, o discurso se constrói a partir do dizer dos sujeitos empíricos. No presente caso, os dizeres selecionados para exame, nesse capítulo, vieram da escuta de estagiários terapeutas em formação na Clínica-Escola, conforme as diretrizes da resolução 510/2016 do CNS/Ministério da Saúde, especificamente nos artigos I e III, inciso VII.





representantes libidinais, como se pode perceber nos mecanismos de deslocamento e condensação presentes nas falas do paciente durante as sessões de análise.

Contemporaneamente, discute-se muito sobre a diversidade de sintomas que surgem na clínica psicanalítica. Nosso interesse é trazer, de modo breve, a experiência de estudantes de psicologia que, na posição de estagiários-terapeutas, realizam o primeiro contato com os pacientes que procuram a Clínica-Escola. Esses estagiários escutam enunciados que podem ser reveladores do que Freud (2014, p. 478) argumenta quando diz: “(...) surge assim o sintoma, como derivado bastante desfigurado da realização de desejo inconsciente libidinal, uma ambiguidade engenhosamente escolhida, com dois significados mutuamente contraditórios (...)”.

Os enunciados que são escutados pelos estagiários-terapeutas que nos chama atenção são da seguinte ordem: “já me falaram que ele uma falta de atenção, pode ser TDAH” “ele é muito ansioso e a escola disse que ele tem transtorno de ansiedade generalizada, é isso mesmo?” “Ela precisa de um diagnóstico da psicologia porque está fazendo muita oposição, é TOD” “Será que ela tem TOD? Eu não preciso de psicanálise, quero trocar de terapeuta e tem que ser uma terapia cognitiva comportamental, uma TCC vai resolver.”

Os dizeres enunciados pelos pacientes já ao telefone podem anunciar um atravessamento de uma formação discursiva que tem ganhado força em nossa sociedade nos últimos anos especialmente quando se publiciza pelas redes sociais e mesmo pelos buscadores da internet nomes e diagnósticos sobre patologias e transtornos socioemocionais que ligam-se a sintomas relacionados a rede dos T's (de transtornos) que estão conectados aos Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders -DSM⁵

As práticas languageiras são consideradas por nós como um trabalho simbólico de produção de sentidos que se efetiva discursivamente em múltiplos campos em que atividade da linguagem perpassa. Dessa maneira, há que se presumir que tanto o sujeito como suas ações discursivas são o resultado da interdiscursividade que

⁵ Tradução livre: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Documento elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) com o objetivo de padronizar os critérios diagnósticos dos distúrbios e desordens que afetam a mente e as emoções.





marca o processo de relação com o Outro, sendo atravessadas e delimitadas socioideologicamente.

Essas práticas são flagradas dentro de uma formação discursiva que se efetua com base em um posicionamento do sujeito do discurso, que se deixa apresentar por meio de uma forma de ação contextualizada sobre o mundo. Por isso, segundo Orlandi (2004); Charaudeau e Maingueneau (2014), tal ação é recoberta de relações com as forças sociais, sempre num tempo e num espaço, as quais se encontram inclusas nas situações das condições enunciativas. (Brito, 2019)

Ao ouvirmos dos estagiários-terapeutas que esses enunciados foram apresentados de maneira excessiva e com uma aparente necessidade de serem validados por nós, percebemos que isso já se configura como uma pré-condição para o início do tratamento. Essa percepção nos levou a refletir sobre esse excesso, o que pode estar relacionado a dois conceitos centrais na teoria foucaultiana: a formação discursiva e a vontade de verdade.

a vontade de verdade. O conceito de formação discursiva já foi discutido por nós (Brito, 2016) quando afirmamos que de acordo com a teoria foucaultiana, o sujeito pode assumir diversas posições, em suas práticas discursivas, o que caracteriza sua dispersão, negando a unicidade do sujeito e o inscreve no âmbito da linguagem, opondo-se à ideia de uma subjetividade produtora de verdades universais, uma vez que, no entendimento desse autor, a contradição é inerente ao discurso.

Nesse sentido, o discurso deixa de ser a manifestação “majestosamente desenvolvida” de um sujeito pensante para se constituir em um espaço de exterioridade no qual o sujeito pode ocupar diversos lugares. Foucault comenta sobre as diversas posições que o sujeito pode assumir em diversas práticas discursivas relacionadas a uma formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...] (Foucault 1986, p. 43).





É assim que nós, como sujeitos interpelados pelos discursos-outros, nos filiamos às redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos em relação às formações discursivas, diante das quais os sentidos ganham significado(s).

Na obra "Microfísica do Poder", especificamente na conferência "O Nascimento da Medicina Social", Foucault (1989) apresenta uma observação crucial para entendermos uma formação discursiva que gera uma série de enunciados interpelando os sujeitos. Ele afirma que o controle na sociedade contemporânea não se dá apenas pela ideologia e consciência, mas também pelo somático e biológico, sendo exercido diretamente sobre o corpo. Assim, o corpo se torna uma realidade biopolítica, decodificada pela Medicina, que foi a origem das ciências biomédicas das quais a Psicologia deriva. A Psicologia, por sua vez, recebe respaldo do campo da psiquiatria para classificar os sintomas emocionais e corporais dos indivíduos que manifestam certos transtornos de comportamento.

A Clínica-Escola e Suas Demandas do Diga-Me Qual é o Meu Diagnóstico

Este tópico inicia-se com um caso que marcou os autores enquanto uma vivência que reflete o que se propõe discutir nesse capítulo: os atravessamentos de formações discursivas baseadas em perspectivas biomédicas e patologizantes. Inicialmente, é importante mencionar os procedimentos realizados na clínica-escola. Nesse sentido, após a inscrição do paciente, o primeiro contato realizado entre a clínica e o paciente é uma triagem que visa solicitar alguns dados e principalmente compreender a demanda por meio da pergunta: "O que te levou a buscar o atendimento na clínica?". Como resposta para essa pergunta, recebemos relatos diversos de pacientes que buscavam um diagnóstico para si ou para algum membro da família.

É nesse contexto que o seguinte caso surge. Uma mãe relata buscar atendimento para ela, a filha e o marido afirmando que, como fez duas inscrições, prefere que o atendimento seja feito apenas para a filha e o marido, pois ambos são casos mais urgentes e com mais "certeza" do diagnóstico. Quando vai falar do porquê acha melhor não





se submeter ao processo, ela crítica alguns profissionais afirmando que eles não seriam capazes de perceber o autismo por trás de seu “masking”, termo “que se refere a estratégias utilizadas por pessoas, em sua maioria, mulheres, com autismo, para camuflar ou mascarar comportamentos característicos do TEA, com o objetivo de se adaptar e atender às expectativas dos grupos que estão inseridos” (Vasconcelos, 2022, p.10).

Seguindo seu relato, a mãe informa que a filha e o marido são muito parecidos e que uma neuropsicóloga deu o diagnóstico para a filha há 3 anos. No momento da triagem, ela estava buscando um novo psicodiagnóstico para a filha pois a escola e ela acham que tem algo além do autismo, provavelmente um TDAH. Ela relatou que a filha está na terapia com uma psicóloga que utiliza o método ABA, mas está estagnada mesmo com acompanhamento de terapeuta ocupacional e fonoaudióloga. Além do diagnóstico de autismo, a mãe relata que a neuropsicóloga deu também um diagnóstico de altas habilidades voltadas para línguas. Isso, após uma avaliação de 2 horas. Apesar desse diagnóstico, a mãe relata que a filha não consegue comunicar nem mesmo as suas necessidades básicas e ainda está no processo de desfralde. Além disso, é agitada além do normal, tem energia demais, como se tivesse um “tilte”, muda de brincadeira o tempo todo.

É importante considerar que há lacunas em seu discurso, que podem estar relacionadas com o curto tempo para aprofundamento na fala. As triagens⁶ na clínica escola tem duração de cerca de 15 minutos. Após a conversa com a mãe, ligamos também para o pai da criança, para compreender suas demandas, e inicialmente, ao atender, ele acha que a ligação é sobre sua filha, mas depois entende que é sobre ele e diz também de uma falta de concentração. A confusão inicial se mostra no discurso desse pai, que diz, ainda se identificar com os sintomas de sua filha, motivo pelo qual também gostaria de um diagnóstico para si.

É importante ressaltar o fator da identificação no contexto de um possível diagnóstico. A solicitação de um diagnóstico pode vir a partir de uma gama de identificações que o sujeito pode criar para si

⁶ Um dos passos para a inscrição do sujeito na clínica escola é a realização das triagens. Essa etapa consiste em uma ligação telefônica de duração de cerca de 15 minutos que visa obter alguns dados pessoais do sujeito para cadastro em nosso sistema, e busca-se também compreender qual é a sua demanda, ou seja, o que o levou a buscar o atendimento da clínica-escola.





mesmo. “Existe aí uma verdade do sujeito, que vem à tona no nome provindo de um discurso médico que o antecede” (Castellani, 2019, p. 147) Nesse contexto, vale dizer que o sujeito, inserido em uma determinada formação discursiva, é afetado pelos aspectos históricos, sociais e ideológicos que contornam a sociedade. Isso significa dizer que aquilo que é absorvido pelo indivíduo perpassa pelos discursos dos saberes científicos, midiáticos e do senso comum, aos quais o sujeito se identifica e se estabelece socialmente. Ao se identificar com a formação discursiva que privilegia os saberes da ciência e da mídia, o sujeito passa a ocupar um lugar discursivo que propaga, inconscientemente, esses saberes. Tudo isso gera o apagamento do sujeito pelas marcas históricas da ideologia dominante. Não só o sujeito, mas também o sentido se produz a partir da mesma lógica: definido ideologicamente (Grigoletto, 2007).

Por isso, torna-se possível dizer que as formações ideológicas são concretizadas por meio dos discursos científicos e midiáticos, mantenedores das relações de poder. Dito de outra maneira, as relações de poder são materializadas na formação discursiva desses saberes. O sujeito, por sua vez, ao se inserir nesse discurso, ocupa um lugar social e ideologicamente determinado que o assujeita, mas que, ao mesmo tempo, mostra-se indispensável em sua constituição. Esse lugar, com sentido fixado, é difundido no intradiscurso e é instaurado como uma verdade (Grigoletto, 2007). Portanto, a tentativa em se identificar com os discursos hegemônicos leva o sujeito a um enquadramento social (Sancho; Pfeiffer; Corrêa, 2019).

Além disso, como já mencionado, a consolidação do sentido ideológico é promovida pela materialidade do discurso. Dessa forma, o psicodiagnóstico pode ser entendido como uma das maneiras de concretizar essa ideologia, pois, ao ser considerado um discurso, essa prática carrega consigo a legitimidade histórico-social. Conduzido pelo sentido de classificar o sujeito e colocá-lo identificado a uma noção de sujeito previamente definida, a estabilização do sentido atribuído ao psicodiagnóstico se apoia na supremacia da formação discursiva do saber biomédico. Isso posto, a associação do psicodiagnóstico à necessidade de nomeação solidifica o lugar discursivo designado ao sujeito. Logo, a memória discursiva que conserva as relações de poder no que diz respeito ao psicodiagnóstico provoca um silenciamento do





que poderia se escutar sobre o sofrimento do sujeito (Sancho; Pfeiffer; Corrêa, 2019).

Perante o exposto, visto que os sentidos atribuídos ao psicodiagnóstico alcançaram uma estabilidade ideologizada, entende-se, como elementos norteadores dessa prática, a centralização dos fenômenos observáveis, o favorecimento da extinção final dos sintomas e a frequente utilização da linguagem biomédica. Esses elementos produzem uma alienação dos possíveis modos de subjetivação (Moreira, 2023). No caso relatado vê-se que o discurso da mãe está dentro dessa lógica. Ela cita os termos presentes no discurso médico e cria uma identificação própria, não só para si mas também para os outros membros de sua família.

O ato de se identificar com uma certa nomeação, em parte gera um apaziguamento. “O diagnóstico pode ser o significante com o qual o sujeito se identifica, que passa a representá-lo e dar a ele um lugar no laço social. (Castellani, 2019, p.161) Entretanto, do mesmo modo que o apazigua, pode também gerar um esvaziamento do sujeito do desejo e do inconsciente. Lacan (1998) afirma que: “Impõe-se, portanto, a noção de um deslizamento incessante do significado sob o significante.” Em outras palavras, um significante não está vinculado a apenas um significado, ele pode mudar, e é importante que mude. “Penso onde não sou, logo, sou onde não penso” (Lacan, 1998, p.521). O inconsciente nos implica a pensar onde não somos.

Ainda enquanto fenômenos observados na clínica contemporânea, cita-se a dificuldade de se desvincular do significante do diagnóstico. O sujeito contemporâneo se identifica com um nome e esse nome é utilizado para explicar porque é do jeito que é. Outro caso observado é de uma família que chega para o processo de psicodiagnóstico com uma expectativa de que confirmem o que já tem certeza: o autismo do filho.

Após a realização do processo, envolvendo entrevistas, testes, jogos, etc, constata-se um não diagnóstico: o filho não é diagnosticado com autismo. Suas características são explicadas a partir do contexto sociocultural em que foi inserido. É um adolescente que estudou durante a pandemia, sua socialização foi feita principalmente com adultos, dentre outros atravessamentos que se relacionam com o seu modo de subjetivação. Os pais vivem um luto pela ausência de um





nome. O que se tem são múltiplos atravessamentos, o filho não é só um significante.

A racionalidade diagnóstica dominante propõe-se a criar uma categorização alienante de nomeações, que precisam aquilo que se define como sofrimento mental. Esse pensamento hegemônico, que busca ajustar as manifestações clínicas à perspectiva biologicista, realiza um recorte do sujeito a partir do seu sintoma. Dito isso, a compreensão do sujeito corresponde à compreensão do seu sintoma. Trata-se, portanto, de um sistema que torna a experiência subjetiva e o mal-estar, particulares, alienados às leis determinantes das patologias mentais (Dunker, 2014).

Dessa maneira, os modos de subjetivação e do sofrimento passam a ser entendidos por meio de uma lógica classificatória, que impõe condições para esses modos existirem. Como exemplo, o DSM se caracteriza como um dos instrumentos utilizados para fins de diagnóstico. Pode-se dizer que, apesar desse Manual carregar uma abundância de nomeações, mostra-se insuficiente no entendimento da multiplicidade de artifícios utilizados pelo sujeito para lidar com o mal-estar (Dunker, 2014).

Além disso, fica evidente que a relação que o Manual estabelece com os princípios médicos associa-se ao compromisso histórico de uniformização daquilo que escapa à racionalidade diagnóstica. Consequentemente, o instrumento diagnóstico é utilizado com o objetivo de manter um controle disciplinar da comunidade. Assim sendo, trata-se de um sistema que compreende a subjetividade de forma bastante reduzida (Dunker, 2014).

Vale dizer, ainda, que os pacientes buscavam, com frequência, a avaliação neuropsicológica, ou seja, uma avaliação psicológica baseada em aspectos biológicos. Essa solicitação carrega uma tentativa de localizar no corpo biológico aspectos que, de acordo com os pacientes, eram descritos como “atípicos”. A hipótese de TDAH ou de autismo era trazida no discurso dos pacientes ao entrar em contato com a clínica-escola e o desejo de passar pelo processo de avaliação se justificava na medida em que, ao final, essa hipótese seria confirmada. Tudo isso demonstra a identificação dos pacientes a uma nomeação que “traduzia” e localizava, no corpo biológico, aquilo que lhes parecia incomum.





Considerações Finais

A psicanálise pode oferecer uma valiosa contribuição para as clínicas-escola ao proporcionar uma abordagem diagnóstica e terapêutica que se afasta do modelo biomédico predominante, que enfatiza psicodiagnósticos baseados em transtornos e a decodificação de sintomas. Diferente da medicina tradicional, que tende a categorizar os pacientes com classificações nosológicas específicas, a psicanálise foca na singularidade do sujeito e na compreensão de sua história pessoal e inconsciente. Esta perspectiva permite que os futuros profissionais da saúde mental sejam preparados para ouvir e interpretar as narrativas individuais dos pacientes, em vez de se fixarem apenas em rótulos psicopatológicos e ou sintomáticos. Assim, a psicanálise pode contribuir para uma prática clínica mais humanizada e personalizada, em que o foco é colocado nas complexidades da experiência humana e nas particularidades de cada caso.

Enquanto o modelo biomédico tende a patologizar comportamentos e experiências humanas normais, a psicanálise oferece uma compreensão mais ampla e profunda das causas subjacentes dos sofrimentos psíquicos. Os estudantes e profissionais em formação, ao serem expostos à psicanálise, aprendem a considerar fatores como a história de vida, as relações interpessoais e os conflitos inconscientes dos pacientes. Isso enriquece a formação acadêmica e prática desses profissionais e, também incentiva uma abordagem psicoterapêutica que respeita e valoriza a subjetividade e a autonomia dos indivíduos.

Finalmente, ao enfatizar a escuta e a interpretação dos discursos dos pacientes, a psicanálise pode ajudar a transformar as clínicas-escola em espaços de escuta e acolhimento que tenham dimensões críticas. Ao invés de se limitar a uma prática clínica voltada para a identificação e tratamento de sintomas específicos, a psicanálise promove um ambiente em que o diálogo e a exploração das vivências e manifestações inconscientes são centrais. Assim, a psicanálise não só desafia a hegemonia do modelo biomédico, mas também promove uma prática clínica mais rica e plural, beneficiando tanto os pacientes quanto os futuros profissionais da saúde mental.





Referências

A EPIDEMIA é de diagnósticos, não de transtornos mentais, diz especialista da Unicamp. **UFMG**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 28 jun 2017. Disponível em: <https://www.ufmg.br/90anos/a-epidemia-e-de-diagnosticos-nao-de-transtornos-mentais-diz-especialista-da-unicamp/2017>.

Acesso em 25 mai.2024

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução 510/2016**. 07 abr. 2016. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Saúde. 24 maio 2016.

BRITO, Robson Figueiredo. **Posicionamentos discursivos e identitários de sujeitos universitários em experiência de letramento acadêmico em um curso de Direito**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, PUC Minas, Belo Horizonte, 2019.

BRITO, Robson Figueiredo. **Um estudo da construção de posicionamentos identitários assumidos por estudantes pibidianos em relatos orais sobre a temática do tornar-se professor**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Letras, PUC Minas, Belo Horizonte, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014

FREUD, Sigmund. (1916-1917) **O sentido do sintoma**. In: *Conferências Introdutórias à Psicanálise*. Obras completas, vol. 13. 1ª edição, São Paulo. Companhia das Letras, 2014

FOUCAULT, Michel **Arqueologia do saber**; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**; organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: INDURSKY, Freda (org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

SANCHO, Karla; PFEIFFER, Cláudia; CORRÊA, Carlos. Medicalização, diagnóstico clínico e queixa-conduta – redes de significação em jogo. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 23, p. e170633, jan. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.170633>. Acesso em: 31 mai. 2024.

MOREIRA, Leliane. O espaço potencial na comunicação entre pais e filhos. **Revista da Faculdade Paulo Picanço**, Fortaleza, v. 3, n. 4, p. 1-10, dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.59483/rfpp.v3n4.99>. Acesso em: 31 mai. 2024.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2004





DUNKER, Christian. Questões entre a psicanálise e o DSM. **Jornal de psicanálise**, São Paulo, v. 47, n. 87, p. 79-107, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352014000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 mai. 2024.

VASCONCELOS, Vitoria Chiari. **Meninas e mulheres com transtorno do espectro do autismo: diagnósticos, reconhecimentos e vivências**. Trabalho de Conclusão de Curso - Centro de Educação e Ciências Humanas - Departamento de Psicologia - Licenciatura em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2022.

CASTELLANI, Mayra Moreira Xavier. **Uma escrita psicanalítica da experiência do diagnóstico médico e seus tempos subjetivos: revelação, identificação e nomeação**. Tese de Doutorado - Instituto de Pesquisa - Departamento de Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998 p. 521 - 536.



IMAGINAÇÃO EM VIGOTSKI: FUNDAMENTOS TEÓRICOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM AUTISMO

Daniel Novaes (UFSCar)¹

Introdução

Este capítulo é fruto de um trabalho apresentado no Seminário Internacional L'imagination dans l'œuvre de Vygotskij, da Universidade de Genebra. É oriundo de uma pesquisa de doutorado em educação que teve por objetivo investigar, a partir da noção de singularidades constitutivas, como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo). Tal objetivo configura-se no cerne das problemáticas que perpassam os contextos educativos: do domínio de saberes médico-pedagógicos tradicionais cunhados em critérios diagnósticos. Esses saberes consideram a linguagem da pessoa com autismo como sendo ecológica e que afeta profundamente, inviabilizando, seus modos de participação na escola.

Além dessa característica diagnóstica, os prejuízos na interação social parecem repercutir nos modos de brincadeira da criança com autismo e em suas relações com seus pares. Essas características sinalizam, hegemonicamente, para um trabalho pedagógico voltado ao concreto e, nesse sentido, o trabalho imaginativo, o abstrato, o jogo e as brincadeiras, parecem ficar em segundo plano. Entretanto, conforme a teoria histórico-cultural, a criança em idade escolar vai se apropriando das criações culturais à medida em que ela cria e recria suas vivências e experiências de vida por meio da imaginação. Vigotski (2006) discute a imaginação e a arte na infância, e pontua que o desenho é uma das etapas da criação literária pela qual passam muitas crianças.

Nas escolas, em geral, as crianças com transtornos do espectro do autismo são compreendidas por suas deficiências, sejam elas sociais, fisiológicas ou culturais. O próprio diagnóstico clínico do

¹Doutor em Educação; Universidade São Francisco. E-mail: msdanielnovaes13@gmail.com; Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7451805891926069>. Vínculo de pós-doutoramento em curso: Universidade Federal de São Carlos e Universidade São Francisco.



autismo tende a descrever uma série de restrições nos comportamentos e interesses em atividades, que se voltam às práticas mecânicas e associativas. Mas essas práticas criam no professor uma sensação de não saber o que fazer quando se deparam com crianças com esse diagnóstico clínico em suas salas de aula.

Com base nessa premissa, foi realizada uma pesquisa de doutorado em educação, aprovada pelo comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos, em uma escola estadual no segundo ano do ensino fundamental, na qual estava matriculado um estudante com diagnóstico clínico de autismo. No pressuposto teórico-metodológico assumido o conceito de imaginação, presente na teoria histórico-cultural, é retomado com o seguinte objetivo: discutir, como o conceito de imaginação, no referencial de Vigotski viabiliza caminhos outros para se pensar o desenvolvimento cultural de crianças com autismo.

De acordo com a teoria vigotskiana, a imaginação é a base sociocultural, artística e técnica de toda atividade criativa e transformadora da existência humana - ao adquirir um senso de transformação, a imaginação é a fonte do relacionamento dialético do homem com seu ambiente porque, ao transformar o mundo natural, ele transforma a si mesmo no processo. Ele se transforma porque o bebê humano nasce com uma série de organismos que o ajudarão a começar a vida (reações hereditárias), entretanto, essas reações (choro, grito, deglutição e sucção) só permitirão que o bebê sobreviva nas primeiras horas de vida, ou seja, desde o nascimento o humano necessita do outro.

As reações adquiridas aparecem durante toda a vida porque não há período durante o qual um movimento deva aparecer, visto que ele tem sua existência a partir da relação do sujeito com seu ambiente sociocultural e com suas condições históricas de existência. Nesse sentido, “[...] quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (Vigotski, 2009, p. 22). Por isso que a escola se torna espaço primordial para o trabalho simbólico e imaginativo.





Seu papel social consiste, nessa perspectiva, em proporcionar a todas as crianças condições humanas adequadas para o desenvolvimento – quer dizer, para imaginar e criar, elas precisam estar familiarizadas com o conhecimento cultural historicamente acumulado (Saviani, 2021). Motivo pelo qual a “[...] solução pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (Vigotski, 2009, p. 23). E no caso de estudantes com autismo, ao contrário do que diz os critérios diagnósticos tomados de antemão para o desenvolvimento das estratégias pedagógicas, é preciso, prioritariamente, um trabalho voltado para as possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores: imaginação, criação, elaboração conceitual, memória etc. Porque,

quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. Por essa primeira forma de relação entre fantasia e realidade, já é fácil perceber o quanto é equivocado contrapô-las (Vigotski, 2009, p. 23).

Levando em consideração as circunstâncias reais na qual acontece o desenvolvimento dos estudantes a partir do conteúdo apropriado na escola, por meio da elaboração conceitual, entende-se que um dos papéis do professor, no trabalho educativo, seja viabilizar outras formas, contextos, saberes e vivências que enriquecerão o repertório cultural da criança. Como o autor explica,

se ninguém nunca tivesse visto nem descrito o deserto africano e a Revolução Francesa, então uma representação correta desses fenômenos seria completamente impossível para nós. É devido ao fato de que a minha imaginação, nesses casos, não funciona livremente, mas é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada, que se alcança tal resultado, ou seja, o produto da imaginação coincide com a realidade (Vigotski, 2009, p. 25).

Com base nesses pressupostos e em direção ao objetivo proposto, apresentamos nesse capítulo um episódio no qual é possível





obter indícios da forma como a imaginação está presente no processo de aprendizagem e criação. No recorte trazido para posterior análise, gravado em vídeo e relatado em um diário de campo. Em conformidade com o que orienta Góes (2000), a filmagem e a análise procuraram dar atenção aos sinais e às minúcias do desenvolvimento biopsicossocial da criança em questão e, por isso, foram denominadas microgenéticas. Nesse episódio, a criança, cujo nome fictício é Miguel, conta a história da velha fofoqueira com outros três amigos.

Miguel, a Prática de Leitura e de Escrita Via Reconto do Cordel “A Velhota Fofoqueira”

Contextualização. Estamos na aula de língua portuguesa. A Professora Quezia faz a chamada e lê a história da velhota fofoqueira. Miguel presta atenção. Nos momentos engraçados ele sorri, às vezes até demais, a ponto de a professora Quezia ou da estagiária Esther dizerem “Miguel, se você não parar vou contar para sua mãe”. Ao término da história, é solicitado às crianças uma tarefa em grupo, um reconto da história por meio do desenho. Até esse momento, a aula estava fluindo sem maiores espantos. Miguel e seus colegas se sentaram para fazer a tarefa e entre eles dividiram o que cada um ia fazer, vez ou outra eu passava pelo grupo de Miguel para ver que caminho estava tomando a ilustração, mas sem interferir. Eles ilustraram com o que iam lembrando, vez ou outra dava para escutar “Miguel, o carro tem que ser no chão”, ou então, Miguel dizendo: “pofessôla, tem o lápis de cô?”. Terminaram o desenho, a professora solicita aos grupos para irem à lousa explicar o que fizeram. Chega a vez do grupo de Miguel. A criança está entre seus dois colegas (Isabel e Mariano), está encostado na lousa, na frente da sala. Enquanto Isabel segura o sulfite e Mariano fica encostado na parede e deslizando para baixo, como quem fosse se sentar no chão, Miguel está sorrindo com suas duas mãos juntas na altura do rosto, seus dedos estão cruzados. Consonante a esse momento, a professora Quezia retoma um trecho da história:





T. 1: Professora Quezia: disse a Maria para a Rita, disse a Rita para a Sofia, disse a Sofia para a Neusa, disse a Neusa para a sua tia, nem a internet alcançou toda essa correria.

Durante a retomada da história pela professora, Miguel que estava no meio, passou para a ponta, ficou sorrindo e ao mesmo tempo roendo a unha do dedinho. Mariano, encostado na parede, não está mais sorrindo e Isabel sorri sem graça, como quem está com vergonha. Após o fim da retomada pela professora, Isabel leva o desenho para Quezia ver, Miguel continua roendo a unha do dedinho, e agora, coça a cabeça.

T. 2: Professora Quezia: olha que legal que eles fizeram (e mostra o desenho para a turma). O que vocês fizeram? Deixa o Miguel e o Mariano explicarem um pouco

Miguel caminha na direção de Quezia, segura o desenho com as duas mãos, fica olhando, enquanto isso, Mariano e Isabel ficam se empurrando para ver quem vai contar

T. 3: Professora Quezia: o que vocês fizeram, me conta?

T. 4: Miguel: (fala e aponta no desenho) aqui eu esquevi as coisas e esquevi Ben 10

T. 5: Professora Quezia: o que o Ben 10 tem a ver com a história?

Enquanto Quezia interroga Miguel, Isabel e Mariano ficam sorrindo, Miguel olha para os colegas, e sorri, consonante a sua risada, ele cola as duas mãos no meio das pernas e se agacha um pouco para olhar o desenho, ele se balança duas vezes, para frente e para trás.

T. 6: Professora Quezia: não, tá, eu não quero saber o que o Ben 10 tem a ver com a história? eu quero a história!

T. 7: Miguel: a zente desenho, a zente tava na cidade

T. 8: Mariano: fazendo fofoca

T. 9: Professora Quezia: estava fazendo fofoca? Ham... podem se sentar.





Figura 1: Reconto via ilustração do conto A velhota fofoquei



Fonte: Daniel Novaes – 2019.

As crianças vão se sentar, continuam sorrindo. A professora Quezia me olha e pergunta “Prô, você acha certo desenhar o Ben 10? Não está no contexto”, respondo que “não”, e Quezia me indaga a respeito do que eu acho de perguntarmos o motivo do desenho, concordo com a ideia.

T. 10: Professora Quezia: porque vocês colocaram o Ben 10? Por que Mariano?

T. 11: Isabel: não fui eu que desenhiei não

T. 12: Mariano: (fala sério e aponta para Miguel) foi ele que pediu!

T. 13: Professora Quezia: Miguel, porque você pediu o Ben 10?

T. 14: Miguel: (para de sorrir, olha para a professora e responde) porque eu gosto!

T. 15: Professora Quezia: mas tinha Ben 10 na história da velhota fofqueira?

T. 16: Miguel: (fala como se estivesse em um coro de crianças) nãããooo... (e dá risada)

T. 17: Professora Quezia: não... é para fazer o desenho da velhota fofqueira, e não do Ben 10, tá?

T. 18: Miguel: (fala novamente como se estivesse em um coro de crianças) táááá... (Registro em diário de campo, 3 de maio de 2019)



No ano em que a pesquisa foi realizada na escola de Miguel o município estava passando por um processo de reestruturação curricular à BNCC. Por isso, as elaborações pedagógicas e a intencionalidade do ensino estão atravessadas por uma série de prescrições deste documento oficial, mesmo que, no momento da realização da tarefa, não soubéssemos disso. O livro de Português da série ‘Buriti Mais’ que orienta começar o processo de alfabetização através de leitura de história se mostrou um aliado para nosso fazer. Ainda assim, não podemos desconsiderar os ‘mas’ contidos em sua utilização: o livro é um engessador, os objetivos educacionais presentes no material não contemplam a completude do desenvolvimento da criança’, ‘o livro retira a liberdade de planejar’ (Silva, 2012).

Mesmo nesse cenário contraditório acontecem inúmeras possibilidades de um trabalho pedagógico ‘fecundo’. No T. 1, a professora retoma a leitura do cordel, enquanto ela lê, Miguel troca de lugar com um colega e se afasta da professora. Em seguida, sua colega mostra o desenho e a professora Quezia (T. 2) elogia o relato feito via ilustração e pede para as crianças narrarem o que as imagens representam. Após o pedido de Quezia, Miguel tem a iniciativa de contar (T. 4), ‘(fala e aponta no desenho) aqui eu esquevi as coisas e esquevi Ben 10’. Mas o Ben 10 não está na história, como pontua a professora no turno seguinte, reafirmando que o interesse não é o Ben 10, mas a história. Miguel tem iniciativa e no T. 7, responde para a professora o que estava na história ‘a zente desenho, azente tava na cidade’. De fato, a história se passa na cidade e, Mariano completa, ‘fazendo fofoca’ e a professora finaliza, T. 9, ‘estava fazendo fofoca? Ham... podem sentar’.

Depois que as crianças se sentam, vamos até elas e perguntamos o motivo do personagem aparecer no desenho, Miguel responde (T. 14), ‘porque eu gosto!’, a professora indaga se o personagem estava na história, e ele responde ‘(fala como se estivesse em um coro de crianças) nããããooo... (e dá risada)’.

Este episódio suscita alguns apontamentos que emergem da prática pedagógica: 1. A criança conta a história a seu modo e adiciona





personagens ao recontar, mostra sua vontade, mas a professora a corrige e; 2. Ao corrigir, a professora dá um novo sentido às suas ações, mas conclui dizendo: tudo bem, meu amor, e reitera o olhar fatalista que perpassa o desenvolvimento de pessoas com autismo. Ainda assim, consideramos que a professora persegue a sua intencionalidade pedagógica, ela tem um objetivo e busca-o, motivo pela qual corrige Miguel, mesmo que ele possa ter encontrado outros sentidos para o cordel.

A tarefa do reconto faz parte do início do processo de alfabetização de Miguel. Partindo da matriz histórico-cultural, Smolka (2012) considera que a função social da palavra constitui a subjetividade da pessoa, mesmo que a escola tenha uma tendência a fazer as crianças repetirem frases prontas, ou como neste episódio, ilustrar o que está sendo solicitado. Nesse sentido, a ilustração (desenho), como atividade simbólica, também carrega significação – há uma interrelação entre desenhar, escrever e falar. Por isso, alfabetizar não consiste na utilização de letras e palavras, desconexas da necessidade de o sujeito atuar no mundo. Esta tarefa, que possibilitará ao sujeito acesso ao mundo letrado, tem como finalidade a construção de sentido, a partir da relação social com o outro: o que escrevo, para quem escrevo e qual o motivo do que escrevo. A autora ainda argumenta a respeito do discurso interior, quando, ao notar que pode escrever o que tem vontade, a criança mostra, no espaço social, os indícios de como suas vivências singularizam-se em sua personalidade.

Ao olharmos para a ilustração, vemos que o estudante emprega ‘figuras geométricas’, o que, segundo Luria (2010) dá indício de dois momentos em que o ‘processo’ de elaboração conceitual pode ser apreendido.

O primeiro diz respeito ao momento em que a criança se relaciona com o seu meio social, ou seja, com quem e, o que ela faz. Se olharmos para Miguel na realização da tarefa, podemos inferir que ele não se porta como os demais, porque, o mundo para si tem um significado e sentido diferente do mundo para outro. Ou seja, o modo como o estudante participa do mundo singulariza-se em sua





personalidade porque suas vivências fazem sentido, para si e para as relações que estabelece, no contexto escolar, com seus outros.

O segundo diz respeito aos modos nos quais a criança se apropria do repertório cultural – na elaboração conceitual, tal momento pode ser apreendido através de suas ações frente ao conteúdo – o modo ‘como’ a criança utiliza o conceito de número, mesmo que ela não saiba explicar teoricamente o que tal conceito representa. Mas não é sempre assim que acontece. Nós, professores comumente estamos acostumados com um saber clínico/pedagógico tradicional que, após a leitura de um conto demanda exercício de fixação que tolhe as possibilidades de a criança criar e usar seu repertório já apropriado. Neste episódio, a professora conta a história e pede uma ilustração, mas não quer que a criança crie algo diferente.

No trabalho pedagógico para os estudantes (com o diagnóstico clínico de autismo), comumente, as tarefas focalizam repetições mecânicas (escuta, leitura, ilustração, ou seja, uma sequência de reprodução). Contra essa ideia de mecanicidade e que considera a constituição do estudante com algo linear, ou seja, que acontece de forma contínua e tranquila, Oliveira (2017) defende o papel da escola na promoção de saberes pedagógicos mais emancipatórios, para tanto, a autora explica que é preciso considerar o sujeito em sua peculiaridade.

Neste episódio inferimos que a tarefa para Miguel não está sendo um processo linear, mecânico e tranquilo, como se conclui quando se avalia o produto. A tarefa está sendo tensa e contraditória, mas só chegamos a esta consideração porque olhamos o processo, e por essa razão, podemos “descobrir provas eficazes do tremendo e excepcional esforço que essa criaturinha precisa fazer antes de ser capaz de executar, fácil e automaticamente, operações numéricas que nos parecem tão simples e fáceis” (Luria, 2010, p. 98).

