

REQUISITOS PARA ANÁLISE DO DISCURSO, & MULTIMODALIDADE & ENSINO:

DEBATES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

VOLUME II

FRANCISCO JEIMES DE OLIVEIRA PAIVA
ANA MARIA PEREIRA LIMA
(ORGANIZADORES)

**PESQUISAS EM ANÁLISE DO DISCURSO,
MULTIMODALIDADE & ENSINO: DEBATES
TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

**Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Ana Maria Pereira Lima
(organizadores)**

**PESQUISAS EM ANÁLISE DO DISCURSO,
MULTIMODALIDADE & ENSINO: DEBATES
TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

Volume II


Pedro & João
editores

Copyright © Autores e Autoras

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

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva e Ana Maria Pereira Lima

Pesquisas em análise do discurso, multimodalidade & ensino: debates teóricos e metodológicos. Volume 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 258p.

ISBN 978-65-87645-20-9

1. Análise do discurso. 2. Multimodalidade. 3. Ensino. I. Título.

CDD – 410

Capa: Colorbrand Design

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

Projeto gráfico: Jeimes Paiva

Conselho Científico 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 Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

Os(as) organizadores(as)



Francisco Jeimes de Oliveira Paiva é aluno não regular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Mestre pelo Programa de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (2017-2019). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas e Administração de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas. Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas e Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes/UCAM. Graduado em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas) pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é Professor efetivo de Língua Portuguesa/Literaturas da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. Revisor *Ad hoc* de alguns periódicos da área de Letras, Educação e Linguística. Editor de livros/e-books associado à Câmara Brasileira do Livro - CBL. Membro do grupo de estudo Práticas de Letramento, Gêneros Textuais, Tecnologias e Formação Tecnológica do Professor (PRAGENTEFORTE/FAFIDAM/UECE) e do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC/UECE). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0073-5632>. E-mail: jeimespaivauece@yahoo.com



Ana Maria Pereira Lima é Doutora e Mestra em Linguística, pela Universidade Federal do Ceará. Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Atua na área de Linguística e Formação de Professores. Coordenou o projeto: Leitura e escrita na produção do conhecimento linguístico e literário, integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID; coordena o Grupo de Estudos "Práticas de Letramento, Gêneros Textuais, Tecnologias e Formação Tecnológica do Professor" (PRAGENTEFORTE); atua na coordenação de projetos de extensão e de iniciação científica que versam sobre multiletramentos e novas tecnologias. Os temas mais frequentes na produção científica são: letramento, letramento digital, multiletramentos, novas tecnologias e formação tecnológica do professor. Professora categoria permanente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL, na UECE e do PROFLETRAS/UECE. Pós-doutora pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1015-476X>. E-mail: ana.lima@uece.br

Sumário

Prefácio.....	07
Capítulo 1	
A constituição responsiva do sujeito vaqueiro cantado em músicas de forró.....	09
Benedito Francisco Alves	
Benedita Francisca Alves	
Capítulo 2	
“A cópia adaptada perfeita”: o discurso protestante pentecostal da bíblia da mulher acerca da condição feminina.....	28
José Glauber Lemos Diniz	
Daniele Barbosa Bezerra	
Capítulo 3	
Aspectos metodológicos nos estudos da análise de discurso crítica e da multimodalidade.....	43
Adriana dos Santos Pereira	
Suellen Fernandes dos Santos	
Capítulo 4	
<i>Fita Verde no Cabelo</i>: um estudo discursivo-semiótico sobre o conto de Guimarães Rosa.....	54
Marion Lucena Cavalcante	
Thaís Andrade Silva	
Capítulo 5	
Um estudo descritivo-comparativo em memoriais a Reitor: para onde eles (não) apontam?.....	65
Arnaldo César Almeida de Oliveira	
Capítulo 6	
Constituição discursiva do corpo feminino: notas sobre o Movimento Marcha das Vadias?.....	78
Laurianne Guimarães Mendes	
Capítulo 7	
“O banditismo impera nos sertões”: a construção discursiva do medo na imprensa cearense (1920-1930).....	86
Francisco Wilton Moreira dos Santos	
Capítulo 8	
Mapeamento das práticas de multiletramentos em língua portuguesa no ensino médio.....	97
Ana Kezia Alves Beserra	
Ana Maria Pereira Lima	
Capítulo 9	
O gênero notícia e implicações da presença das <i>fake news</i> na sociedade contemporânea: uma proposta de atividade.....	108
David da Silva Nunes	
Maurício Lima Bastos	
Capítulo 10	
Memes: subsídios para práticas didático-pedagógicas voltadas à ampliação do repertório lexical e senso crítico em língua inglesa.....	117
Ailton Pinheiro Moreira	

Capítulo 11

A arte de encenar: representações da negra e do negro em livros didáticos (PNLD, Guia 2018)..131

Nádia Narcisa de Brito Santos

Isaíde Bandeira da Silva

José Petrúcio de Farias Júnior

Capítulo 12

Utilização das TACs: transcender da alfabetização digital para o letramento digital.....145

Emly Lima Araújo

Capítulo 13

Assimetria de poder nas aulas de matemática: onze barreiras para o desenvolvimento da criatividade compartilhada.....154

Alexandre Tolentino de Carvalho

Cleyton Hércules Gontijo

Mateus Gianni Fonseca

Capítulo 14

A cegueira na literatura infantojuvenil: uma análise da obra *Longe dos Olhos* de Ivan Jaf.....173

Ricardo Santos David

Capítulo 15

O perfil do professor de Língua Portuguesa para o ensino da Língua Materna.....184

Claudimar Paes de Almeida

Capítulo 16

“Meu filho não vai mais para a escola!”: uma análise crítica do discurso a partir dos defensores da educação domiciliar no Brasil.....197

Alexandre Antonio de Amorim Filho

Capítulo 17

Compreensão do *thesaurus* visual de um dicionário para aprendizes de língua inglesa: uma questão de letramento multimodal.....210

Aryanne Christine Oliveira Moreira

Lorena Américo Ribeiro

Maria Áurea Albuquerque Sousa

Capítulo 18

A produção de textos multimodais por meio do gênero textual anúncio publicitário em redes sociais.....222

Fernando Fidelix Nunes

Capítulo 19

Estratégias leitoras e criticidade: apontamentos sobre o ensino de leitura a partir da linguística aplicada.....238

Antonio Nilson Alves Cavalcante

Capítulo 20

Análise do discurso e surdez: efeitos dos sentidos em “A Família Belier”.....249

Wellington Ribeiro de Souza

David Kaique Rodrigues dos Santos

Prefácio

Quando recebi honrosamente o convite para prefaciar este livro, o Brasil vivia um contexto de pandemia mundial, por conta do coronavírus SARS-COV-2, e já ocupava a triste marca de segundo colocado na lista de países com maior número de mortes no planeta por conta da COVID-19, doença causada pelo vírus. Paralelamente a esse evento catastrófico, se via, sobretudo na palma da mão dos sujeitos que constituem as sociedades, chegar textos diversos, constituído por diferentes semioses, atravessados pelos mais variados discursos: aplicativos como *WhatsApp* ou sites de redes sociais, como *Instagram*, *Twitter* ou *Facebook*, ajudavam a divulgar todo tipo de informação, sendo verídicas ou não, formando um verdadeiro bombardeio informacional e promovendo os mais diferentes comportamentos sociais. Termos como *lives*, *memes*, *fake news*, *críticidade*, *feminismo e feminicídio*, *gordofobia*, *pessoas pretas*, nunca foram tão cotidianos no boca-a-boca brasileiro de 2020.