Podemos apreender, ainda, a característica constitutiva que tem a tarefa pedagógica do cordel ‘A velhota fofoqueira’ sobre o psiquismo da criança. Miguel afirmar categoricamente no T. 14 a sua vontade, ele desenha porque gosta do desenho. Ao discutir o papel da linguagem no desenvolvimento humano, Vigotski (2009), a partir dos estudos





piagetianos considera que o pensamento autístico, para si, não é o primeiro passo no desenvolvimento. Para o autor, a questão é o lugar que ocupa o pensamento na constituição da personalidade, nessa linha de argumentação, a fala do estudante não representa seu autismo, não é um personagem inserido na história desconexo da realidade. Miguel insere o personagem e ainda o relaciona com a aula de Matemática.

Em grupo as crianças desenham 17 pessoas, apagam 7, restam 10, em seguida, Miguel escreve Ben 10. Na imagem podemos observar algumas formas geométricas: quadrado, triângulo, círculo e retângulo, o escrito 'número', e o 9, ao lado. Esse feito, dá indícios de como a matemática afeta sua relação com o mundo, sobretudo, em seu modo de expressão, neste caso, temos indícios de como o espaço escolar constitui-se em singularidades no aluno. Miguel mostra seus gostos e suas vontades, não porque é pessoa com autismo, mas porque o modo como ele vivencia os aspectos de seu contexto escolar singulariza-se em sua personalidade: uma criança, de 8 anos e no segundo ano do ensino fundamental, descobrindo a si e o mundo, e que gosta do Ben 10. A respeito dessa situação, entendemos que

a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiências, histórica ou social alheias (Vigotski, 2009, p 25).

A vontade da criança de ilustrar o personagem do desenho animado vai além da necessidade de criação da história, é a personalidade de Miguel singularizando-se na trama escolar. Vigotski (2010) menciona que o ato volitivo (a vontade), é fruto da interrelação do sujeito com os outros a partir daquilo que faz sentido para ele. A esse respeito, Delari-Junior (2011) afirma que para escolher algo (ato volitivo) é necessário que o sujeito atue no mundo para além de sua





necessidade e que tenha a possibilidade e repertório para escolher. É importante frisar que processos de singularização não se opõem ao ensino. Neste episódio marcamos que a professora “quer apreender o que os estudantes compreenderam do gênero cordel”, mas “a tarefa prescrita é subvertida por Miguel” – de fato, a professora está focada em seu objetivo e pontua para Miguel o que ela espera da tarefa. Essa situação precisa ser vista como uma parte do processo educativo, por esse motivo, não há oposição entre o processo educativo e os processos de singularização.

As crianças “riem, discutem, brigam. Falam sobre assuntos relevantes para elas. Nessas conversas, concepções, pressuposições e valores se revelam” (Smolka, 2012, p. 138). Mais do que o cordel, são os modos de produção de vida de Miguel sendo flagrados por meio da dialética do singular-particular-universal. Se o objetivo normativo da escola é formar para o exercício da cidadania, a finalidade do ensino ‘fecundo’, é oferecer às crianças, caminhos outros para aprender, que não obrigatoriamente caminhará junto com o ensino. Para Góes (2008, p. 2), Vigotski fala de tal ensino em suas elaborações sobre a elaboração de conceitos, no qual, ‘fecundo’ diz respeito à característica (trans)formadora do ensino “elevando os níveis de generalidade e de sistematicidade dos conhecimentos”.

A elaboração conceitual tal qual acontece neste episódio passa pelo uso dos instrumentos técnico-semióticos. Freitas, Nacarato e Moreira (2017) mencionam o movimento da elaboração conceitual a partir do ensino de geometria. Para as autoras, colocar em movimento a função da imaginação torna possível que novos elementos sejam compostos ao que a criança já está se apropriando. Quando, nesse episódio, Miguel é indagado sobre a realização da tarefa, e ele mobiliza seus amigos para responder, compreendemos que a tarefa passa a ser realizada com o outro, pela mediação: dos amigos, de suas vontades, do professor-pesquisador, estagiária e as mãos. As mãos e a palavra do outro, que funcionam como recurso auxiliar para a resolução da tarefa, medeiam o processo de elaboração conceitual. Isso quer dizer que a função da imaginação acontece pela mediação semiótica que afeta a atividade criadora do estudante e que reverbera em sua elaboração





sobre o conteúdo da tarefa, que envolve os conceitos trabalhados em aula, como o gênero cordel.

Ora, se a finalidade era o reconto, de onde Miguel tirou estas palavras? Vigotski (2006) menciona que para criar, é necessário que a criança tenha se apropriado de palavras e vivências de modo a compor seu vocabulário. Quanto mais vivencia o mundo, maior a possibilidade de criar, construir sentidos e imaginar. Pela palavra do outro, é possível experienciar o mundo. O autor ainda comenta sobre os modos de participação da criança em seu processo criativo. Se alguém conversar com a criança sobre coisas e temas de seu interesse, ela irá se desenvolver bem, terá vocabulário para conversar. No caso de Miguel, ele não desenvolve a história com fluidez na escrita e clareza de ideia, tampouco utiliza sinais de pontuação como pede a prescrição.

Considerações Finais

Este estudo tem como objetivo discutir, como o conceito de imaginação, no referencial de Vigotski viabiliza caminhos outros para se pensar o desenvolvimento cultural de crianças com autismo. O cordel da ‘velhota fofqueira’ é um cordel de (im)possibilidades; se de um lado mostra uma tarefa realizada fora do esperado, de outro ilustra como a educação abrange muito mais do que o objetivo proposto pelo professor. A escola é lugar de constituição do sujeito, alfabetizar não é grafar e memorizar palavras, embora grafar e memorizar estejam contidos na alfabetização. Smolka (2012) pontua que, ao escutar o que as crianças têm a dizer e o modo como participam com o outro das atividades de sala de aula, é possível notar algumas particularidades dos estudantes que emergem de seus modos de ser e agir, de narrar.

Esse movimento, tido pelo autor como dramático e dialético (contradição), também é um ato de liberdade, que constitui, como compreendemos, os sujeitos singulares. Esse ato volitivo, por mais que manifeste a partir do que a criança deseja, é parte de sua participação no mundo social, de tal modo, que se configura como função psíquica superior. Com a conquista de seu direito/liberdade de fala, Miguel subverte o que seriam as características patológicas do autismo: fala





para si, não uso social da linguagem e impossibilidade de atuar no mundo simbólico.

Referências

DELARI JUNIOR, A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, v. 16, p. 181-197, 2011.

FREITAS, A. P.; NACARATO, A. M.; MOREIRA, K. G. A elaboração do conceito geométrico nos anos iniciais: refletindo sobre o papel da palavra e da imaginação. In: MASCIA, M. A. A.; ANJOS, D. D. dos; SMOLKA, A. L. B. (org.). **Leituras de Vigotski**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 69-88.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**, v. 20, p. 9-25, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZHZD85MvqSNWtn/?lang=pt&format=html>> Acesso em: 06 jul. 2021.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 85-102.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. Ed. Campinas, SP. Autores associados, 2021.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 803-821, 2012.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A questão do meio na pedologia** (M. P. Vinha, trad.). Psicologia USP, 21(4). 2010.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Ensayo psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.





VULNERABILIDADES E PODER DE AÇÃO/INTERSEÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA COM NARRATIVAS DO COTIDIANO

Sandra Maia-Vasconcelos (UFC) ¹

Carole Baeza (Sorbonne) ²

Introdução

O ano de 2020 foi marcado por desafios sem precedentes para a sociedade brasileira, trazendo prejuízos socioeconômicos para muitas famílias e empresas, como revelam estudos do IPEA (Nogueira, 2023). No que tange à educação, o impacto não foi diferente, como revelam o relatório *Perda de aprendizagem na pandemia* do Instituto Unibanco (Barros et al., 2021) e a pesquisa do DataSenado (Brasil, 2021). Milhares de alunos brasileiros ficaram sem acesso à escola, muitos deles por não terem equipamentos ou conexão de internet que permitissem acompanhar as aulas virtuais. Para a comunidade acadêmica, no nível superior, a dificuldade também se mostrou presente e particularmente para os estudantes mais carentes de nossas universidades públicas e privadas. Assim, esse trabalho vem focalizar os estudantes de Licenciaturas Interculturais Indígenas - LII, PITAKAJA³ e KUABA⁴, da Universidade Federal do Ceará - UFC. Este estudo é parte de uma pesquisa colaborativa realizada em conjunto com a Universidade de Paris e a Universidade de Lille, na França, além da Universidade de Pádua, na Itália, que se denomina "*Narrativas de experiências comparadas de vulnerabilidades territoriais: trajetórias de estudantes e saberes transformadores*". Estes estudantes, além das complexidades inerentes ao seu curso, enfrentaram, assim como todos os demais, os impactos da pandemia de COVID-19. Este artigo explora a intersecção entre o percurso acadêmico dos estudantes PITAKAJA, de Aquiraz, os desafios da pandemia, sua adaptação e vulnerabilidades, por meio de um módulo online de quatro meses conduzido por essas pesquisadoras.

¹ Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Linguística; Universidade de Paris XIII – Laboratório Expérice.

² Université de Paris - Sorbonne - École doctorale de Condorcet - Paris XIII. Laboratoire Expérice.

³ Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé

⁴ Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kanindé, Pitaguary, Potiguara, Tabajara, Tapeba, Tapuia-Kariri, Tremembé, Tupinambá e Tupiba-Tapuia.





Antes, porém, é necessário contextualizar e situar o processo em que o presente estudo foi realizado. Nos períodos letivos anteriores ao *lockdown*, os estudantes indígenas frequentavam suas aulas em suas respectivas comunidades de origem, para onde professores universitários se deslocavam com seu material pedagógico, conforme exigido pela legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 78 indica que as aulas devem ser oferecidas nas aldeias para a educação indígena no Brasil. Este artigo dispõe ainda sobre a educação escolar indígena, destacando a necessidade de respeito às especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas:

Art. 78. O sistema de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deve prever a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas, assegurando-lhes a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1996).

Adicionalmente, o art. 4º, § 1º do Decreto nº 6.861/2009 regulamenta a educação escolar indígena e reforça a necessidade de que a educação indígena ocorra em consonância com as tradições e culturas dos povos indígenas, prevendo a oferta de educação nas próprias comunidades: "As escolas indígenas devem estar localizadas preferencialmente nas aldeias e comunidades indígenas, de modo a respeitar os costumes e tradições desses povos (Brasil, 2009)".

A cada disciplina ofertada, uma escola indígena em uma aldeia servia de sede para as aulas. Na escola anfitriã, estudantes indígenas de outras comunidades se hospedavam durante todo o módulo de aulas, que aconteciam das 08h00 às 17h00, com intervalos para almoço e lanche, servidos na própria escola. Com a surpresa da pandemia, os estudantes indígenas, assim como todos os demais de escolas regulares, foram obrigados a se aclimatar a um novo contexto de ensino virtual, ao distanciamento social e às incertezas concernentes ao futuro. As sessões presenciais, que são fundamentais para promover a troca de ideias (Dubet, 2006) e a construção coletiva do conhecimento (Meirieu, 1991), foram substituídas por plataformas virtuais, resultando em um impacto negativo significativo sobre a experiência acadêmica. Por que esse impacto negativo? O ensino





virtual apresenta desafios constantes e uma competição quase insuperável diante das inúmeras distrações que a internet oferece a um jovem universitário. Além disso, o acesso a uma conexão de qualidade não é uma realidade para todos, especialmente entre estudantes de classes sociais menos favorecidas. Os desafios são múltiplos. Destacamos aqui aqueles que são relevantes para este estudo.

Desafios Acadêmicos

A transição imediata e inesperada para o ensino a distância desenvolveu competências tecnológicas em estudantes e professores, mas ao mesmo tempo evidenciou disparidades no acesso a essa mesma tecnologia e exacerbou dificuldades teóricas, de concentração e de motivação no contexto epistemológico. Conforme as ideias de Maia e Matias (2017, p. 1367):

Com a integração da tecnologia digital ao currículo, a práxis social pedagógica tem passado por significativas mudanças. Desse modo, novas concepções curriculares suscitam novas estratégias de ensino. Por conseguinte, a educação moderna tem passado a exigir um novo professor.

Durante o período de ensino remoto, surgiu a questão de quem seria esse novo professor. As aulas online no Google Meet evidenciaram uma queda no interesse dos estudantes pelos cursos e conteúdo. Destacamos alguns aspectos observados nesse período de incertezas.:

- A maioria dos estudantes não abria sua câmera dificultando a verificação da presença real do aluno em sala e o professor não tinha o direito de exigir câmeras abertas, sob risco de ação por constrangimento;
- A lista de presença online não garantia a atenção nem a presença dos estudantes ao curso e professor não tinha o direito de atribuir faltas aos estudantes, devido à dificuldade de acesso à internet para alguns;
- As interações entre professor-estudantes eram reduzidas a breves momentos ou a mensagens deixadas no chat;





- O material didático e as tarefas eram disponibilizados pela plataforma online, o que tornava possível ao aluno ser auxiliado em suas atividades.

No contexto do ensino, os professores sentem uma culpa persistente. Durante o lockdown, os estudantes foram afastados das salas de aula e, embora tenham sido acompanhados remotamente, fica a pergunta: poderia o trabalho ter sido melhor? Esse questionamento se relaciona com a ação docente (Cicurel, 2021) e o poder de agir (Freire, 1996). Desde o início, enfrentamos essas questões. A situação era nova tanto para estudantes quanto para professores, mas outros problemas só se tornaram aparentes após o retorno às aulas presenciais, agravando ainda mais a situação.

O retorno ao ensino presencial manteve a mesma dinâmica do ensino online, o que foi preocupante. Os estudantes pareciam desinteressados em sala de aula, embora confiantes, devido aos direitos adquiridos durante o ensino remoto, como tolerância a faltas, notas mais baixas e um certo desrespeito aos professores.

Vulnerabilidades Desnudadas em Tempos de Confronto

Poucos professores tinham previsto que, com o retorno à universidade, os estudantes poderiam se sentir confrontados a diversas vulnerabilidades pessoais e sociais. Nós, do grupo de pesquisa GELDA⁵, trabalhamos com narrativas de vulnerabilidades humanas e sociais desde 2008, quando da criação do grupo (DGP/CNPQ), e a crise do lockdown nos chamou a atenção de imediato, pois a pandemia destacou as vulnerabilidades pré-existentes na vida acadêmica. A ansiedade e o isolamento social exacerbaram problemas de saúde mental já presentes entre os estudantes. A pressão para manter a performance acadêmica enquanto enfrentavam preocupações pessoais e familiares tornou-se um fardo adicional, ressaltando a necessidade de uma abordagem mais empática por parte das instituições educacionais, especialmente dos professores. Ter um bom desempenho havia perdido o sentido diante de notícias diárias de milhares de mortes; aprender conteúdos deixara de ter significado

⁵ Grupo de estudos linguísticos sobre discurso narrativo.





diante de tudo que ainda acontecia no mundo, e parecia impensável ensinar-lhes a sensibilidade do aprender (Baeza, 2023).

O desemprego dos/das chefes de família provocado pelo lockdown resultou em dificuldades financeiras que impediram até mesmo o acesso à universidade para muitos estudantes. Isso também gerou pressões familiares e pessoais para que os estudantes trabalhassem para ajudar a família. O retorno à universidade ainda carregava o problema de readaptação após um longo período de interrupção, o que gerou insegurança nesses jovens (Corrêa et al, 2022).

O retorno às aulas presenciais não trouxe o esperado alívio dos estudantes por poderem sair de casa, rever os camaradas de faculdade e retomar a vida ao ar livre. Os estudantes de LII-UFC recusaram-se a retornar às aulas presenciais e decidiram em grupo continuar com os cursos na modalidade remota. A decisão foi justificada pelos estudantes indígenas pelo fato de que todos tinham sérias dificuldades de deslocamento de suas comunidades ao lugar de aulas, que geralmente aconteciam em comunidades escolhidas a cada turno de disciplina. Desse modo, o coordenador acatou a solicitação, não considerando a justificativa exposta pelos estudantes, mas pelo fato de que fora informado de alguns conflitos entre as lideranças indígenas das diferentes comunidades. A razão do conflito eram questões de terra, logo as comunidades não aceitavam estar e tampouco ir às tribos umas das outras.

Desse modo, o conselho argumentou que sua condição vulnerável justificava a continuidade no modo virtual, e que seria arriscado colocá-los em contato uns com os outros.

Desse modo, a coordenação teve de ceder, e os estudantes passaram de uma situação de vulnerabilidade para uma posição de vulnerabilidade com autoridade. No entanto, e apesar de a universidade ter aceitado todas as condições impostas, uma parte dos estudantes indígenas manifestou pouco interesse nas aulas. Isso nos levou a questionar: qual é o sentido de investir na formação de um professor destinado a orientar e inspirar a juventude, quando esse professor nem mesmo tem interesse em sua formação? Como alguém vindo de uma situação vulnerável que chega a uma educação superior, com seu desdém por sua própria formação, poderá guiar indivíduos vulneráveis em direção a uma perspectiva positiva enquanto sabe que seus alunos sempre serão crianças e jovens vulneráveis como ele?





Situação colocada, decidimos mudar nossa função de transmissoras de conteúdo, conforme sugerem Freire (1996) e Cicurel (2021), em direção a uma ação docente. Assim, com a ajuda de um estudante de doutorado, começamos a coletar os relatos dos alunos a partir dos cadernos de bordo, no curso que ministramos, seguindo a metodologia "narrativas do cotidiano" (Maia-Vasconcelos, 2022). As enunciações cotidianas podem ser vistas como um fenômeno linguístico que envolve produção e interpretação em interações diárias. Trata-se de um campo de estudo que explora elementos linguísticos, sociais e contextuais que se entrelaçam na construção de significados.

A tarefa realizada com os alunos consistiu em tomar nota de frases que chamam a atenção nas ruas ao longo do dia, seja em cartazes, anúncios, ônibus, camisas, bancas de jornais, vitrines, grafadas nas paredes etc. Os passos da atividade podem ser vistos no Quadro 01, juntamente às explicações de nossos objetivos específicos:

QUADRO 01 - Diretrizes da atividade

Atividade	Objetivo
Tomar notas das frases aleatórias	Aprender a buscar as leituras
Tentar dar uma ordem	Organizar as notas ou frases para dar sentido a elas
Ver entre os colegas se há frases repetidas - se for o caso, eliminar frases idênticas	Trabalhar no sentido das pesquisas vs copiar e colar
Tentar entender a razão da escolha das frases	Ver se foi apenas para se livrar da tarefa, por exemplo - o desprezo pela formação
Tentar lembrar onde estava cada inscrição coletada	Entender o sentido das leituras, o cuidado com as referências
Tentar relatar o que cada um fez naquele dia e por quê	Buscar o sentido das formações para cada aluno

O objetivo desta atividade era fazer com que eles refletissem sobre sua função no mundo, como indivíduos, como sujeito no mundo (Maia-Vasconcelos, 2018) e da vida cotidiana no sujeito. Mikhail Bakhtin, Émile Benveniste e Dominique Maingueneau são estudiosos fundamentais nesse campo do conhecimento para compreendermos como se deram as escolhas dos sujeitos. Bakhtin (1997) ressalta a



função do contexto social e a historicidade na enunciação, introduzindo o conceito de heteroglossia quando descreve a existência de múltiplas vozes em um mesmo enunciado, influenciando a interpretação. Benveniste (1989), por sua vez, propõe o conceito de enunciação como uma ação de produzir discurso em situações específicas. Este autor diferencia enunciado de enunciação, quando defende que o primeiro seria o resultado do segundo. Benveniste instaura desse modo a distinção entre instância de enunciação e instância de formulação. Tal distinção permite conceber a influência de fatores como o locutor, o interlocutor e o contexto na construção dos sentidos. Maingueneau (2008) colabora com nossa proposta com a noção de cenas de enunciação, numa perspectiva de que são enunciados que compartilham de um contexto discursivo e são socialmente construídos, podendo ser reconhecidos por meio de marcas linguísticas determinantes de pertencimento a uma ou outra cena.

Mas como os alunos poderiam refletir sobre todas essas ideias em sua atividade? Foi necessária uma categoria que agrupasse todas essas respostas em um único conjunto: "As interseções da narrativa cotidiana" (Figura 01) foi uma representação dessas interseções:

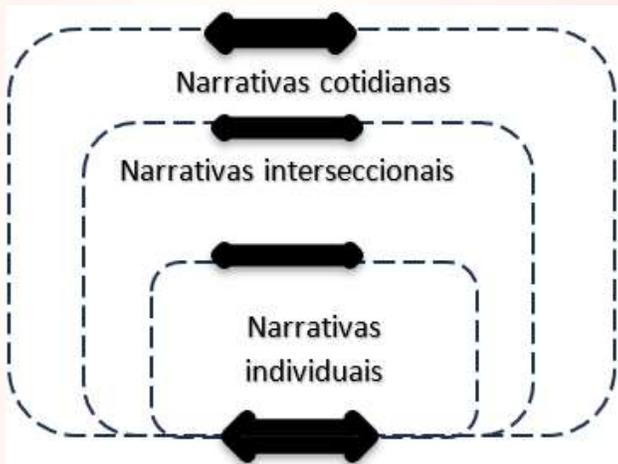


Figura 01: Interseções narrativas cotidianas



E diante dessa representação, percebemos que havia setas apontando em todas as direções, o que para nós significava que tanto as narrativas individuais provocavam mudanças nas narrativas cotidianas quanto o contrário. Então, solicitamos que escolhessem apenas uma das frases entre aquelas que tinham coletado para fazermos uma exposição, mesmo online, utilizando a ferramenta *Jamboard* do Google. Sugerimos que fizessem a mesma atividade na sala de aula com seus alunos.

Organizamos essas frases em grupos e as colocamos em quadros, seguindo o método de Maia-Vasconcelos (2003), por recorrências temáticas, emergidas durante as análises. Os alunos foram identificados por sequências, ou seja, E01, E02 etc. O Quadro 02 traz uma amostra das frases.

Quadro 02: A rua fala

Estudante	Frases escolhidas	Sentido construído por tema
E01	Para a criança de rua, o último a dormir apaga a lua...	Engajado / Social / Político – Heteroglossia – encapsula a experiência coletiva de crianças de rua
E02	O medo de ser livre provoca o orgulho de ser escravo	Engajado/ Filosófico / Político - Expositiva
E03	Correr de si mesmo não ajuda a completar o percurso	Filosófico / Psicológico - Declarativa
E04	Eh! gata, não acredite nas revistas. Você é linda!	Social / Psicológico - Vocativa
E05	O sinal fecha, eu penso nela!	Emocional/ Pessoal - Emotiva

A abordagem metodológica escolhida para a análise das diferentes frases coletadas baseia-se no uso de indicadores linguísticos sintáticos, semânticos e circunstanciais. Esses indicadores permitem caracterizar a ação de ensino, bem como a posição expressa pelo professor (Cicurel, 2020). A partir da observação dos *corpora*, identificamos elementos que pareciam se manifestar de forma persistente, como a construção dos temas social e político. Assim, ao



selecionar essas frases, é possível discernir como se articula a subjetividade desses alunos a partir do que Eve Gardien (2020) tratou como "*pairjectivité*", conceito que põe a subjetividade em função de um grupo, a subjetividade dos pares. As frases escolhidas, analisadas pelo viés semântico e circunstancial, mostram a realidade dos sujeitos estudantes.

A frase de E01, como vemos no quadro, encapsula o conceito social da criança de rua, entrelaçando-se com a heteroglossia de Bakhtin (1997), a linguagem marginalizada de um contexto social específico.

A frase de E02, por exemplo, é claramente engajada, com viés político acerca da situação do escravo no Brasil. É provável que a escolha represente o sentimento do estudante em relação a sua própria situação na universidade, na sociedade ou no país. Como foi solicitado que eles escolhessem uma frase, em vez de dar uma frase para eles analisarem, fizemos com os estudantes assumissem essa responsabilidade de escolher o enunciado que iriam trazer e mostrar em sala. Dar-lhes o poder de escolha implicava dar-lhes o poder de decisão para apresentar o que melhor lhes representaria. Essa responsabilidade cria uma instância enunciativa para o sujeito no momento da escolha.

A frase 03 destaca conflitos internos, desafios pessoais, jornadas pessoais a partir de uma experiência empática e simbólica que vem como um sistema de vozes universais que pode remeter à heteroglossia bakhtiniana.

Na frase 04, encontramos uma cena de enunciação bastante comum no mundo moderno, por tratar de uma cena interacional, informal em que aparecem reforçadas as normas da mídia e os ideais de beleza.

Por fim, vemos na frase 05 o contexto urbano marcado por um enunciado distinguido por um *fait divers*, estar parado em um sinal de trânsito, a captura do instante e a ligação enunciativa entre o contexto físico e a experiência emocional, tal como vislumbrada por Benveniste (1989).

Essas análises foram levantadas pouco a pouco em sala de aula e organizadas de acordo com a compreensão das teorias sobre enunciação e discurso a partir dos princípios desses três teóricos que foram introduzidos paulatinamente à medida que analisávamos as





frases com os estudantes, tal como o fizemos neste capítulo. Para que nosso trabalho pudesse dar o cenário mais próximo de como aconteceram os passos, escolhemos esse modelo de apresentação do texto.

Conclusão

Este estudo é um recorte de uma pesquisa internacional que teve como objetivo avaliar os impactos da pandemia na formação universitária de estudantes indígenas da Universidade Federal do Ceará no imediato retorno às aulas presenciais, quando os estudantes continuaram com as aulas remotas.

Esta pesquisa apontou a perda de interesse dos estudantes universitários indígenas pela sua formação, mas também eventos inspiradores que tentamos organizar a partir de narrativas cotidianas. Neste trabalho, a pesquisa pôs em prática uma atividade de análise de frases na disciplina de língua portuguesa com o objetivo de restaurar o interesse pelas aulas e ao mesmo tempo dar subsídios aos professores em formação para suas aulas na escola onde são professores. Os procedimentos seguiram uma dinâmica bastante diferenciada do comum, uma vez que partimos da prática para a teoria. Lançamos a coleta de dados – das frases – que seriam analisadas, em seguida organizamos as frases com alunos de acordo com a intuição temática desses estudantes. Por fim fomos indicando aportes teóricos que poderiam enriquecer as análises que eles já haviam realizado das frases, a fim de levá-los a compreender o sentido de uma pesquisa acadêmica. Os estudantes se engajaram e cumpriram com muito empenho, superando nossas expectativas.

O caminho para o sucesso acadêmico tornou-se uma jornada mais complexa, permeada de incertezas. Esses momentos difíceis destacam a importância de reconhecer e apoiar não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o bem-estar emocional dos estudantes. No meio das incertezas da pandemia, os estudantes de LII-UFC não apenas enfrentaram desafios acadêmicos, mas também revelaram uma capacidade singular de mudança e adaptação através de uma intervenção que conseguimos colocar em prática e se mostraram criativos e engajados.





Referências

- BAEZA, Carol; GROSS, Olivia; LANSADE, Godefroy et MOZZICONACCI, Vanina, « Situations de vulnérabilité: paroles, savoirs, pouvoirs ». **Éducation et socialisation**, 57 | 2020, mis en ligne le 16 septembre 2020, Acesso 15/03/2024. URL: <http://journals.openedition.org/edso/12303>; DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.12303>
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Ricardo Paes de; MACHADO, Laura Muller; FRANCO, Samuel; ZANON, Delane; ROCHA, Graziely. **Perda de aprendizagem na pandemia**. São Paulo: Instituto Unibanco; Insper, 2021. Relatório. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181?utm_source=site&utm_campaign=perda_aprendizagem_pandemia> data de acesso à fonte: 23/05/2024. 56 p.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1989.
- BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 24/05/2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24/05/2024.
- BRASIL. Senado Federal. Instituto de Pesquisa DataSenado. **Impactos da pandemia na educação no Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/relatorios-de-pesquisa/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em: 24/05/2024.
- CICUREL, Francine. « Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir: traces du répertoire didactique évolutif », **Phronesis**, vol. 5, no. 3-4, 2016, pp. 16-27. Acesso 15/03/2024. URL: <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2016-3-page-16.htm>.
- CORRÊA, Roberta Pires; CASTRO, Helena Carla; FERREIRA, Roberto Rodrigues; ARAÚJO-JORGE, Tania; STEPHENS, Paulo Roberto Soares. The perceptions of Brazilian postgraduate students about the impact of COVID-19 on their well-being and academic performance, **International Journal of Educational Research Open**, Volume 3, 2022, 100185, ISSN 2666-3740, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100185>. Disponível em:



<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374022000619>>.

Acesso em 03/06/2024.

DUBET, François. **Les inégalités multipliées**. Paris: Seuil, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Éditions Maspero, 1970

GARDIEN, Eve. « *Pairjectivité: des savoirs expérientiels ni objectifs, ni subjectifs* », **Éducation et socialisation** [En ligne], 57 | 2020, mis en ligne le 17 septembre 2020, consulté le 07 mai 2024. URL:

<http://journals.openedition.org/edso/12581>;

DOI:

<https://doi.org/10.4000/edso.12581>

MAIA-VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. **Narrativa de vida: uma questão de método**. Curitiba: CRV, 2022.

MAIA, Janicleide Vidal; MATIAS, Avanúzia Ferreira. Inserção das tecnologias digitais na educação: tessitura identitária docente na modernidade tardia.

Domínios de Lingu@gem, Uberlândia (MG), v. 11, n. 4, p. 1366-1385, out./dez. 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. São Paulo: Cortez, 2008.

MEIRIEU, Philippe. **Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie**. Paris: ESF, 1991.

NOGUEIRA, Mauro Oddo. **A Covid deixa sequelas: a destruição do estoque de capital das micro e pequenas empresas com consequência da pandemia de Covid-19**/Mauro Oddo Nogueira e Rafael de Farias Costa Moreira – Rio de Janeiro: IPEA, 2023. 40 p.: il., gráfs. – (Texto para Discussão; 2894). Disponível em:

https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/12149/1/TD_2894_web.pdf - Acesso em 23/05/2024.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. A criança e suas narrativas: a (auto)biografia no espelho. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 584-602, set./dez. 2016.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. **Penser l'école et la construction des savoirs: étude menée auprès d'adolescents cancéreux au Brésil**. 2003. 429.p- Tese (Doutorado) - Université de Nantes, Département de Sciences de l'Éducation, Nantes, 2003.





A IMPORTÂNCIA DA ENFERMAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR SOB A ÓTICA DA LEI LUCAS

Helaine Quintanilha Pacheco (Universidade de Vassouras)¹

Grazielli Pereira Bragança (Universidade de Vassouras)²

Lucas De Lima (Universidade de Vassouras)³

Priscila Da Silva Ramos (Universidade de Vassouras)⁴

Alessandra da Terra Lapa (Universidade de Vassouras)⁵

Lidiane Dias Reis (Universidade de Vassouras)⁶

Raphael Dias de Mello Pereira (Universidade de Vassouras)⁷

Introdução

A enfermagem possui diversas atividades voltadas para a promoção, prevenção, estabelecimento, recuperação e reabilitação da saúde. Dessa forma, o profissional de enfermagem atua na coordenação e incentivo de práticas focadas em seu objetivo. (COFEN, 2019).

Diante dessa afirmativa, destaca-se que o meio escolar, o qual possui extrema relevância na formação do cidadão, além de ser um ambiente onde a criança vivência parte considerável do seu dia, necessita trabalhar temas voltados para a saúde, visto que é entendível que esse modo de educação pode contribuir para a prevenção de acidentes e agravos. Assim como a promoção da saúde com ênfase em acidentes por queda, engasgo ou intoxicação (Lima Junior, 2016).

¹ Graduanda em Enfermagem, pela Universidade de Vassouras, Campus Maricá, RJ/Brasil. E-mail: helaineqpacheco@gmail.com.

² Graduanda em Enfermagem, pela Universidade de Vassouras, Campus Maricá, RJ/Brasil. E-mail: grazib49@gmail.com.

³ Graduanda em Enfermagem, pela Universidade de Vassouras, Campus Maricá, RJ/Brasil. E-mail: Lucasenfermagem@aol.com.

⁴ Graduanda em Enfermagem, pela Universidade de Vassouras, Campus Maricá, RJ/Brasil. E-mail: prisciladriano73@gmail.com.

⁵ Mestre em Enfermagem, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Professora da Graduação em Enfermagem da Universidade de Vassouras, Faculdade de Ciências Médicas de Maricá (FACMAR), Rio de Janeiro, Maricá, Brasil. Email: alessandra.lapa@univassouras.edu.br.

⁶ Doutora em Neurociência da Educação, pela Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. Professora da Graduação em Enfermagem da Universidade de Vassouras, Faculdade de Ciências Médicas de Maricá (FACMAR), Rio de Janeiro, Maricá, Brasil. Email: lidiane.reis@univassouras.edu.br.

⁷ Doutor em Enfermagem, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Professor Adjunto II da Universidade de Vassouras, Faculdade de Ciências Médicas de Maricá (FACMAR), Rio de Janeiro, Maricá, Brasil. Email: coordenfermagem.marica@univassouras.edu.br.



Os primeiros socorros são caracterizados por cuidados porvindouros que necessitam ser prestados de maneira ágil à vítima, com a finalidade de manter as funções vitais até a chegada de uma assistência especializada. (Fiocruz, 2003). Os episódios de emergência podem ocorrer em qualquer momento e lugar, fazendo-se imprescindível o atendimento inicial e eficaz, com o objetivo de evitar o agravo e promover uma maior sobrevivência. Qualquer pessoa que estiver presente na cena, poderá prestar atendimento, desde que tenha uma capacitação, ou seja, conhecimento básico teórico e prático para entrar em ação (Guimarães *et al.*, 2022).

Cabe salientar que a Constituição de 1988, em seu Artigo 227, estabeleceu os direitos fundamentais desse grupo, os quais alicerçaram a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela Lei N.º 8.069, de 13 de julho de 1990.

No que se refere ao Artigo 70 do estatuto,

É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente. Art. 70- A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).[...]III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014). [...] (Brasil, 1990, s/p.)

No Brasil, a literatura descreve o ambiente escolar, ou seja, a Educação infantil que atende crianças de 0 a 6 anos como indicador de eventualidades de causas externas, tendo em vista que a maior parte do tempo é passado na escola, ela se torna um local de alerta para a ocorrência de acidentes. (Lima *et al.*, 2021). As intercorrências de saúde na infância podem ser subdivididas entre as relacionadas a doenças, como os agravos respiratórios e gastrointestinais, e relacionadas a acidentes, como acidente de trânsito, envenenamento, afogamento, queimadura, queda e obstrução de vias aéreas. (Da Silva *et al.*, 2016).





Nesse aspecto, Zonta *et al.* (2019, p. 2), menciona que

Os primeiros socorros em ambiente escolar geralmente são prestados por professores, mas eles têm pouco conhecimento do assunto. Revelam que carecem de formação contínua e sistemática e, quando necessário, utilizam conhecimentos adquiridos com a leitura e/ou experiência anterior, além do bom senso. A literatura confirma que emoções negativas como incerteza, medo e nervosismo aumentam no caso de problemas de saúde escolar, o que prejudica a autoconfiança dos professores. Nessa perspectiva, este estudo compartilha o pressuposto de que a autoconfiança aliada à experiência e conhecimento prévios pode contribuir para o tratamento seguro das complicações de saúde.

Pode-se compreender que capacitar professores e funcionários a terem reconhecimento da urgência, a saberem realizar o atendimento rápido, como chamar a ajuda, além de iniciar o pronto atendimento básico de urgência e emergência a criança é crucial para salvar a vida da população escolar. Destaca-se que a promulgação desta lei tem como objetivo resguardar as crianças do ensino infantil e básico de acidentes cotidianos, que possam vir a acontecer (Liberal *et al.*, 2005).

Segundo a Lei Lucas, pelo menos uma parte dos profissionais de cada estabelecimento de ensino deverá receber a capacitação em primeiros socorros. Os cursos deverão ser organizados pelas redes de ensino e ofertados anualmente aos profissionais. Os estabelecimentos ficam obrigados a afixar em local visível a certificação que comprove a realização do curso e a ter disponível kits de primeiros socorros. O não cumprimento da Lei poderá resultar em penalidades que vão de multa a cassação do alvará de funcionamento. (Brasil, 2018).

Diante disso, a presente pesquisa busca responder a seguinte pergunta: Quando a educação começou a pensar sobre a realização dos treinamentos de primeiros socorros como uma demanda institucional?

Acredita-se que as instituições educacionais são espaços que visam a melhoria do bem-estar e a prevenção de doenças. São lugares onde a criança passa grande parte do tempo e fica exposta a múltiplos desafios. O profissional deve ser priorizado como protagonista de educação em saúde de forma preventiva com ênfase nos primeiros





socorros, além de ensinarem aos atores escolares a importância do rápido atendimento no salvamento de vidas.

O objetivo geral deste estudo visa compreender o surgimento da importância do conhecimento sobre noções básicas de primeiros socorros no âmbito escolar, nas escolas, creches, no atendimento a criança. Este se desdobra nos seguintes objetivos específicos que foram esboçar conceitos sobre a enfermagem sobre a Lei Lucas e sua importância no âmbito escolar; identificar a atuação do profissional de enfermagem no ambiente escolar frente a Lei Lucas e apontar as principais atividades exercidas por esse profissional no ambiente voltado para primeiros socorros.

O estudo traz como justificativa no âmbito escolar, bem como locais onde o público infantil é frequente, observa-se que ocorre vários tipos de pequenos acidentes, pois o cotidiano da maior parte das crianças em algum momento envolve algum tipo de atividade física como corrida, escaladas em brinquedos, dentre outros. A carência de conhecimento de noções de primeiros socorros dos professores e colaboradores das escolas e creches, é fator importante quando se trata do bem-estar e saúde das crianças.

A ideia de ter noções de primeiros socorros nas escolas é uma falha no conhecimento, tanto no estudo quanto na prática. Já que o ambiente escolar, que é extremamente importante na formação do cidadão, além de ser onde a criança passa a maior parte do seu dia, precisa abordar assuntos relacionados à saúde humana. É compreensível que esse tipo de educação pode ajudar a prevenir acidentes e lesões, além de promover a saúde com foco em quedas, engasgos e intoxicações. (Lima *et al.*, 2016).

A relevância da enfermagem dentro do conceito e maneiras para uma melhor preparação dos profissionais da área da enfermagem, e a viabilização no que se diz respeito das escolas e a promoção da saúde, onde oferece riscos como um todo, a parceria com os familiares é fundamental no auxílio, principalmente quando, o profissional deve ser priorizado como protagonista de educação em saúde de forma preventiva com ênfase nos primeiros socorros.





Metodologia

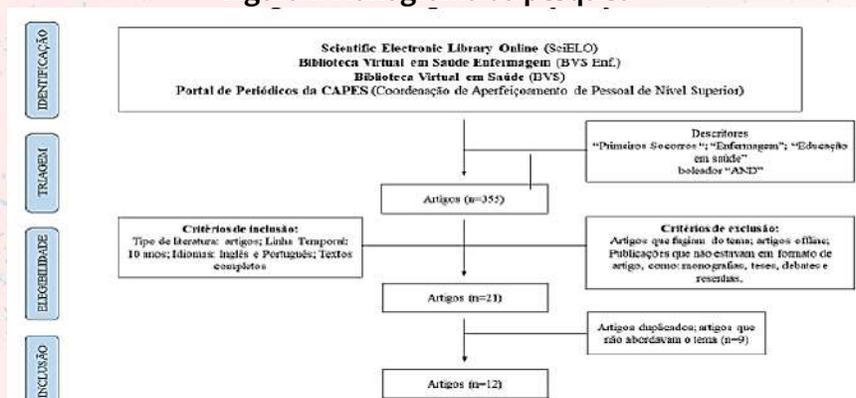
O estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão sistemática da literatura, narrativa, descritiva, qualitativa sobre a relevância da compreensão dos primeiros socorros no ambiente escolar, com ênfase na Lei Lucas. Assim, o projeto foi um estudo de revisão sistemática que abrange conhecimentos científicos realizados e aprazados em esferas do entendimento em relação a temática desenvolvida, viabilizando um esclarecimento aprofundado dos dados expostos. (Marconi *et al.*, 2010).

A contribuição dos pesquisadores referenciados neste projeto permitirá a discussão da temática proposta com bases científicas viabilizando um melhor discernimento do assunto estudado, e assim foi realizado o estado da arte com os artigos científicos entre fevereiro a março de 2023, a partir de pesquisa eletrônica em sítios com acesso público, a estratégia de busca foi construída com os descritores utilizados para a localização dos artigos, que se realizou de acordo com os Descritores em Ciências da Saúde (DeCs), “Primeiros Socorros”; “Enfermagem”; “Educação em saúde” sendo utilizado o bolear “AND” com os cruzamentos dos descritores nas bases de dados, como na Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde Enfermagem (BVS Enf.), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), e Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Ainda foram considerados os artigos identificados na bibliografia dos artigos selecionados para o estudo.

Após a identificação preliminar dos artigos nos sítios eletrônicos escolhidos, foram realizadas leituras dos títulos, resumo dos artigos e posteriormente a leitura na íntegra dos artigos que compuseram este estudo. Nesta etapa, além de considerar os critérios de inclusão, foram excluídos da amostra os artigos repetidos em mais de um sítio e os que não relacionavam com a temática. Em caso de identificar artigos repetidos em outras bases, será considerado apenas o primeiro artigo.



Figura 1. Fluxograma da pesquisa



Fonte: arquivo dos autores

Quadro 1: Seleção dos artigos de acordo com o autor(es), ano, revista, objetivos, metodologia.

	Título	Autores	Descritores	Objetivo	Ano	Revista	Metodologia	QUALIS
1	Ações educativas sobre primeiros socorros com professores da educação infantil: estudo quase-experimental*.	ILHA, Aline Gomes <i>et al.</i>	Primeiros socorros; Educação de infância; Enfermagem; Educação para a saúde.	Avaliar o conhecimento dos professores da educação infantil sobre os primeiros auxílio antes e depois da participação em uma ação educativa.	2021	Revista da Escola de Enfermagem da USP. 2021;55:e20210025	Trata-se de uma pesquisa quantitativa com delineamento quase-experimental do tipo pré e pós-teste.	A2
2	Efeitos de oficina educativa sobre prevenção e cuidados à criança com	COSTA, Priscila <i>et al.</i>	Primeiros Socorros; Saúde da Criança; Educação em Saúde; Enfermagem	Avaliar o efeito de uma oficina educativa sobre prevenção e cuidado à criança com engasgo no conhecimento de	2021	Revista de Pesquisa (Universidad e Federal do Estado do Rio de Janeiro.	Trata-se de um estudo quase experimental com pré e pós-teste e abordagem quantitativa.	B2

	engasgo: estudo de intervenção		m Pediátrica.	profissionais da saúde e da educação infantil.		Online) p. 930-935, 2021		
3	Capacitação em Primeiros Socorros Para Professores e Funcionários do Ensino Fundamental e Médio	FALEIRO S, Isabela Bossi et al.	Primeiros socorros; Professores ; Educação em saúde; Enfermagem; Emergências.	Avaliar a efetividade de capacitação para professores e funcionários em primeiros socorros.	2019	Revista de Pesquisa (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Online) p. 930-935, 2021	Foi realizado um estudo de intervenção e aplicado um pré e pós-teste.	B2
4	Autoconfiança no manejo das intercorrências de saúde na escola: contribuições da simulação in situ*	ZONTA, Jaquelin e Brosso et al.	Criança; Serviços de Saúde Escolar; Enfermagem; Primeiros Socorros; Simulação; Confiança.	Analisar as contribuições da simulação in situ na Autoconfiança de professores da educação infantil e fundamental I com relação ao manejo inicial das intercorrências de saúde na escola.	2019	Revista Latino-Americana de Enfermagem 2019;27:e3174	Estudo quase experimental, do tipo pré e pós-teste.	A2
5	Primeiros socorros na escola:	NETO, Nelson Miguel	Educação em saúde; primeiros	Construir e validar uma cartilha educativa para	2017	Acta Paulista de Enfermagem	O presente estudo metodológico	A2

	construção e validação de cartilha educativa para professores	Galindo <i>et al.</i>	socorros; Escolas; Estudos de validação; Enfermagem	professores da educação infantil e ensino fundamental I sobre primeiros socorros na escola.		m, v. 30, p. 87-93, 2017.	foi realizado a partir da construção de uma cartilha educativa com posterior validação por juízes e avaliação do público-alvo.	
6	Educação em saúde: abordando primeiros socorros em escolas públicas no interior de São Paulo.	Fioruc, Bianca Elisabet <i>et al.</i>	Educação em saúde; Primeiros socorros; Acidentes.	Identificar o nível de conhecimento dos professores e funcionários das escolas municipais de ensino fundamental.	2008	Revista eletrônica de enfermagem, v. 10, n. 3, 2008.	Trata-se de um estudo quantitativo, de caráter exploratório e descritivo.	B1
7	Primeiros Socorros Nas Escolas: Uma Revisão Integrativa	DE MOURA, Julianne Silva Garcia, <i>et al.</i>	Primeiros socorros. Ensino. Acidentes.	Averiguar a importância da orientação de técnicas de primeiros socorros.	2021	Revista Portuguesa de Educação Contemporânea, v. 2, n. 01, p. 72-85, 2021.	Este estudo trata-se de uma revisão integrativa de literatura.	A1
8	Conhecimento de professores	ANTUNES,	Primeiros socorros,	Avaliar o conhecimento de	2022	Revista Eletrônica	Trata-se de um estudo	B1

	e funcionários da Educação Básica sobre primeiros socorros em ambiente escolar	Andrei Pompeu, <i>et al.</i>	Ensino fundamental e médio, Conhecimento, Professores escolares, Enfermagem.	professores e funcionários atuantes na Educação Básica da rede Municipal da Quarta Colônia de Imigração Italiana do estado do Rio Grande do Sul/Brasil, sobre primeiros socorros em ambiente escolar, após capacitação exigida pela Lei Lucas.		Acervo Saúde, v. 15, n. 11, p. e11224-e11224, 2022.	transversal, do tipo survey.	
9	O protagonismo do enfermeiro no ambiente escolar: a educação em saúde pode salvar vidas	GUIMARÃES, Junior de Jesus <i>et al.</i>	Primeiros socorros; Acidentes; Escolas.	Descrever as ações dos profissionais e estudantes da saúde no ambiente escolar, priorizando o enfermeiro como protagonista de educação em saúde de forma preventiva com	2022	Research, Society and Development, v. 11, n. 1, p. e22711124739-e22711124739, 2022.	Trata-se de uma revisão integrativa.	C

				ênfase nos primeiros socorros.				
10	A importância das oficinas de primeiros socorros após implantação da lei Lucas: a vivência de um colégio	MORENO, Silvia Helena Reis FONSECA, João Paulo Soares.	Lei Lucas, Educação em Saúde, Enfermeiro, Capacitação.	Avaliar o conhecimento dos professores e servidores do colégio após a aplicação das oficinas de primeiros socorros, baseado na implementação da Lei Lucas.	2021	Brazilian Journal of Health Review, v. 4, n. 2, p. 4661-4674, 2021.	Trata-se de uma pesquisa do tipo quali/quantitativa sendo aplicada por meio de uma entrevista semiestruturada.	B3
11	Conhecimento e abordagem de primeiros socorros em ambiente escolar: educação em saúde e enfermagem	SILVA, Blenda Reis da, et al.	Primeiros socorros; Prevenção de acidentes; Enfermagem.	Compreender o conhecimento que os funcionários das escolas detêm sobre primeiros socorros e promover ações educativas de primeiros socorros para estes profissionais.	2023	Research, Society and Development, v. 12, n. 1, p. e10312139609-e10312139609, 2023.	Pesquisa de natureza quanti-qualitativa, descritiva e exploratória, embasada na Pesquisa-Ação que oportuniza abordar uma realidade pesquisada.	C
12	A escola como espaço para aprendizado	GRIMALDI, Monaliz	Promoção da saúde; Enfermagem	Implementar estratégia educativa sobre	2020	Revista de	Estudo exploratório,	B1

	sobre primeiros socorros	a Ribeiro Mariano <i>et al.</i>	m; Adolescentes; Educação em saúde	noções básicas de primeiros socorros com estudantes de escola pública e particular e verificar o conhecimento destes antes e após a intervenção educativa.		Enfermag em da UFSM , v. 10, p. 1-15, 2020.	descritivo, quantitativo.	
--	--------------------------	---------------------------------	------------------------------------	--	--	--	---------------------------	--

Fonte: Autores, 2023.





Discussões e Resultados

Da análise dos seguintes artigos que versam sobre a temática **A Importância Da Enfermagem No Âmbito Escolar Sob A Ótica Da Lei Lucas**, são dissecados os resultados obtidos conforme os núcleos temáticos identificados. Apenas os artigos, ILHA, Aline Gomes *et al.* (2021), COSTA, Priscila *et al.* (2021) FALEIROS, Isabela Bossi *et al.* (2019), ZONTA, Jaqueline Brosso *et al.* (2019), NETO, Nelson Miguel Galindo *et al.* (2017). FIORUC, Bianca Elisabete *et al.* (2008). DE MOURA, Julianne Silva Garcia, *et al.* (2021). Que são 7 ao total, atendem a categoria: **Avaliação e conhecimento de pós capacitação**. Já os artigos: ANTUNES, Andrei Pompeu *et al.* (2022), e GUIMARÃES, Junior de Jesus *et al.* (2022). Corresponderam a categoria: **Enfermeiro com ações educativas nas escolas**, que totalizam 2 os artigos. Quanto a última categoria os artigos: MORENO, Silvia Helena Reis; FONSECA, João Paulo Soares. (2021); **SILVA**, Blenda Reis da, *et al.* (2023). GRIMALDI, Monaliza Ribeiro Mariano *et al.* (2020). Apenas 3 atenderam a categoria **Déficit de estudos científicos sobre primeiros socorros**.

Após a realização do fluxograma e cruzamentos dos dados, foram realizados a categorização dos artigos científicos nos quais foram analisados os dados, em relação a primeira categoria, sobre a avaliação e conhecimento de pós- capacitação. Para FIORUC, Bianca Elisabete *et al.* (2008), reforçou identificar o nível de conhecimento dos educadores e colaboradores das escolas municipais de ensino fundamental, com a utilização de Pré e pós-treinamento de primeiros socorros. Assim como para ZONTA, Jaqueline Brosso *et al.* (2019), autoconfiança de professores de educação infantil e a resolução primária de problemas de saúde escolar é essencial para que se trabalha com público infantil. Já ILHA, Aline Gomes *et al.* (2021), retratou como ações educativas sobre primeiros socorros com professores da educação infantil, de forma como estudo quase-experimental e SILVA, Blenda Reis da, *et al.* (2023), ainda complementou a importância da avaliação e a eficácia de uma intervenção educativa sobre suporte básico de vida, criando assim uma gama de conhecimento, por meio de educação continuada, abordando sobre teorias e práticas referentes ao assunto, destacando o papel do enfermeiro como um profissional qualificado para essa





função, que atua como mediador do cuidado e cumpridor das leis e regulamentações exigidas da área de saúde.

Levando em consideração, uma vez que todas as categorizações atenderam aos objetivos do estudo que seriam visar e compreender o surgimento da importância do conhecimento sobre noções básicas de primeiros socorros no âmbito escolar, assim como o ambiente de educacional compreendeu a importância desta prática nas escolas, creches, no atendimento a criança com algum tipo de demanda em questão.

Considerações Finais

Neste estudo, foram abordados temas como a Lei Lucas, a relevância dos primeiros socorros no contexto escolar e o papel do enfermeiro como educador e com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre esse assunto. Observou-se que, mesmo após a sanção da Lei Lucas em 04 de outubro de 2018, ainda há uma significativa falta de preparo por parte dos profissionais que trabalham em ambientes escolares quando se trata de práticas de primeiros socorros. Tornou-se evidente a importância desses profissionais estarem capacitados para a intervenção em situações de urgência e emergência, uma vez que são o grupo mais próximo das crianças e jovens nessas escolas.

A Lei Lucas apresenta-se com um relevante avanço para a garantia de melhor atendimento às crianças, o que vem despertando interesse de diversos públicos, como as famílias, secretaria de educação, educadores, entre outros, de modo a pensar com pro atividade das ações e de forma protetiva em defesa da vida e de uma educação realmente preocupada com o acompanhamento integral da criança em diferentes cenários, conforme assegurando por normas e textos jurídicos com Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN (1996) ou ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil- DCNEI (2010).

Portanto, uma articulação permanente entre educação e saúde se mostra essencial, o que torna imprescindível que os profissionais da educação possuam conhecimentos prévios. A educação contínua deve estar presente em qualquer ambiente de trabalho, pois é uma





estratégia simples e econômica para solucionar falhas e, assim, manter o bom desempenho dos funcionários, garantindo, nesse caso, a segurança das crianças. É importante ressaltar que quando os pais deixam seus filhos na escola, estão confiando seu tesouro mais precioso e, com isso, esperam que a escola cumpra seu papel protetor durante sua ausência. No entanto, existem situações que parecem inevitáveis.

Com base nos artigos mencionados, podemos concluir a importância da capacitação anual do corpo docente e funcional das instituições de ensino em conhecimentos básicos de primeiros socorros, garantindo uma assistência melhor em circunstâncias de emergenciais, uma vez que a escola é um ambiente propenso a acidentes. Além do mais, ficou claro que o enfermeiro tem a capacidade de contribuir para a aplicação da Lei Lucas, por meio do treinamento e sensibilização dos profissionais que trabalham nessa área sobre esse tema, demonstrando também a oportunidade de ampliar a área de atuação da enfermagem em diversos cenários sociais, em favor da proteção da vida.

Referências

- ALVIM DE LIMA, Pedro et al. Primeiros socorros como objeto de educação em saúde para profissionais de escolas municipais. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 11, 2021.
- BRASIL. **Diário Oficial da União**. 2018. Lei nº 13.722, de 4 de outubro de 2018. Institui a Lei 13.722. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/44100850/do1-2018-10-05-lei-n-13-722-de-4-de-outubro-de-2018-44100725. Acesso em: 15 abr. 2023.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069 de 13-07-1990. São Paulo: Atlas, 1994.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõem sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 abr. 2023.
- DA SILVA, João Victor Ferreira et al. Perfil da morbidade hospitalar por doenças respiratórias na infância de 0 a 9 anos na cidade de Maceió-AL no período de 2008 a 2014. **Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-ALAGOAS**, v. 3, n. 3, p. 43-44, 2016.





LIMA, Luís Leonardo Neves; NEVES JUNIOR, Roberto. Brigada Estudantil de Prevenção de Acidentes Primeiros Socorros em Palmas (TO). **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 2, p. 310-313, 2016.

Manual de Primeiros Socorros. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2003.

THOFEHRN, Maria Beatriz. **Teoria dos vínculos profissionais: uma proposta para o trabalho em equipe na enfermagem**, 2005. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Curso de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ZONTA, Jeferson Braga. **Autoconfiança no manejo das intercorrências de saúde na escola entre professores da educação infantil e fundamental I**, 2018.





LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO: APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS LEXICAIS EM PORTUGUÊS L2

Amony da Flora Bonifácio Saulosse (UniRovuma) ¹

Introdução

O artigo analisa a “leitura e compreensão leitora: aprendizagem colaborativa na produção de inferências lexicais em Português L2”, pelos estudantes do curso de licenciatura em Gestão de Recursos Humanos, de uma Universidade Pública em Nacala. O objetivo geral é analisar as atividades de leitura e compreensão leitora na sala de aula. E os específicos são: (1) observar o processo de aprendizagem de realização de inferências lexicais a partir da leitura e compreensão leitora de um artigo de opinião; (2) discutir sobre o processo de aprendizagem colaborativa na realização de inferências lexicais durante o processo de leitura e compreensão leitora de um artigo de opinião; (3) avaliar a abordagem colaborativa como estratégia para a realização de inferências lexicais pelos estudantes.

A pesquisa é ancorada aos princípios da abordagem colaborativa, embasada pela Teoria Sociocultural (Vygotsky, 1981), aos estudos sobre leitura, compreensão e inferências (Kleiman, 1989; Marcuschi, 2011) e ao conceito de artigo de opinião (Bräkling, 2000).

O artigo discute a seguinte questão: em que medida a abordagem colaborativa está implicada na realização de inferências lexicais, pelos estudantes universitários, durante o processo de leitura e compreensão leitora de um artigo de opinião em Português L2?

Esta investigação poderá, ao nível do quadro teórico, auxiliar no conhecimento/ redefinição do problema levantado e, na prática, aos sujeitos envolvidos, proporcionar mudanças que levem à melhoria da aprendizagem de leitura e compreensão leitora. O problema é a dificuldade que o estudante enfrenta na realização de inferências

¹ Mestre em Educação / Ensino de Português. Professor na Universidade Rovuma – Moçambique. Doutorando em Letras e Linguística, pela Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras (PPGLL-FL-UFG). E-mail: adfbsaulosse@gmail.com.





lexicais durante a leitura e compreensão leitora de um artigo de opinião.

Estudos mostram que os estudantes moçambicanos têm a consciência de aplicação das estratégias de compreensão leitora (Ernesto, 2020), que há diferentes elementos no processo inferencial na leitura, na ótica da compreensão, e que a realização de inferências é pertinente na compreensão textual (Schinemann; Baretta; Fernandes, 2017).

A pesquisa é aplicada, qualitativa, com abordagem de lógica indutiva e procedimento de estudo de caso. As técnicas usadas foram: revisão bibliográfica, observação participante, questionário, entrevista semiestruturada e análise de conteúdos.

Para além desta introdução, o artigo apresenta o referencial teórico, a metodologia de pesquisa, a discussão e análise dos dados, as considerações finais e as referências bibliográficas citadas no texto.

Referencial teórico

A pesquisa é ancorada aos princípios da abordagem colaborativa fundamentada pela Teoria Sociocultural, segundo a qual o homem aprende por meio da interação com outras pessoas, porque é um ser social (Vygotsky, 1981), no sentido de trabalhar com um artigo de opinião de uma forma interativa, isto é, na troca colaborativa de ideias entre duas ou mais pessoas de forma recíproca (Figueiredo, 2018) e colaborativa, que os estudantes trabalham juntos para lograr objetivos comuns de aprendizagem (Araújo; Figueiredo; Lago, 2020), durante o processo de produção de inferências lexicais.

A teoria vygotskyana tem implicação para a educação, entre elas, o papel do outro na construção do conhecimento, isto é, o estudante se apropria dos conhecimentos com base na mediação de outros estudantes ou professores, num processo externo que se transforma em intrapsicológico (Bezerra, 2014).

Na sala de aulas de línguas, a interação é o conjunto de oportunidades criadas para que os estudantes se comuniquem uns com os outros ou com o professor na língua que estão aprendendo. A interação ajuda os estudantes menos experientes, leva os mais experientes a descobrir novas formas de aprender, promove





oportunidades para *input* e *output* e maximiza a aquisição de uma L2 (Figueiredo, 2018).

A aprendizagem colaborativa configura-se como uma construção de conhecimento em um contexto social, caracterizada por tarefas realizadas de forma síncrona, que se refere a todo o processo de aprendizagem. Os estudantes são ativos na realização das tarefas e o professor é mediador, colaborador e provedor de apoio cognitivo e afetivo, o que o possibilita perceber as diferentes potencialidades dos aprendizes (Figueiredo, 2018).

Vygotsky (1981), no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), destaca o auxílio que o estudante capaz pode oferecer ao menos capaz de realizar as tarefas. Todavia, a dinâmica das aulas, envolve uma multiplicidade de tarefas, de modos que os estudantes se ajudam reciprocamente na resolução dos problemas (Figueiredo, 2018).

O potencial para aprendizagem é a ZDP, criado na interação entre os sujeitos, quando eles se engajam em uma atividade específica juntos (Figueiredo, 2018). No processo do desenvolvimento cognitivo há três estágios distintos: 1) em que o contexto exerce influência sobre a criança; 2) em que a criança realiza as atividades com os outros e, 3) em que a criança desenvolve estratégias para realizar as actividades (Vygotsky, 1981).

As actividades privilegiadas neste artigo objetivam possibilitar a transição do primeiro estágio de regulação pelo outro para o terceiro estágio, de autorregulação, perpassando pelo segundo, a partir de *scaffolding*. Figueiredo (2018) define *scaffolding* como um processo dialógico que possibilita ao estudante solucionar um problema que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse ajuda, que pode ser: 1) de assistência, quando o mais experiente ajuda o menos experiente; 2) de influência, quando a ajuda é recíproca e 3) compartilhada.

Os dados empíricos analisados neste artigo foram gerados com base na aprendizagem colaborativa fundada no *scaffolding* de influência.

O texto para ler e compreender é um artigo de opinião. Bräkling (2000) define-o como um gênero discursivo no qual se busca convencer o leitor sobre determinada ideia por meio da argumentação. A linguagem usada pode ser cuidada ou comum, dependendo do destinatário. A coerência e a coesão são garantidas





pelos operadores argumentativos e dêiticos, com a predominância do presente do indicativo ou do subjuntivo, e o uso do pretérito para dar uma explicação ou expor dados. Segundo Köche; Boff; Marinello (2014) o gênero utiliza a 1.^a ou a 3.^a pessoa do discurso visando o debate do tema, porque interessa a posição do autor em relação aos acontecimentos sociais. O gênero é central no ensino, dada a intertextualidade e interdisciplinaridade que o caracteriza, possibilidades bastantes para os letramentos de inferências na aula de Português L2.

Das definições destacam-se as seguintes: leitura, atividade de interação entre o pensamento e a linguagem, um processo complexo através do qual o leitor reconstrói, até certo ponto, uma mensagem encodificada por um escritor (Goodman, 1991); compreensão leitora, construção de sentidos com base em atividades inferenciais (Marcuschi, 2011) e inferências, processos cognitivos nos quais os falantes/ouvintes, partindo do texto e do contexto, constroem uma representação semântica de base textual, contextual e sem base textual (Marcuschi, 2011). Este artigo foca as inferências lexicais de base textual semântica.

Metodologia de Pesquisa

A pesquisa é aplicada, qualitativa com as seguintes técnicas de geração de dados: a revisão bibliográfica, que serviu para a adequação do problema da pesquisa; a observação participante usada para assistir as aulas, o que possibilitou o acesso aos dados que os colaboradores só partilham entre eles e captar o comportamento dos diferentes grupos; o questionário, respondido por 40 colaboradores; a entrevista semiestruturada, dirigida a 13 grupos focais, completou os dados gerados pelas técnicas anteriores; e a análise de conteúdos, que possibilitou descrever os dados e realizar inferências com fundamento explícito de formas que possam ser questionadas, corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de geração e tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou investigações sucessivas. Foram analisados 54 textos (re)construídos por 40 colaboradores, distribuídos em 13 grupos criados: cada grupo produziu quatro textos, com a exceção de um, que apresentou cinco textos, um





de cada estudante e um (re)construído em colaboração. A seguir, veja-se a discussão e análise dos dados.

Discussão e Análise dos Dados

Nesta secção, há duas subsecções, a primeira analisa a aprendizagem colaborativa: o processo e as perceções dos estudantes universitários; a segunda analisa o conteúdo dos textos (re)construídos pelos colaboradores, com foco na realização de inferências de base textual semântica: associativas, generalizadoras e correferenciais.

Aprendizagem Colaborativa: O Processo e as Perceções dos Estudantes Universitários

A geração de dados iniciou no dia 07.11.2022, em uma sala de aulas concebida para 40 estudantes, arejada e iluminada pela luz elétrica e pelos raios do sol, que incidem no interior dela através de três janelas grandes. Envolveu 40 colaboradores, estudantes de uma turma do 1.º ano, do curso de licenciatura em Gestão de Recursos Humanos, diurno, de uma Universidade Pública, em Nacala, no ano letivo 2022, distribuídos em 13 grupos, compostos por três estudantes cada, com a exceção de um grupo, que foi composto por quatro. Todos os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os colaboradores desenvolveram as seguintes actividades: 1) leitura do texto; 2) tomada de notas; 3) identificação das palavras-chave de cada parágrafo; 4) atribuição de um título a cada parágrafo; 5) consulta de palavras difíceis no dicionário; 6) produção de resumos; 7) partilha de ideias e pensamentos e 8) discussão de ideias e posicionamentos.

Todos estavam sentados em carteiras individuais, dispostas em triângulo imaginário, um defronte do outro, e, nessa disposição, realizaram as tarefas, com o auxílio de dicionários de língua portuguesa, físicos e eletrónicos, os últimos acessados a partir de smartphones. Durante a realização das tarefas, em alguns grupos, houve, no princípio, estudantes que se limitavam a ouvir e a concordar com as ideias dos outros membros do grupo, mesmo depois de terem



lido o texto, pouco colaboraram nessa fase, mas, depois, com a ajuda dos colegas e do pesquisador passaram a colaborar ativamente.

A consulta aos dicionários físicos e eletrônicos, a partir dos *smartphones*, a interação entre os estudantes e destes com o pesquisador, uns grupos mais introvertidos e outros mais extrovertidos, foi o ambiente que caracterizou a realização das tarefas. De uma forma geral, cada grupo estabeleceu a sua estratégia para realizar as tarefas em 90min.² da aula de Técnica de Expressão em Língua Portuguesa, uma das seis disciplinas curriculares do curso, tempo concedido pelo docente da disciplina, para 1) ler, 2) compreender o texto “Falar em Público” e 3) produzir, em colaboração, inferências lexicais, com a seguinte instrução: (re)construir o texto-base em colaboração, a) selecionar; b) apagar; c) generalizar e d) construir.

No dia 08.11.2022, foi dirigido um questionário sociolinguístico aos 40 colaboradores desta pesquisa, com o objetivo de aferir o nível de homogeneidade linguística da turma onde esta pesquisa foi realizada. A turma é linguisticamente heterogênea no que concerne à L1 de substrato bantu, mas todos falam alguma variante do Português Moçambicano como L2. Português é a Língua Oficial em Moçambique e tem como referência o português europeu. Nacala, distrito situado no Norte de Moçambique, tem a Enahara, uma das variantes da língua Emakhuwa, como uma das línguas bantu que coexiste com a Língua Portuguesa (Ngunga; Faquir, 2011). A coexistência resulta da aculturação que durou cerca de 500 anos, entre os colonos portugueses e o povo moçambicano (censo comum).

Há que ter em conta, também, a variedade do próprio Português em Moçambique, que Cunha e Cintra (1999) advogam como variedade com base do Português Europeu, emprego de vocábulos das línguas nacionais, com características fonológicas e gramaticais que variam de região para região. Nesse contexto, os colaboradores desta pesquisa permanecem no que se pode chamar de interlíngua. Num quadro linguístico descrito como complexo, em que a Língua Materna (L1) é uma língua genética e tipologicamente afastada do Português (L2) e,

² Cada aula dura 45min., neste caso, as actividades foram realizadas em duas aulas.



em dado momento, esta língua pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada do Português (Pereira e Martins, 2009).

No dia 09.11.2022, foi dirigida uma entrevista semiestruturada a cada um dos 40 colaboradores desta pesquisa, com o objetivo de conhecer as estratégias mediadoras e de comunicação usadas e as percepções sobre a sua participação em tarefas desenvolvidas com base na abordagem colaborativa. A conversa foi em torno de seis tópicos (em diante T1, T2, T3, T4, T5 e T6) centrais. Os entrevistados estavam livres de responder na ordem que julgassem mais cômoda. Veja-se, por amostragem, as experiências dos estudantes.

Experiência de trabalhar em colaboração:

Exemplo 1:

1. “Na primeira leitura considerei todas as palavras importantes, mas Carlitos explicou que podíamos escrever o texto por nossas próprias palavras.” (Cremilde).

Sobre as perspectivas de leitura, Marcuschi (2011) advoga que copiar o texto-base não garante a compreensão leitora. Percebe-se dos relatos, que em colaboração, os estudantes (re)escreveram o texto-base considerando as “atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto” (Marcuschi, 2011, p. 99), na perspectiva dos estudos (Figueiredo, 2002) que mostram que no trabalho colaborativo, os estudantes podem trocar informações e estratégias de aprendizagem.

Dificuldades no processo de elaboração de inferências lexicais em colaboração:

Exemplo 2:

1. “A atividade foi boa, apesar de termos que discutir muito para produzir o texto, a colega Hortência, por exemplo, não queria aceitar as nossas ideias.” (Hilário).





Koch (2014) advoga que o processo inferencial pode ser automático ou controlado pela atenção. Estrategicamente, de acordo com van Dijk e Kintsch (1983) apud Koch (2014), se dá, em simultâneo, nos níveis estilístico, retórico e não-verbal, mas a colaboração deve prover ambiente para a automaticidade ou o controlo da atenção do grupo de trabalho.

Vantagens da colaboração no processo de elaboração de inferência lexicais:

Exemplo 3:

1. “Há vantagem, por exemplo, não tínhamos vergonha de falar Português errado, discutíamos sem medo, estávamos à vontade para nos ajudarmos.” (Agira).

As estratégias mediadoras têm por objetivo facilitar a realização de uma atividade em colaboração (Figueiredo, 2019). Os grupos usaram a interlíngua e as diferentes variedades do Português L2, como ferramenta durante a compreensão leitora e realização de inferências, ou seja, a “alternância de línguas para negociar sentido de suas mensagens e suas participações no processo interacional” (Mello, 2002 apud Figueiredo, 2019, p. 61).

A Seleção dos Elementos dos Grupos Para a Aprendizagem Colaborativa:

Exemplo 4:

1. “O professor deve organizar os grupos.” (Hilário).

As percepções dos estudantes permitem refletir sobre as práticas docentes em relação aos processos de aprendizagem que adotam este tipo de abordagem. A considerar que os estudantes precisam negociar os significados, as formas e os conteúdos (Figueiredo, 2019) e que o grupo não-interativo pode terminar a tarefa com (in)sucesso.





Estratégias de elaboração de inferências lexicais na aprendizagem colaborativa:

Exemplo 5:

“Avaliamos cada parágrafo, fizemos um apanhado do texto, individualmente, depois em grupo, e concordamos o que escrever depois de discutir.” (Carlitos).

Sim-Sim e Micaelo (2010) advogam que o leitor tem o direito de deturpar o significado do texto, de o reformular, de tecer e bordar as frases em todas associações possíveis. Ele é um fazedor de significados resultantes do texto escrito e das suas condicionantes como leitor (Sim-Sim; Micaelo, 2010), o que possibilitou, na realização das tarefas, que os colaboradores parafraseassem, descrevessem, pedirem, reciprocamente, esclarecimentos, confirmação da compreensão leitora e, em colaboração, verificaram a compreensão do texto. Estudiosos (Figueiredo, 2019) consideram essas manifestações como estratégias de comunicação.

Como a colaboração ajudou na realização de inferências lexicais a partir do texto:

Exemplo 6:

1. “Trabalhar em grupo fez-me perceber que tenho problemas na compreensão de texto e preciso passar a ler mais para aprender.” (Hilário).

Em síntese, os estudantes, individualmente, enfrentaram dificuldades para compreender o texto-base. O texto em causa foi escrito em português Europeu, referência em relação às diferentes variedades faladas em Moçambique. Todavia, a partir da abordagem colaborativa proposta para a realização da atividade, foi possível compreender e (re)construir o texto de partida realizando as tarefas com base em estratégias de comunicação exteriorizadas, na interação entre os estudantes e destes com o pesquisador: (1) a partir da





confirmação da compreensão do texto; (2) da verificação da compreensão das passagens que levantavam dúvidas e (3) dos esclarecimentos das ideias individuais e coletivas, de acordo com a perspectiva de leitura de cada grupo constituído. A seguir, veja-se, a aprendizagem colaborativa na realização de inferências lexicais em português L2.