É importante situar o contexto da escrita deste prefácio, pois foi nesse ambiente sócio-histórico-cultural que tive a confiança dos organizadores para ler, em primeira mão, os vinte textos que constituem este livro e que agora lhes chegam às mãos. Talvez não haja um momento tão propício para trazer a público uma obra que é atravessada pela interdisciplinaridade, ensaiada por documentos norteadores da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Aqui estão disponíveis textos cujo arcabouço teórico-metodológico repousa em diferentes análises textual-discursivas: dos baldrames bakhtinianos da concepção de linguagem e da própria natureza do sujeito, como o texto de Alves e Alves, no capítulo 1; passando pela constituição dos discursos e interdiscursos, debatidos por Foucault (1969) e pelos Estudos Críticos do Discurso (VAN DIJK, 2018; FAIRCLOUGH, 2001; 2003), e chegando a diferentes análises semióticas (BARROS; 2005; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NLG, 1996). Em suma, trata-se de uma organização cuidadosa que tem como propósito, dentre outras coisas, mostrar que a linguagem, que também se caracteriza como espaço de luta pelo poder, se constitui de muitos modos semióticos, o que demanda formas diferentes de analisá-la.

Levanto aqui três grandes méritos da obra: primeiro, a clareza e objetividade das discussões aqui estabelecidas: com texto de fácil acesso, os autores potencializam uma leitura muito mais produtiva, facilitando a vida do leitor pouco familiarizado com conceitos acadêmicos nem sempre simples de serem apreendidos. Segundo o potencial pedagógico que atravessa a obra: muitos dos trabalhos aqui elencados voltam-se para o professor, apresentando-lhe saídas interessantes para o trabalho em sala de aula, fundamentados no que há de mais atual sobre as discussões das relações de poder pela linguagem e na leitura de textos multissemióticos. Por fim, a emergência de discutir cientificamente conceitos que, muitas vezes, são largamente espalhados pelo senso comum, sem quaisquer criticidades. Em tempos de negação da ciência, esse traço explicativo da obra é fulcral.

Por fim, este livro é recomendado para estudantes e professores de Ciências Humanas em geral, sobretudo os mais interessados nos fenômenos da linguagem, sua característica de constituição multimodal e multissemiótica e principalmente nas relações de poder que atravessam os textos. Eis aqui um interessante material de leitura que ajudará a compreender muitos dos fenômenos sociais que estão se desenrolando em tempos pandêmicos.

Vicente de Lima-Neto

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Agosto de 2020.

A constituição responsiva do sujeito vaqueiro cantado em músicas de forró

Benedito Francisco Alves¹
Benedita Francisca Alves²

Introdução

A teoria bakhtiniana desenvolvida ao longo de século XX pelo diálogo entre o russo Mikhail Bakhtin e seu grupo de amigos/as ajudou a consolidar a existência de um movimento de discussões que a história denominou *Círculo de Bakhtin*. Além disso, permitiu que uma verdadeira epistemologia do diálogo tomasse o centro da ribalta.

Entre as muitas categorias bakhtinianas, a responsividade se mostrou profícua para questões de interesse às ciências humanas e da linguagem. A teoria bakhtiniana defende que homens e mulheres se fazem sujeitos de sua história sem possibilidade de fuga ou de omissão perante todos os ditos e os não-ditos. Por exemplo, interagir com as músicas de forró sobre o vaqueiro e a vaquejada nordestinos é apreciar uma resposta enunciada.

A pesquisa de Alves (2017) analisa os textos realizados pelos catadores/as de reciclagem de Limoeiro do Norte como atos políticos e responsivos que acontecem a cada realização de linguagem através de gêneros específicos. Como a língua, a linguagem e a humanidade só existem em contextos histórico-culturais, significativos e concretos, sua análise depende de uma reflexão translinguística (BAKHTIN, 2013) dos diversos aspectos dialógicos que o eu e o outro vão respondendo, humanizando e ressignificando em todas as manifestações de língua e linguagem (NUNES, 2018).

Através de um metodologia bibliográfica e analítica, este trabalho exemplifica como as músicas de forró que cantam o (mundo) vaqueiro e a vaquejada, uma de suas atividades, são um emblemático exemplo de como a vida rural dialoga com a sociedade e influencia a vida da população em geral do mudo urbano e do rural.

A partir das considerações bakhtinianas e de uma metodologia bibliográfica, há uma reflexão sobre a categoria da responsividade na primeira parte deste trabalho. Em seguida, as

¹ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor efetivo da Secretaria de Educação Básica do estado do Ceará. Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE). E-mail: alfransbe@yahoo.com.br

² Mestra em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (Unifor). Professora da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Fortaleza. Pesquisadora de práticas pedagógicas na educação infantil. E-mail: ditinharnm@gmail.com

atenções se voltam para o contexto translíngua das músicas de forró sobre vaqueiro e vaquejada para organizar o trabalho de análise de alguns dos muitos sentidos do ser vaqueiro que acabam sendo realizados com as músicas de forró e que permitem a tessitura de considerações finais sobre a abrangência dos sentidos típicos que a responsividade das músicas de forró anima sobre o (mundo) vaqueiro.

Responsividade: um exercício dialógico

A efetivação do processo de interação entre o sujeito é algo singular e alteritário acionado de maneira estrategicamente responsiva. Para Bakhtin (1993, p. 20), o “plano unitário singular” resulta da comunhão entre a responsabilidade do conteúdo e a responsabilidade moral do ser a cada “momento constituinte da minha vida – da contínua realização de atos (*postuplenie*)”, alteritários, isto é, vividos pelo eu e pelo outro com o máximo de comprometimento e partilha.

O ato responsivo é um ato de diálogo e “deve adquirir um plano unitário singular [...] no seu sentido ou significado e em seu ser [...] tanto pelo seu conteúdo (responsabilidade especial) como pelo seu Ser (responsabilidade moral)”, de acordo com Bakhtin (1993, p. 20). Sua existência é participação partilhada e negociada. Por isso, a “unicidade única ou singularidade não pode ser pensada; ela só pode ser participativamente experimentada ou vivida”, consoante Bakhtin (*opus cit.* p. 30).

Neste momento, é válido recordar que a responsividade bakhtiniana não é algo etéreo ou amorfo, mas um fenômeno acerca do ato de cada sujeito na vida sem possibilidade de existir sozinho e livre da responsabilidade de suas opções e do exercício subjetivo de interpretação e atualização do dito e do vivido. Sua potencialidade epistemológica e ontológica ajuda a compreender o ato singular e alteritário da existência pelo prisma da responsabilidade e as atividades da sociedade – dentre as quais estão as músicas de forró – e de seus sujeitos como atos responsivos.