Realização de inferências lexicais na (re) construção do texto “Falar em público”

Nesta subsecção, analisamos o conteúdo dos 54 textos (re)construídos pelos 13 grupos de colaboradores, com base na abordagem colaborativa, a partir do artigo de opinião “Falar em público”. A análise é focada na realização de inferências lexicais de base textual semântica: associativas; generalizadoras e correferências.

Os colaboradores usaram diferentes estratégias durante as actividades, por exemplo, primeiro faziam leituras individuais, tomaram notas de forma individual e depois partilharam as diferentes ideias com os membros do grupo. Veja-se, a seguir, por amostragem, os excertos resultantes destas actividades.

Exemplo 7:

1. “Assistir as conferências, debates, seminários, certas prelecções de certos oradores alongam-se porque perdem-se os pensamentos, usam palavras caras, ...” (Antónia).

No texto da Antónia não se observa as regras básicas para a (re)construção do texto-base e não foram realizadas inferências, por exemplo, no segmento seguinte: “assistir as conferências, debates, seminários”, mas o grupo dela (re)constrói o texto-base realizando inferência lexical generalizadora (frequência de reuniões); associativas, que estabelece a continuidade referencial do núcleo nominal antecedente (certos discursadores) e o núcleo nominal do termo anafórico (eles aprofundam).





Exemplo 8:

1. “Num país com **frequência de reuniões, certos discursadores, eles aprofundam ...**” (Antónia, Agira, Aissa).

Num outro grupo, a Hortência, diferente da Antónia, realiza, sozinha, inferências associativas ao garantir a continuidade referencial entre o núcleo nominal antecedente (Um bom conferencista) e o núcleo nominal dos termos anafóricos, pronome possessivo, 3.^a pessoa do singular (sua), pronome pessoal, 3.^a pessoa do singular (ele) e pronome possessivo, 3.^a pessoa do plural (seus), como ilustra o exemplo 9, a seguir.

Exemplo 9:

1. “**Um bom conferencista** é aquele que sabe dar os exemplos ou ideias [...] sabe improvisar no contexto da **sua** apresentação, **ele** abstém-se de ler as informações [...], pois optam em falar dos **seus** pontos de vista ou de vários outros.” (Hortência) [grifo nosso].

O grupo de que Hortência é colaboradora produziu inferências lexicais de base textual semântica associativa (Bom orador), o termo antecedente não é retomado pelos termos anafóricos (os presentes / participantes ativos), o que nos remete a um referente até então não nomeado no parágrafo (re)construído pelos estudantes, mas, nesta continuidade semântica, há coesão, porque esses termos anafóricos recuperam informação não verbalizada, mas tida como disponível para o leitor, a partir do conhecimento do mundo, como ilustra o exemplo 10, a seguir.

Exemplo 10:

1. “**Bom orador** é aquele que consegue ser simples e sabe articular, fazendo com que **os presentes** sejam **participantes activos.**” (Hortência, Hilário e Hortênsio) [grifo nosso].





Considerações Finais

O artigo discutiu em que medida a abordagem colaborativa está implicada na realização de inferências lexicais, pelos estudantes de uma universidade pública em Nacala-Porto, durante o processo de leitura e compreensão leitora de um artigo de opinião em Português L2. Para tal analisou as actividades de leitura e compreensão leitora na sala de aula, depois da observação participante da produção colaborativa dos textos, e discussão sobre o processo de aprendizagem de realização de inferências com base na abordagem colaborativa durante o processo de leitura e compreensão leitora de um artigo de opinião.

Sobre as dificuldades que o estudante enfrenta na realização de inferências lexicais durante a leitura e compreensão leitora de um artigo de opinião, constatou-se que o estudante (1) realiza inferências lexicais de base textual semântica: associativa, generalizadora e correferenciais; (2) que a abordagem colaborativa possibilitou decifrar palavras e grupos de palavras de difícil compreensão no processo de (re)construção do texto de forma individual; (3) que a abordagem colaborativa na (re)construção e realização de inferências corrigiu, em alguns casos, os erros de nível sintático, semântico e ortográficos e (4) que as perspectivas de leitura praticadas pelos estudantes podem estar subjacentes à (in)compreensão do texto-base, para além do facto de a língua alvo, o Português, ser L2 neste contexto.

A avaliação que se faz da abordagem colaborativa como estratégia para a realização de inferências lexicais, pelos estudantes universitários, em Português L2 é positiva. A considerar que houve interação entre os estudantes, partilha de estratégias de leitura e compreensão leitora, superação de complexos que o tornam introvertido na sala de aulas verificada a partir da liberdade no uso das diferentes variantes do Português L2 durante a negociação dos significados do texto, a confirmação e verificação da compreensão, os esclarecimentos das ideias individuais e coletivas. Acima de tudo, para além da heterogeneidade linguística que tornou próspera esta perspectiva de aprendizagem, foi o reconhecimento, por parte dos estudantes, que podem aprender entre eles.





Referências

- ARAÚJO, Evandro Rosa de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; LAGO, Neuda Alves do. A colaboração como elemento propulsor da autoestima de aprendizes em aulas de literatura inglesa numa perspectiva da teoria da receção: um relato de experiência. **Leitura**, n. 67, p. 99-114, 2020.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2014. cap. 2., p. 39-49.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalho com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.
- CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 15. ed. Lisboa: João Sá da Costa, 1999.
- ERNESTO, Nelson Maurício. A aplicação de estratégias de compreensão da leitura em estudantes universitários moçambicanos futuros professores de português. **Revista X**, Paraná, v.15, n.7, p. 272-289, ago. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/73802-310978-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/73802-310978-1-PB%20(5).pdf). Acesso em: 13 nov. 2022.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa; semeando a interação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 39, p. 105-129, 2002.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2018.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.
- GOODMAN, Kenneth. Unidade na leitura: um modelo psicolingüístico transacional. In: POERSCH, José Marcelino. **Implicações da psicolingüística no processo de produção e recepção do código escrito**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1991, p. 9-43.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. **Compreensão textual como trabalho criativo**. São Paulo: UNESP, 2011.
- NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo Guirugo. **Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: Relatório do III Seminário**. Maputo: CEA-UEM, 2011.





PEREIRA, Isabel; MARTÍINS, Cristina. Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. In: MATEUS, Maria Helena Mira et al. **Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. p. 31-36.

SCHINEMANN, Juliana; BARETTA, Luciane; FERNANDES, Célia Bassuma. Compreensão leitora e a geração de interferências. **Interfaces**, Paraná, vol. 8, n. 3, p. 116-128, out. 2017. Disponível em:<file:///C:/Users/user/Downloads/5130-24625-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SIM-SIM, Inês; MICAELO, Cristina Duarte Manuela. Determinantes da Compreensão de Leitura. In: SIM-SIM, Inês (Coord.). **Ler e Ensinar a Ler**. 2. ed. Lisboa: ASA, 2010. Parte I – prelúdio para cinco estudos, p. 35-62.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980.

YIGOTSKY, Lev Semionovitch. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, James. (Org.). **The concept of activity in Soviet psychology**. New York: M.E. Sharpe, 1981. p. 144-188.





AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E OS ENUNCIADOS NO DISCURSO DE LULA EM SEU PRIMEIRO MANDATO, EM 2003³

Jussara Candida Correia de Oliveira Farias (UFPB)⁴

Maria de Fátima Almeida (UFPB)⁵

Introdução

Este trabalho aborda a perspectiva dialógica da linguagem, visando investigar o discurso político em suas várias temáticas, construindo interações sociais em enunciados concretos no cenário da política brasileira. O contexto em que se firma a nossa proposta é o Brasil contemporâneo, especificamente com relação aos enunciados proferidos pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao PT, em seu primeiro mandato, após vitória contra o opositor José Serra, do PSDB.

O pronunciamento realizado por Lula se deu na sessão solene de posse no Congresso Nacional (2003). Nessas circunstâncias, importa mencionar que o discurso em questão elenca como bandeira a proposta de mudança, ou seja, romper com paradigmas que naturalizavam o desemprego, a inflação, a fome e o sofrimento aos menos favorecidos. Ao contrário dessa visão política, Lula adentra a uma perspectiva inclusiva, populista e democrática. O objetivo dessa pesquisa é analisar recortes do primeiro discurso de Lula, em 01 de janeiro de 2003, à luz da teoria discursiva/enunciativa, que tece e atribui sentidos aos enunciados direcionados à população brasileira.

No atual cenário político brasileiro de 2023, os pronunciamentos feitos pelo presidente Lula, bem como o enfrentamento às decisões advindas do governo antecedente (2019-2022) remontam à postura assumida pelo então presidente em seu primeiro mandato, em 2003.

³ Esta proposta consiste na ampliação e atualização de um texto que foi apresentado no XXXVII ENANPOLL – Encontro Nacional da Anpoll, realizado entre os dias 3 a 05 de outubro de 2023, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói – RJ.

⁴ E-mail: jussaracandidafarias@gmail.com, Doutoranda pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de Linguagem e Práticas Sociais do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING).

⁵ E-mail: falmed@uol.com.br, Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING). Possui trabalhos na área de Linguagem e Práticas Sociais sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD).





Diante das problemáticas que ainda persistem em 2023, como o desemprego, a inflação, a fome e o sofrimento aos menos favorecidos, pretende-se compreender de que forma essas temáticas foram abordadas por Lula em seu discurso de posse, em 01 de janeiro de 2003.

A justificativa para o fato de termos retornado ao discurso de Lula em 2003 ganha concretude, primeiramente, em uma quebra realizada em relação aos diálogos com a população: na ocasião de sua posse, um dos destaques foi que o presidente Lula participou, falou diretamente às camadas populares e discursou abertamente ao público no parlatório do Palácio do Planalto, e não perpetuou a antiga prática da habitual oratória no interior do Congresso Nacional (O liberal, 2023).

Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa estão dispostos com base no pensamento de Bakhtin (2006 [1979]; 2015 [1034-35]); Volóchinov (2017 [1929]) e Medviédev (2016 [1928]) no que diz respeito às relações dialógicas, as quais são relações de sentidos por tecerem encadeamentos significativos na formação dos enunciados na construção do discurso, bem como seus interlocutores nacionais (Brait [2006]; Faraco [2003]; Almeida [2019]).

Essas relações estabelecidas na interação discursiva retomam as vozes que, ao longo do tempo, foram constituídas, verbalizadas e tornadas materialidade. Essas manifestações da linguagem permanecem na formação de outros discursos, sejam em relações de concordância, de refutação, de implementação, dentre outros. Assim, ampliam-se os enunciados com base nas estruturas históricas, sociais, culturais (Brait; Melo, 2021) em que os sujeitos estão situados.

Relações Dialógicas e o Cronotopo em perspectiva de Bakhtin e o Círculo

O filósofo russo Bakhtin, em seus escritos, parte do pensamento sobre a linguagem, trazendo reflexões pertinentes sobre como os enunciados, de fato, se constituem. Assim, o pensador apresenta um rompimento com os paradigmas de estudos sobre a língua em abordagem estrutural daquela época, apontando que a linguagem é constituída pelo sujeito e pela situação sócio-histórica em que se encontra. Sob essas perspectivas bakhtinianas, destacamos nas obras





Problemas da obra de Dostoiévski (2022), *Marxismo e filosofia da linguagem* (2021) e *Teoria do Romance II: As formas do tempo e do cronotopo* (2018), as relações de sentido/ as relações dialógicas que estão no núcleo dos enunciados.

Ainda com base nas ideias de Bakhtin e o Círculo, corroboramos com o entendimento de que, na formação de sentidos estabelecida na consciência do sujeito falante, encontra-se também o público-alvo com o qual se deseja dialogar. Sendo assim, inferimos que o ponto de equilíbrio do enunciado está no objeto, colocado como o principal elo da expressão: o discurso. Podemos destacar que a constituição dos discursos se deve ao interesse em colocar em prática as intenções de quem fala, de quem ouve e de quem se manifesta por determinado assunto. No que se refere à mobilidade da palavra/ da enunciação entre os sujeitos, podemos afirmar que

A vida da palavra está na passagem de uma boca a outra boca, de um contexto a outro contexto, de uma coletividade social a outra, de uma geração a outra geração. Ao mesmo tempo, a palavra não esquece o seu caminho, tampouco pode se libertar por completo do poder daqueles contextos concretos dos quais ela faz parte. Todo membro de uma coletividade falante já encontra a palavra não como palavra neutra da língua, livre das intenções e despovoada de vozes alheias (Bakhtin, 2022, p. 184).

Com base nas asserções de Bakhtin, no que tange à intenção da palavra/da enunciação, podemos destacar que o sujeito enunciativo reverbera situações já ditas, o que indica o sentido e a relação do enunciado com o mundo. Nessa troca entre o sujeito enunciativo e o público que o recebe, evidencia-se o discurso como o todo significativo que se manifesta com base nas ideias e nas falas constituídas em determinados locais, tendo na essência os períodos específicos, assim, possíveis de compreensão e retomadas por aqueles que os recebem. Com isso, os enunciados marcam seu encadeamento espaço-temporal e é o que Bakhtin chama de Cronotopo, “[...] a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura” (Bakhtin, 2018, p. 11).

Entretanto, ainda conforme o filósofo, a categoria cronotopo, que já advém das ciências exatas (Bakhtin, 2018), não se prenderia ao campo literário, podendo ser deslocada para reflexões na esfera da vida, por meio de enunciados do cotidiano, os quais também





evidenciam esse movimento na cadeia da comunicação. Estas produções de gênero também ganham a concretude necessária para se compreender os vários tipos de discursos, apontando para dinâmica das relações dialógicas/ relações de sentidos estabelecidos através de múltiplos direcionamentos entre os sujeitos. O enunciado, para o Círculo de Bakhtin “[...] é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante” (Volóchinov, 2021, p. 216).

Nas diferentes esferas dos diálogos, em que analisamos o desenvolvimento dos enunciados e seus contextos, o Cronotopo (Bakhtin, 2018) das relações se constituem. Desse modo, chama-nos a atenção o entorno em que os fios tecem o discurso. Então, como ponto principal nessa relação tempo-espço, observa-se o enredo, as características e as necessidades individuais e sociais de cada indivíduo em sua cada época. Para compreender os discursos, são imprescindíveis, as observações aos sujeitos falantes, as conexões de sentido entre tempo/espço, as interações, bem como, conhecer os indivíduos que se posicionam.

Dentro da relação cronotópica, encontram-se sujeitos dotados de determinados interesses e expressando as necessidades específicas de cada período, ou seja, na “relação indissociável de tempo e espço” (Bakhtin, 2018). Assim, nessa intrínseca relação que nos oferece singulares peculiaridades de cada enunciado, revelam-se, constantemente, as vozes que ecoam dos sujeitos sócio-historicamente posicionado, haja vista, que elas não revelam apenas um indivíduo, mas uma coletividade um marco espço-temporal, sendo representado e situado em cada ato de fala.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados, o delineamento dessa pesquisa é bibliográfico e interpretativo (GIL, 2002), pois será desenvolvida tendo como suporte materiais produzidos por estudiosos da área da linguística e da Análise Dialógica do Discurso.

Essas contribuições foram efetivadas através da leitura, fichamento e citações de capítulos de livros, em especial, a base teórica construída por Bakhtin e o Círculo e seus interlocutores nacionais e internacionais. O *corpus* selecionado trata-se de um recorte do Discurso proferido por Lula, no Congresso Nacional, em seu





primeiro mandato no dia 1º de janeiro de 2003. As falas destacadas lançam ao povo brasileiro um viés democrático do novo governo do país com ideais carregados do apelo à participação popular e de propostas renovadoras à população brasileira.

Análises de Enunciados Proferidos por Lula no discurso de posse de 2003

Essa é a etapa de análise do estudo, em que buscaremos estudar falas destacadas pronunciadas pelo então presidente Lula no Congresso Nacional, em seu primeiro mandato no dia 1º de janeiro de 2003, as quais lançam ao povo brasileiro um viés democrático do novo governo. A seguir, apresentamos um quadro explanativo com três falas proferidas por este sujeito.

As falas selecionadas para compor o nosso *corpus* são:

Quadro 1: Enunciados proferidos por Lula no discurso de posse de 2003

Fala 1	““Mudança”; esta é a palavra-chave, esta foi a grande mensagem da sociedade brasileira nas eleições de outubro”.
Fala 2	“Quero reafirmar aqui o meu compromisso com a produção, com os brasileiros e brasileiras, que querem trabalhar e viver dignamente do fruto do seu trabalho. Disse e repito: criar empregos será a minha obsessão”.
Fala 3	“Nossa política externa refletirá também os anseios de mudança que se expressaram nas ruas. No meu Governo, a ação diplomática do Brasil estará orientada por uma perspectiva humanista e será, antes de tudo, um instrumento do desenvolvimento nacional”.

Fonte: Fundação Alexandre de Gusmão (2008)





Iniciemos pela Fala 1:

““Mudança”; esta é a palavra-chave, esta foi a grande mensagem da sociedade brasileira nas eleições de outubro”. (Fala 1, Lula, 2003)

O sujeito enunciativo Lula inicia esse seu pronunciamento afirmado que a palavra “Mudança” foi central enquanto mensagem posta pela sociedade brasileira, que manifestou sua vontade democrática nas eleições de outubro de 2003. Essa proposta de governo apresenta uma relação mais próxima com o cidadão brasileiro, em que a palavra mudança é repetida várias vezes como uma ênfase a transformação social.

Inicialmente, o pronunciamento de Lula estabelece relações dialógicas de contraposição em relação a governos que o antecederam, pois suas práticas promoveram uma situação de crise econômica e opressão dos mais pobres, que não colocava o povo no centro das atenções.

Observe-se um trecho constante no discurso de Lula:

“É por isso que hoje conclamo: vamos acabar com a fome em nosso país. Transformemos o fim da fome em uma grande causa nacional, como foram no passado a criação da Petrobrás e a memorável luta pela redemocratização do país. Essa é uma causa que pode e deve ser de todos, sem distinção de classe, partido, ideologia. Em face do clamor dos que padecem o flagelo da fome, deve prevalecer o imperativo ético de somar forças, capacidades e instrumentos para defender o que é mais sagrado: a dignidade humana” (Brasil, 2003, p. 4)

Pode-se perceber que o presidente focaliza sua fala em mudanças que se dariam em relação ao diálogo e à negociação, pois não havia uma proposta de governo para as camadas menos favorecidas, o que, por sua vez, era consequência de um governo que privilegiava pequenos grupos aristocráticos e as camadas mais abastadas.

Para Volóchinov (2017), os signos surgem entre indivíduos socialmente organizados, em um processo de sua interação. “Portanto, as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas de sua interação” (Volóchinov, 2017, p. 109).





No discurso analisado, as vozes reverberadas na fala do presidente Lula apresentam a vontade da população e as lutas existentes no país, com isso, entendemos que tais questões não são recentes. Desse modo, o governo, em seu discurso, aponta para o projeto que traz a palavra “mudança” como “palavra-chave”.

Em um segundo momento, o sujeito enunciativo explana:

“Quero reafirmar aqui o meu compromisso com a produção, com os brasileiros e brasileiras, que querem trabalhar e viver dignamente do fruto do seu trabalho. Disse e repito: criar empregos será a minha obsessão” (Fala 2, Lula, 2003).

Essa fala do sujeito enunciativo apresenta-nos os principais aspectos com promessas de oportunizar novos empregos e o acesso à educação pelos menos favorecidos. Podemos perceber que o então presidente Lula expressou um compromisso com a melhoria das condições de vida da população brasileira, denotando e enfatizando o fortalecimento do mercado de trabalho.

Por meio de suas falas, Lula estava destacando a importância do emprego para que os cidadãos menos favorecidos pudessem ter sua renda e sustentar a si mesmos e suas famílias com dignidade. Nesse sentido, o ato de criar empregos consistia em implementar políticas econômicas e sociais para o estímulo ao crescimento econômico, mas sobretudo pensando em que melhorassem as condições de trabalho para os que necessitavam, oferecendo, assim, a segurança alimentar e buscando retirar as famílias da vulnerabilidade social.

Na concepção de Volóchinov (2021, p.98),

A realidade ideológica é uma superestrutura colocada diretamente sobre a base econômica. A consciência individual não é a arquitetura da superestrutura ideológica, mas apenas sua inquilina alojada no edifício social dos signos ideológicos.

O estudioso russo chamava atenção para a importância de se considerarem a palavra e o discurso tendo em vista a base econômica dos sujeitos envolvidos, ou até mesmo de uma coletividade. Então, refuta alguns pensamentos anteriores que privilegiavam a





individualidade, e defende que é preciso atentar para os signos ideológicos em realidade social.

Quando pensamos no contexto de 2003, as enunciações de Lula incorporam novos sentidos e novos objetivos para a população, com intenções que se diferenciavam da postura assumida por governos antecessores, como de Collor e Fernando Henrique Cardoso. Desse ponto, entendemos que o termo “mudança” convoca essas dimensões de postura prática, não apenas palavras isoladas, mas que ganham materialidade no tato social da população.

Além disso, destaca-se em sua fala uma vontade de retirar grande parte da população da situação de subemprego em que se encontravam, o que causava dor e sofrimento, por negligenciar os direitos dos trabalhadores.

No terceiro excerto que selecionamos, o sujeito Lula assim expressa sua vontade:

“Nossa **política externa** refletirá também os **anseios de mudança** que se expressaram **nas ruas**. No meu Governo, a **ação diplomática** do Brasil estará orientada por uma **perspectiva humanista** e será, antes de tudo, um instrumento do desenvolvimento nacional”. (Fala 2, Lula, 2003).

Quando o presidente Lula, enquanto sujeito, afirmou a questão da política externa, estava atendendo aos **desejos da população, estava buscando priorizar, com enfoque nas relações internacionais, valores democráticos** como a justiça social, o bem-estar do povo, bem como **a defesa dos direitos humanos** e elevar a imagem do Brasil em relação com outros países signatários.

Conforme Bakhtin (2018, p. 91), “A atualidade, tomada fora de sua relação com o passado e o futuro, perde sua unidade, dissipa-se em fenômenos e objetos singulares, tornando-se um conglomerado destes”. Pensando nessa fala de Bakhtin, entendemos que o discurso de Lula só ganha corporalidade quando entra em relação concreta e relações com o passado (governos que o antecederam) e o futuro (as estratégias de desenvolvimento para a população). Compreendemos, desse modo, que a base do discurso está inserida no grande tempo,





considerando suas dimensões histórica e social, anterior e com expectativas para o futuro.

Mais uma vez, à frente, menciona que em seu governo haveria a ação diplomática de uma orientação humanista, o que também resgatava o bem-estar global, a mensagem de paz, de união, bem como defesa do meio ambiente. Essa perspectiva humanista resgatava, também, junto ao fortalecimento com outros países, a consciência de resgate aos direitos da população bem como combate à pobreza, desigualdade, e proteção ambiental. Além disso, na época, o presidente buscava construir uma imagem de respeito para o Brasil em superação, por exemplo da dívida externa deixada por governos anteriores e manter com países próximos, uma relação econômica saudável.

As relações de sentido permitem ao analista identificar o posicionamento do governo e os enunciados proferidos pelo presidente Lula, em especial, a partir do discurso da primeira vitória em 2003, os enunciados que apresentam os anseios dos brasileiros, em sentido mais amplo, e do representante da nação.

Considerações Finais

A área de estudo da Teoria Dialógica impulsiona os pesquisadores a se aprofundarem na análise dos enunciados, proferidos no grande tempo. Em nossa proposta, averiguamos como, ainda em 2003, Lula retoma e apresenta as principais problemáticas da população brasileira, visando solucioná-las, trazendo-as ao cronotopo do Congresso Nacional do Brasil. Interessa-nos o conhecimento dos enunciados que constroem as relações de sentidos estabelecidas nesse discurso político que traz a proposta de “mudança” para contribuição nos estudos da linguagem e, em especial, na Análise Dialógica do Discurso, a ADD.

Foi possível verificar a análise da proposta de “mudança” anunciada pelo presidente Lula naquele tempo espaço (2003, Brasil) e que nos despertou a busca por outros fios dialógicos que perfazem a fala do presidente frente à sociedade brasileira. Em especial, focalizamos os principais enunciados que, carregados do histórico, do social e do cultural, expressam o desejo de construção de um país em que sejam efetivados a equidade, o direito e a justiça, dentre outros.





As análises dos recortes reforçam a nossa hipótese: de que a promessa por esperança, inovação educacional e democratização teve, naquele cronotopo, seu início.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Fátima. Perspectiva dialógica e ensino de línguas: questões de estilo. In: Brait, Beth; Pistori, Maria Helena; Francelino, Pedro Farias (Orgs). **Linguagem e conhecimento (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 207-232.
- BAKHTIN, M. O discurso em Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense, 2013a [1929], p. 207-310.
- BAKHTIN, Mikhail M. A estilística atual e o romance. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad./prefácio Paulo Bezerra. São Paulo: Contexto, 2015 [1930-1934], p. 23-46.
- BAKHTIN, Mikhail M. As funções do pícaro, do bufão e do bobo no romance. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2018a [1930-1934], p. 109-118.
- BRAIT, B. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- BRASIL. Presidente (2003 -: Lula). **Discursos selecionados do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva**. – Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2009.
- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.
- O LIBERAL. **Posse de Lula em 2003: leia o discurso na íntegra e veja imagens**. Na ocasião, um dos destaques foi a participação popular e o discurso aberto ao público no Palácio do Planalto. 2023. Disponível em: <https://www.oliberal.com/politica/posse-de-lula-em-2003-leia-o-discurso-na-integra-e-veja-imagens-da-posse-1.630402> Acesso em: 11.07.2024
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.





PESQUISAS SOBRE LITERATURA EM LIBRAS SOB O OLHAR DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Cristiano José Monteiro (UFPE)¹

Joyce Alencar (UFCG)²

Taísa Aparecida Carvalho Sales (Unioeste)³

Shirley Barbosa das Neves Porto (UFCG)⁴

Introdução

Na história da humanidade, a literatura, escrita ou sinalizada, se constitui como espaço de significação e expressão dos indivíduos sobre si e suas realidades sociais⁵. Assim sendo, pela verossimilhança presente nas obras literárias, são identificados conflitos, conquistas, barreiras e subversões ao *status quo*, pessoais e coletivas. Também essa produção, pelo projeto estético do autor, apresenta os convites feitos ao leitor⁶ (de produções escritas e sinalizadas) para novas formas de ver, desfrutar e se relacionar com a língua. Por fim, a literatura permite que vejamos como os leitores lidaram com o que neles morreu e nas vidas das sociedades, pela impossibilidade de mudança do que foi posto pelo autor (ECO, 2004), nesse sentido, pelo que o texto literário pôde causar por onde circulou, podemos dizer que a literatura é fundamental nas mudanças sociais, na evolução do comportamento humano e na construção da identidade cultural (Candido, 2011).

¹ Doutora em Estudos Literários. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). cristiano.jmonteiro@ufpe.br

² Mestra em Linguística e Literatura. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: joyce.gomes@professor.ufcg.edu.br

³ Mestre em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Universidade Federal de Goiás – UFG. carvalhotaisa@yahoo.com.br taisasales@ufg.br

⁴ Doutora em Educação, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); sbportoneves@gmail.com e shirley.barbosa@professor.ufcg.edu.br

⁵ Apesar de o termo “literatura” estar etimologicamente vinculado à produção do texto escrito, para nós e para os estudiosos e pesquisadores da área da literatura sinalizada, as obras construídas nessa modalidade também são literatura.

⁶ Adotamos neste artigo os posicionamentos de Peluso (2014) e Aguiar (2019) que, por considerarem a produção sinalizada texto, pensam a ação consciente de construção de seus significados e sentidos como leitura. Nesse sentido, ao nos reportarmos ao termo “leitura” não nos restringimos, apenas, à ação leitora para obras na modalidade escrita, mas consideramos também como leitura a busca das pessoas por construção de significados e sentidos ao assistirem obras registradas em vídeo.



Um ensino da literatura que se fundamenta na formação do leitor e resulte em uma prática dialógica conteria em si um modelo de educação muito mais humanizador a ser ofertado para nossos alunos. Esse ideal de ensino levaria o aluno desde muito cedo a expandir seus horizontes de expectativa uma vez que, a partir de sua própria experiência de leitura e das relações construídas com seu repertório de leitura, agiria sobre sua comunidade, teria condições para pensar sobre os fatos ocorridos ao seu redor, seria capaz de expor opiniões e buscar direitos. Pensaria criticamente a respeito de assuntos polêmicos, tornando-se uma pessoa humanizada, um cidadão que sabe-se em um lugar no mundo e que a construção deste lugar para melhor está diretamente relacionada com a busca e conquista de direitos.

Nesse sentido, é pela possibilidade do encontro consigo, sua realidade e possibilidades e barreiras da sociedade, por meio da leitura literária, que está se constitui como um direito, inclusive, um direito fundamental, conforme Antonio Candido afirma, pois

Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão. Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 2011, p. 182)

Pensando a partir desse ideal para desenvolvermos nossa pesquisa, apoiamo-nos na relação texto-leitor na literatura e, como base teórica, a estética da recepção, e construímos as seguintes questões de pesquisa: pesquisadores brasileiros estão utilizando a estética da recepção em pesquisas na área da literatura em Libras?, os diversos gêneros e textos literários da literatura em Libras são estudados a partir de quais referenciais teóricos?. Definimos então como objeto de pesquisa os trabalhos de conclusão de cursos, dissertações e teses em literatura surda. Escolhemos as seguintes





instituições a serem investigadas: Universidade Federal de Goiás – UFG; Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, nas quais optamos pelos programas de pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*) e nas graduações de Letras Libras, no período de 2010 a 2020.

Como objetivo geral, olhamos a estética da recepção em relação ao perfil teórico das pesquisas e trabalhos em literatura sinalizada, estabelecendo como objetivos específicos: a) localizar nos títulos, temas de pesquisas, objetivos e referencial teórico utilizados para realizá-las, as preocupações predominantes na área da literatura em Libras, e b) analisar o referencial teórico utilizado para analisar os gêneros da literatura surda, na perspectiva de entender quais são as bases teóricas que amparam as pesquisas em literatura surda. Temos como base teórica para nos direcionar nessa pesquisa os autores: Candido (2002 e 2011), Jauss (1994), Iser (1996 e 1999), Porto (2007), Pinheiro (2011), Morgado (2011) e Karnopp (2010).

Assim, o artigo está organizado de modo a apresentar a Estética da Recepção como nosso referencial teórico, apresentando seu percurso histórico e as sete teses de Jauss, um diálogo com outros estudiosos da área da literatura geral e a busca pela construção de um diálogo com a área da literatura em Libras. Na sequência apresentamos nossa metodologia de pesquisa, que foi de base qualitativa e documental, como as etapas e processo de construção dos dados e *corpus* analisado, a análise e nossos resultados e, por fim, nossas considerações finais.

Um Olhar Sobre a Teoria da Estética da Recepção e o Início de Um Diálogo com Estudos de Literatura em Libras

A relação de nosso tema com o campo da teoria literária e da estética da recepção é aprimorada no estudo da obra do escritor e crítico alemão Hans Robert Jauss, com destaque para *A história da literatura como provocação à teoria literária* (Jauss, 1994).



A estética da recepção como teoria considera que o estudo do texto literário só é possível de ser construído com o leitor⁷. Para essa teoria, uma obra de arte literária tem realmente valor, não apenas por sua forma e estilo, mas pelo modo de como foi lida pela sociedade. Para Jauss (1994), a qualidade de uma obra literária não resulta das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim nos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade.

Jauss (1978; 1994) aparece como um dos autores mais exponenciais e significativos entre os que colocam o leitor e a leitura como elementos privilegiados nos estudos literários. Além de pensar o caráter artístico de um texto em razão do efeito que esse gera em seus leitores, Jauss também propõe uma nova abordagem da história literária pautada também no *aspecto recepcional*.

A proposta de Jauss de história literária articula tanto a recepção atual de um texto (aspecto sincrônico) quanto sua recepção ao longo da história (aspecto diacrônico) e, ainda, a relação da literatura com o processo de construção da experiência de vida do leitor.

Ao longo da história da literatura, várias perspectivas de abordagem do texto, do autor e do leitor foram criadas, mas nesse contexto teórico, apenas na década de 1960, Hans Robert Jauss, estabeleceu a estética da recepção (Jauss, 1994). Seu principal colaborador, Wolfgang Iser, trouxe contribuições que nos permitem refletir sobre a relação do leitor com o texto (1996), entretanto, apesar de essa perspectiva ser estudada na relação de vários povos com seus textos literários, na literatura em línguas de sinais ainda poucas são aquelas que dialogam com a estética da recepção.

No âmbito da literatura dos ouvintes, Jauss (1994) pensou que a relação com o texto literário deveria partir do princípio de que as obras escritas deveriam ser lidas, portanto, compreendida ou não, deveria ser transmitida e submetida a avaliação do sujeito leitor. Desse modo, o estudo da literatura pela via da estética da recepção é construído a partir do olhar desses leitores, sendo que toda obra conta a história dos sentidos que para ela foram dados na época de sua criação.

⁷ Consideramos aqui o ato da leitura para além da leitura de texto grafado em papel. Nesse sentido, assistir a um vídeo-texto-literário sinalizado e a ele atribuir significados e impressões se constitui também como leitura.



A teoria de Jauss tem por objetivo unir história e estética. Para fundamentar sua teoria, ele apresenta sete teses. As quatro teses iniciais dizem respeito à estética literária, enquanto as três seguintes estão relacionadas à história literária.

Porto (2007, p. 98), sintetiza essas teses, de forma a nos apresenta-las: Tese 1 - “A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto” (Jauss, 1994, p. 25). Ou seja, as pessoas leem de acordo suas histórias de vida e de suas épocas. Enquanto a Tese 2 considera que “a recepção e o efeito do texto literário são historicamente influenciados e constituem o sistema de referência que temos” (Porto, 2007, p. 98). Isso significa que nosso sistema de referência sobre o texto literário vem de um padrão ao qual nos acostumamos para reconhecer como literatura, pois há uma produção de imagem nele diferente da produção pragmática de outros textos.

Já na Tese 3 vemos que os horizontes de expectativa da obra e do leitor se interconectam. Nessa tese lemos a partir de nossos repertórios de leituras e todo novo texto, principalmente se divergir em termos de linguagem, estrutura ou possibilidade de significados pode nos desestabilizar, mudando, assim, nosso horizonte de expectativa.

A valorização do resgate da recepção da obra literária é trabalhada na Tese 4. Para Jauss, a recepção é no momento histórico de sua produção, o que significa que os sentidos dados ao texto pelos leitores de sua época são os registros sobre sua recepção, e esses são fundamentais para a compreensão de quais eram as perguntas da sociedade naquele momento e como a obra tenta respondê-las.

Antes de apresentar as três últimas teses, Porto (2007) destaca que:

De acordo como Zilberman (1989), essas quatro primeiras teses se constituem nas premissas que constituem a estética da recepção. Assim, Jauss tem o seguinte tripé para análise de uma obra: a obra, seu contexto de produção e circulação, e o público. (p. 99)

E, para a referida pesquisadora, “A partir da quinta tese, Jauss (1994) constrói sua proposta metodológica de reformulação da abordagem da história da literatura” (Porto, 2007, p. 100). Nesse sentido, para a Tese 5, Jauss diz que a obra é vista tanto em relação ao



seu gênero e sua filiação de estilo, no momento primeiro de sua produção, e sua repercussão nesse primeiro momento, quanto como referencial para a mudança do estilo de determinado gênero e sua repercussão em diferentes épocas.

A Tese 6 propõe dois movimentos para a abordagem de uma obra: o diacrônico e o sincrônico. Para o teórico, não é na sucessão estagnada desses sistemas que vamos compreender o valor de uma obra de arte literária. Para ele, é na intersecção entre diacronia e sincronia que a historicidade da literatura se revela. Assim, é preciso buscar entender uma obra em sua existência ao longo dos tempos, mas também, dentro da realidade específica estudada, sua relação com outras obras do mesmo período ou em períodos diferentes.

Por fim, a Tese 7 propõe que o estudo de uma obra seja feito pela observação da relação entre a literatura e a realidade social vivida pelo leitor. Segundo Jauss (1994, p. 50), “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social”. A mudança possibilitada pela literatura acontece de dentro para fora.