Análises linguístico-enunciativas estão ajudado a refletir sobre a responsividade que banha as relações de significação e de humanização da sociedade ao longo das infinitas experiências da existência situada do eu e do outro – dentre as quais as rotinas da vida de gado estão incluídas como elos responsivos do processo de uma compreensão subjetiva (porque envolve a colaboração particular dos interlocutores) e social.

Segundo Alves (2017, p. 33), “[n]o máximo exercício dialógico de uma compreensão responsiva e ativa, as escolhas do sujeito intervêm corajosa e responsavelmente sobre seu contexto” e acabam transformando os pontos de vista e o ser dos sujeitos e das realidades em bases alteritárias e subjetivas (entre o eu e o outro).

Enquanto Bakhtin (1993, p. 46), defende que o “ato realizado constitui uma passagem, *de uma vez por todas*, do interior da possibilidade como tal, para *o que ocorre uma única vez*” (grifo do autor), Alves (2017, p. 42) considera não existir “compreensão desprovida de responsividade nem isenta de apreciações no ato singular e vivencial de um sujeito empaticamente situado em relação ao outro”.

Tal como o vaqueiro que derruba o boi no chão e o domina com o apoio de um parceiro e sob a contemplação de seu público, a significação da realidade contemporânea de uma

infinidade de sertanejos é ditada por cada significação constituída nos/pelos atos discursivos enunciados dialogicamente pelo eu e pelo outro quando estão dispostos a lutarem e se responderem com suas palavras.

Para Bakhtin/Volochínov (2002, p. 132) “a significação [...] se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” que as relações de alteridade (o eu e o outro) animam e atualizam sem meias palavras ou álibis. Já Bakhtin (2003, p. 280) explica que “[u]ma oração [...] não pode suscitar atitude responsiva [...]”, pois a responsividade é do plano das relações vivas e coloridas de sujeitos e pontos de vista engajados nas mais diversas manifestações dialógicas de resposta a enunciados (presentes ou não).

A título de exemplo, os elementos que motivam este artigo, o vaqueiro e a vaquejada – ofício pelo qual o primeiro organizou sua sobrevivência e sua cultura – cantados pelas músicas de forró comprovam a dinâmica da relação responsiva entre cultura, vida e linguagem enunciada pelas vozes do eu e do outro em diálogo.

Largados na vida, os sujeitos vivem suas palavras-resposta que somente o diálogo no tempo e no espaço possibilitam. Diálogo realizado com palavras escritas, orais ou por quaisquer outros recursos semióticos e ideológicos enunciados em uma situação viva de comunicação responsiva com a qual a realidade é significada e atualizada.

No mundo do curral e da vaquejada, a análise das palavras enunciadas e apreciadas pelos sujeitos das músicas de forró comprova a força do diálogo entre o analfabeto e o doutor, o empregado e o patrão, o homem e a mulher, o velho e o novo. Não há, portanto, exclusividade do exercício ideológico e partilhado de constituição subjetiva e situada dos sentidos do ser vaqueiro (do ofício ou do esporte).

Bakhtin/Volochínov (2002, p. 194) defendem que a “palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que fala”. Por conseguinte, os sentidos acionados e compartilhados durante a vivência responsiva das músicas de forró sobre o vaqueiro, o campo e a vaquejada vão tecendo sentidos que respondem aos ditos enunciados acerca das memórias ou atividades rurais que caracterizam, atualizam e ressignificam a realidade (de cada palavra) sertaneja.

Ao analisar translinguisticamente as músicas de forró, uma colcha de sentidos está marcada. Como Machado (199, p. 90) considera que o enunciado é “parte constituinte do processo enunciativo ou da enunciação”, é possível identificar que as músicas de forró são um enunciado comum a diversas parcelas da sociedade. Este fenômeno partilhado ocorre de modo dinâmico e pleno das vozes de seus interlocutores.

O enunciado concreto realizado a partir do ponto de vista de seus autores é uma resposta situada. Para o bakhtinianismo, conforme Machado (*idem, ibidem*) o enunciado é “a unidade elementar de organização das formas linguísticas produtoras do discurso-língua em circunstâncias específicas da interação verbo-social, vale dizer, cronotópicas”

Uma análise das palavras responsivas das músicas de forró expõe as características do mundo vaqueiro – e de suas atividades econômicas e culturais, especialmente, as vaquejadas esportivas, atividade que está gerando um ar de estrelato aos sujeitos que antes viviam

recobertos das marcas da pecuária por estradas, currais, feiras e matadouros ao mesmo tempo em que atualizou as festas de pega de boi no mato.

Para Bakhtin (2003, p. 261), “[t]odos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” como os sentidos do ser vaqueiro que só podem ser mais radicalmente compreendidos pelo exercício da palavra.

Para o bakhtinianismo, a vida é a tensão responsiva entre pontos de vista singulares e nenhuma análise da palavra enunciada concretamente acontece sem a consideração translinguística dos enunciados realizados e potenciais que vão se interligando como respostas marcadas por estilos, temas e composições dinâmicas.

A partir desta linha de raciocínio, é compreensível que as músicas de forró que cantam as memórias e a vida do (mundo) vaqueiro possuem uma história, um cheiro e uma corporeidade que marcam translinguisticamente o contexto de interação responsiva. Por conseguinte, as palavras das músicas de forró estão marcadas por uma história e situacionalidade que respondem aos antepassados que ajudaram a construir a cultura vaqueira do nordeste brasileiro e a modificar os sentidos correspondentes.

O contexto translinguístico das músicas de vaqueiro e de vaquejada

A cultura vaqueira é um marco do município de Morada Nova, Ceará, em cujas terras o rio Banabuiú ajudou a irrigar a construção de uma povoação mais tarde apelidada como a “Terra do Vaqueiro”, um epíteto enunciado em homenagem ao elemento econômico e social mais afamado da cidade desde o surgimento de suas primeiras fazendas de criação do gado bovino ainda nos tempos do Brasil colonial.

Para o contexto de Morada Nova, tão forte quanto o trabalho com o gado é todo sentido enunciado sobre o vaqueiro, personagem a quem o poder executivo municipal homenageou com um feriado anual no dia onze de junho³, um bairro apelidado de “Parque de exposições” – em alusão à região onde se localiza o equipamento público nominalizado Parque de Exposições Valdemar de Menezes Girão –, o primeiro museu temático do vaqueiro – situado no prédio que outrora serviu como prefeitura e cadeia pública e localizado na rua Luís Saturnino Matos –, uma praça com um painel gigante de um vaqueiro trajado em couro – e uma estátua no entroncamento rodoviário estadual que interconecta os municípios de Morada Nova, Fortaleza e Quixadá.

Seja nas festas e exposições, seja nas atividades comerciais das feiras agrícolas semanais ou no trabalho da secretaria de agricultura do município de Morada Nova, há uma vivência vaqueira marcadamente ativa entre os cidadãos de uma terra em que a economia local é tributária do gado, tanto na produção leiteira como de animais para abatedouros, melhoramento genético dos rebanhos, reprodução e comercialização.

A análise do mundo do curral onde vaqueiros e animais interagem e alimentam uma séries de significados sociais e culturais ao longo da história ganha ressonâncias mais amplas

³ Lei nº 204 de 11 de junho de 1960 do município de Morada Nova, Ceará. Disponível em https://www.cmmoradanova.ce.gov.br/arquivos/17/_204_1960.pdf.

até o limite do diálogo entre o urbano e o rural. Um diálogo mediado pela vaquejada, uma evolução lúdica das festas de apartação de gado do passado vivenciada pela ação consciente de todos os sujeitos que apreciam os sentidos da vida vaqueira.

Numa pesquisa sobre o vaqueiro (do curral, da vaquejada e de tantos outros contextos possíveis) e o universo da vaquejada (recreativa, esportiva, competitiva, profissional, amadora, rústica ou reestilizada) enquanto elementos constitutivos de significados vivos e situados, não basta uma análise gramatical e lógica dos fenômenos de linguagem materializados nas palavras do verbo e do corpo.

Na medida em que a vivência de sua própria história e pontos de vista são respostas totais à dinâmica da realidade e aos outros sujeitos, a análise da existência vaqueira pode ser compreendida a partir de seus enunciados responsivos. Aqui, a contribuição de Bakhtin (2013) favorece a compreensão dos aspectos dialógicos que orientam a ação humana para significar e ressignificar os sujeitos e suas atividades.

As músicas que os vaqueiros apreciam são um elemento constitutivo de seu ofício e de seu espaço-tempo. Dentro de um universo de realizações musicais, o forró é uma bússola para análise translinguística das relações dialógicas (BAKHTIN, 2013) que os sujeitos vivificam como respostas. A sintaxe de suas escolhas é responsiva, as escolhas de cada adjetivo e substantivo, idem. A gramática e a lógica dos enunciados linguísticos de cada música apreciada pelos vaqueiros respondem à criatividade e oportunidade de pontos de vista responsivos oportunizados como respostas plenas de relações dialógicas.

A partir do momento em que os diversos aspectos da vida do vaqueiro – como sua indumentária, culinária, músicas, hábitos, palavras e preferências, entre outros – são compreendidos como uma realidade de lingua(gem) (NUNES, 2018), não é difícil perceber que a existência humana elabora um texto plural cujas respostas rizomáticas animam palavras-respostas que se tocam e se respondem a cada ato de (inter)ação.

Parelha à atividade comercial com o gado bovino ou equino, as manifestações culturais e esportivas da cultura vaqueira interagem com as músicas que cantam a vida, as emoções, vitórias e dificuldades do povo dos currais, hoje renovados pelo amparo de leis municipais, estaduais e federais (NUNES, 2018) e pela diversificação de interesses sobre a realidade do vaqueiro e da vaquejada enquanto fenômenos dinâmicos.

A ação vaqueira povoou os sertões e consolidou os sentidos de uma cultura que ajudou a consolidar o poder de fazendeiros e velhas oligarquias ao longo dos rios por onde o gado seguia. O vaqueiro é o mestiço que cuidava das fazendas de gado, uma área coordenada pelos esforços de um cavaleiro trajado com uma armadura de couro.

Hoje, a moda, a culinária e a medicina veterinária exemplificam o quanto o vaqueiro e a vaquejada estão mais comerciais e culturalmente atuais do que nunca. Prova disso é que o estado do Ceará instituiu 22 de agosto como o dia estadual do vaqueiro⁴. Ademais, a pesquisa de Nunes (2018) demonstra o potencial científico e político do universo rural do gado para a reorganização e ressignificação da sociedade.

⁴ Lei estadual nº 14.625, de 26 de fevereiro de 2010 publicada no Diário Oficial do estado do Ceará em 11.03.2010. Disponível em <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/cultura-e-esportes/item/1233-lei-n-14-625-de-26-02-2010-d-o-11-03-10>.

Conforme o artigo 2º da lei federal 13.364 de 29 novembro de 2016⁵:

O rodeio, a vaquejada e o laço, bem como as respectivas expressões artísticas e esportivas, são reconhecidos como manifestações culturais nacionais e elevados à condição de bens de natureza imaterial integrantes do patrimônio cultural brasileiro, enquanto atividades intrinsecamente ligadas à vida, à identidade, à ação e à memória de grupos formadores da sociedade brasileira.

O processo de reconhecimento legal da cultura vaqueira responde ao amparo legal atribuído à profissão homônima⁶ e ao exercício popularizado da vaquejada (recreativa ou esportiva)⁷. Isso demonstra a força política de uma coletividade organizada em torno de suas tradições enunciadas e apoiada por associações como em Morada Nova, Ceará.

No caso dos sentidos do vaqueiro neste mundo contemporâneo, paralelamente às forças políticas, as ciências e as manifestações artístico-culturais como a dança, a poesia, a pintura, o artesanato em bairro, a produção cômica (piadas, paródias, entre outros) e a música (fórró, toada e aboio) estão efetivando uma resposta alegre, responsável e encadeada aos ditos da sociedade sobre o (mundo) vaqueiro.

Especificamente no caso do fórró, suas narrativas enunciadas reagem e constituem sua interpretação singular acerca de fenômenos e sujeitos afamados na ordinariedade de suas vidas, no suor do cavalo, no espinho e no sol do sertão e na carne, leite, couro e esterco do boi – elementos materiais que ressignificam famílias e gerações de vaqueiros.

Vários enunciados informais partilhados por alunos da escola Egídia Cavalcante Chagas da sede de Morada Nova são exemplos que afirmam haver pouco tempo ou oportunidade por parte de um vaqueiro⁸ para exercitar suas habilidades de leitura e escrita. Segundo seus relatos, o trabalho no curral, os treinos para competições de vaquejada esportiva e competitiva e as rodas de conversa, repouso ou lazer em torno da bebida, do churrasco e da música cobram a atenção da população vaqueira.

Girão e Monteiro (2019) efetuaram um estudo antropológico acerca do papel da cultura do vaqueiro para a educação local na sociedade morada-novense. O sertanejo que aprende a lutar no curral e na vaquejada ao lado de parentes e amigos calejados, utiliza a música como veículo de descontração, informação e contato com a realidade constituída pelas letras e

⁵ Lei disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13364.htm. – Posteriormente, alterado pela lei 13.873 de 17 de setembro de 2019 – disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13873.htm#art2.

⁶ Lei federal nº 12.870, de 15 de outubro de 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12870.htm.

⁷ Lei cearense nº 16.321 de 13 de setembro de 2017 (Diário oficial do Ceará de 14.09.2017). Disponível em [https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/cultura-e-esportes/item/5891-lei-n-16-321-de-13-09-17-d-o-14-09-17#:~:text=LEI%20N.%C2%BA%2016.321%2C%20DE%202013.09.17%20\(D.O.,14.09.17\)&text=REGULAMEN](https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/cultura-e-esportes/item/5891-lei-n-16-321-de-13-09-17-d-o-14-09-17#:~:text=LEI%20N.%C2%BA%2016.321%2C%20DE%202013.09.17%20(D.O.,14.09.17)&text=REGULAMEN)

[NTA%20A%20VAQUEJADA%20COMO%20PR%C3%81TICA,GOVERNADOR%20DO%20ESTADO%20DO%20CEAR%C3%81](https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/cultura-e-esportes/item/5891-lei-n-16-321-de-13-09-17-d-o-14-09-17#:~:text=LEI%20N.%C2%BA%2016.321%2C%20DE%202013.09.17%20(D.O.,14.09.17)&text=REGULAMEN).