Feito o panorama teórico que lastra nossa reflexão e discussão dos dados, vemos que a literatura surda⁸, a exemplo de outras literaturas, é passível de estudo e observação de mudanças que a literatura pode proporcionar⁹.

Historicamente, a literatura em língua de sinais tem sido uma das principais produções culturais da comunidade surda. Nela, é possível encontrar produções próprias de surdos, como poesias, anedotas e também traduções de obras da literatura infantil universal como os contos de fadas, as lendas e as fábulas. Embora não se possa precisar a origem ou quando surgiram as primeiras produções literárias em língua de sinais, sabe-se que, assim como a língua, a cultura surda se desenvolve a partir da interação entre sujeitos surdos.

⁸ A utilização da terminologia “literatura surda” indica que nosso olhar está nas produções surdas sinalizadas. Para efeitos de definição não consideramos aqui textos traduzidos da língua portuguesa para a Libras ou adaptações de clássicos para construção de enredos com presença de surdos e seus modos de ser como literatura surda. Para as produções de que não advém da experiência surda, a nomenclatura por nós adotada é literatura em Libras.

⁹ Sobre o papel da literatura na existência e experiência dos surdos, cf. MOURÃO (2016).

Percebemos, portanto, que os internatos surdos se configuraram como espaço privilegiado para o processo de produção literária entre os surdos (por meio da contação de histórias e de anedotas), pois favorecia as trocas linguísticas e a criação artística por meio de uma linguagem específica determinada da experiência visual, com objetivo de dar acesso aos surdos à cultura que circulava fora dos muros dos internatos. Além disso, essa literatura era também uma intervenção sociológica, ética e política, à medida que essas histórias, sobretudo as piadas e poesias, guardam “[...] as raízes na experiência educativa que os surdos tiveram, nas barreiras por que passaram ao longo do crescimento, na forma de ver as coisas com uma percepção visual muito forte” (Morgado, 2011, p. 154).

Vale destacar ainda que as associações de surdos foram (e ainda são) espaços importantes para a divulgação da cultura e da língua de sinais. Segundo a autora, nesses espaços os surdos “[...] se sentem em ‘casa’. Ali, faziam-se concursos de teatro de contadores de histórias e de humor” (Morgado, 2011, p. 157).

No passado, os internatos e as associações favoreceram a produção, a circulação e a divulgação da literatura em língua de sinais, hoje, no Brasil, as manifestações artísticas da comunidade surda têm ocorrido dentro e fora das escolas, em eventos culturais como saraus, teatro e também por meio de traduções literárias divulgadas na internet.

Entendemos que o Decreto nº 5626/2005, que regulamenta a Lei de Libras nº 10.436/2002 e a Lei de Acessibilidade nº 5296/2004, foi um dispositivo legal fundamental para o reconhecimento e o fortalecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na contemporaneidade. Por meio dele, a língua utilizada pela comunidade surda e sua cultura, até então, proibida de circular oficialmente na sociedade, ganha visibilidade nas escolas, nas universidades e na mídia.

Para Porto (2007, p. 93), as discussões sobre o que é a literatura e como deve ser metodologicamente abordada não são recentes, passando por muitas correntes críticas, das quais podemos destacar o historicismo literário, o formalismo russo, a estilística e a estética da recepção.

Cabe ressaltar que, de acordo com Porto (2007), o historicismo literário considera a análise literária a partir do critério de evolução cronológica, enquanto no formalismo russo o ponto central da análise



recai os procedimentos de produção da obra, sendo o leitor excluído da equação da análise da arte literária. No tocante à estilística, essa corrente descarta “as influências históricas, sociais e pessoais vividas pelo autor da obra. Apenas a obra importa” (Porto, 2007, p. 95). Por fim, a estética da recepção, que se concentra sobre o leitor e a sua percepção sobre a obra.

A partir destas perspectivas apresentadas sobre os olhares existentes para a literatura, construímos nossa pesquisa que na sequência terá a metodologia, análise e considerações finais apresentadas.

Metodologia Adotada e o Percorso Para um Encontro com os Estudos Sobre Literatura em Libras

Nossa pesquisa possui como principal aporte teórico Jauss (1994), entretanto dialogamos com os teóricos Karnopp (2006; 2010), Morgado (2001), Porto (2007), entre outros, que apresentam como resultados o registro de uma produção diversificada de artefatos pertencentes à cultura surda. No âmbito da literatura em língua de sinais, foi possível registrar, ao tratarem das obras impressas bilíngue em Português e em Libras, a literatura surda e o *SignWriting*, além de traduções de clássicos da literatura para a Libras, poesias, piadas etc.

Ao assumirmos a pesquisa de base qualitativa, procuramos estabelecer articulações entre as informações por nós produzidas e os referenciais teóricos da pesquisa, desenvolvendo reflexões sobre as questões da pesquisa com base em seus objetivos, de modo que, por todo o texto, entrecruzassem-se os dados e o nosso referencial teórico.

Buscamos a partir de Bogdan e Biklen (1994), Pinheiro et.al (2011) e Durão (2015), olhar para os dados e realizar a análise significando-os por meio de uma metodologia de interpretação que considerou nosso referencial teórico sobre essa atividade na pesquisa.

Desse modo, concentrando-nos em pesquisas que tinham como embasamento teórico a estética da recepção, realizamos consulta em base de dados da CAPES e nos Bancos de Teses e Dissertações das instituições: Universidade Federal de Goiás – UFG, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Ao procurarmos





pelo termo estética da recepção tivemos o retorno de zero relatórios de pesquisas, dissertações e teses do nosso recorte temporal - 2010 - 2020. A partir desse resultado, inserimos a chave de pesquisa “Literatura Surda”, resultando em seis produções entre teses e dissertações de estudos da área.

Por serem nossos dados resultados de pesquisas aprovadas e disponibilizadas para ampla pesquisa, consideramos que estes se configuravam como documentos. Desse modo, por meio da pesquisa documental, buscamos compreender o quadro teórico-científico das pesquisas sobre a literatura em Libras, a partir da construção, sistematização e análise desses dados existente nas pesquisas defendidas nos cursos Letras-Libras e programas de pós-graduação estudados. De acordo com Sá-Silva et al. (2009), a pesquisa documental usa material impresso ou de outra natureza que ainda não sofreu tratamento científico. No caso de nossa pesquisa, as dissertações e teses estudadas se constituíram como documentos, sendo organizadas e analisadas como fontes primárias. Para essa elaboração, tomamos como referência Sá-Silva et al. (2009), que construíram a seguinte definição do que são fontes primárias: “Fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador(a) que analisa” (p. 6).

Assim, as instituições foram divididas entre os três discentes e a professora da disciplina TEL (Tópicos especiais em literatura): Estética da Recepção e pesquisa em literatura em Libras. Com o mapeamento realizado, construímos o quadro com os resultados de dissertações e teses existentes nos bancos das instituições investigadas compatíveis com o recorte temporal de 2010 a 2020. Não houve localização na internet de Trabalhos de Conclusão de Curso disponibilizados pelas instituições pesquisadas. Desse modo, o levantamento de pesquisas sobre literatura em Libras (Quadro 1) resultou em dois trabalhos de pesquisa a serem lidos e analisados pelos discentes na disciplina, de modo que os referenciais teóricos das pesquisas fossem localizados, identificados e analisados.





Quadro 1 – Localização das pesquisas e distribuição para análise sobre o conteúdo “Estética da Recepção” realizada por cada discente

Autores/pesquisadores	Resultado da Pesquisa	Dados estudados
A	2	Tese1 UFPB + Dissertação1 UFCG
B	2	Tese2 UFPB + Dissertação2 UFPB
C	2	Tese3 UFPB + Dissertação3 UFPB

Fonte: elaborado pelos autores

Dividindo os resultados da pesquisa, iniciamos nossa investigação com o seguinte questionamento: Os diversos gêneros e textos literários da literatura em Libras são estudados a partir de quais referenciais teóricos?

Essa primeira pergunta tinha como objetivo de analisarmos como se deu a coleta de dados das produções estudadas, além de investigarmos os materiais e seus acessos para seus textos, resultou nos dados apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Levantamento das bases teóricas utilizadas nas pesquisas

Autor/Pesquisador	Levantamento de bases teóricas
A	As bases teóricas de estudo citadas estão relacionadas à Literatura surda, Libras, Fábula e Estética. A pesquisa tem como objeto os elementos presentes nas produções poéticas sinalizadas, tradição da comunidade linguística denominada comunidade surda brasileira, obras literárias pertencentes à Literatura Surda, Cultura e Libras
B	As bases teóricas de estudo estão relacionadas à literatura surda, tradução, produção textual e a religião. Como base teórica a semiótica de linha francesa, a cultura surda e as expressões literárias



C	As bases teóricas de estudo realizados sobre a contação de histórias, leitura de imagem e de textos multimodais em ambientes digitais. Outra tese apresenta elementos como o humor, narrativa e produção de gêneros literários da língua de sinais.
---	---

Fonte: elaborado pelos autores

A partir destas informações procedemos com a triangulação das informações contidas nas dissertações e teses com nosso referencial teórico e os objetivos de localização de pesquisas que considerassem o leitor/espectador de obras da literatura me Libras e obtivemos os resultados apresentados a seguir.

Em Busca da Estética da Recepção em Pesquisas sobre Literatura em Libras: Resultados da Pesquisa

O nosso objeto de pesquisa foi a estética da recepção em relação ao perfil teórico das pesquisas e trabalhos em literatura sinalizada e, a partir dele, tivemos por objetivo analisar os referenciais teóricos utilizados nas pesquisas realizadas, identificando se a recepção das obras literárias sinalizadas pelos leitores fazia parte das preocupações predominantes na área da literatura em Libras no recorte temporal 2010 - 2020. Para tal, olhamos para as pesquisas em busca de estudos que tivessem seu *corpus* e processos analíticos voltados para os textos literários em Libras, mas também buscamos pela recepção desses textos pela comunidade leitora¹⁰ dele.

Se o pesquisador é estudioso de literatura, para não ficar a pensar em levantamento de dados, é aconselhável que comente sobre a qualidade estética das obras mais lidas e detecte o porquê destas indicações. [...] Um dos âmbitos de pesquisa em literatura que tem crescido bastante é o da recepção das obras pelos leitores. Apoiados na estética da recepção, que colocou o leitor como eixo da experiência literária, muitas pesquisas buscam compreender como os leitores leem, se as

¹⁰ Reiteramos que nosso olhar sobre a ato de ler não se restringe ao texto escrito, mas também para a obra sinalizada presencialmente ou a vídeo-obra literária assistida. Assim, fazer parte de uma comunidade leitora de obras sinalizadas presenciais ou vídeo-obras é ter acesso e participar de um grupo cultural que constrói e compartilha repertório literário no qual o leitor se movimenta, construindo a si e a seu mundo (Cosson, 2006), em Libras.

leituras que fazem estão ligadas ao seu “horizonte de expectativa”.
(Pinheiro, 2011 p. 38)

A partir desta perspectiva de busca pela recepção nos estudos em literatura sinalizada, como foco em como os cursos e programas de pós-graduação de nossas instituições e instituições próximas geograficamente têm construído conhecimentos sobre a literatura em Libras, vimos que a maior parte dos trabalhos analisados utilizam o historicismo como base teórica, relacionando a literatura surda, produções e a cultura surda juntamente com a história da literatura surda.

Segundo Strobel apud Karnopp (1986, p. 102) “utilizamos a expressão “literatura surda” para histórias que têm língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes nas narrativas”. Relacionando a teoria de Jauss é importante valorizar a história e a cultura. Para o pesquisador (1993, p. 13), “a apresentação da literatura em sua história e em sua relação com a história geral estava fora da área de interesse da nova história das ideais e dos conceitos”, por isso, em uma mesma sociedade pode existir divergência culturais. De acordo Strobel (2018, p. 69 apud KARNOPP, 2006, p. 101), servindo atualmente como fontes para as várias pesquisas realizadas por sujeitos surdos e ouvintes nas universidades,

Diferentes artefatos culturais são produzidos no sentido de dar sustentação a determinados discursos sobre os surdos. Entre eles, destacamos a literatura infantil, que esta presente em diferentes contextos sociais sendo a escola um espaço privilegiado da leitura desses materiais.

Conforme Karnopp (2006) apresenta, existem diversos contextos sociais, mas para privilegiar o ensino da literatura, faz-se necessário a preocupação com as leituras a serem realizadas pelas crianças e que estabeleçam uma relação entre identidade, cultura, para que aja uma recepção e compreensão e, a partir dessa interação, o leitor possa se sentir como parte do texto. A autora reforça que, para esse estímulo no ambiente escolar, faz-se necessário pensar nas crianças, jovens e em todos os que realizam leitura, a maneira que tem sido a receptividade, qual a relação que se vem estabelecendo com as vivências cotidianas, sobre o povo surdo e, na compressão, se eles se sentem pertencente, por isso é importante que o texto seja observado



na sua forma de sinalizar e também em sua recepção, para que os sentidos transcendem o simples texto – material sinalizado.

Ressaltamos que é relevante que a área de estudos culturais este relacionada à literatura, porém é preciso cuidado, como alerta Pinheiro (2011), para que nosso objetivo específico - estudo da literatura e da cultura de forma distinta – não se perca. Assim, é necessário que se busque a cultura dentro da obra literária, se não for deste modo, é melhor que se separem os estudos de literatura e cultura, de modo a dar a independência necessária a cada área.

Os estudos culturais têm, hoje no Brasil, uma presença consolidada em muitas universidades brasileiras. [...] Para leitor que queira se iniciar neste viés da pesquisa acadêmicos, sugerimos a leitura de dois importantes: “Estudos literários x estudos culturais” e Estudos culturais no Brasil”. [...] Não é nosso objetivo indicar nenhum método ou quadro de referência. Interessa-nos antes, dar uma noção geral de procedimentos iniciais que o estudante terá que enfrentar. Também é preciso salientar que estamos entendendo pesquisa em literatura como aquela que privilegia a leitura e interpretação do texto. (Pinheiro, 2011 p. 36)

Por meio dos dados coletados é perceptível que há grupos de pesquisas sobre a literatura surda, sobre os gêneros textuais, entretanto, abordagens sobre a estética da recepção são poucas, seja pela falta de materiais, seja pela pouca difusão dessa corrente literária aplicada à literatura surda. Esta possibilidade nos leva a pensar que este é um possível motivo para que haja a adoção nas pesquisas, no período estabelecido, por trabalhos que envolvessem também a cultura surda mas sem a busca deste aspecto na recepção dos leitores do texto.

Quando colocamos em foco nosso principal objetivo, percebemos as lacunas existentes durante o desenvolvimento da pesquisa, visto que não foi possível identificar a utilização da estética da recepção nos resultados encontrados na pesquisa por trabalhos acadêmicos que relacionassem a literatura surda à corrente crítica.

Pela estética da recepção, podemos refletir, entender como o leitor significa o que está expresso no texto, verificar qual a percepção do leitor e relacionar a sua experiência de vida social, a sua historicidade e estabelecer um elo com a literatura. Nesse sentido, compreendemos porque, em alguns textos levantados, a abordagem





se dá pela cultura surda, sendo necessário ver como essa estratégia se relaciona verdadeiramente no estudo literário, considerando a importância do que compreendem no texto na literatura em língua de sinais. Conforme Porto (2007, p. 96), “como o alicerce que possibilitou o surgimento da referência teoria, na verdade, do referido método de estudo e análise da obra de arte literária”.

Para entendermos o longo período literário, é importante que tenhamos consciência do contexto histórico e conjunto obras literárias e artísticas e reconhecendo o seu valor estético, pertencente ao nosso país e gêneros. Assim, verificamos os diversos gêneros e textos literários da literatura em Libras que são estudados e identificamos quais são os referenciais teóricos. A partir das pesquisas encontradas, verificamos o interesse atual das pesquisas sobre literatura em Libras.

Percebemos, durante a coleta, que nós, enquanto discentes da disciplina, possuíamos respostas semelhantes, quando falávamos dos estudos de área da literatura surda, gênero literário em Libras e culturas.

Nossos relatos seguiam na direção de que:

1) O estudo sobre a formação do leitor encontrada na Dissertação⁰¹ da UFCG estudada, considera as contações de histórias no meio virtual como ferramenta para formação do leitor surdo. Sobre a contação de histórias no meio virtual como ferramenta para a formação leitora do surdo, verificou que as questões linguísticas com os classificadores, aliados às expressões faciais e corporais, contribuem para a recepção estética da criança, sendo que apenas um dos pesquisadores tem seu olhar voltado para a formação leitora. Considera que a experiência do leitor se faz necessário um saber prévio, que se origina das suas experiências de leitura como de fatos da vida, de forma que desperta expectativas e aciona uma postura emocional.

Já com relação ao segundo dado, a Tese¹ pesquisada na UFPB, tem-se uma pesquisa sobre narrativa, humor, experiência visual e leitura de mundo por parte do surdo. Mas o estudo busca encontrar respostas para a compreensão de como a Libras produz o humor, mas também não investiga a recepção dos surdos com relação ao texto humorístico.

2) As pesquisas resultadas na Tese² e Dissertação⁰² são de que elas se mantêm na perspectiva de usar a literatura surda como apoio





para o ensino e estímulo da cultura surda, identidade e demais questões sociais, não se voltando ao estudo estético da literatura surda. Os trabalhos analisados incentivam as pesquisas acadêmicas sobre a literatura surda popular dentro do universo da cultura surda, de forma que se possa ampliar o conhecimento dos surdos em relação a cultura popular, assim como dos ouvintes.

3) Sobre a Tese 3 encontrada, é possível estabelecer uma análise de que a literatura surda perpassa pela poesia, investiga a influência de poetas surdos de outros países no estilo brasileiros, identificando as temáticas e analisando a estrutura dessas poesias. Por resgate literário das obras poéticas da literatura surda brasileira que têm tradição sinalizada, a intenção foi contribuir com dados para a compreensão, divulgação e valorização dessas obras com o valor estético nas mãos sinalizadoras. Já na Dissertação³, seu pesquisador debruça-se sobre as fábulas, o uso de descrições e caracterizações, contribuindo para os estudos estéticos da literatura surda para o ensino e estímulo de cultura surda na comunidade surda.

Considerando o levantado, podemos nos perguntar: O que as pesquisas encontradas podem dizer sobre o olhar atual dos pesquisadores sobre os leitores/receptores da literatura em Libras? Considerando que Jauss (1994) compreende a estética da recepção pela percepção do leitor sobre a obra literária, pudemos ver que as pesquisas não se enquadram nessa corrente teórica. Esse fato desperta um maior interesse na temática e no exercício de investigação da recepção das produções literárias e científicas de acadêmicos integrantes de uma comunidade minoritária, usuários de uma língua recentemente reconhecida, necessitada de uma maior difusão para a valorização por meio de obra literárias da cultura surda.

Consideramos que a experiência do leitor se faz necessária e observar seus saberes prévios, que se originam das suas experiências de leitura como de fatos da vida, de forma que desperta expectativas e aciona uma postura emocional, também é importante para o desenvolvimento da literatura em Libras como área de estudo e sistema literário vivo na sociedade brasileira.

Para Jauss (1994), na experiência literária que se dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um “saber prévio”, um momento próprio dessa experiência, com base na qual o





novo de que tomamos conhecimentos faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, em um contexto experimental.

Compreender e identificar como acontece essa recepção da estética na literatura surda, como é apresentada e a forma utilizada no texto, por isso queremos ver o texto literário e refletir, o que já é explicado de forma clara a cultura e a identidade surda, mas queremos adentrar a temática da literatura em língua de sinais e vê como o surdo une essa reflexão textual na produção da literatura em língua de sinais.

Nas palavras do próprio Jauss (1994, p. 25), “a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete”.

Portanto, entendemos que é bastante relevante estimular esse conhecimento teórico de Jauss, considerando que é possível auxiliar nos estudos literários, baseado nas suas sete teses, que apontam as principais formas de recepção da estética existentes no texto, entendemos a importância dos registros escritos ou sinalizados, de forma que possibilita relacionar o texto às vivências sociais, às experiências das pessoas surdas de forma a entendermos suas vivências, lutas, conquistas e movimentos de resistência presentes nos textos, mas que também possamos investigar com mais profundidade a repercussão pela recepção entre a comunidade surda.

Considerações Finais

Pudemos observar por meio dos resultados obtidos que o campo da literatura sinalizada ainda é muito novo e tem muito a ser explorado. Um olhar para as obras literárias enquanto estética e também sobre a recepção do leitor se faz de extrema importância. Pois, ainda encontramos uma tendência de se abordar os estudos das obras literárias da literatura em Libras pela perspectiva dos estudos culturais, identitários e linguístico. Nossos resultados apresentaram que há inexistência de pesquisa, no recorte temporal e instituições estudados, que olhem para o texto literário em Libras, análise sobre personagens, elementos estruturais da estética do texto literário sinalizado, utilizando-se de pressupostos da estética da recepção.





Esperamos que a nossa pesquisa possa contribuir para o amadurecimento dos estudos teóricos em literatura surda e literatura em Libras, de modo que futuros pesquisadores possam se interessar também pela recepção dos textos literários sinalizados e realizar estudos que busquem compreender como os leitores recebem esses textos e de que modos essas recepções ressoam não apenas na comunidade surda, surdos e ouvintes sinalizadores, mas, também, na sociedade brasileira, de modo geral.

Pois, dessa maneira, a literatura sinalizada será cada vez mais valorizada e compreendida como parte da existência da comunidade surda, possibilitando acesso e reflexão a todos os surdos desde o seu nascimento e a todos os ouvintes desde seus primeiros contatos com a Libras, o mundo dos surdos e a Libras criativa.

Desse modo, projetando a fala de Candido, o contato com a literatura nos gera uma quota de humanização de acordo com que nos abrimos ao nosso semelhante.

Referências

AGUIAR, Girlaine F. de Caldas. Ensino de Libras para aprendizes ouvintes: a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso. **Dissertação de Mestrado**, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), 2019.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 5.296/2004, de 02 de dezembro de 2004** - Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. [S.l.]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 10 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626/2005, 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. [S.l.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 10 ago. 2021.



BRASIL. **Lei nº 10.436/2002, de 24 de abril de 2002** - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. [S.l.]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 ago. 2021. –

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2002, p. 77-93.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Ouro sobre azul, 2011.

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

DURÃO, Fabio Akcelrud. Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, 2015 (377-390).

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KARNOPP, Lodenir B. **Produções culturais de surdos: análise da literatura surda**. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, n. 36, p. 155-174, 2010.

MORGADO, M. Literatura em língua gestual. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. **Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Editora da ULBRA, 2011, p. 151-172.

MORGADO, Marta. **Literatura das Línguas Gestuais**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

MOURÃO Cláudio Henrique Nunes, **Literatura Surda: Experiência das Mãos Literárias. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação**, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2016.

PELUSO, L. Entre la lengua oral escrita y la oralidad de la lengua de señas: Buscando los eslabones perdidos. Memórias do **III Congresso Internacional de Pesquisa e Prática Profissional em Psicologia, Buenos Aires**. No II Congresso IberoAmericano de Educação Bilingue para Surdos. Assunção, Paraguai. 24 a 28 de abril de 2012. Universidade da República, Uruguai. <https://cultura-sorda.org/entre-la-lengua-oral-escrita-y-la-oralidad-de-la-lengua-de-senas-buscando-los-eslabones-perdidos/2014>. Acessado em 18/08/2021.

PINHEIRO, Helder. Pesquisa em literatura: atitudes e procedimentos. In: PINHEIRO, Helder (org.) **Pesquisa em literatura**/Helder Pinheiro (org). 2.ed. Campina Grande: bagagem, 2011.

PORTO, Shirley Barbosa Neves. De poesia, muitas vozes, alguns sinais: vivências e descobertas na apreciação e leitura de poemas por surdos. 2007. 140f. **Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino**, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), 2007.



SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**/Karin Strobel. 4.ed. 1.reimp.- Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2019.





O FENÔMENO DA INTERTEXTUALIDADE NO ENSINO DE LITERATURA COMO METODOLOGIA PARA PROMOVER A LEITURA LITERÁRIA¹

Ronaldo Miguel da Hora (UNADES-PY/EAMPE-PE)²

Dayvison Bandeira de Moura (UNADES-PY)³

Introdução

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado em que se verificou como o fenômeno da intertextualidade é uma manifestação do princípio dialógico da linguagem, resultante das teorias do enunciado de Mikhail Bakhtin. Partindo desse princípio, o primeiro passo foi responder à pergunta: De que maneira a intertextualidade é entendida como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem?

Segundo teóricos, o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo, por isso se aponta, como uma das sugestões para o ensino de literatura, a abordagem da intertextualidade.

O objetivo geral deste trabalho foi detalhar a maneira em que a intertextualidade é entendida como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem, e os específicos foram apresentar a relação entre leitura e literatura em sala de aula, mostrar como se processa o caráter dialógico da linguagem e apresentar a dimensão dialógica da

¹ Resumo apresentado no II Seminário Internacional de Investigação Educativa Brasil x Paraguai, no Eixo Temático: Formação de Professores, PPGÉ- Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Ciências da Educação – Programa Brasil – CIA / UNADES, na cidade de Assunção – Paraguai, em 2020, e publicado na revista eletrônica Fulguratio Academicus, v. 1, ago. 2023, periódico do Programa Brasil – CIA / UNADES. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8217606>

² Doutorando e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad del Sol – UNADES, Asunción/PY; Licenciado em Língua Portuguesa e Francesa e Especialista em Literatura Brasileira, ambos pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Especialista em Semiótica e Análise do Discurso pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo – FAMEESP; Professor da Escola de Aprendizagem Marinheiros de Pernambuco (EAMPE); E-mail: ronaldodahora@gmail.com; Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2277249312521672>.

³ Orientador: Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Americana - UA, Asunción/PY; Especialista em Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - pelo IFPE; Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFPE; Especialista em Práticas de Análises Discursivas pela FAFIRE - PE; Graduado em Letras Vernáculo pela FAFIRE; E-mail: analistadodiscurso.bandeira.pe@gmail.com; Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0662218330901650>.



linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade.

Esses objetivos serão atingidos através de uma ilustração de como a linguagem humana é perpassada pelo discurso alheio, num jogo intertextual, em que todo enunciado é dialógico e deixa marcas entre um texto e outro. Por isso o professor precisa utilizar o fenômeno da intertextualidade em atividades de leitura e produção de textos, pois se acredita que, através desse fenômeno, as aulas de literatura terão um novo sentido e serão mais prazerosas.

Percursos Teórico-Metodológicos

Partindo do princípio de que a escrita é inseparável da leitura, pois a produção de textos pressupõe a recepção/compreensão e a análise da produção de textos de outros, o desenvolvimento desse processo de produção deve-se em grande parte à recepção de textos com qualidade e de forma interativa, assim, o caminho da escrita é formado com uma carga de lembranças daquilo que já foi lido. A leitura não é a simples decodificação de um sistema, seja escrito, desenhado, esculpido, seja qualquer outro. Não basta uma análise formal do código em que foi cifrado para torná-lo legível, pois o que importa para a significação é o universo do discurso, o contexto de sua produção. Se cada indivíduo é capaz de interpretações diferentes, deve-se pensar como se dará tal interpretação. Uma boa leitura, que jamais pode ser entendida como decodificação, mas como fruto de um cálculo interpretativo, é, portanto, primordial para que se desenvolvam as capacidades básicas no exercício de escrita de textos das mais diversas naturezas. Leitura essa denominada leitura literária, a cargo da literatura, que deve ser trabalhada no espaço escolar.

As autoras Chartier e Hébrard (1995, p. 247) defendem que existem dois discursos: o da escola sobre a leitura e o da leitura sobre a escola. Um deles, interno e especializado, corresponde ao discurso dos profissionais ou dos administradores; fala dos fins ou dos meios, instala-se na evidência desta vocação natural: a escola é o local onde se aprende a ler. Outro, externo, procede aparentemente dos portavozes do grande público – a imprensa, a mídia, mas está saturado de uma sedimentação discursiva, talvez secular.





A partir dessa observação, Silva (2005, p. 15) compreende que há conexões entre leitura e literatura, tendo como suporte os discursos teóricos, os quais investigam a inter-relação entre as concepções de leitura, texto e literatura presentes em sala de aula. Para a autora, “essas discussões teóricas, entretanto, geralmente perdem-se na prática de sala de aula, havendo mais ‘desencontros’ que ‘encontros’ a respeito das conexões entre leitura, literatura e escola” (Silva, 2005, p.15).

O que se percebe é que essas relações entre leitura e literatura nem sempre são analisadas, reavaliadas e praticadas como deveriam no contexto escolar. A leitura – como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido – precisa ser mais praticada em sala da aula. Por isso, Silva (2005, p. 16) lembra que o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo.

Essa criticidade e essa autonomia dos leitores devem ser alcançadas através do uso das palavras, que vêm da sociedade da qual cada um faz parte. São essas palavras de uso, simultaneamente, individual ou coletivo, que se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo o fazer humano. São essas palavras que constroem a escrita, que, no dizer de Cosson (2011, p. 16), é “um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano”.

Segundo esse autor,

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que sendo minha, é também de todos (Cosson, 2011, p. 16).

Para isso, de acordo com Evangelista e Brandão (1999, p. 84), “a leitura tem de ser pensada não apenas como um procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente constituída”. É essa noção da leitura como ato de posicionamento político diante do mundo que precisa estar presente na sala de aula. Os professores devem levar os alunos à compreensão do ato de ler como ação cultural, em que o leitor tem o papel dinâmico nas redes de significação do texto. Um leitor que precisa agir no papel de coautor do texto literário, o que será possível se o professor adotar





uma metodologia que propicie ao aluno o desejo de recriar o texto literário, ou seja, segundo Kleiman e Moraes (1999, p.129), através de “uma abordagem de leitura que leve o aluno ao prazer da descoberta. Para isso, a leitura deve ser encarada como um jogo, uma atividade lúdica que exige o engajamento cognitivo”. Esse tipo de abordagem de leitura será abordado com mais precisão no terceiro capítulo deste trabalho.

Assim, Silva (2005, p. 86) aponta como uma das sugestões para o ensino de literatura, a partir do trabalho com a intertextualidade, “a reescrita de textos alheios”, segundo Viana (2001, p. 25), “incentivar o aluno na produção de resenhas, paródias, resumos de textos literários como forma de recriar o intertexto literário e assumir o papel de coprodutor do texto a partir de sua leitura”.

Por outro lado, autores como Soares (1999), Cereja (2004), Silva (2005), bem como Paulino e Cosson (2004, 2009) afirmam que a leitura e a literatura sofrem um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo recorrente por meio de exercícios escolares, sem que o aluno perceba o ato de ler como “ação cultural historicamente constituída”.

A escolarização da leitura literária pode ser vista, segundo Soares (1999) sob duas maneiras: a adequada, em que se percebem as práticas significativas de leitura num contexto sociocultural, e a inadequada, momento em que são empregadas as práticas artificiais de leitura e se emprega o texto como pretexto.

O lado negativo dessa abordagem constrói a inadequada escolarização da leitura literária, por meio da qual existe a ausência de uma proposta de ensino interdisciplinar, fator que contribui para o estudo do texto literário como elemento isolado dos demais textos e materialidades, com os quais exerce uma relação dialógica, pois o aluno não percebe a integração entre o texto lido e outros textos.

Diversos autores levantam as mais variadas discussões a respeito do papel da literatura na escola, baseadas em estudos que tratam do ensino de literatura, das contribuições da Teoria Literária, da interação do leitor com o texto literário, entre outras vertentes relacionadas à inserção da leitura literária em sala de aula. Entretanto, o que se acentua no espaço educacional é o chamado fracasso escolar no ensino de literatura, diante de dificuldades diversas, sobretudo quanto à abordagem do texto literário em sala de aula. Esse





questionamento apresenta-se diante da necessidade de se encontrar e discutir propostas alternativas para o professor reavaliar o processo de ensino-aprendizagem direcionado à literatura; propostas estas que possam ser aplicadas na escola pública em turmas do Ensino Médio.

Com a afirmação “Se, por e não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”, pronunciada em janeiro de 1977, na aula inaugural do Colégio de França, Barthes (2007, p. 17) reafirma a importância da literatura. Assim como outras formas de expressão artística, ela propicia o desenvolvimento integral do homem, que percorre, pela linguagem, mundos desconhecidos, cria e recria realidades, vivencia situações, amplia o conhecimento de mundo, encontra o equilíbrio emocional e psíquico, desenvolve seu senso crítico. Seja no papel de escritor ou de leitor, a literatura possibilita ao homem a expansão do seu potencial criador e imaginativo, satisfazendo sua necessidade de ficção.

A inclusão da literatura no currículo escolar a transforma em matéria de ensino. E, como disciplina escolar, seu ensino está sujeito a teorias pedagógicas, literárias e linguísticas. Os documentos oficiais, expressando o posicionamento teórico de seus autores e o contexto histórico e social em que foram elaborados, ora a consideram uma disciplina autônoma, ora a incluem na disciplina Língua Portuguesa.

Não se pode falar em leitura e literatura sem, contudo, apontar considerações a respeito do sentido do texto. Fiorin (2009, p. 46) lembra que para Bakhtin,

o sentido de um texto é dado pela significação (relações internas de dependências entre suas unidades frásticas e transfrásticas) e pelo sentido *stricto sensu* (relações com o que está fora dele, isto é, relações dialógicas, relações interdiscursivas ou intertextuais).

Em outras palavras, conforme Bakhtin (2003, p. 90), o sentido de um texto constrói-se sempre, levando em conta a significação. Assim, o processo de leitura deve levar em consideração as relações internas produtoras de significação e as relações do texto com sua exterioridade, outros discursos ou textos. Relações essas que serão pontuadas nos próximos tópicos deste trabalho.





A palavra texto, portanto, designa um enunciado qualquer, situado em contexto específico. O texto, como afirma Guimarães (1999, p.14), pode ser: “oral ou escrito, longo ou breve, antigo ou moderno (...) uma frase, um fragmento de um diálogo, um provérbio, um verso, uma estrofe, um poema, um romance, e até mesmo uma palavra-frase”.

O importante é que se pense em texto, de um lado, como um sistema concluído, acabado, ímpar, organizado através de suas intraestruturas; de outro, como um objeto aberto, inacabado, inconcluso, dialogante, ligado ao contexto extralinguístico. Segundo Fiorin e Savioli (2000, p. 12), “... entende-se por contexto uma unidade linguística maior onde se encaixa uma unidade linguística menor. Assim, a frase encaixa-se no contexto do parágrafo, o parágrafo encaixa-se no contexto do capítulo, o capítulo encaixa-se no contexto da obra toda”. Contudo, é importante lembrar que nem sempre o contexto vem explicitado linguisticamente. Os elementos em que se produz o texto podem dispensar maiores esclarecimentos e dar como pressuposto o contexto em que ele se situa.

Cabe lembrar que:

“... nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação isolada de quem o produziu. De uma forma ou de outra, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição, participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade” (Fiorin; Savioli, 2000, p. 13).

Compreende-se, a partir desse autor, que uma boa leitura nunca pode basear-se em fragmentos isolados do texto, já que o significado das partes sempre é determinado pelo contexto dentro do qual se encaixam. Além disso, para que haja uma boa leitura, não se pode deixar de apreender o pronunciamento contido por trás do texto, já que sempre se produz um texto para marcar posição frente a uma questão sócio-histórico-científica qualquer. Para tal feito, faz-se necessário o reconhecimento do intertexto, que pode aparecer tanto de forma implícita como explícita, devendo o leitor estar atento a esse fenômeno, que será abordado em seguida.