⁸ Tanto a rotina da vida rural do pastoreio e manejo bovino, o chamado ato de “vaquejar” o gado, como as atividades que circundam o exercício da vaquejada ou o trato e o transporte dos animais são atividades duras. Tomando por base a realidade da zona rural de Morada Nova, Ceará, pode-se afirmar que costumam ser exercidas por uma parcela da população desprovida de suficiente escolarização, meios de subsistência e garantias trabalhistas. Assim, os hábitos cotidianos de fruição estética da leitura e escrita perdem espaço ante as urgências do trabalho cotidiano e a escuta das músicas de fórró.

melodias vividas no pé do curral ou sobre a sela da montaria, na comercialização de produtos agrícolas ou nas festas de gado.

Cada manifestação musical de forró é um enunciado responsivo que vivifica os pontos de vista de sujeitos que vão constituindo novos sentidos em resposta ao contexto em que efetivam seus trabalhos e divertimentos. Com a mesma intensidade com que devoram os churrascos do presente – talvez para combater a memória das dificuldades e penúrias do passado – e bebem com largueza, as músicas de forró sobre a vivência corporal e sinestésica das proezas vaqueiras no trabalho, na cama e na ferra intensificam uma resposta responsável num contexto em que o sujeito vaqueiro ganha a notoriedade que a rotina no trabalho assalariado ou arrendado das fazendas de gado não desenvolvia.

Tão viva como os sujeitos que a atualizam, a vida realizada pelas músicas de forró cantadas sobre o mundo do vaqueiro e da vaquejada são uma manifestação responsiva ativa de uma infinidade de aspectos que ajudaram a caracterizar uma realidade sensível às transformações sociais e culturais que modificaram os significados das relações humanas na esteira do desenvolvimento tecnológico – com significados e efeitos distintos para os diversos grupos humanos como os vaqueiros.

Desde a contribuição de Luiz Gonzaga no século XX, o forró é o gênero musical que anima profanamente as religiosas festas juninas, as exposições, feiras e competições vaqueiras ao longo de todo o nordeste brasileiro. Enquanto suas melodias são um convite para que um casal de dançarinos realize movimentos organizados num abraço sincronizado, suas palavras são uma resposta responsável enunciada e ressignificada de formas particulares por seus interlocutores no curral e na pista de vaquejada, na ordenha, na cerca, no cavalo, no salão das festas ou na cabine do transporte dos animais.

A título de exemplo, se a vaquejada anual da associação dos vaqueiros e criadores de Morada Nova, Ceará, tem sido um sucesso cultural e comercial de público, a mensagem enunciada das músicas de forró tem sua parcela de contribuição. Se o sujeito vaqueiro tem ganhado notoriedade, cada significado enunciado pelas músicas de forró tem seus méritos seja na exaltação das atividades vaqueiras, seja na exaltação de todo um ideal de ostentação (das façanhas vividas ou só imaginadas) da vaquejada.

Em todas as suas manifestações, as músicas de forró sobre o sujeito vaqueiro e sobre o fenômeno vaquejada se misturam e se respondem pelos sertões e pelas cidades. Neste ponto, cabe ressaltar que a música nordestina e a voz dos sujeitos vaqueiros ganharam força com Luiz Gonzaga, o rei do baião⁹, ao popularizar e renovar os sentidos da região Nordeste e do baião entre o público urbano do Brasil do século XX.

De acordo com Buarque (2011), o forró pode ser dividido em três fases:

	A primeira geração	Segunda geração	Terceira Geração
Título	Forró tradicional (ou pé de serra)	Forró universitário	Forró eletrônico (ou estilizado ou Oxente music)
Recursos	Sanfona, triângulo e zabumba	Percussão, guitarra, metais, órgão eletrônico e sanfona.	Músicos e corpo de baile

⁹ O baião é um estilo musical e dançante apreciado pelas populações nordestinas. Disponível em <https://anacruse.com.br/2019/02/20/sobre-o-baiao/>. Acesso em 10-06-2020.

Fontes	Baião	MPB, rock, reggae e axé.	Sertanejo romântico, tecnobrega, axé music.
Períodos	Década de 1940 – Luiz Gonzaga e Carmélia Alves, a rainha do Baião. Década de 1950 – Trio nordestino, Jackson do Pandeiro, Pedro Sertanejo, Marinez, Dominginhos.	A partir de 1975 – Alceu Valença, Zé Ramalho, Elba Ramalho, Geraldo Azevedo. A partir dos anos 1980 – Jorge de Altinho, Nando Cordel, Alcimar Monteiro e Petrucio Amorim. A partir dos anos 1990 – Falamansa, Forroçacana e Trio Rastapé.	A partir dos anos 1990 – Mastruz com Leite, Magníficos, Aviões do Forró, Garota Safada, Calcinha Preta, Caviar com Rapadura

Os interlocutores das músicas de forró podem interagir com variações singulares do mesmo estilo musical forró. Em comum a todas as suas manifestações, há um eco ressonante de todas as vozes e pontos de vista daqueles/as que por convicção, índole ou rotinas apreciam as características da vida vaqueira e, ao mesmo tempo, se fazem sujeitos vaqueiros mais conscientes do sentimento de pertença à realidade sertaneja.

No final das contas, há uma diversidade de significados mais sociais e sentidos mais particulares decorrentes da realização responsiva das músicas de forró, um estilo musical que foi sendo transformado ao longo do tempo. Além disso, pela ação de cantores, bandas e público forrozeiro as possibilidades significatórias atreladas ao mundo sertanejo do sujeito vaqueiro e do esporte da vaquejada vão se desenvolvendo.

Metodologia

As quatro músicas deste artigo são uma amostra do potencial envolvido em torno da investigação das respostas compartilhadas do mundo vaqueiro e uma tentativa de diálogo com os sentidos dos sujeitos que ainda ajudam a construir a história, o imaginário e a organização política, econômica e cultural do interior brasileiro.

Para a seleção das músicas analisadas, um critério foi a preferência por enunciados sobre a descrição do vaqueiro em seu ofício de manejo do gado uma vez que músicas de forró organizadas em torno do vaqueiro esportivo contemplam aspectos externos ao mundo do curral e valorizados por todos aqueles que enfatizam as festas, a bebida e o sexo numa proporção destoante das oportunidades do vaqueiro de ofício.

A ordem cronológica foi um fio condutor para análise das músicas de forró enquanto respostas situadas e concretas enunciadas por sujeitos que se posicionam perante seus pares com o máximo de si para animarem um processo de constituição viva de sentidos mais particulares e significados mais coletivos.

Após um breve resgate do contexto histórico e translinguístico das quatro músicas, cada uma é analisada de maneira segmentada. Os trechos de enunciados são interpretados a partir de observações mais pontuais que ajudam a tecer um sentido mais geral que as palavras enunciadas dinamicamente atualizam.

No tocante à seleção das quatro músicas, foram escolhidas uma música do pernambucano Luiz Gonzaga, popularizador da vida nordestina ao longo do século XX, uma de Ednir, uma de Rita de Cássia – compositores cearenses oriundos do Vale do Jaguaribe,

mesma região do município de Morada Nova – e uma música do alagoano Mano Walter, um dos atuais sucessos do mundo do forró.

As quatro músicas selecionadas materializam respostas às rotinas de trabalho e ao imaginário coletivo de bravuras desempenhadas por um personagem que ajudou a povoar e representar o sertão nordestino. Apesar deste espaço já ter sido cantado pelas mensagens e melodias de ritmos musicais como aboio, toada, baião e forró, apenas o último estilo foi selecionado porque sua presença é marcante nas músicas comerciais vigentes há tempos em currais, feiras e nas festas de vaquejada de Morada Nova.

Palavras textualizadas no corpo ou no título de cada música orientaram a metodologia de análise translinguística de seus enunciados realizados. Dentre as infinitas possibilidades de sentido que cada música pode responder para a promoção de uma imagem situada do vaqueiro, esta pesquisa analisou o sentido “nordestino” do vaqueiro numa música de Luiz Gonzaga. Em seguida, focalizou o sentido de “carinho, amor e muita fé” de uma música de Ednir. O terceiro sentido é o que interpreta a vida do vaqueiro como uma “saga” na música de Rita de Cássia. Finalmente, o sentido de uma “balada do vaqueiro” é o ideal analisado na música enunciada por Mano Walter.

Análise da constituição responsiva do sujeito vaqueiro

Sentados próximo ao curral, em trânsito pelos campos e sertões, aglomerados em feiras ou exposições e vaquejadas, o trabalho vaqueiro é marcado por antagonismos que reúnem o imaterial e o material da experiência humana. Por isso, as palavras vaqueiras exalam os odores e as circunstâncias do mato e a memória da lida com os animais.

Tanto os artistas como a indústria da música e os veículos de comunicação perceberam o potencial que o mundo vaqueiro possui em termos de promoção dos vários sentidos que as histórias da luta com o gado possibilitam na musicalidade de canções que interpretam a experiência humana baseada no gado doméstico.

Para Brilhante *et al* (2018, p. 14):

A música opera como produção cultural de grande influência na construção das identidades, sendo o forró um estilo musical que acompanha as mudanças históricas e culturais desde a década 1940, preservando uma grande aceitação pública nas regiões Norte e Nordeste, entre todas as faixas etárias e classes sociais.

Seja para a produção leiteira ou de carne, a bovinocultura envolve atividades variadas. Além disso, a preparação dos espaços e recursos para o manejo cotidiano dos animais com água e alimentação favoráveis ajuda a constituir cada aspecto da realidade enunciada pelas palavras musicalizadas das canções sobre vaqueiro e vaquejada.

Morada Nova é uma cidade desenvolvida a partir das fazendas bovinas. Há, inclusive, um feriado no dia 11 de junho em homenagem ao sujeito vaqueiro. A observação de três espaços ajuda a compreender o vaqueiro e o fenômeno da atual vaquejada esportiva a partir da influência de suas músicas.

As confraternizações promovidas pela Associação dos Vaqueiros e Criadores de Morada Nova, o trabalho matutino dos currais próximos ao campo de futebol da comunidade de Setor K do Perímetro Irrigado de Morada Nova (PIMN) e a “feira do feijão” realizada aos sábados no bairro apelidado de Parque de Exposição são contextos de espaço-tempo ressignificados pela responsividade das músicas vaqueiras.

A música que cede seu enunciado para a primeira análise da constituição responsiva dos sentidos do vaqueiro é materializada por Luiz Gonzaga que homenageia seu primo, assassinado no exercício de sua lida como ao longo dos anos ainda acontece com uma multidão penalizada por eventos de violência no sertão.

Escrita na cidade de Recife, Pernambuco pela parceria entre Gonzagão e Nelson Barbosa, a música foi gravada em 1963¹⁰ em um disco de 78 RPM. Neste ano¹¹, seu enunciado materializou uma resposta em forma de homenagem musical prestada por Gonzagão a seu primo Raimundo Jacó, assassinado em 08 de julho de 1954¹².

A análise da música enquanto uma resposta situada, indica aspectos do contexto rural do Brasil que continuam a acompanhar a história de muitos vaqueiros e de seu mundo do sertão como a possibilidade de uma vida de exigências diárias e a ameaça da violência letal e da possibilidade de crimes permanecerem impunes.

A segunda música analisada foi gravada no segundo trabalho da banda *Styllus* em 1992¹³, uma composição de Ednir Maia, nascido em Tabuleiro do Norte, cidade próxima à Morada Nova, a terra do vaqueiro, possuidora do primeiro museu temático e da primeira associação de vaqueiros e criadores do Brasil.

Uma paródia¹⁴ da música “Vida de vaqueiro” embalou os comícios eleitorais e a vitória do então jovem Glauber Barbosa de Castro em sua primeira de três disputas para o executivo municipal, fato que fortaleceu a influência local do grupo político dos Caborés (família Castro, do ex-governador Manoel de Castro) sobre o grupo das Corujas (família Girão, do ex-deputado estadual Chico do Perboyre).

Em 2001¹⁵, o sétimo álbum da banda de forró Catuaba com Amendoim traz a música “Saga de um vaqueiro”, composição de Rita de Cássia Oliveira dos Reis, de Alto Santo, distante cerca de 90 quilômetros de Morada Nova. A forrozeira é compositora de outros sucessos sobre a vida do vaqueiro. Suas palavras ajudaram a construir o sucesso da banda de forró Mastruz com Leite que teve no cantor e sanfoneiro Neto Leite uma voz para interpretar os sentidos do (mundo) vaqueiro.

¹⁰ Disponível em <http://www.blogmulolima.com/2015/07/morte-do-vaqueiro-virou-letra-de-musica.html>

¹¹ Em 1963, o presidente dos EUA, John Kennedy foi assassinado (em Dealey Plaza, Dallas – Texas), o pastor Martin Luther King pronunciou seu discurso “I have a dream”, ocorreu a primeira transmissão de imagens coloridas de TV no Brasil, os Beatles estrearam seu primeiro álbum, Please Please me.

¹² Disponível em <https://caririrevista.com.br/o-vaqueiro-vive/>

¹³ 1992 foi marcado pela realização da ECO-92, impeachment do presidente Fernando Collor de Melo, eleição de Bill Clinton nos EUA, massacre do Carandiru e assassinato da atriz Daniela Peres pelo ator Guilherme de Pádua e pela morte do cantor e compositor Ednir Maia, fundador da Banda Styllus.

¹⁴ “Quando Glauber vai chegando na cidade / o povo todo começa a aplaudir / dessa vez Caboré vai reagir / e as corujas vão levar de goleada”.

¹⁵ Em 2001, George Walker Bush (filho) tome posse como presidente dos EUA, a Wikipedia é lançada, a doença da “Vaca Louca” afeta a saúde e a economia mundiais, atentados terroristas às torres gêmeas do World Trade Center (11 de setembro).