Diante das leituras realizadas, foi constatado que existem razões pertinentes para justificar a escolha do fenômeno da intertextualidade como um objeto de pesquisa no atual momento de estudo das ciências



denominadas humanas, razões essas compatíveis com Cavalcante (2009, p. 17, 18). A primeira delas diz respeito à centralidade desse conceito para os estudos da linguagem humana em diferentes momentos históricos e em diferentes áreas do conhecimento. A noção de intertextualidade, de alguma forma já inscrita nos primórdios da História da Filosofia, na década de 60, fora introduzida por Julia Kristeva, no âmbito dos estudos da Crítica Literária. Com isso, Kristeva chamava atenção para o potencial valor de “produtividade” da escritura literária que, por sua natureza, redistribui, dissemina textos anteriores em um texto atual. Essa concepção, visivelmente inspirada nos trabalhos sobre a linguagem realizados por Bakhtin e, posteriormente, rediscutida por outros pensadores — entre os quais Barthes, Genette, Rifaterre, Bloom, Bauman (2014) — adquire, no ocidente, um importante status a partir da década de 70.

Segundo Juvan (2008, p. 49-94), na tradição milenar de estudo da Retórica e da Poética, mais precisamente nas obras de Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), Cícero (106 a. C. – 43 a. C.) e Horácio (65 a.C – 8 a.C), encontra-se a origem do que, séculos mais tarde, seria definido pelo conceito de intertextualidade.

A segunda razão baseia-se no fato de que esse fenômeno, apesar de potencializado no fazer estético, criativo, em função das habilidades cognitivas humanas responsáveis pela imaginação, não se restringe ao universo da literatura, das artes. Identifica-se todo tempo, nas diversas situações de uso da linguagem. Dessa forma, a intertextualidade é um fenômeno que merece investigação não apenas como um problema característico da natureza do texto em que se inscreve, mas como um problema que indicia a própria natureza da cognição e da linguagem humana.

A terceira razão, intrinsecamente relacionada às duas anteriores, advém do fato de a intertextualidade ser um fenômeno que, prevalente no processamento discursivo, vem sendo amplamente estudado no campo da análise literária, da análise do discurso e, mais recentemente, da antropologia cultural. Esses estudos, no entanto, não apresentam respostas para, entre outros, os seguintes questionamentos: se a intertextualidade é um fenômeno prevalente na maneira como os seres humanos produzem discurso, ou seja, na maneira como se coloca a língua em atividade, como e por que os seres humanos desencadeiam, de maneira tão recorrente e em contextos



comunicativos tão diversos, esse fenômeno discursivo? Que princípios, operações e mecanismos cognitivos subjazem a atualização desse fenômeno discursivo?

Cavalcante (2009, p. 19) ainda defende que na Linguística Cognitiva, entre os avanços por ela promovidos nos últimos 30 anos, identificam-se conceitos e noções teóricas que podem ser considerados significativos o bastante quando se coloca em busca de respostas para esses questionamentos. Apesar disso, trabalhos de pesquisa com esse objetivo estão por ser escritos. Além do trabalho realizado pela autora, até este momento, pouco ou quase nada fora investigado sobre o fenômeno da intertextualidade, à luz de conceitos teóricos da Linguística Cognitiva.

Esta pesquisa foi realizada numa escola da rede estadual de ensino, na cidade do Cabo de Santo Agostinho, nas turmas do Ensino Médio, teve como instrumental analítico o resultado de uma pesquisa de campo, constituindo a conduta e o desempenho dos professores e dos alunos, bem como a opinião dos envolvidos, coletados nas observações de aulas e entrevistas semiestruturadas a esses sujeitos. O desenho de investigação desta investigação foi o estudo de caso, sob a forma descritiva e qualitativa, segundo Godoy (1995), Yin (2001), Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2010), cujo cerne do referencial teórico encontra-se na adoção da intertextualidade como princípio do dialogismo bakhtiniano, subdividindo-se didaticamente e visando sua aplicação nas práticas pedagógicas.

Resultados e Discussões

Nesta seção, serão apresentados os resultados desta pesquisa em forma textual, segundo orientações do manual ATLAS t.i, as quais se encontram pautadas em Cuevas Romo, Méndez Valencia e Hernández Sampieri (2010). Em seguida, serão feitas algumas considerações a este respeito.

Observou-se que os professores da referida escola ainda desconhecem as formas de aplicação pedagógica do fenômeno da intertextualidade, pois suas vozes e ações revelam que a leitura do texto literário precisa ser trabalhada sob esse aspecto.





De acordo com cada objetivo específico, os resultados serão apresentados abaixo:

Objetivo Específico 1

ENTREVISTA: Como você percebe a relação entre leitura e literatura em sala de aula?

SUJEITOS	RESULTADOS
PROFESSORES	Com reservas e ao mesmo tempo, instigante. Tais fatos procedem, em virtude da pequena experiência com a leitura no ensino fundamental. No entanto, é alvo de novos caminhos.
ALUNOS	A leitura em sala de aula é frequente, mais a literatura não.

Objetivo específico 2:

ENTREVISTA: Como você percebe o caráter dialógico da linguagem?

SUJEITOS	RESULTADOS
PROFESSORES	O caráter dialógico estabelece relações entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados pelos sujeitos.
ALUNOS	Não percebo muito porque o tempo é curto.

OBSERVAÇÃO DE AULAS: Como o professor aborda o caráter dialógico da linguagem?

O professor A recapitula os conteúdos de literatura que foram abordados em aulas anteriores. São abordagens orais sem a utilização de texto literário algum.





Objetivo específico 3

ENTREVISTA: Como você percebe a dimensão dialógica da linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade?

SUJEITOS	RESULTADOS
PROFESSORES	Toda palavra é perpassada pela palavra do outro, relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.
ALUNOS	Através do decorrer da leitura do texto.

Considerações Finais

Os professores da referida escola ainda desconhecem as formas de aplicação pedagógica do fenômeno da intertextualidade, pois suas vozes e ações revelam que a leitura do texto literário precisa ser trabalhada sob esse aspecto. Os principais resultados alcançados indicam que os professores pesquisados, de modo geral, sabem que não se pode abordar a leitura literária sem utilizar a intertextualidade a partir do dialogismo bakhtiniano, pois entendem que esse recurso pode auxiliá-los a desempenhar melhor suas atividades.

No entanto, suas atitudes revelam as dificuldades nos processos de transposição didática, no sentido de eles articularem um trabalho de significativa contribuição para a utilização da intertextualidade em sala de aula. Portanto, esses docentes não conseguem adotar essa prática intertextual em suas aulas, a fim de melhor contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária e da produção textual, visto que ela melhora o desempenho dos alunos nas aulas de literatura.

Nesta pesquisa, percebeu-se que os professores do Ensino Médio da escola analisada ainda não conseguem inserir a intertextualidade em suas práticas pedagógicas, no sentido de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária e da produção de textos. Um ensino voltado para essa abordagem didática melhora consideravelmente o desempenho dos alunos nas aulas de literatura. Consequentemente, o texto literário deixará de ser





objeto de contemplação, de inacessível entendimento, material de linguagem inatingível pelos alunos, visto apenas como conteúdo a ser cobrado em provas, mas estará inserido numa prática dialógica no uso cotidiano e no domínio dos discentes, no que se refere à educação nacional.

O trabalho com a literatura, na escola, precisa, além de possibilitar uma conscientização de diferenças entre o espaço oral e o escrito, ensinar também uma modelização textual ao aluno, incluindo em seu repertório novos gêneros e modalidades de escrever e proporcionando-lhe o contato com uma realidade linguística diferente daquela com que normalmente está habituado a lidar. Desta maneira, quando produzir o seu próprio texto, o aluno partirá também de uma experiência com outros já produzidos, o que enriquecerá seu potencial.

Em suma, o ensino de literatura precisa trabalhar o aluno numa perspectiva dialógica a partir de sua experiência de leitura, operando com um universo previamente dominado para abrir novos horizontes de conhecimento. Mas, para isso, é necessário que os professores possam levar a cabo essa tarefa, já que eles foram tão afetados pelo progressivo fracasso escolar no Brasil.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13ª. ed. 1ª reimp. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. **O Fenômeno da Intertextualidade em uma Perspectiva Cognitiva**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos/ Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

CEREJA, William Roberto. **Uma Proposta Dialógica de Ensino de Literatura no Ensino Médio**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.



CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, J. **Discurso sobre a leitura: 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed., 1ª reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

CUEVAS ROMO, Ana; MÉNDEZ VALENCIA, Sergio; HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Manual de introducción al ATLAS.ti. In: HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la Investigación**. 5ta. ed. Iztalapa (México): McGraw-Hill Interamericana, 2010, p. 1-46.

EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FIORIN, José Luiz. Leitura e dialogismo. Em: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 41-59.

_____; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 mai./jun. 1995. Disponível em

<<<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt> >>

Acesso em 25 jan. 2024.

GUIMARÃES, Elisa. **A Articulação do Texto**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la Investigación**. 5ta. ed. Iztalapa (México): McGraw-Hill Interamericana, 2010.

HORA, Ronaldo Miguel da. **Características da abordagem do fenômeno da intertextualidade nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do ensino médio do turno da noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015**. Assunção: Universidad del Sol: Facultad de Postgrado: Maestría en Ciencias de la Educación. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, 2016. Orientador: Prof. Dr. Juan Irene Barreto.

JUVAN, Marko. **History and poetics of intertextuality**. Translated by Tymothy Pogacar. Indiana: Purdue University Press, 2008.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Sílvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Orgs.). **Leitura Literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

_____; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. Em: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, pp. 61-79.



SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em Sala de Aula:** da teoria à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura infantil e Juvenil. Em: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIANA, Antônio Fernando. **Intertextualidades Poéticas:** assim cantavam os sabiás. 2ª. ed. Recife: Nadgraf, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.





RIO DA MEMÓRIA: UM MERGULHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO LIVRO “HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA”

Danilo Rodrigues do Nascimento (UFAC)¹

Jardel Silva França (UFAC)²

Preparando Para Navegar

Este texto, metaforicamente, seguirá o caminho de um rio-memória, começando por suas nascentes, onde surgem as primeiras ideias e inspirações. Nas nascentes de nossos estudos, encontramos o pontapé inicial derivado de nossas experiências em sala de aula e na Residência Pedagógica de Ensino de História na Universidade Federal do Acre (Ufac). Essas ações iniciais são como pequenas correntes de água que, ao se unirem formam um fluxo contínuo e crescente de questionamentos e objetivos.

À medida que o rio avança, ele encontra diversos afluentes, que enriquecem e diversificam seu curso. Da mesma forma, nossa pesquisa é nutrida e alimentada por diversas correntes teórica-metodológicas. A Análise do Discurso Crítica (ADC) representa um desses afluentes, oferecendo ferramentas analíticas que nos permitem desvendar as camadas mais profundas dos discursos presentes no livro didático “História Afro-Brasileira e Indígena”. A revisão bibliográfica acrescenta outra corrente imprescindível, trazendo um fluxo constante de conhecimento acumulado, perspectivas teóricas e contextos históricos que enriquecem nossa compreensão e sustentam nossos argumentos.

A pesquisa-ação, como um afluente vivo, traz “uma dinâmica prática e interativa para o estudo” (Thiollent, 1985). Ela nos permite mergulhar nas águas vivas do ambiente escolar, observar e participar diretamente das reações e interações dos estudantes com o material didático e ajustar nossas abordagens conforme necessário. Este processo é semelhante ao rio que, ao encontrar obstáculos, desvia seu

¹ Doutorando em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac). E-mail: danilorodriguesbh@gmail.com

² Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac). E-mail: jardelfranca2509@gmail.com





curso, formando meandros que representam a adaptação e a resiliência.

Prosseguindo em seu curso, o rio da nossa pesquisa atravessa planícies e vales, simbolizando a aplicação e a análise das temáticas afro-brasileiras e indígenas no contexto escolar. Ao examinar o livro "História Afro-brasileira e Indígena, 8º ano: Ensino Fundamental", observamos como essas águas discursivas moldam e são moldadas pelas margens da legislação educacional, especialmente pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Essas leis atuam como guias, delineando o curso que o rio deve seguir para promover uma educação mais intercultural, justa e inclusiva.

À medida que o rio se aproxima de seu estuário, ele carrega consigo sedimentos e nutrientes, resultado de sua jornada e das interações ao longo do caminho. Da mesma forma, nossa pesquisa, ao se aproximar de suas conclusões, traz consigo reflexões valiosas e propostas concretas para a prática educativa para uma educação antirracista. Os sedimentos de nossas descobertas – as análises críticas, as observações práticas e as reflexões teóricas – são depositados nas margens da comunidade acadêmica e educacional, contribuindo para um solo mais fértil onde novas ideias e práticas podem germinar.

Por fim, o rio deságua no oceano do conhecimento coletivo, onde nossas contribuições se misturam com aquelas de outros pesquisadores e educadores. Neste vasto e interconectado corpo de saberes-fazer, nossa pesquisa encontra seu lugar, influenciando e sendo influenciada por correntes maiores de pensamento e prática. Assim, o ciclo se completa, com novas nascentes surgindo, inspiradas pelo curso que traçamos, prontas para iniciar seu próprio caminho rumo ao mar do conhecimento.

“Funtuntunetu Denkyemfunefu”: a união das águas étnico-raciais

A nascente deste rio deságua nos saberes africanos conhecidos como adinkra “Funtuntunetu Denkyemfunefu” (Dybax, 2016) conhecimento ancestral dos povos provenientes de Gana e Costa do Marfim, que traz em sua cosmologia, provérbios e ensinamentos, sendo a dimensão “Funtuntunetu Denkyemfunefu”, referente a “união da diversidade”.





Daí então, “Funtuntunetu Denkyemfunefu”, traz em seu significado os motivos de viajarmos nas correntezas das águas de uma educação antirracista em busca de compreendermos, ou melhor, analisarmos o tesouro forjado pela “união das águas” das temáticas afro-brasileiras e indígenas, o livro de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

O tesouro foi forjado por discursos e narrativas orientadas por um arcabouço teórico-metodológico de três historiadores: Flávio Beirutti, Licenciado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Metodologia da História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) e Mestre em História pela mesma instituição; Arieli Souza, Bacharela e Licenciada em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte e Mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). Fechando a ‘tríade da criação’, Fábio Leão é Bacharel e Licenciado em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte e Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Perpassando essas águas mansas, prosseguimos o curso do rio, adentrando em uma vegetação densa, pouco explorada, uma caverna à nossa frente se apresenta. Adentrando no espaço, o rio serpenteia, somos agraciados com estalactites e estalagmites étnico-raciais que se formaram a partir de nutrientes fornecidos pelos movimentos negros e indígenas, que através de muita luta e resistências estabeleceram documentos que direcionaram as discussões sobre as temáticas.

O mapa hidrográfico do rio da educação antirracista mostra quatro pontos principais, mas cabe a nós, explorarmos este rio e a partir dos tesouros encontrados, pensarmos como iremos lapidar essas pedras preciosas e colocarmos dentro de nossos porta joias, os planos de cursos, sequências didáticas e outros documentos que direcionaram o fazer docente. A seguir, mostraremos como fizemos a nossa jornada no rio que percorre essa “ilha de saberes étnico-raciais” (França, 2023) que é o livro didático.

A coleção "História Afro-Brasileira e Indígena" surge como um rio sereno e significativo, fluindo ao encontro das demandas atuais por uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e histórica do Brasil. Assim como um rio enriquece as margens por onde passa, esta obra, destinada especialmente aos alunos, visa expandir a



capacidade de compreensão histórica, oferecendo um horizonte temporal enriquecido e multifacetado. O objetivo central da coleção é, tal qual um rio que irriga terras áridas, estimular atitudes de respeito e compreensão em relação à diversidade cultural das sociedades, especialmente a brasileira. Esse propósito é vital, pois busca a construção de uma cidadania consciente e a formação da identidade social dos discentes. A coleção procura, assim, desenvolver habilidades de compreensão e respeito contínuo, atitudes fundamentais para a convivência em sociedades interculturais.

Dessa maneira, a promoção da cidadania, conforme destacado na coleção, está efetivamente ligada ao reconhecimento e valorização das contribuições afro-brasileiras e indígenas na formação da sociedade brasileira. Através de textos e atividades, a coleção coloca em evidência diversas perspectivas de entendimento sobre o que significa cidadania no contexto da história do Brasil. Esta cidadania é vista como fruto das ações e movimentos dos grupos sociais historicamente marginalizados, que sempre foram tratados com descuido pela historiografia tradicional.

A coleção é ancorada em marcos legais importantes, como a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Lei nº 11.645/2008, que estendeu essa obrigatoriedade à História e Cultura Indígena. Tais legislações são fundamentais para garantir que a educação brasileira contemple a diversidade étnico-racial do país, promovendo uma educação inclusiva e antidiscriminatória.

A iniciativa de integrar temas relacionados à história dos africanos, afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por meio dessa coleção, busca-se não apenas preencher lacunas históricas, mas também fomentar um ambiente educacional que celebre a diversidade e promova o respeito às diferenças.

A "História Afro-Brasileira e Indígena" não é apenas uma coleção de livros didáticos; é uma ferramenta transformadora que oferece aos alunos a oportunidade de conhecer novas histórias, fazer descobertas significativas e adquirir conhecimentos que serão essenciais para a formação de uma cidadania plena e consciente. Através desse material, os alunos são convidados a se engajar



ativamente na construção de uma sociedade mais inclusiva e diversificada, onde todos os grupos sociais têm seu lugar de reconhecimento e respeito.

O primeiro capítulo inaugura a discussão sobre o discurso da igualdade na República. Este capítulo aborda como o conceito de igualdade foi articulado e promovido no contexto da formação republicana do Brasil. Explorando os ideais republicanos e as promessas de igualdade, este capítulo investiga as contradições e desafios enfrentados na implementação dessas ideias em uma sociedade marcada por profundas desigualdades socioeconômicas e raciais.

O segundo capítulo proporciona um olhar abrangente sobre a diversidade no Brasil. Este capítulo destaca a multiplicidade cultural do país, enfatizando a importância do reconhecimento e valorização das diferentes etnias, culturas e tradições que compõem a nação brasileira. A análise inclui a contribuição dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, bem como de outros grupos minoritários, na formação da identidade cultural do Brasil.

O terceiro capítulo da coleção explora as diversas realidades e culturas presentes no continente africano. Este capítulo, intitulado "As Várias Áfricas", tem como objetivo desconstruir a visão monolítica que frequentemente se tem da África, apresentando-a em sua complexidade e diversidade. Os alunos são convidados a conhecer as diferentes regiões, povos, línguas e tradições que compõem o continente, destacando as contribuições africanas para a formação da identidade brasileira e global.

O quarto capítulo aborda a terminologia e as identidades dos povos originários do Brasil. Com o título "Índios ou Indígenas?", o capítulo propõe uma reflexão crítica sobre os termos utilizados para se referir a esses povos, suas implicações e a importância do reconhecimento de suas identidades em trânsito. Além disso, este capítulo destaca as lutas e resistências das comunidades indígenas, enfatizando a riqueza de suas culturas e saberes, e a necessidade de respeitar e valorizar suas tradições e direitos.

Assim como um rio que nutre e transforma a paisagem por onde passa, a coleção "História Afro-Brasileira e Indígena" enriquece o conhecimento e a sensibilidade dos alunos, promovendo uma educação que valoriza a diversidade e a cidadania. Os capítulos desta



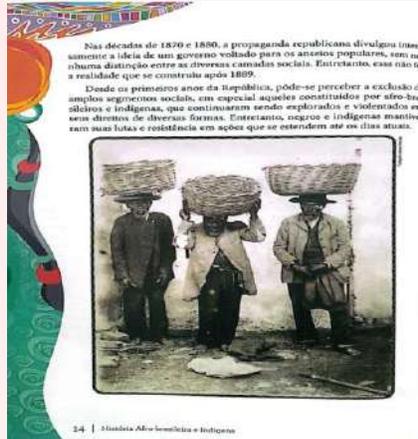


coleção são importantes para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social e a valorização da diversidade cultural.

A Análise do Discurso Crítica (ADC), como destaca Fairclough (2008), permite navegar pelas correntes dos discursos, revelando “as ideologias e relações de poder que fluem através dos textos e imagens”. Como aponta Hall (2016), os significados culturais transcendem o simples âmbito da cognição individual, exercendo impactos tangíveis e regulando as práticas sociais cotidianas. Essa perspectiva sugere que os significados não são meramente abstrações internas, mas forças vivas que moldam e são moldadas pelas interações e estruturas sociais. A representação, nesse contexto, desempenha um papel crucial ao conectar o significado à linguagem e, conseqüentemente, à cultura. Ela funciona como um mediador que não só expressa, mas também constrói realidades culturais, estabelecendo um sistema simbólico onde as identidades, valores e normas são continuamente negociados e reforçados. A cultura, portanto, é vista como um campo dinâmico de significação, onde a linguagem atua tanto como veículo quanto como regulador das práticas sociais, imbuindo-as de sentido e orientando o comportamento coletivo.

A seguir, apresentamos uma análise detalhada das imagens e textos presentes no capítulo "O Discurso da Igualdade na República" da coleção "História Afro-Brasileira e Indígena", utilizando a metáfora do rio para explorar as nuances e contradições destes discursos.





A terceira imagem e texto destacam a propaganda republicana das décadas de 1870 e 1880, que prometia um governo voltado para os anseios populares. Contudo, a realidade pós-1889 revelou a exclusão contínua de amplos segmentos sociais, especialmente afro-brasileiros e indígenas. A ADC nos incentiva a examinar a discrepância entre a propaganda republicana e a realidade social. A imagem e o texto revelam como as promessas de igualdade não se concretizaram para muitos brasileiros. Apesar da exclusão, o texto reconhece a resistência e a luta contínua dos negros e indígenas, sublinhando a persistência de suas reivindicações por direitos e justiça.

A Análise do Discurso Crítica das imagens e textos do capítulo "O Discurso da Igualdade na República" revela as complexas dinâmicas de poder, ideologia e resistência na construção da história brasileira. Através dessa análise, podemos questionar as narrativas oficiais, reconhecer e ouvir as vozes silenciadas e entender as contínuas lutas por igualdade e justiça social no Brasil. A coleção "História Afro-Brasileira e Indígena" desempenha um papel crucial ao trazer à tona essas histórias e ao promover uma educação mais inclusiva e crítica.



A imagem principal do capítulo 2 mostra diferentes rostos, representando a diversidade étnica e cultural do Brasil, acompanhada por uma citação de Ailton Krenak. A citação enfatiza a necessidade de reconhecer e compreender as diferenças entre os diversos povos que compõem o Brasil. Os rostos representados são como diferentes afluentes que se juntam ao grande rio da sociedade brasileira, cada um trazendo suas próprias histórias, culturas e experiências. A imagem visualiza a riqueza e a multiplicidade cultural que formam a nação.

A citação de Krenak atua como um lembrete da importância de reconhecer as diversas origens e contribuições de todos esses afluentes. Ela sugere que a verdadeira compreensão do Brasil só é possível quando todos os grupos são valorizados e incluídos no curso principal da sociedade. Krenak (referência à ideia para adiar o fim do mundo) nos lembra que cada grupo traz um fluxo único de saberes e culturas, contribuindo para a formação contínua e dinâmica da identidade brasileira. Sua menção às populações indígenas destaca um afluente frequentemente negligenciado, mas efetivo para a integridade do rio da diversidade brasileira.

Considerações Finais

Ao refletirmos sobre o percurso traçado pela nossa pesquisa, a metáfora do rio-memória torna-se um guia essencial para compreendermos a profundidade e a abrangência de nossas

descobertas. A jornada começa nas nascentes, onde nossas primeiras ideias e inspirações emergem, impulsionadas por nossas vivências em sala de aula e na Residência Pedagógica de Ensino de História na Universidade Federal do Acre (UFAC). Esses momentos iniciais, embora pequenos como correntes d'água, unem-se para formar um fluxo contínuo e poderoso de questionamentos e objetivos, simbolizando o início de nossa investigação.

Conforme avançamos, nosso rio encontra diversos afluentes, cada um representando uma corrente teórica-metodológica que enriquece nossa pesquisa. A Análise do Discurso Crítica (ADC) emerge como um desses afluentes, fornecendo ferramentas para desvendarmos as camadas profundas dos discursos presentes no livro didático “História Afro-Brasileira e Indígena”. Este enfoque nos permite explorar as ideologias e as relações de poder que permeiam os textos e imagens, revelando a complexidade dos discursos sobre igualdade e inclusão.

A pesquisa-ação, outro afluente significativo, adiciona “uma dimensão prática e interativa ao nosso estudo” (Thiollent, 1985). Ao mergulharmos nas águas vivas do ambiente escolar, observamos diretamente as reações e interações dos estudantes com o material didático, ajustando nossas abordagens conforme necessário. Este processo reflexivo e adaptativo assemelha-se ao rio que desvia seu curso ao encontrar obstáculos, simbolizando resiliência e a capacidade de adaptação.

Nosso rio da pesquisa atravessa planícies e vales, simbolizando a aplicação e análise das temáticas afro-brasileiras e indígenas no contexto escolar. A análise do livro "História Afro-brasileira e Indígena, 9º ano: Ensino Fundamental" nos permite observar como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 atuam como guias, delineando o curso do rio para promover uma educação mais intercultural, justa e inclusiva. Essas legislações são fundamentais para garantir que a educação brasileira contemple a diversidade étnico-racial do país, promovendo uma educação inclusiva e antidiscriminatória.

À medida que o rio se aproxima de seu estuário, ele carrega consigo sedimentos e nutrientes, resultado de sua jornada. De maneira análoga, nossa pesquisa, ao se aproximar de suas conclusões, traz reflexões valiosas e propostas concretas para a prática educativa. As análises críticas, observações práticas e reflexões teóricas são



depositadas nas margens da comunidade acadêmica e educacional, contribuindo para um solo mais fértil onde novas ideias e práticas podem germinar.

Por fim, o rio deságua no oceano do conhecimento coletivo, onde nossas contribuições se misturam com as de outros pesquisadores e educadores. Neste vasto e interconectado corpo de saberes, nossa pesquisa encontra seu lugar, influenciando e sendo influenciada por correntes maiores de pensamento e prática. Este ciclo contínuo de conhecimento é encapsulado na filosofia do adinkra "Funtuntunetu Denkyemfunefu", simbolizando a "união da diversidade". Este conceito é a essência de nossa viagem nas correntezas de uma educação antirracista, analisando e valorizando as temáticas afro-brasileiras e indígenas, como ilustrado no livro didático.

A coleção "História Afro-Brasileira e Indígena" surge como um rio sereno e significativo, fluindo ao encontro das demandas atuais por uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e histórica do Brasil. Ao enraizar nossas práticas educativas e teóricas nesse contexto, contribuimos para a construção de uma cidadania consciente e uma formação social que celebra e respeita a diversidade. Desta forma, nossa pesquisa não apenas preenche lacunas históricas, mas também fomenta um ambiente educacional que celebra a diversidade e promove o respeito às diferenças.

Em conclusão, nossa jornada de pesquisa, guiada pela metáfora do rio, reafirma a importância de uma abordagem interdisciplinar e inclusiva na educação. Ao trazer à tona as histórias silenciadas e promover uma análise crítica dos discursos, contribuimos para uma educação mais justa e equitativa. Esperamos que este trabalho inspire novas pesquisas e práticas que continuem a fluir rumo ao mar do conhecimento coletivo, enriquecendo a paisagem educacional e cultural do Brasil.

Referências

- BEIRUTTI, Flávio; SOUSA, Ariele; LEÃO, Fábio. **História Afro-brasileira e indígena, 8º ano**: ensino fundamental. Curitiba, 2015.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Brasília: Senado Federal, 2003.
- BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Brasília: Senado Federal, 2008.





BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério de Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1996.

DYBAX, Vanessa. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE:** produções didático-pedagógicas, volume 2, Curitiba, Paraná, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/20_16_pdp_arte_unespar-curitibai_vanessadybaxcortes.pdf. Acesso: 28 ago. 2023.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

FRANÇA, Jardel Silva. **Educação para as relações étnico-raciais:** Neabi/Ufac e PPGLI/Ufac – ilhas promotoras de políticas de igualdade racial na Universidade Federal do Acre. Dissertação (Mestrado acadêmico). Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, 2023.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio : Apicuri, 2016.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez. 1985.





A TELENOVELA BRASILEIRA E O BEM-AMADO COMPLEXO DE VIRA-LATA

Roberto Abdala Júnior (UFG)¹

Introdução

O Brasil é um país continental cuja histórica miscigenação inaugurou uma cultura extremamente rica e diversificada. Uma aventura pelo interior de qualquer estado da união brindará o visitante com uma paisagem inusitada, uma culinária original e sotaques de um português cuja sonoridade musical agrada pelo molejo e trejeitos. Tudo forjado no calor do caldeirão de culturas de raízes ocidentais, principalmente a portuguesa; mas, também africana e nativa, em diversos matizes, depois temperada por italianos, alemães e até japoneses, entre outros.

No interior dessa matriz cultural, cuja diversidade e riqueza só pode ser superada em exuberância pela natureza, nasceu uma literatura, igualmente diversa e pujante, entre Machados, Rosas, Bandeiras, Amados e até Coelho; uma música original como o Samba, o Chorinho, o Forró, o Baião, a Bossa Nova, a MPB e o Axé, além de *antropofagiar* outros ritmos importados com nossa malemolência e malícia. Não podia ser diferente no cinema, como ocorreu com as chanchadas que satirizavam filmes hollywoodianos, ou a magia e originalidade do Cinema Novo e, também, a revolução da telenovela que virou produto de exportação, colocando o Brasil na vanguarda da cena midiática e comercial internacional.

Infelizmente, poucos conterrâneos se deleitaram com a nossa literatura, pelo parco universo de letrados no país até os anos 1980 e, mesmo a música, sempre sofreu com a interferência *comercial* - imperialista, talvez. Somente o carnaval soube enfrentar a situação, colocando na boca do povo, depois nas rádios e nos discos, as marchinhas ou os sambas enredos das escolas de samba. Ora, nesse pequeno percurso cultural, a telenovela surge como mais uma subversão, um outro fruto da antropofagia cultural característica da nossa brasilidade.

¹ Universidade Federal de Goiás – Programa de Pós-graduação em História. Email: abdalajr@gmail.com





A telenovela não precisou enfrentar a máquina do capital e da propaganda internacional porque não havia produto equivalente no mercado. Seu sucesso dependeu somente do esforço e da expertise individual e coletiva de artistas e técnicos para conquistar reconhecimento internacional e ganhar adesão popular. O problema da desatenção - para dizer o mínimo - da Academia a esse fenômeno nacional nasce, então, de outras circunstâncias que merecem ser exploradas.

A falta de valorização das produções brasileiras pelos nossos críticos/as, jornalistas, ou pesquisadores/as cuja reverência sempre requereu, primeiramente, o reconhecimento internacional, como ocorreu com a *Bossa Nova* e o *Cinema Novo*, por exemplo. Além disso, a empresa que atentou para a dimensão comercial e financeira que a produção da telenovela poderia representar e sua importância na grade da programação televisiva - a TV Globo - era na época e permaneceu por muito tempo, uma apoiadora contumaz da ditadura civil-militar.

Uma condição que lhe garantiu *autonomia vigiada* diante do regime, mas também críticas sistemáticas e generalizadas ao modelo de televisão pelo qual optou, como ao trabalho que realizava; recebendo também merecidos ataques devido ao papel que seu jornalismo desempenhava. Seu mais celebrado diretor, Walter Clark (1991), confirmou que seu jornalismo quase fez o papel do programa *A voz do Brasil* para a ditadura.

Soubemos, mais tarde, que nas primeiras eleições presidenciais depois do fim do regime, a Globo editou o último debate na televisão a fim de beneficiar o candidato da empresa, Collor de Mello. Obviamente, a posição política da empresa era tão estarrecedora que, no limite, as críticas alcançavam seus colaboradores, mesmo que eles usassem o veículo para expressar e disseminar ideias que nem sempre eram análogas às dos proprietários ou superiores, embora um dos mais poderosos diretores da TV Globo na época, Clark tenha afirmado que eles não apoiavam a ditadura.

As críticas não se originaram, portanto, somente desse aspecto; bastante grave e nefasto, embora a posição de apoio ao regime fosse mais comum e generalizada do que as empresas de mídias gostariam





de admitir, como foi comprovado recentemente.² Elas também nasciam da orientação teórica da maioria dos/as analistas que assentavam suas reflexões em teorias sobre a mídia mais correntes naqueles anos e consideravam as produções, por princípio, “imperialistas” e/ou desastrosas para a cultura. Uma concepção, não exatamente equivocada, mas que demandava críticas mais sofisticadas a fim de matizar um pouco o viés elitista que a orientava, como fizeram grandes pensadores, como Raymond Williams, depois Martín-Barbero, Canclini, entre outros.

O argumento de Williams (2003) é esclarecedor a esse respeito e permite conceber as mídias sob um viés, diametralmente oposto e bastante perspicaz, por assentar-se numa interpretação que é histórica e apresenta uma abordagem antropológica e de longa duração. Houve, segundo o sociólogo, não duas, mas três grandes revoluções na Era Moderna: a Revolução Francesa, política; a Revolução Industrial, econômica e outra, mais ampla e longa, a Revolução Cultural que começou com a invenção da imprensa e tem avançado até nossos dias. Sob o viés dos Estudos Culturais ingleses que lhe serviram de interlocutores, as mídias não passam de *suportes* técnicos demandados pelas sociedades - cada vez mais complexas. Infelizmente, a universidade brasileira, em geral, não foi capaz de escapar às mesmas concepções sobre o papel da televisão, incluindo a telenovela, no ambiente sociocultural brasileiro dos anos 1960/70.³

O título do texto pretende fazer uma ironia aos problemas elencados anteriormente a respeito da “tele-novela” e suas relações com a sociedade brasileira, sobretudo seus intelectuais. Recorro, a máxima de Nelson Rodrigues que, no fim dos anos 1950 em crônica sobre os brasileiros (em geral, mas também a analistas e cronistas sociais etc.) tinham “complexo de vira-lata”, ou seja, eles não eram capazes de valorizarem devidamente a cultura nacional (referia-se ao futebol) e ao título da famosa novela *O bem-amado* (1973) do teatrólogo e seu arquirrival, Dias Gomes.

² Sobre o tema, consultar: <https://www.cartacapital.com.br/politica/a-grande-impressa-apoiou-o-golpe-e-a-ditadura-e-nao-teve-papel-relevante-para-o-fim-do-regime-1979/>.

³ A esse respeito, consultar Abdala Junior em: <https://diversidadcultural.unju.edu.ar/sistema/archivos/Edici%C3%B3n%20actualizada%202024.pdf>





A explicação *rodrigueana* que marcou época e converteu-se em bodão irônico-identitário de nossa (triste) brasilidade parece, então, muito apropriada⁴, porque, segundo ele: “Em suma: — temos dons em excesso. E só uma coisa nos atrapalha e, por vezes, invalida as nossas qualidades. Quero aludir ao que eu poderia chamar de “complexo de vira-latas”. (RODRIGUES, 1993: 61) Mas, também saúda iniciativas que visam a subverter um pouco o horizonte das Humanidades, reverenciando uma produção da cultura audiovisual brasileira que apresenta aspectos excepcionais: a *novela*.

O nascimento de um fenômeno midiático pouco reverenciado entre historiadores/as: as tele-novelas

A telenovela brasileira não foi somente um fenômeno do mercado de bens midiáticos no qual um país de terceiro mundo passou a exportar ao invés de importar, invertendo a dinâmica deste fluxo. Foi, sobretudo, um exemplo de como a riqueza da cultura brasileira, com seu universo artístico excepcional, nascido de um rico e diverso caldeirão cultural miscigenado, poderia inventar um produto tão original e ao mesmo tempo, popular, de qualidade e muito rentável. O fenômeno ocorrido nos anos 1970 tornou nossa televisão objeto de estudos e referências internacionais, tanto acadêmicos quanto mercadológicos.⁵ Mas, infelizmente, entre nós a telenovela não recebeu uma boa acolhida, seja pelo seu apelo *popular*, seja pelas empresas que as produziam, seja por puro preconceito dos críticos, intelectuais e estudiosos de comunicação, entre outros.