A música “Saga de um vaqueiro” é uma das mais executadas nas reuniões e festas de vaquejada e nas programações radiofônicas locais. Enunciadas pelos vaqueiros da região, suas palavras reelaboram significados que alcançam os lares da região. À época de lançamento do álbum, a música se fazia ocasionalmente presente, inclusive, no ônibus que transportava os universitários da cidade de Limoeiro que este escritor usava.

Por último, a música “Balada do vaqueiro” de Mano Walter, integra seu DVD “Ao vivo em Maceió” de 2017, um produto que responde aos sonhos de muitos vaqueiros e de quem circunda o ambiente da pecuária nordestina, um contexto repleto de sujeitos empobrecidos e jornadas longas de trabalho em condições árduas.

Em 2017¹⁶, ano em que a música ocupou seu espaço no mercado musical, este estúdio acompanhava a pesquisa etnográfica de Nunes (2018) sobre a linguagem da população vaqueira. Nas rádios, o enunciado da música chamava atenção por citar elementos caros e a prática da balada, uma festa incomum para as rotinas da vida de um vaqueiro ocupado com o extenuante manejo do gado ou com a vaquejada competitiva.

Tais músicas são enunciados concretos e responsivos que reelaboram narrativas acerca da ação e da história de vida dos sujeitos bem como animam suas tarefas laborais (como o manejo e o comércio dos animais, por exemplo), religiosas (como as missas alusivas ao vaqueiro onde os sacerdotes e as igrejas se manifestam com adereços de couro e palha, por exemplo) e festivas (fórró, feiras, exposições, concursos e vaquejadas esportivas). As palavras musicalizadas ajudam a interpretar a vida de seus sujeitos e ressignificam os sentidos de uma singular atividade como a cultura vaqueira.

Vaqueiro: o sujeito nordestino

A música “A morte do vaqueiro¹⁷” enunciada por Luiz Gonzaga em homenagem a Raimundo Jacó, seu primo assassinado, retrata a morte como um sentido constitutivo do ser vaqueiro no liame entre o fatalismo de uma existência pautada pelo trabalho e pouco reconhecimento social e a rusticidade de uma figura social dos sertões brasileiros.

Ao tratar da morte de seu primo, o enunciado de Luiz Gonzaga toca em questões comuns ao sujeito que trabalha diretamente com o perigo de regiões ambientalmente duras e desprovidas historicamente da presença institucional do estado. Por opção ou necessidade, o vaqueiro está em contato próximo com situações arriscadas desde a luta cotidiana com animais domésticos de grande porte até atividades rurais como o conserto de uma cerca, a produção e a colheita de capim, o pastoreio dos animais entre outros.

Apesar de enunciar “Numa tarde bem tristonha / Gado muge sem parar / Lamentando seu vaqueiro / Que não vem mais aboiar / Não vem mais aboiar / Tão dolente a cantar” em relação com a morte de seu primo, não são poucos os relatos de vaqueiros cansados de sua luta e lançados no vício do alcoolismo diante de sentimentos conflitantes relativos às suas várias impossibilidades.

¹⁶ Em 2017, Donald Trump toma posse como presidente dos EUA e inaugura seu conceito de “American First” (América primeiro). Ocorre a condenação político-jurídica do presidente Lula do Brasil.

¹⁷ Letra da música disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tGsJrAlAQDs>. Vídeo: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/82383/>

Em suas conversas durante a festa anual promovida pela Associação dos Vaqueiros e Criadores de Morada Nova, estado do Ceará, é comum entre os participantes a partilha de diálogos repletos de velhas bravatas misturadas com a vivência das mais variadas dificuldades e dissabores.

Historicamente esquecido por políticos locais, desconsiderado pelos empresários do agronegócio e explorado pelo oportunismo de quem se aproveita de sua força de trabalho, o vaqueiro acaba levando sua vida num ritmo cadenciado pelo mugir do gado pastando no campo – o que na música é enunciado de forma onomatopaica com “Tengo, lengo, tengo, lengo, tengo, lengo, tengo / Ei, gado, oi”

O forró cadenciado de Gonzagão empresta sua voz para todo vaqueiro que sofre o apagar de sonhos tal como o ocaso matizado do dia “Numa tarde bem tristonha” que fustiga os sentidos do “Bom vaqueiro nordestino”, aquele que exerce seu trabalho com a simplicidade de quem “Morre sem deixar tostão” uma vez que deixa esta vida sem herança além da terra e do gado (seu ou do patrão) nutrido pelos seus esforços “Nas quebradas do sertão”, regiões disputadas pelos agentes da agropecuária do século XXI.

A existência de vaqueiros desprovidos de educação formal e institucionalizada e/ou da posse dos títulos de propriedade da terra atualiza o elitismo de uma nação fundada sobre as vastas extensões das sesmarias oferecidas aos poucos donatários amigos da coroa portuguesa no passado e aos (grupos) político-econômicos do presente.

Pelas razões já citadas, não é difícil perceber o diálogo responsivo entre a morte e a desvalorização do vaqueiro, elementos que proporcionam um inapelável esquecimento do sujeito em cujas mãos calejadas ainda repousam a fortuna e o desenvolvimento de padrões e cidades ao longo do vasto Nordeste brasileiro contemporâneo.

Não por acaso, o enunciado concreto de Luiz Gonzaga utiliza o predicativo “esquecido” para se dirigir ao vaqueiro. Ao afirmar que “O seu nome é esquecido”, o enunciador da música reforça o processo de apagamento desempenhado por setores da sociedade aos sujeitos do campo nominalizados das mais diversas formas depreciativas como matuto, caipira, bárbaro, roceiro, preguiçoso, burro ou analfabeto, adjetivos que marcam rodas de conversa vivificadas por atores sociais do campo e da cidade.

Ao materializar sua dor em relação ao parente falecido, o enunciado gonzaguiano é universalizado ao atuar de modo profético anunciando que “Nunca mais ouvirão / Seu cantar, meu irmão”. Ao se dirigir a um primo assassinado, o enunciado de Gonzaga pode ser interpretado como uma mensagem a todos que agem de maneira indiferente para com a realidade camponesa dos vaqueiros que não vivenciam a ostentação das grandes competições esportivas e comerciais conhecidas como Circuito de Vaquejada.

O primo de Gonzagão foi literalmente “Sacudido numa cova”. Tanto no caso da morte física quanto no da morte simbólica, qualquer vaqueiro “Desprezado do Senhor / Só lembrado do cachorro / Que inda chora / Sua dor” acaba sofrendo de forma mais intensa sua subalternidade quando discursos de empobrecimento se alinham em nome do fim das práticas do amor entre os sujeitos cujos sentidos morrem em meio às lutas.

O enunciado “É demais tanta dor / A chorar com amor” é a manifestação de uma multidão de vozes em luta pela tomada de uma outra consciência política. Quanto maior a falta

de amor, mais rápidas e fáceis são as estratégias de empobrecimento humano e dominação social e econômica exercidas por patrões que oprimem a comunidade vaqueira de menor poder aquisitivo e menor acesso à educação formal, gente que em seu trabalho vive os diversos sentidos manifestos da morte do vaqueiro nordestino.