Mas, o que torna a tele-novela brasileira tão original e especialmente importante para refletir sobre a sociedade. Obviamente que as reflexões de Benjamin nos anos 1930 e de Kracauer nos anos 1940 já apontavam importantes elementos expressos por obras como as novelas brasileiras dos anos 1960, se fizermos um deslocamento dos *objetos* originais, os filmes.

Não obstante o fato de a maioria das novelas representar personagens das classes mais abastadas até muito recentemente - a primeira novela a tematizar a favela foi *Vidas opostas* (2006/2007) da

⁴Última crônica antes da estreia do Brasil na Copa de 1958, em 31/5/1958.

⁵ Refiro-me a Mattelart (1998).





Rede Record de Televisão -, ocorre que desde o final dos anos 1960 surgiu um tipo diferente de temática nessas obras, cuja denominação de “realismo” indica as possibilidades de serem exploradas pelos pesquisadores/as e/ou professores/as.

Importa lembrar ainda que Benjamin observava que o público veria sua face na tela do cinema e, no caso da televisão brasileira em seu produto mais revolucionário, a novela, não foi assim; mas, há outros aspectos que merecem atenção. Além de o eletrodoméstico *televisão* significar um certo *status* a época - anos 1960/70/80 - e talvez ainda mais importante, tenha sido o fato de essas obras escaparem, progressivamente, às concepções dramáticas tradicionais - os melodramas.

As *novelas*, sobretudo as das oito horas e a partir do final dos anos 1960, optaram por apresentar uma linguagem mais coloquial e tratarem de temáticas próximas da realidade cotidiana. Todos esses elementos colaboraram, certamente, para que o formato obtivesse o sucesso que alcançou no Brasil e depois no mundo. Não se pode menosprezar a expertise técnica e as qualidades artísticas de todos os envolvidos nas produções - dos autores aos atores, até os técnicos - que foram aprimorando suas *performances* ao longo do tempo e das experiências práticas, muitas delas nascidas e/ou desenvolvidas em atividades realizadas no circo, teatro, rádio ou cinema.

Importa destacar que, assim como filmes, a função precípua das *novelas* é o entretenimento. Nesse sentido, é fundamental considerar que elas emergem num momento de intensa migração de brasileiros das zonas rurais para as cidades; progressiva vertiginosa e caótica urbanização, em um cenário econômico de industrialização, que apresentava um ambiente cultural no qual as opções de lazer popular eram restritas e as tradições perdem sua pungência na cultura da “cidade grande”. A característica de entretenimento precisa ser tomada neste contexto; situação que nos instiga ainda mais a abordar essas obras nas salas de aulas e/ou nas pesquisas acadêmicas. Creio que isso nos ajudaria a dimensionar o impacto das obras que circulam pelas mídias sociais e plataformas de filmes, séries etc. atualmente.

Afinal, repetimos jargões ou sugerimos personagens que se popularizaram por meio das *novelas*, como por exemplo o personagem coronel Odorico, de *O bem Amado*, para nos referirmos a políticos sórdidos, ou a cidade de Sucupira da mesma obra, como





analogia ao Brasil e suas práticas políticas nefastas para a sociedade; sem falar nas diversas modas ou modismos lançados por elas. Um impacto ainda mais evidente e contundente ocorreu em 1992, quando os estudantes secundaristas saíram às ruas para apoiar o *impeachment* de Collor no movimento dos “caras-pintadas”. As referências à minissérie *Anos rebeldes* que então era exibida pela Rede Globo estão estampadas nas faixas que carregavam, nos bordões e “palavras de ordem” que gritavam.

O termo “aprendizado” que uso e não o de ensino-aprendizagem de Vigotski justifica-se porque considero que, uma vez que se tenha dominado as ferramentas - depois do ensino escolar concluído - bastaria que ex-alunos tornados cidadãos recorram a elas para “desvendarem” estratégias empregadas nas obras em linguagem cinematográfica. A finalidade é, basicamente, criar condições para que cidadãos sejam capazes de lidar com as interpretações sobre as experiências humanas no tempo que as obras em linguagem cinematográfica *celebram ou espetacularizam* – talvez, um termo mais atual - e, num segundo momento, façam avaliação da pertinência do que sugerem diante do mundo da vida prática, sobretudo, considerando as evidências disponíveis para averiguar a validade do que ali está em causa.

Há, pois, a necessidade de que esses cidadãos reconheçam o viés de abordagem que essas obras empregam, como fazem uso da linguagem cinematográfica para se expressarem e, especialmente, *convencerem* o público. Ou seja, é imperioso que eles sejam capazes de apreender as *visões de mundo* que suportam, as intenções que pretendem *realizar com* os públicos. Nesse sentido, creio que esses cidadãos se darão conta do “que” e do “como” essas obras pretendem *mobilizar* e *modelar* a cultura e/ou construir repertórios sobre os temas abordados, visando a configurar *com* os públicos uma forma - única, em geral (?) - de interpretar o mundo e a história.

No campo do Cinema, a obra que melhor respondeu ao desafio de atender às demandas de uma análise estritamente histórica foi a de Robert Stam e o teórico que o inspirou em suas investigações sobre o tema: Mikhail M. Bakhtin e seu círculo, particularmente Valentin Volóchinov. A *semiótica bakhtiniana da cultura*, como prefiro chamá-la, nos oferece um arsenal teórico-metodológico difícil de encontrar noutras abordagens e, parafraseando Stam, defendendo que em “termos





de teoria cinematográfica, Bakhtin aponta a maneira de transcender algumas das insuficiências percebidas em outros enquadramentos teóricos.” Acrescentando ainda que, “existindo em diálogo com outras metodologias (a Escola de Frankfurt, o feminismo, a teoria da recepção, a semiótica metziana), o pensamento bakhtiniano aponta o rumo para a superação das dicotomias estéreis e dos paradigmas exauridos” (STAM, 1992: 101-102. Destaque meu.).

A semiótica bakhtiniana da cultura

A contribuição de Vigotski (2010) e James Wertsch (1993, 1999) torna-se central nesse ponto da análise por oferecerem bases da semiótica envolvida nos processos de ensino-aprendizagem e suas relações com as obras de linguagem. Ao estudar analogias e complementaridades entre as teses de Vigotski e Bakhtin, reconhecidas por Williams (1979), Wertsch tem defendido que há possibilidade do emprego de algumas noções com as quais eles trabalham de forma articulada.

As reflexões do psicólogo estadunidense J. Wertsch fazem emergir um horizonte de operações semióticas envolvida nos processos mentais, especialmente, no campo da memória e do ensino aprendizagem. Ao recorrer às suas reflexões há uma premissa a ser considerada: embora Vigotski e Bakhtin tenham *objetos* distintos sob foco de suas investigações, ambos têm a pretensão de apreenderem o papel que as obras de linguagem (palavras, signos, discursos⁶) desempenham em seus respectivos campos de conhecimento, ou seja, suas *performances culturais* - outro termo interessante para nossas reflexões.

Vigotski e Bakhtin tiveram uma formação inicial em universidades da União Soviética dos anos 1920, após a Revolução Russa de 1917, condição que deixou marcas inegáveis em suas perspectivas de investigação, das quais merecem destaque: a óbvia influência do marxismo clássico, um marcado pendor empírico e a

⁶ Sobre alguns termos empregados com alguma liberdade no texto, o tradutor de Bakhtin e Vigotski explica que a “palavra *riétch* em russo significa fala, discurso, linguagem, conversa, capacidade de falar” segundo Bezerra, (VIGOTSKI, 2010: IX) situação que permite considerar o significado mais preciso segundo o contexto.





busca de emprego prático para suas pesquisas. Assim, embora sejam herdeiros de diferentes repertórios teóricos⁷ de forma que “as ideias dos Círculos de Vigotski e Bakhtin convergem, mas nunca coincidem inteiramente” (Brandist, 2012: 103), as analogias entre as teses de ambos são evidentes e não é difícil reconhecer uma óbvia *complementaridade* entre elas.

As obras de linguagem e seu desempenho na cultura ou sua *performance* são foco de ambas as reflexões, mas, em campos de *ação* cultural distintos: uma voltada para a mente e outra para a comunicação. Mas, sobretudo, “tanto Vygotsky como Bakhtin consideram que as práticas comunicativas humanas desenvolvem as funções mentais superiores no indivíduo” (Wertsch, 1993:30. Tradução livre.).

Ambos estão estudando o papel das obras de linguagem em funções distintas: Vigotski na mente e Bakhtin nas operações de comunicação humana. Dito de forma ampliada e mais precisa, as reflexões de Vigotski visam a apreender como ocorre a formação *social da mente*, estudando os processos de ensino-aprendizagem humanos e o papel operatório das obras de linguagem, enquanto as de Bakhtin pretendem elucidar os processos de comunicação humana; ou seja, as operações de atribuição, compartilhamento, apropriação de significados e desdobramentos de sentidos das obras.

Emerge das reflexões desses autores uma *semiótica da cultura* mais assentada em elementos empíricos do que em especulações filosóficas - lembrando que a formação básica de ambos e que foram destacadas somente algumas das noções que servem sobremaneira aos propósitos do argumento central deste texto: que a semiótica da cultura nascida de uma articulação possível entre as teses de Vigotski e Bakhtin é muito pertinente para apreender o significado que uma obra em linguagem cinematográfica imprimiu numa cultura em determinada época.

Nessa medida a análise que é foco dessa semiótica se volta para as interações entre indivíduos e/ou agentes sociais, em ambientes socioculturais e históricos em que realizam operações semióticas com a finalidade de comunicação. Configura-se, assim, a possibilidade de

⁷ Além de Wertsch, pode-se consultar também Brandist (2012) para avaliar “convergências” das teses desses dois autores, entre outros.





concebermos uma *semiótica da cultura* que está voltada, não para um dos elementos que compõem as interações sociais, tampouco para a obra de linguagem isoladamente; mas, para o processo de comunicação completo, no qual todos esses elementos são, não negligenciados, mas reconhecidos e considerados de forma articulada.

Fica, pois, elucidado como os argumentos de Wertsch servem aos propósitos teóricos da análise que proponho: eles oferecem elementos para se construir uma abordagem semiótica das interações socioculturais assentadas em analogias e complementaridades das teses de dois grandes e originais pensadores soviéticos dos anos 1920/30: Vigotski e Bakhtin.

Não é novidade que Vigotski empregou o termo “mediadores semióticos” como desempenhando funções análogas às ferramentas nos processos de trabalho, destacando sua função de dinamizá-los. A sugestão de Wertsch para substituir os termos “palavras”, “signos” e “discursos” empregados por Vigotski e Bakhtin respectivamente é o termo “ferramentas culturais”.

Noções básicas da semiótica bakhtiniana da cultura

A mais importante argumentação conceitual do *círculo de Bakhtin*, cuja autoria é disputada atualmente entre seus seguidores e os Volóchinov, é *Materialismo e filosofia da linguagem* (2010). O texto rompe com as tradições da semiologia de Saussure e da linguística de sua época, defendendo que os significados dos *discursos* - e não somente do texto ou outra forma de expressão humana - só podem ser apreendidos de forma contextualizada, sociocultural e historicamente. Segundo essa proposição, todas as obras de linguagem são, por princípio, *dialógicas*, embora os autores e estudiosos pretendam que sejam *monológicas*.

Bakhtin e seu círculo defendem que o significado dos discursos é algo dinâmico, que tem a função social de comunicar e, por isso, é fundamental tomar o *dialogismo* intrínseco e orgânico da linguagem em análise. Na passagem a seguir podemos observar as principais noções com as quais o autor trabalhou e como elas podem ser aproveitadas pelos profissionais das Humanidades, sobretudo, da Educação e da história/História:



A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse *vínculo com a situação concreta*. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, *a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar* (Bakhtin/Volochinov, 2010, p. 128. Grifo meu).

O *princípio dialógico* é, pois, característico da linguagem humana, de forma que a apreensão dos significados não pode deixar de reconhecê-lo e, pelo fato de estar presente em todas as formas de comunicação humana, converte-se em uma ferramenta metodológica estratégica. Os *diálogos* são travados com os repertórios socioculturais dos envolvidos no processo comunicacional, sejam eles *verbais e não-verbais*. Mas, é preciso que os elementos da comunicação tenham *significados* para as audiências. O contexto histórico da existência empírica e simbólica das audiências e de emergência do discurso é outro elemento fundamental dos *diálogos* sobre o tema da comunicação.

A compreensão, seguindo o mesmo princípio, é igualmente dialógica e *responde* - como num diálogo - às *interpelações* que os *discursos* fazem a esse repertório sitiado sociocultural e historicamente. Nesse sentido, os repertórios das audiências são fundamentais para que se apreendam os significados dos discursos, mas, a análise não deve recair em nenhum dos pólos da comunicação, tampouco no discurso isoladamente; mas sim no *enunciado* da vida sociocultural prática no interior da qual o discurso emergiu historicamente - na época de seu nascedouro ou nos momentos em que ele tenha sido retomado posteriormente.

Seguindo Rösen na busca de articulações entre a *Didática da História* com outras *matrizes disciplinares*, especialmente, a Antropologia para pensar a experiência - thompsoniana (?) - e a Psicologia Sociocultural para pensar o papel dos processos de ensino-aprendizagem da história/História, na formação da cultura e da consciência histórica, certamente, a melhor estratégia metodológica de apreender significados de fontes históricas e, principalmente, de



operações cognitivas - como insiste Wertsch, desde os anos 1980 - me parece assentarem-se nas teses bakhtinianas.

O *dialogismo* bakhtiniano aplicado às obras em linguagem cinematográfica como filmes, minisséries, telenovelas e séries converte-se numa ferramenta metodológica de eficácia incontornável. Isso porque, como fica explícito na passagem citada, as teses se aplicam à “vida prática” - para usar um termo de Rösen - e permitem aos profissionais da história/História recorrerem a elas em análises das obras, tanto na época de sua produção quanto na de exibição, bastando para isso que se busque reconhecer, historicamente, os *repertórios* que interessam ao analista: se o da época de produção e/ou da sua exibição, inclusive - talvez, sobretudo - escolar.

Orientado pelo *dialogismo*, pode-se dar ênfase aos elementos em diálogo no interior das obras, como luz, cor, figurino, cenário, encenação e os respectivos contextos da época da produção e/ou da exibição - dependendo da finalidade. A questão do que deve-se analisar, (i) se o *objeto* for a obra, ou (ii) seu impacto numa audiência de época, ou numa turma; ou mesmo, (iii) para que seu impacto seja mais eficaz numa exibição escolar. Em todos os casos, basta que sejamos rigorosos e precisos na análise dos *diálogos* que os *próprios realizadores propuseram* por meio da obra, identificando e explorando aqueles elementos aos quais os *realizadores deram destaque na obra*, submetendo-os a um *diálogo mais estrito e orientado* diante do contexto de sua emergência e/ou retomada em épocas posteriores à produção; atentando, muito especialmente, para os repertórios culturais de cada época, incluindo das audiências das salas de aula.

Gostaria de acrescentar que, se a explicação de Vigotski do processo de ensino-aprendizagem deve considerar que,

Ao contrário do amadurecimento dos instintos e das atrações inatas a força motivadora que determina o desenvolvimento do processo (...) não está radicada dentro mas fora do adolescente e, neste sentido, os *problemas que o meio social coloca diante* do adolescente em processo de amadurecimento estão vinculados a projeção desse adolescente na vida cultural profissional e social dos adultos (...) (Vigotski, 201: 171)

Não seria, então, absurdo considerar que a *simples* exibição de um filme, série ou novela para uma audiência, seja ela composta de jovens na escola e/ou de adultos numa sala de cinema, seguindo a ideia





de uma *reação responsiva bakhtiniana*, seria já um problema – dependendo da obra. A ideia é que, caso a visão apresentada pela obra expresse um discurso contraditório e/ou que se confronte aqueles que circulam na cultura de uma sociedade em uma época definida, ou mesmo que faça rir não seria a exibição “um problema que o meio social coloca diante dessas audiências”?

Experiências da sociedade brasileira com teleficção diante das teses bakhtinianas

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influencia didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. *A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural.* A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, [...] (Bakhtin, 1992: 197. Destaque meu).

A citação acima, além de trazer outras perspectivas centrais da obra bakhtiniana, apresenta um aspecto de suas reflexões pouco observado: a possibilidade de que a expertise do autor (realizadores, no caso) de um discurso - nesse caso, em linguagem cinematográfica - sejam capazes de “predeterminar” as reações responsivas das audiências concernentes a um determinado enunciado sociocultural e historicamente situado. Ou, como argumenta Stam, o “*conceito multidimensional e interdisciplinar do dialogismo, se aplicado a um fenômeno cultural como um filme, (...), assim como às maneiras como o discurso fílmico é conformado pelo público, cujas reações potenciais são levadas em conta.* (Stam, 1992: 33, 34. Destaque meu.)

A primeira e mais central questão para o debate consiste em refletir sobre as estratégias que as obras de linguagem recorrem para realizarem o que lhes interessa: predeterminar as reações responsivas das audiências. Alguns autores têm procurado refletir sobre o tema do engajamento de audiências a um discurso e uma das possíveis respostas é o que chamou-se no Brasil de *Performances Culturais*. (Camargo, 2013) A noção refere-se à uma ampliação e complexificação





da ideia dos artistas do início do século 1920 retomada nos anos 1960 de *performance-art*. (Abdala Junior & Lage, 2013)

Considerações finais

Obviamente que um texto reduzido como um capítulo de livro permite somente indicar algumas possibilidades de emprego da *semiótica bakhtiniana* e sua interface com a psicologia vigotskiana. Mas, certamente, a argumentação instiga a busca de ampliação e aprofundamento do que foi exposto como uma plataforma de exploração para análises de obras em linguagem cinematográfica. Muitos outros aspectos foram negligenciados por não contemplarem diretamente o tema em foco.

Ainda mais importante é que estudemos as obras como as *novelas* e minisséries de televisão que impactaram a cultura brasileira, sobretudo, a popular e da segunda metade do século XX, a fim de que tenhamos uma melhor compreensão das transformações que sofreu. Mas, isso demanda visões teóricas mais sofisticadas para abordar os processos semióticos que entraram na configuração dessa cultura para que possamos municiar nossos alunos e futuros cidadãos com ferramentas conceituais que colaborem para fundar uma sociedade capaz de superar as insatisfações do presente, como defende Rösen.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR, R. **Memórias da ditadura, TV e os 'rebeldes' anos 1980: um estudo sobre o papel da minissérie "Anos rebeldes" na cultura histórica de brasileiros em 1992**. Goiânia: Editora Visão, 2021. E-book Kindle.
- ABDALA JUNIOR, R. **Um papel histórico para a teleficção: a minissérie Anos rebeldes e a cultura histórica brasileira dos anos 1980**. *História da Historiografia*. V.20, p.69 - 86, 2016.
- ABDALA JUNIOR, Roberto & LAGE, Micheline Madureira. **História & cinema: performances e diálogos audiovisuais. KARPA: revista de teatralidades e cultura visual**. 2013. In: <http://www.calstatela.edu/sites/default/files/groups/KARPA%20JOURNAL/abdalapdf.pdf>.
- BAUMAN, Richard. **Verbal Art as Performance**. Rowley, Mass, Newbury House Publishers, 1977.





- BRANDIST, Craig. **Repensando o Círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual**. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.
- BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Bauru: UNESP, 1992.
- BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: UNESP, 2002.
- CAMARGO, Robson Corrêa de. Milton Singer e as performances culturais: um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise. **Revista KARPA, N° 6. Journal of Theatricalities and Visual Culture**. California State University - Los Angeles, 2013. Link: <https://www.calstatela.edu/sites/default/files/users/u1801/robsonpdf.pdf>.
- CLARK, Walter & PRIOLLI, Gabriel. **O campeão de audiência**. São Paulo: Best Seller, 1991.
- EAGLETON, Terry. **Humor: o papel fundamental do riso na cultura**. Rio de Janeiro: Record, 2020 [2019].
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- LA CAPRA, Dominick. Bakhtin, o marxismo e o carnavalesco. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart & SACRAMENTO, Igor. (org) **Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010: 149-184.
- LEAL, Ondina Fachel. **A leitura social da novela das oito**. Rio de Janeiro. Editora Vozes Ltda, 1986. [1983].
- MATTELART, Micchèle & Armand. **O carnaval das imagens: a ficção na TV**. São Paulo: Brasiliense, 1998 [1989]; 2ª edição.
- RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais: crônicas de futebol / Nelson Rodrigues**; seleção e notas Ruy Castro. — São Paulo: Companhia da Letras, 1993.
- RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Trad. Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Curitiba, Editora UFPR, 2015.
- VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- WERTSCH, James V. **Voces de la mente**. Madrid: Visor Distribuciones S/A, 1993.
- WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003[1961].
- WOLTON, Dominique. **Elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão**. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: 1996 [1990].





ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: ENTREVISTAS COM PAIS/RESPONSÁVEIS, PROFESSORAS E ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana Brito Borges Pinto (UESB)¹

Maria Aparecida Pacheco Gusmão (UESB)²

Zeneide Paiva Pereira Vieira (UESB)³

Introdução

No âmbito da educação brasileira, a alfabetização sempre foi (e ainda é) um dos maiores desafios. É consenso que essa é uma etapa fundamental, pois é por meio dela que se obtém sucesso nas etapas subsequentes e este aspecto torna esse campo um lugar de muita atenção, que demanda estudos, reflexões, práticas e ações conjuntas, visando a garantia do direito de todo cidadão brasileiro a uma alfabetização plena.

A reflexão em relação à Alfabetização e o Letramento é desafiadora, sobretudo quando buscamos estudar o processo de aprendizagem dos estudantes com os desafios de inovar em metodologias, de se valer mais intensamente das tecnologias e de utilizar diferentes materiais na mediação pedagógica.

A pandemia mundial da Covid-19, é importante mencionar, afetou muitas áreas e, na educação, gerou consequências nos diferentes níveis educacionais (básica e superior). Seus impactos, tiveram como plano de ação para a maioria dos países a adoção de estratégias temporárias de isolamento social, repercutindo assim em um quadro de fechamento presencial das unidades escolares por dois anos, o qual atingiu o pico de 1,7 bilhão de estudantes afetados (90% de todos os estudantes no mundo), de diferentes níveis e faixas etárias em até 193 países (UNESCO, 2020).

¹ Mestre em Ensino, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Coordenadora do Núcleo Pedagógico Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação (SMED) no município de Vitória da Conquista, Bahia. 2021A0151@uesb.edu.br

² Graduação em Letras, Doutorado em Educação (UFRN), Professora Pleno, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), orientadora do trabalho, Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn). E-mail: aparecida.gusmao@uesb.edu.br

³ Professora adjunto, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: zeneide.paiva@gmail.com





A pandemia afetou de modo distinto professores e estudantes, e, por conseguinte, muitas das assimetrias educacionais pré-existentes tenderam a se acentuar conforme as especificidades em função, tanto das dificuldades em traçar caminhos alternativos para a aprendizagem à distância, quanto das lacunas de acessibilidade de professores e alunos à tecnologias para promoção do ensino remoto. Nas escolas de ensino básico, a paralização das aulas presenciais trouxe novos desafios e impactos abruptos para professores e famílias, à medida que a educação domiciliar trouxe mudanças para o aprendizado das crianças e dos jovens, eventualmente sobrecarregando os próprios pais no contexto de acompanhamento (BURGESS *et al.*, 2020).

Com a suspensão das aulas presenciais, o município de Vitória da Conquista assumiu o desafio de manter as escolas em funcionamento, convidando gestores, professores e famílias para a descoberta de novas formas de pensar e fazer a educação.

Partindo dessa problemática, temos por objetivo principal neste texto compreender os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos pais/responsáveis, pelas professoras e pelos alunos do 3º ano do ensino fundamental e o desenvolvimento da alfabetização e o letramento no período pandêmico da Covid-19, no município de Vitória da Conquista, Bahia.

Apoiamos os nossos estudos investigativos nas bases teóricas do letramento de Magda Soares (1985; 2003; 2004; 2010), Kleiman (1995) e Street (198; 2014) e outros estudiosos da temática da alfabetização e letramento na contemporaneidade.

Assim sendo, este estudo de base qualitativa, teve como *lócus* três escolas da Rede municipal de Ensino de Vitória da Conquista- BA, três professoras alfabetizadoras, e os pais/responsáveis de estudantes do 3º ano do ensino fundamental, por vivenciarem os desafios desse momento alfabetizador.

Esta investigação possui relevância especialmente por colaborar e continuar o debate sobre a alfabetização e o letramento, em um contexto pandêmico e pós pandêmico, considerando o estudo e análise das vozes das professoras, dos pais/responsáveis e dos próprios estudantes, de forma reflexiva e significativa para todos os envolvidos com essa temática.





Conceitos de Alfabetização e Letramento

Soares (2010, p. 21) compreende o processo de alfabetização como a “[...] aquisição da tecnologia do ler e do escrever”. Assim, uma pessoa é considerada alfabetizada quando domina o código da língua, consegue usar um lápis e compreende a ordem da escrita. Essa autora concebe ainda que a alfabetização compreende apropriação do mecanismo da leitura e escrita, da diferença entre as letras e dos fonemas (sons), dos aspectos gramaticais e ortográficos para a compreensão da leitura e da escrita.

Em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares (2009, p. 17), define em específico o termo “letramento” como:

Palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês *literacy*. Letra -, do latim *littera*, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado de escrita.

O letramento estaria relacionado à ação ou ao uso das competências de leitura e escrita nas práticas sociais em que o indivíduo está inserido. Portanto, o termo letramento, tal como é compreendido atualmente, surgiu em função do estudo dos processos de leitura e escrita e de suas implicações nas práticas sociais.

Kleiman (2008) também contribui para a diferenciação dos dois termos, no entanto, ressalta que um está relacionado ao outro. Para ela, a alfabetização é um caminho para se alcançar o letramento. Portanto, o letramento engloba uma série de competências e habilidades que vão além da simples decodificação. Essa autora define o letramento como “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos e objetivos também específicos” (Kleiman (1995) Nessa concepção, são práticas sociais de leitura e escrita efetivadas com objetivos e em espaços específicos nas ações em sociedade.

Para Rezende (2016), o letramento não se limita ao ambiente escolar, embora ganhe grande relevância nele. Ao destacar que diversas produções de discursos ocorrem nas práticas da escola, os estudos sobre a importância do letramento, principalmente no





contexto da escola, vêm suscitando os dois modelos de letramento desenvolvidos por Street (2010): o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento.

No primeiro modelo, o letramento autônomo, conforme Street (2010), é visto como um conjunto de habilidades neutras e universais as quais pressupõem que o letramento em si mesmo, de modo autônomo, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Nessa perspectiva, há apenas um modo de o letramento ser desenvolvido, cuja abordagem é associada, segundo o autor, com o progresso, a civilização e a mobilidade social, por exemplo.

A esse modelo autônomo, o autor contrapõe o modelo ideológico, afirmando que as práticas de letramento são determinadas social e culturalmente e, como tais, os significados específicos que a escrita assume para dado grupo social dependem do contexto em que foi adquirida. Essa outra forma de pensar o letramento, diferentemente da anterior, não vê uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de se estabelecer uma divisão entre grupos orais e letrados. O modelo ideológico põe em evidência a existência de diferentes letramentos, relacionados a conceitos construídos pelas pessoas sobre suas formas de ver, ser e agir no mundo, diante dos diferentes contextos socioculturais nos quais estão inseridos.

O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos (Street, 2014, p. 53).

Para esse autor, as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e ser.

Rezende (2016) destaca que o modelo ideológico de letramento possui uma diversa aceitação de práticas de discurso que circundam pelo social, valorizando a cultura e sua propagação. Como resultado disso, o autor argumenta que os processos de leitura e escrita são levados em distintos contextos, sejam eles de norma culta, sejam eles





com variações da língua. Ele critica a abordagem tradicional da alfabetização, que frequentemente ensina a linguagem escrita de maneira desconectada das situações práticas da vida real. Em vez disso, ele enfatiza a importância de aprender a escrita em contextos significativos, nos quais a escrita tem um propósito claro e relevante para a vida dos aprendizes. Portanto, o "uso nada artificial de escrita" significa aprender a escrever de maneira autêntica, respeitando a função e o significado da escrita em situações reais (Street, 1984, *apud* Rezende, 2016, p. 98).

O ambiente escolar deve ser, entre outros tantos lugares, um dos locais em que o letramento ocorra de forma contínua e dinâmica, acompanhando as mudanças na sociedade.

Diante disso, é fundamental reconhecer que o modelo ideológico de letramento não apenas amplia o entendimento da leitura e escrita como práticas sociais, mas também promove uma educação mais equitativa e inclusiva, ao capacitar o estudante a compreender e questionar as estruturas de poder que permeiam a sociedade. Portanto, apesar dos obstáculos enfrentados, é essencial que educadores e formuladores de políticas se esforcem para integrar o modelo ideológico de letramento nas práticas pedagógicas, a fim de cultivar cidadãos críticos e socialmente conscientes.

Em relação aos processos de alfabetização e letramento, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) parece tratá-los de forma separada. Ao abordar o processo de alfabetização, a BNCC enfatiza o estudo mecânico do alfabeto, seus sons e letras, como destacado neste documento:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018, p. 89-90).





Considerando as reflexões dos autores citados, no âmbito deste estudo, entendemos que letramento e alfabetização são concepções distintas e, ainda que simultâneos e conectados, Soares (2004, p. 15) afirma que são processos considerados “[...] de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino”. Isso demonstra que cada um deles envolve competências e habilidades diferentes, assim, pode-se afirmar que são interdependentes e interconectados.

Nas aulas de linguagens, por exemplo, o professor pode facilmente oportunizar diferentes textos de distintos lugares, já que, ao utilizar textos de situações reais, o estudante é instigado a participar de forma crítica diante daquele texto, em vez de se limitar ao livro didático, que nem sempre está alinhado com a realidade dos alunos. Não dá para esquecermos que o aluno precisa levar ao ambiente escolar suas práticas de letramento, as quais utiliza em seus contextos sociais (casa, rua, igreja, redes sociais etc.). A prática de leitura e escrita na escola também permite perceber o conhecimento de mundo que o aluno possui, o qual propicia a construção de sistemas próprios de interpretação, a dizer, a maneira particular de cada aluno estar compenetrado nas práticas sociais e na experiência de seu cotidiano (Castells, 2000).

Análise e Discussões: Desvendando os Múltiplos Usos da Leitura e Escrita na Vida Cotidiana

Iniciamos o nosso percurso elencando as informações que os dados levantados nos questionários destinados aos pais/responsáveis, alunos e professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa nos forneceram. Buscamos investigar os hábitos relacionados à leitura e à escrita na vida social, em casa e na escola. As respostas podem ser visualizadas na tabela, abaixo:





Tabela — Hábitos relacionados à leitura na vida social e em casa

Informantes	Na vida social	Em casa
<i>Pais/responsáveis</i>	Faixas (50%), cartazes (35,7%), outdoors (35,7%), rótulos (57,5%), placas (42,9%), folhetos de ofertas (42,9%), mensagens no celular (100%).	Bíblia (73,3%), receitas (66,7%), mensagens no celular (60%), bilhetes (33,3%), revistas (26,7%), livros de autoajuda (20%), livros de conteúdo científico (6,7%).
<i>Estudantes</i>	Placas (71,4%), Mensagens no celular (50%), outdoor (50%), rótulos (42,9%), folhetos de ofertas (35%), cartazes (28,6%), faixas (7,1%).	Placas (71,4%), mensagens no celular (50%), outdoor (50%) rótulos (42,9%), folhetos de ofertas (35,7%), cartazes (28,6%), faixas (7,1%).
<i>Professoras</i>	Livros de conteúdo pedagógico (100%), artigos (100%), reportagens (100%), mensagens no celular (100%), livros de conteúdo científico (66,7%), folhetos (66,7%), placas (66, 7%), outros (66,7%).	Mensagens no celular (100%), material para preparação de aulas (100%), revistas (66,7%), bíblia (66,7%) livros de conteúdo científico (66,7%), outros (66,7%), livros de autoajuda (33,3%), bilhetes (0%).

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

Os percentuais das respostas dos pais/responsáveis em relação aos hábitos relacionados à leitura na vida social e em casa indicam que a variedade de leituras é ser bastante ampla e depende do contexto específico em que as pessoas se encontram. Essa diversidade reflete a natureza multifacetada da comunicação visual e textual em ambientes sociais, desde informações práticas em faixas e cartazes, até comunicação digital, via mensagens no celular.

Nas respostas dos estudantes sobre suas leituras cotidianas de textos curtos na vida social, é notável que a leitura de placas



representa uma quantidade significativa de respostas, o que evidencia a importância das informações visuais em ambientes diversos. A leitura de mensagens no celular é uma prática frequente e demonstra a importância da comunicação digital na vida social moderna. Os rótulos em produtos e embalagens também aparecem nas respostas, assim como a leitura de folhetos de ofertas.

As respostas das professoras sugerem um compromisso com o aprimoramento de práticas educacionais ao indicarem a leitura de livros de conteúdo pedagógico, o que pode proporcionar uma influência positiva no processo de ensino. Já, a também citada, leitura de livros científicos sobre educação pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos fundamentos teóricos acerca de métodos de alfabetização. A leitura de artigos mencionada por todas as professoras reflete o compromisso com a busca de conhecimentos recentes, que podem fornecer informações detalhadas sobre o processo alfabetizador.

Desse modo, as respostas indicam que os professores estão engajados em uma variedade de leituras que podem influenciar positivamente a sua prática. O contato com materiais pedagógicos, científicos e práticos, juntamente com a atenção aos aspectos visuais e tecnológicos, podem trazer contribuições para a promoção da alfabetização e do letramento.

Cabe destacar aqui a ideia de que a variedade de leituras é ampla e depende do contexto específico em que as pessoas se encontram. Esse entendimento alinha-se com os pressupostos de Soares (2010), que enfatiza uma perspectiva sociointeracionista da alfabetização, a qual considera a leitura e a escrita como práticas sociais situadas em contextos específicos. A autora destaca que a leitura não é apenas um processo individual de decodificação, mas uma prática social que envolve interpretação e compreensão contextual. Nesse sentido, uma variedade de leituras é moldada por diferentes experiências e ambientes sociais em que as pessoas estão inseridas. Ao mencionarmos a natureza multifacetada da comunicação visual e textual em ambientes sociais, ressaltamos a interconexão entre a leitura e a cultura e a importância do letramento.

Acerca do que os participantes da pesquisa costumam ler em casa, os dados fornecem uma visão interessante das práticas de leitura, ou letramento doméstico, nas palavras de Street. Destacamos





aqui alguns pontos que observamos nas respostas dos pais/responsáveis. A presença significativa de leitura de bilhetes indica o uso de uma comunicação escrita mais pessoal ou específica dentro de casa, sugerindo talvez um ambiente onde as pessoas deixam mensagens uns para os outros. A presença de revistas, Bíblia, livros de autoajuda e de conteúdo científico diz respeito a uma variedade de interesses, desde leituras mais espirituais até leituras informativas e educativas. É interessante notar que as mensagens no celular são uma forma comum de comunicação, refletindo o papel crescente da tecnologia na interação cotidiana, mesmo em casa (letramento digital).

Ao explorarmos as respostas sobre o que os estudantes leem em seu dia a dia em casa, podemos verificar que as leituras de mensagens no celular é a atividade mais prevalente, indicando que a comunicação digital é uma parte significativa do cotidiano dos estudantes no ambiente doméstico. Observamos, ainda, que mais da metade dos estudantes leem instruções de jogos, indicando que atividades de lazer, como jogos, são uma parte importante do seu tempo.

A averiguação das respostas sobre as leituras das professoras em casa, evidenciou que elas indicaram a leitura de revistas, o que mostra o interesse em informações variadas que podem influenciar significativamente a diversificação de conhecimentos, inclusive na abordagem da alfabetização. Da mesma forma, mencionaram a leitura de livros de conteúdo científico, contribuindo para sua atualização sobre pesquisas e práticas inovadoras na educação, incluindo métodos de alfabetização.

Agora, falaremos sobre a prática da escrita no cotidiano dos participantes do nosso estudo, para isso, organizamos as respostas no Quadro 1, que segue:





Quadro 1— Escrita no cotidiano

Como você utiliza a escrita em seu dia a dia?			
Informantes	Na vida social	Em casa	Na escola
<i>Pais/responsáveis</i>	No trabalho, em cursos/faculdade.	Para registrar dívidas, fazer anotações importantes, escrever bilhetes, escrever lista de compras.	-----
<i>Alunos (as)</i>	Para escrever bilhetes, recadinhos, instruções de jogos e mensagens no celular.	Para escrever bilhetes, diários, lista de compras e mensagens no celular.	Para escrever bilhetes, poemas, atividades escolares e textos.
<i>Professoras</i>	Para escrever muito no trabalho.	Para escrever lista de compras, material para preparar aulas e anotações importantes.	-----

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

Os dados revelam que, na vida social, a maioria das respostas dos pais/responsáveis está associada ao uso da escrita no ambiente de trabalho, com uma divisão entre aqueles que a utilizam pouco (46,2%) e aqueles que a utilizam muito (38,5%). Essa distribuição sugere uma relevância específica da escrita no contexto profissional para a maioria dos entrevistados. Ao abordarmos as possíveis dificuldades dos que escrevem pouco, podemos considerar que aqueles que utilizam a escrita de forma limitada podem enfrentar desafios na comunicação profissional e social, pois a escrita é uma ferramenta essencial para transmitir informações, ideias e instruções no ambiente de trabalho e





na vida cotidiana, já que desempenha um papel crucial em várias facetas da vida profissional e social.

Esses dados fornecem, ainda, uma visão interessante sobre como os pais/responsáveis utilizam a escrita em casa. Alguns utilizam como meio de controle financeiro, registrando suas dívidas para um melhor gerenciamento financeiro doméstico. Uma alta porcentagem (69,2%), associada à escrita de notas importantes, sugere que esta habilidade é uma ferramenta essencial para lembrar informações importantes ou tomar nota de detalhes específicos. Uma porcentagem específica (61,5%) declara escrever lista de compras, indicando que as pessoas preferem ter uma lista escrita ao fazer compras, possivelmente para garantir que não esqueçam itens importantes. As pessoas ainda indicaram que há outras formas de utilização da escrita em casa que não foram mencionadas nas opções do questionário, isso mostra a diversidade nas práticas de escrita doméstica. Dessa forma, os dados revelam que a escrita desempenha papéis importantes em tarefas práticas, organizacionais e de comunicação no ambiente doméstico.

A escrita e sua função podem ter significados e contextos diferentes entre as pessoas que residem na zona rural e na zona urbana. No entanto, é importante notar que, independentemente do contexto, a escrita é fundamental para a comunicação e o desenvolvimento humano em todas as áreas. Embora os objetivos e os métodos de ensino possam variar entre escolas rurais e urbanas, o valor da escrita como ferramenta de expressão, aprendizado e participação na sociedade é universal. Assim, embora a escrita e sua função geralmente tenham um propósito semelhante em ambas as áreas, as nuances do contexto podem influenciar como são praticadas e percebidas em cada local.

Analisamos também as respostas dos estudantes sobre o que costumam escrever na vida social. As respostas mostram que a escrita de textos curtos e de mensagens no celular é a atividade mais comum, indicando que o letramento digital é uma prática rotineira desses estudantes. Escrever recadinhos também é uma atividade frequente e mostra que os alunos utilizam também formas físicas de comunicação escrita para transmitir informações ou afetos. Metade dos alunos escreve bilhetes, deixando mais uma vez evidente que as mensagens físicas ou manuscritas ainda têm um lugar nas interações sociais. A



escrita de instruções de jogos é mencionada por uma minoria, assinalando que essa prática específica pode não ser tão comum para as crianças. Esses dados refletem as práticas de escrita em contextos sociais específicos, de modo que fica evidente uma forte presença do letramento digital, seguida por formas mais tradicionais de escrita, a despeito de comprometimentos linguísticos que, normalmente, são apresentados por alunos nesse processo.

Sobre o que os alunos costumam escrever em casa, destacamos alguns pontos importantes: a escrita de mensagens no celular, mais uma vez aparece como a atividade comum em casa. Metade dos alunos respondeu escrever lista de compras, isso mostra que a organização e planejamento de compras são atividades frequentes que envolvem a escrita. A escrita de bilhetes é mencionada por mais de um terço, apontando que formas físicas de comunicação escrita, assim como observado nas respostas dos pais/responsáveis, ainda são relevantes no ambiente doméstico.

Passamos agora para a análise acerca das respostas sobre o que os estudantes costumam escrever na escola: a maioria (71,4%) menciona escrever textos. Essa categoria abrangente pode incluir uma variedade de gêneros, como redações, poesias, reportagens ou outros tipos de textos. A escrita de atividades escolares é mencionada por uma parcela significativa dos estudantes. Metade dos estudantes respondeu escrever poemas na escola, sugerindo que a expressão artística por meio da poesia é uma atividade vivenciada na escola. A escrita de bilhetes também é mencionada por mais de um terço dos alunos, evidenciando que, mesmo na escola, formatos mais informais de comunicação escrita são usados. Esses dados demonstram que as atividades de escrita na escola abrangem desde tarefas mais formais, como textos e atividades escolares, até formas mais criativas, como a escrita de poemas. Essa diversidade reflete as diferentes práticas de escrita que os alunos podem experimentar no ambiente escolar.

Antes de adentrarmos a discussão específica sobre as falas das professoras, é fundamental ressaltarmos que não temos a pretensão de desconsiderar o conhecimento das profissionais nem depreciar a abordagem que utilizam para o desenvolvimento da alfabetização e letramento. Tal postura não seria ética e justa, pois conhecemos as condições de trabalho em que as professoras estão inseridas, incluindo trabalho em vários turnos, salários defasados, trabalho extra,



infraestrutura precária e outras. Essas observações evidenciam a falta de interesse, prioridade e investimento na educação pública, o que impacta adversamente as práticas docentes. A responsabilidade desproporcional pela qualidade educacional recai sobre os ombros desses profissionais, que precisam “dar conta” de suas funções independentemente das condições adversas.

Contudo, nosso objetivo aqui é apenas compreender a realidade de forma crítica em face das informações coletadas e, assim, contribuir, posteriormente, para o trabalho das professoras e demais profissionais da educação.

No questionário, foi solicitado que as professoras escrevessem as suas definições para alfabetização e para letramento. No Quadro 2, a seguir, estão dispostas as definições apresentadas pelas professoras⁴ para a alfabetização.

Quadro 2 — Definição de alfabetização segundo as professoras

Definições para alfabetização	
Professora Maria	“Processo de aquisição da habilidade de ler e escrever”.
Professora Carla	“Aprendizagem onde é desenvolvida a habilidade de ler e escrever corretamente e aprender a matemática lógica”.
Professora Júlia	“É a aprendizagem da leitura e escrita”.

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

Observamos que, ainda que pareça mais pertinente, o entendimento que a professora Carla trouxe ao estudo reduz o processo de alfabetização a uma habilidade de compreensão das letras, “ler e escrever corretamente” (Carla, 2023). Assim como vimos nos pressupostos da Teoria sociocultural, Soares (1985) também aponta a necessidade de integrar a alfabetização aos objetivos sociais, culturais e políticos, dessa maneira, a alfabetização vai muito além de uma habilidade mecanicista.

⁴ Adotamos nomes fictícios para preservar a identidade dos informantes.





De modo geral, as definições apresentadas pelas professoras refletem o entendimento que se alinha a um processo mecânico de alfabetização que não ocorre de forma construtiva, mas pela repetição dos sons, das letras e das informações que a escola transmite de forma pronta para os estudantes (Morais, 2012).

Destacamos agora as definições de letramento, segundo a visão das professoras que participaram da pesquisa.

Quadro 3 — Definição de letramento segundo as professoras

Definições para letramento	
Professora Maria	“Capacidade de compreender as funções sociais de diversos tipos de textos”
Professora Carla	“O aluno utiliza os conhecimentos adquiridos de forma social a abrangente, consolidando o que aprendeu na escola”
Professora Júlia	“É o uso com propriedade da leitura e escrita em sua prática social”

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023)

A perspectiva que as professoras explicitaram diz respeito ao uso da técnica adquirida com a alfabetização, a qual possibilita o desenvolvimento de habilidades para ler e escrever diversos gêneros e tipos de textos, assim, atender às demandas sociais “consolidando o que aprendeu na escola” (Carla, 2023). Essa perspectiva diz respeito ao enfoque autônomo de letramento, que concebe a escrita como um produto completo em si, independentemente dos contextos de produção e recepção. Nesse sentido, a escrita é invariável e faz da leitura um processo de apenas decodificação do texto que atende a uma lógica interna inerente ao texto (Street, 2014).

Esse formato de letramento é único e fundamenta-se em práticas letradas convencionais, predominantes, prescritivas e institucionalizadas, as quais pressupõem que os estudantes tenham a capacidade de ler os textos sugeridos de maneira padronizada, atribuindo-lhes um significado uniforme, independentemente do contexto específico em que estão envolvidos. Entretanto, essa visão apresenta contraste com a perspectiva de letramento a qual defendemos e já abordamos anteriormente, relacionada ao



letramento que se manifesta no plural, sob o enfoque ideológico, ultrapassando amplamente as práticas institucionalizadas. Esse tipo de letramento capacita os indivíduos por meio de diversas práticas sociais, preparando-os para enfrentar situações em diversos contextos. Além disso, possibilita questionar os discursos hegemônicos que tendem a silenciar seus atores.

Ainda no primeiro bloco de perguntas, solicitamos às professoras que indicassem se suas formações profissionais forneceram informações adequadas para lidar com a alfabetização e o letramento de crianças nos anos iniciais. Notamos uma unanimidade nas respostas, pois todas as professoras (100%) afirmaram que suas formações garantiram informações suficientes para abordar a alfabetização e o letramento nas séries iniciais.

Outra questão buscou investigar se as professoras se envolveram em algum curso para adquirir informações sobre alfabetização e letramento, durante os dois primeiros anos da pandemia de covid-19. Todas afirmaram ter participado de cursos com esse enfoque, revelando uma busca ativa por atualização e aprimoramento de conhecimentos. Essa participação evidencia o comprometimento dos professores em ajustar suas práticas pedagógicas para enfrentar as novas demandas e desafios impostos pela situação pandêmica.

Durante a Pandemia do Covid-19, a formação tornou-se mais importante do que nunca, dada a natureza extraordinária do momento. Para realizar as tarefas docentes nessa situação, não havia referências sobre como agir, como ensinar nossos alunos de forma remota, como fazer o uso das tecnologias para essa finalidade. Isso nos levou a buscar, mais intensamente, oportunidades de formação para lidar com todos os desafios que estávamos vivenciando.

A formação de professores é considerada um processo contínuo, integrado ao cotidiano das escolas e dos educadores. Durante a pandemia, a formação continuada foi fundamental, pois os professores precisaram readaptar suas práticas para o ambiente virtual de ensino. O ensino remoto, inicialmente, representou um desafio para muitos professores brasileiros, que não dominavam as tecnologias educacionais necessárias para desenvolver as atividades remotas. No entanto, surpreendentemente, eles superaram essas dificuldades; em poucas semanas, adaptaram-se a aulas *online*, às *lives*



e a outros recursos tecnológicos, atribuindo um novo significado para o processo de ensino e aprendizagem, marcado pela complexidade e pelo ensino híbrido, este entendido como a modalidade que combina o aprendizado *online* e *off-line*. Dessa forma, os professores tiveram que dar novo significado à sua prática, vivenciando um período intenso e cansativo de diversas formações, algumas oferecidas pela rede de ensino e outras por instituições externas. A realidade era inédita, e ninguém possuía um manual de instruções; tudo teve que ser construído enquanto acontecia, ou seja, o professor aprendeu a ministrar aula remota, errando e acertando, a prática construiu uma arte significativa da aprendizagem.

Considerações Finais

Por meio das entrevistas, registramos as experiências dos alunos, de seus pais/responsáveis e das professoras participantes da pesquisa sendo possível aferir algumas considerações de como se configurou o processo alfabetizador no cenário pandêmico, em que o distanciamento social se fez necessário e o processo de ensino e aprendizagem não poderia ser interrompido.

Compreendemos que a pandemia gerou excessivos desafios, sobrecargas de trabalho, desgastes físicos e emocionais e muita solidão, e tudo isso juntou-se aos entendimentos limitados que as profissionais demonstraram ter sobre os processos de alfabetização e letramento, à pouca experiência docente e à ausência de cursos específicos nessas áreas. Todos esses fatores, certamente, contribuíram para que a alfabetização não ocorresse sob a perspectiva do letramento no contexto de pandemia.

Compreender que as práticas de letramento possuem um caráter social e plural que vai além das habilidades de ler escrever significa validar que essas práticas podem ser adquiridas por meio de processos escolarizados e também em processos de aprendizagem que ocorrem em diferentes esferas do cotidiano. É fundamental entender que cada grupo atribui um sentido, ou múltiplos sentidos à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar a depender de suas trajetórias de vida, dos contextos locais, das referências culturais e da estrutura que caracteriza os processos sociais mais amplos (Souza, 2011).





Um indivíduo letrado domina habilidades que vão além do saber técnico da leitura e escrita, consegue fazer uso dessas práticas em contextos socioculturais, tendo papel ativo nesse processo. Os educadores devem, então, facilitar de forma intencional essas ações no ensino-aprendizagem e têm como desafio assegurar que os educandos se apropriem do sistema alfabético, dando condições para seu uso social.

Esperamos contribuir para novas reflexões e qualificar as práticas de professoras alfabetizadoras que sempre tem muito a aprender, construir e consolidar conhecimentos a respeito do campo da alfabetização e do letramento.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BURGESS, S.; SIEVERTSEN, H. H. “Schools, skills, and learning: **The impact of COVID 19 on education**”. VOX CEPR Policy Portal [01/04/2020]. Disponível em: <https://cepr.org/voxeu/columns/schools-skills-and-learning-impact-covid-19-education>. Acesso em: 14/05/2020.
- KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- REZENDE, Vidotti. **O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia (UFMG, Belo Horizonte), v. 9, p. 94-107, 2016.
- SOARES, M. B. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.





SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento:** caminhos e descaminhos. Revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, Artmed Editora, UNESP. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>.

Acesso em: 17 jun. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Ver. Bras. Educ., n. 25, p. 5-17, abr. 2004a.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 28 jun. 2023.

STREET, Brian. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva:**

Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Florianópolis, n. 2, p. 541-567, jul./dez.2010.

STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **“COVID19 Educational Disruption and Response”**. UNESCO Website [06/05/2020]. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>. Acesso em 06/05/2020.





Biodata dos autores



Darcília Simões: Professora Titular de Língua Portuguesa do ILE-UERJ- DEPTO LIPO - (Aposentada). Membro das Associações: Inter. de Linguística do Português - AILP; Assoc. de Linguística e Filologia da América Latina - ALFAL; Fed. latinoamericana de Semiótica - FELS. Prof colaboradora no POSLLI - UEG - Câmpus Cora Coralina. Pós-doutorado em Linguística (UFC, 2009) e em Comunicação Semiótica (PUC-SP, 2007); Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994), Mestre em Letras (UFF, 1985). Líder do Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos (SELEPROT). Criou a UDT LABSEM (UERJ-FAPERJ) e a Editora DIALOGARTS (da qual é coordenadora). Coordenou o GT de Linguística Aplicada (ANPOLL - 2012-2014).



Cláudio Arthur O. Rei: Doutor e Mestre em Língua Portuguesa pela UERJ, instituição na qual também cursou a graduação e a especialização. Professor do Ensino Médio desde 1990, na rede particular, professor do Ensino Fundamental desde 1994, na rede pública (SME-RJ), e professor do Ensino Superior, na Universidade Estácio de Sá, de 2000 até 2017, com a função de professor adjunto, também atuou como professor na Pós-graduação. Membro do Grupo de Pesquisa SELEPROT — Semiótica, Leitura e Produção de Texto da UERJ.



Elza Sabino da Silva Bueno: Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista - FCL- UNESP. Docente da Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Dourados. Tem experiência em Letras/Sociolinguística, atuando em temas como: variação linguística, português falado, português falado em região de fronteira. Desenvolve o projeto "Apoio à qualificação docente: o Profletras em Mato Grosso do Sul" com recursos da Fundect.





Neide Araujo Castilho Teno: Doutora em Educação /Mestre em Letras. Pesquisadora Sênior do Programa de Mestrado Profissional em Letras–PROFLETRAS, e do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Dourados /Campo Grande. Coordenadora dos seguintes projetos de Pesquisa: (Multi) Letramentos e os Gêneros Textuais e/Ou Discursivos: contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais (cadastrado na Proppi/UEMS), e do projeto Narrativas de Vida e da Formação Profissional: Registros e Memórias dos Saberes e Experiências do Agente de Letramento. Atua como parecerista ad hoc em revistas nacionais e foi colaboradora do projeto de pesquisa “Apoio à Qualificação Docente: PROFLETRAS- Mato Grosso do Sul”. E-mail: cteno@uol.com.br



Nádia Bentos Gonçalves: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade de Campo Grande – MS. Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2002). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unigran, em 2019. Especialista em Mídias da Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2010. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Cândido Mendes, de Minas Gerais, em 2013. Pós-graduação Lato sensu em Educação Especial e Inclusiva: Ação Docente Especializada, 2024. Professora do ensino fundamental na rede municipal e estadual. Cadastrada na Proppi/UEMS. Desenvolve pesquisa- ação com foco em gêneros textuais multimodais com alunos de Escola Pública sob viés do letramento digital.



Francisco Afranio Rodrigues Teles: Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP, na linha: Educação e Linguagem. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI/THE, Especialista em Administração de Organização Educacionais pela UFPI/PHB. Graduado em Pedagogia (UFPI/PHB). Atualmente é integrante do grupo Linguagem Aplicada em Contexto Escolar-LACE/PUC/SP. É professor efetivo da UESPI, campus de Parnaíba - PI. Atua como professor da Educação Básica na rede pública municipal da cidade de Parnaíba-PI. É professor da Faculdade Mauricio de Nassau - UNINASSAU Parnaíba.



Edézio Peterle Júnior: Mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); professor de Língua Portuguesa, formado em Licenciatura em Letras-Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Jornalista formado em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atualmente, trabalha como jornalista da Rádio FMZ 107,1 FM, e como orientador pedagógico na Escola Fundação Deolindo Perim. É membro fundador da Academia de Letras e Artes de Venda Nova do Imigrante (ALAVENI). Escreve crônicas e artigos publicados no blog Dedinho di Prosa e no jornal O Noticiário.



Clayton Cardoso Romano: Possui graduação (1998), mestrado (2001) e doutorado (2008) em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Franca. Docente vinculado ao Departamento de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) desde de 12 de janeiro de 2010. Concentra seus estudos nas áreas de Teoria da História, História do Brasil Republicano, História do Presente, História Política e Cultura Política.



Clênia Maria Toledo de Santana Gonçalves: Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (aposentada). Especialista em Psicologia Clínica e em Psicanálise. Mestre em Psicologia Clínica, e Doutora em Psicologia Social pela UFPB. Supervisora na área de Psicodiagnóstico, com trabalhos publicados no Método de Rorschach, e em Técnicas Projetivas Gráficas. Coordenadora de vários projetos de Extensão em Psicodiagnóstico, além de compartilhar experiências com alunos e ex-alunos no âmbito da Clínica Projetiva.



Élyman Patrícia da Silva: Psicóloga Clínica (CRP 13/8682). Professora no curso de Psicologia do UNIESP. Supervisora de estágio em Ênfase clínica e em Psicanálise no UNIESP. Perita Judicial. Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade Estadual da Paraíba. Possui Pós-Graduação em Dor, pelo Hospital Israelita Albert Einstein de São Paulo. Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Atua na área de Psicologia Clínica e Dor. Possui vínculo com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Cuidados ao Idoso e Processo de Enfermagem da UEPB (GEPCIP).



Alexandre Coutinho de Mello: Doutor em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Mestre em Psicologia Social pela UFPB. Graduado em Psicologia pela UFPB com habilitação em Licenciatura e Formação de Psicólogo. Graduado em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-IFPB. Pesquisador colaborador no Grupo de Pesquisa em Saúde Mental e Dependência Química (GPSMDQ/UFPB). Áreas de atuação: psicologia social, dependência química, saúde mental, psicodiagnóstico (Técnicas Projetivas, Rorschach), psicologia clínica.



Ana Paula Macêdo da Costa: Formada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Psicologia Clínica da UFPB (MPPSICLI). Especialista em Avaliação Psicológica (Conselho Federal de Psicologia) e Psicologia do Trânsito (Faculdade Única - MG). Atua na área de avaliação psicológica do trânsito e concursos. Desenvolve pesquisas e artigos sobre avaliação psicológica e psicodiagnóstico.





Kamila Carneiro Alves: Doutoranda em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA-UECE). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (PosLA-UECE). Especialista na área de Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Tecnologia de Palmas (FTP). Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental com foco no processo de alfabetização.



Eder Pires de Camargo: Eder Pires de Camargo é livre docente em Ensino de Física pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Ilha Solteira. É doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Concluiu pós-doutorado, mestrado em Educação para a Ciência e licenciatura em Física pela UNESP de Bauru. É Professor Associado Doutor do Departamento de Física e Química da UNESP de Ilha Solteira e do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência (PG/FC) da UNESP de Bauru. Coordena o grupo de pesquisa Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (ENCINE).



Beatriz Crittelli: Doutora pela USP no programa Interunidades em Ensino de Ciências pelo Instituto de Física com o enfoque em Surdocegueira e Professora efetiva de Libras na Universidade Federal de São Paulo. Graduada em Licenciatura em Ciências da Natureza pela Universidade de São Paulo- USP, com Mestrado na área de Ensino de Ciências para Surdos e Pós-graduação em Tradução e Interpretação de Libras.





Wilson Júnior de Araújo Carvalho: Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Associado da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE. Desenvolve atividades de orientação e pesquisa sobre os seguintes temas: aquisição de língua materna ou de línguas adicionais; processamento fonológico subjacente à leitura/escrita; características acústico-articulatórias e fonológicas envolvidas na aquisição dos sistemas sonoros; identificação de falantes no campo da fonética forense; locução e audiodescrição



Shirley Rodrigues Maia: Doutora em Educação pela Universidade São Paulo- USP, Pós-doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, mestre em Distúrbio do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Especialização em Formação de Educadores de Pessoas com Deficiências. Universidade Presbiteriana Mackenzie, MACKENZIE, Brasil, Formação para Preparação de Instrutores Mediadores-“Intervenors” George Brown College-Toronto Canada, Especialização em Surdocegueira e Deficiência Múltipla-pela Perkins International-USA e Sense International- UK, Pedagogia pela Universidade FMU- Habilitação em Audiocomunicação.



Cecília Prado Cunha Souza Santos: Graduada em Psicologia na PUC Minas. Teve experiência como monitora da Clínica-Escola da Faculdade de Psicologia da PUC Minas (2023).



Estella Santa Barbara Souza: Graduada em Psicologia na PUC Minas. Teve experiência como monitora da Clínica-Escola da Faculdade de Psicologia da PUC Minas (2023-2024).



Robson Figueiredo Brito: Doutor em Letras, Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2019). Pós-Doutor em Ensino pela PUC Minas (2020). Atualmente é Psicólogo - Consultório de Psicologia Clínica e Professor Adjunto II do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Fundador e Coordenador do Lepppai (Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas, Publicações Acadêmicas e Internacionalização) da Proex- PUC Minas.



Daniel Novaes: graduado em Pedagogia. Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (2018-2022-CAPES). Pós-doutorado em Educação, Cultura e Subjetividade (UFSCAR) e em Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas (USF-CAPES/Solidariedade acadêmica).





Sandra Maia-Vasconcelos: Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará, com Doutorado em Sciences de L'Education pela Universidade de Nantes (2003) e Pós-Doutora pela Universidade de Paris-Sorbonne. Professora Titular do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, é professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Cariri - Crato-Ce. Professora visitante da Universidade de Paris - Sorbonne. Tem pesquisas na área de Análise do Discurso Narrativo, com foco em relatos de experiência. Líder do GELDA - Grupo de Estudos Linguísticos em Discurso Narrativo/ DGRP-CNPQ.



Helaine Quintanilha Pacheco: Graduação em Enfermagem pela instituição Universidade de Vassouras (UNIVASSOURAS) - Campus Maricá (2023). Atuação durante um ano como voluntária do PROJETO DE EXTENSÃO "TREINAMENTO DE PRIMEIROS SOCORROS COMO AGENTE DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA OS FUNCIONÁRIOS DA REDE DE ATENÇÃO PRIMÁRIA DE SAÚDE NO MUNICÍPIO DE MARICÁ". Bolsista do Projeto de Iniciação Científica de 2023 do Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação de Maricá (ICTIM).



Grazielli Bragança Medeiros: 36 anos, nascida e criada em Maricá/RJ, filha de empregada doméstica, criada somente pela mãe. Ama todas áreas que envolvem a enfermagem, principalmente as urgências, emergência e saúde da mulher. Graduação em Enfermagem pela Universidade de Vassouras, Campus Maricá/RJ. Bolsista do Projeto de Iniciação Científica de 2023 do Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação de Maricá (ICTIM), Maricá/RJ. Discente do Projeto de Pesquisa: "A IMPORTÂNCIA DA ENFERMAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR SOB A ÓTICA DA LEI LUCAS" pela Universidade de Vassouras, Campus Maricá/RJ. Técnica de Radiologia no Hospital Municipal Dr. Ernesto Che Guevara.





Priscila Da Silva Ramos: Priscila da Silva Ramos, 35 anos, casada, mãe 2 filhos e esposa. Técnica em enfermagem (2010). 14 anos de experiência em assistência hospitalar, cuidado pediátrico e alta complexidade. Apaixonada pelo cuidado neo e pediátrico. Enfermeira, Graduação em Enfermagem pela instituição Universidade de Vassouras (UNIVASSOURAS) - Campus Maricá (2023). Cursando Pós Enfermagem UTI neo e ped. Prazo conclusão outubro



Lidiane Dias Reis: Doutora em Neurociência da Educação - FIOCRUZ. Wilder Kleber e Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro- EEAN- UFRJ. Especialista em Gestão do Trabalho e Educação em Saúde (UFRN) .MBA em Gestão em Saúde e especialista em Saúde da família (UGF). Especialista na em Enfermagem na Saúde Pública com ênfase em Vigilância em Saúde (FAHOL) . Atua como parecerista Revista Mosaico (R. Mos. ISSN: 2178-7719. Prof. Adjunto I da Faculdade de Ciências Médicas (FACMAR-UNIVASSOURAS). Desenvolve pesquisas na área de suporte básico e avançado de vida na Atenção primária à saúde.



Raphael Dias de Mello Pereira. PHD em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto II na Universidade de Vassouras e Faculdade de Ciências Médicas de Maricá (FACMAR). Chefe do Setor de Gestão da Qualidade do Hospital Universitário Gaffrée e Guinle da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (HUGG/UNIRIO). 20 anos de experiência em cuidados de alta complexidade e Gestão em Saúde. Pesquisador nas áreas de Cuidados Fundamentais e Tecnologias de Cuidado em Enfermagem, Vigilância em Saúde, Gestão da Qualidade e Segurança do Paciente e Práticas Integrativas e Complementares de Saúde.



Alessandra da Terra Lapa D'Avila: 35 anos, carioca, filha, mãe, esposa e uma professora dedicada e apaixonada pelo cuidado humanizado. Enfermeira e docente, Alessandra possui uma rica formação acadêmica com Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UERJ (2015) e Especialização em Enfermagem do Trabalho UERJ (2014) e Psicanálise Clínica (2024). Atua como professora na Faculdade de Ciências Médicas de Maricá (FACMAR) e no Centro de Educação Profissional de Maricá, sendo membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e orientadora da Liga Acadêmica de Educação em Saúde e Espiritualidade (LAESE).



Amony da Flora Bonifácio Saulosse: Mestre em Educação / Ensino de Português pela Universidade Pedagógica de Maputo (UPM). Licenciado e Bacharel em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica de Moçambique (UP). Co-coordenador do Núcleo de Pesquisa Leitura e Escrita em Línguas Estrangeiras (LELE). Professor de Técnica de Expressão em Língua Portuguesa na Universidade Rovuma (UniRovuma). Sua linha de pesquisa e publicações estão direcionadas para as áreas de Linguística Cognitiva e Linguística Aplicada.



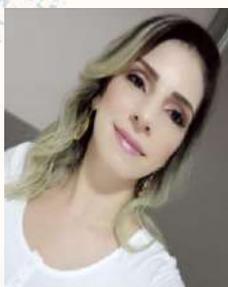
Jussara Candida Farias: Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2010) e atualmente atuo como professora de Língua Inglesa na rede pública. Sou especialista em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2014). Também sou mestre em Formação de Professores pela UEPB e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de concentração Linguística e Práticas Sociais, com foco na linha de pesquisa Discurso e Sociedade. Desde 2023, sou membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI, UFPB).



Jardel Silva França: Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac). Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Educação Superior Euclides da Cunha (Inec). Licenciado em História (Ufac). Aperfeiçoado Uniafro: Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Escola. Professor de História da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE/AC). Membro do corpo editorial da Revista Das Amazônias/Revista Discente de História da Ufac (DAM/Ufac). Filiado à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac).



Maria de Fátima Almeida: Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). Sou pós-doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB, 2013), professora titular do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING). Atuo na área de Teoria Linguística, Linguagem e Ensino, com ênfase na linha de pesquisa Discurso e Sociedade, participando principalmente nos campos de linguagem, discurso e leitura. Sou líder do Grupo de Estudos em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI, UFPB). Atualmente, integro o Grupo de Estudos Bakhtinianos da ANPOLL, e os programas PIBIC e PIBID da UFPB.



Taísa Aparecida Carvalho Sales: doutora em Letras na área de concentração Linguagem e Sociedade, na Linha de Pesquisa: Literatura, memória, cultura e ensino na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Mestre em Letras, na Linha de pesquisa: Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos comparados, na UNIOESTE. Professora Efetiva da Universidade Federal de Goiás – UFG, lotada na Faculdade de Letras no Departamento de Letras: Libras e Tradução.



Juliana Brito Borges Pinto: Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Especialista em Língua Portuguesa pela FIJ - Faculdades Integradas de Jacarepaguá-RJ. Graduada em Pedagogia pela UESB. Professora da Rede Municipal de Vitória da Conquista-BA, há 25 anos. Atualmente, é Coordenadora Pedagógica atuando na Equipe de Formação e Acompanhamento Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Secretaria Municipal de Educação - SMED, Vitória da Conquista - BA.



Maria Heloiza Alves Pereira Santana: Mestranda e bolsista da CAPES no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Letras Português pela UEL. É membro dos projetos de pesquisa “Quadrinhos e Análise Linguísticas: as personagens em atuação nas novelas gráficas”, “Histórias em quadrinhos e manifestações do sofrimento: um estudo sobre as personagens em novelas gráficas” e “Quadrinhos, Estudos e Perspectivas de Mundo” na UEL, coordenado pela Prof^a. Dra. Maria Isabel Borges. Especialista em Educação Inclusiva, Psicopedagogia Institucional, Clínica, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Neuropsicologia e Problemas de Aprendizagem pela faculdade Dom Alberto. Professora na área de Educação Infantil.



Maria Aparecida Pacheco Gusmão: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Alfabetização e Letramento. Graduação em Letras Vernáculas. Coordena o Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem do Letramento, da Leitura, Escrita e Reescrita de textos (GPELLER). Professora pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia lecionando Análise Dialógica do Discurso no Programa de Pós-Graduação em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) no polo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Desenvolve pesquisa com os construtos bakhtinianos.





Ronaldo Miguel da Hora: Possui Graduação em Letras (Licenciatura em Português e Francês - 2001) e Especialização em Literatura Brasileira (2003) ambas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - PY (2016) e 2ª Especialização em Semiótica e Análise do Discurso (2022) pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo. Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (PY), Professor de Língua Portuguesa na Escola de Aprendizes-Marinheiros de Pernambuco - Marinha do Brasil, desde 2004. Em julho/2024, passou a ser membro da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC).



Zeneide Paiva Pereira Vieira: Possui Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2017). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, Leitura e Ensino e Aprendizagem de Língua Materna. É professora formadora de cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia. Coordena projeto de pesquisa sobre Alfabetização e Práticas Pedagógicas e colabora em Grupos de Pesquisas CNPQ/UESB: Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem do Letramento, Leitura e Reescrita de Textos; LabCultLet-Laboratórios de Culturas, Trabalho e Letramento do professor.



Danilo Rodrigues do Nascimento: Doutorando em Letras (bolsista Capes) pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (Ufac), na linha de pesquisa: Língua(gens) e Formação Docente. Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Ufac. Possui graduação História: em Licenciatura (2022) e bacharelado (2018) pela mesma instituição, onde atua como professor substituto do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) (2022). é pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIUFAC), trabalhando nas seguintes temáticas: formação docente, Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, movimento indígena e educação escolar indígena no Acre.



Roberto Abdala Júnior: Doutor em História em História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), empregando a teleficção como fonte histórica. Graduado em História, mestre em Educação. Professor da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás - UFG Professor das pós-graduações em História e Performances Culturais. Pesquisador colaborador junto ao GUMELAB do Instituto de Estudos Latino-americanos da Universidade Livre de Berlim.



Joyce Gomes de Alencar Oliveira: Mestrado em Universidade Federal de Alagoas (2019), do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Graduada em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Certificação do Prolibras de Proficiência no uso ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras- Nível médio (2007) e Nível Superior (2010). Especialista em Libras pela UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci (2013).



Cristiano José Monteiro: Mestre de Curso em Linguagem e Ensino (PPGLE), área de Estudo Literários da UFCG. Possui pós-graduação Lato Sensu em libras pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e pós-graduação Lato Sensu em Educação de Libras pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Possui graduação em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) polo Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Sou professor efetivo do Curso de Licenciatura em Letras/Libras no Departamento de Letras da UFPE (campus Recife).





Shirley Barbosa das Neves Porto: Professora do curso de Licenciatura em Letras Libras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), é doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tem mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), especialização em Educação pela UFCG e pedagogia com habilitação em Educação de Surdos também pela UFCG.



Carole Baeza: Professeure en sciences de l'éducation à l'Université Sorbonne Paris Nord. Au sein d'Experice, ses travaux s'inscrivent dans la thématique du Sujet dans la Cité. Ils s'ancrent dans une activité professionnelle d'une vingtaine d'années dans le champ du travail social communautaire et de la promotion de la santé conjugée à un parcours universitaire mené en sciences de l'éducation et de la formation. Elle a exercé différents métiers dans l'éducation et la prévention en santé, dans la formation des adultes et dans le développement social autour de la lutte contre l'exclusion sociale.



Dayvison Bandeira de Moura: Doutor em Ciências da Educação (Univeridad Americana, UA, Paraguai). Mestrado em Ciências da Educação (Univeridad Americana, UA, Paraguai). Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Especialização em Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Em termos teóricos, pesquisa as áreas de: Aparelhos Ideológicos de/do Estado, Violência Simbólica, Quilombismo têm se tornado elementos de estudo e pesquisa. Assim como: a análise de conteúdo concebida por Laurence Bardin, a relacionando a ACD.



Os textos que compõem esta obra concebem um local privilegiado para o dialogismo como um espaço interacional entre o eu e o tu, ou entre o eu e o outro (Bakhtin, 2003), isto é, entre consciências plurais, considerando que os sentidos são produzidos em contextos dinâmicos e heterogêneos. Portanto, a reunião deste cotejamento de assinaturas concretas e responsáveis reforça não apenas produções intelectuais, mas sobretudo construções historicamente situadas e, desse modo, apreensíveis de réplicas (e)m interação dialógica. A palavra, desse ponto de vista, é concebida como responsiva, cujos sentidos se materializam das condições histórico-sociais do momento em que é enunciada/movimentada. Diante desse conjunto de fios dialógicos, percebemos a presença da interdiscursividade “interna” das vozes que atravessam o grande tempo, constituindo e/ou polemizando textos, reproduzindo diálogos com outros textos/discursos.