Vaqueiro: o sujeito de carinho, amor e muita fé

A música “Vida de Vaqueiro¹⁸”, escrita e cantada por Ednir Maia e sua banda *Styllus*, posteriormente regravada pela banda de forró *Mastruz com leite*, começa seu enunciado narrando o horário em que as atividades de um vaqueiro começam. Para agilizar as tarefas de manejo com o gado, elas devem ser iniciadas muito cedo para que homens e animais não sofram o calor sertanejo em demasia nem percam a oportunidade de maior produtividades nas atividades que devem suceder o momento da aurora.

“Quando o claro do sol vai despontando / Por detrás das montanhas lá da serra” é a porção do enunciado que recorda o horário de trabalho de vaqueiros que se preparam para enfrentar o desgaste de um trabalho desprovido de folgas ou feriados, mas marcado por uma paisagem natural que fortalece a disposição laboral dos que se elevam para o alto tal como a serra enunciada na primeira estrofe da música.

O sujeito vaqueiro realiza sua vida de modo simples quando efetiva seu contato direto com um meio ambiente mais natural e rústico. A voz de uma multidão está presente no enunciado da música que descreve as percepções olfativas (“Abro a porta e sinto o cheiro da terra”) e visuais (“Do puleiro do quintal canta o galo”) que antecedem os preparativos do trabalho (“Boto a cela no lombo do cavalo”), o desejo (“E depois de tomar meu café”), a espiritualização da vida (“Com carinho, amor e muita fé”) e a disposição para abraçar a realidade circundante (“Vou tocando minha vida de gado”).

Envolto pela consciência de que sobreviver às agruras de seu mundo é um distintivo de força e coragem, o sentimento de cada vaqueiro é enunciado pela música que afirma ser um sujeito de trabalho e de sentimentos ardorosos – na medida em que assume os sentidos do adjetivo “apaixonado” (“Sou vaqueiro, e vivo apaixonado”) – que reitera o lugar de fala do homem que valoriza “forró, vaquejada e mulher”.

Enquanto um sujeito de vida, a voz do vaqueiro da música transpõe seus sentimentos para seu mundo e o reinterpreta com os sentidos amorosos do adjetivo “belo” (“O que vejo de belo no sertão”) – provavelmente porque o tempo da música é o período chuvoso do ano em que o gado possui pastagem renovada nos campos (“é o gado comendo na colina”) permitindo ao vaqueiro idealizar de seu ponto de vista masculino “O sorriso na boca da menina / e o segredo que tem seu coração”.

Como elemento típico das populações rurais dos sertões brasileiros, o enunciado cantado enfatiza a religiosidade católica pautada na dicotomia entre o plano dos santos (“Meu forró e as festas de São João / Santo Antonio, São Pedro e São José”) e o dos pecadores marcados por sua humanidade radicalmente carente de satisfação (“O meu vício você já sabe qual é”),

¹⁸ Letra da música disponível em <https://www.letras.mus.br/mastruz-com-leite/47350/>. Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Ptvsr0kEZb8>.

mas lúcida quanto à necessidade de perdão solicitado aos contrários (“Me perdoe se isso for pecado”) do sentido festivo-espiritual do vaqueiro.

A palavra enunciada pela música da banda Mastruz com Leite ainda que valorize a figura de um vaqueiro forte e destemido é uma oportunidade para a sociedade questionar as características sertanejas e a ideologia de que este sujeito é um grosseiro envolvido na saga de tarefas fisicamente extenuantes e diárias que desconsideram os sentimentos de fruição do belo e das paixões tributadas heterossexualmente à figura feminina.

Vaqueiro: o sujeito de uma saga

A compositora Rita de Cássia canta “A saga de um vaqueiro”¹⁹ aguerrido que carrega as marcas de sua história de servidão aos grandes proprietários de terras brasileiras desde o período colonial. O enunciado “Vou pedir licença pra contar a minha história” revela um sujeito que valoriza o diálogo com seu passado particular.

Segundo a música, o vaqueiro que povoou o interior do nordeste brasileiro reconhece, que “tem suas perdas e suas glórias”. Seu enunciado aberto com o substantivo “perdas” revela algo que chama a atenção de forma primordial na rotina de um sujeito que “Mesmo sendo forte, o coração é um menino” num mundo que classifica como destacado heroísmo um homem dominar um animal muito mais forte fisicamente em meio às agruras da criação de gado pelas matas sertanejas. É nesse contexto que o vaqueiro da música informa a seus interlocutores “Que ama e chora por dentro, e segue seu destino”, um movimento fatalista ou de resignação aceita.

Na segunda estrofe, o vaqueiro da música seleciona adjetivos heroicos – “campeão”, “batalhador” e “vencedor” – para classificar sua postura na prática (lúdica, recreativa ou esportiva) da vaquejada, “paixão” desenvolvida “Desde cedo”.

Na prática esportiva da vaquejada, o vaqueiro é um cavaleiro modernizado atento ao público das arquibancadas e capaz de filtrar sua atenção para notar uma presença feminina de “cabelos longos, olhos negros”, algo melhor do que perder “um boi lá na pista”, isto é, não derrubar o animal na área apropriada da pista de corrida da vaquejada.

Mesmo reconhecendo a paixão como um “dilema”, o vaqueiro esportivo fica envaidecido com a contemplação do público e a atenção da mulher amada. Seus esforços são uma oportunidade de conquistar um grande prêmio: a mulher apaixonada por sua habilidade e esforços na luta com grandes animais.

A voz do vaqueiro da música narra a partir de seu ponto de vista um “namoro apaixonado” ao mesmo tempo em que atualiza um discurso machista e patriarcal na medida em que a mulher “vivia na garupa” do vaqueiro. O enunciatador da música escolhe os possessivos “meus planos já estavam traçados em meu coração” em vez de “nossos planos” e “nossos corações”. O lugar de fala é o masculino que assume o comando da ação vivida pelo casal e a esperança “De tê-la como esposa ao pedir a sua mão”, ou seja, o vaqueiro é quem toma a ação perante a “morena”.

¹⁹ Letra da música disponível em: <https://www.letras.mus.br/mastruz-com-leite/1158507/>. Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=T89IfMLzxBU>.

No momento em que a música aborda o conflito entre o fazendeiro, pai da morena, e o vaqueiro desprezado em virtude de sua humilde profissão, os conflitos entre os privilegiados e os empobrecidos – que vendem sua força de trabalho em nome da sobrevivência – são emoldurados pelo amor romanesco materializado pela narrativa das peripécias de um “amor proibido”, mas gostoso, vivido pelo casal em seus encontros “às escondidas” e no plano frustrado de fugirem em nome de seu amor.

Em sua desventura, o enunciador da música utiliza a expressão “cortando o vento” para indicar a extrema velocidade de sua corrida em procura da mulher amada com a mesma urgência com que “se procura uma novilha no relento”, o jovem rebento de uma vaca perdido em algum lugar desolado – atividade comum ao vaqueiro que trabalha num sistema de pecuária extensiva em que o gado pasta livremente pelas matas.

Desterrada pelo fazendeiro – atitude típica dos sujeitos que organizavam o sistema patriarcal-familiar – a mulher é separada de seu vaqueiro para um local tão distante que o “som do berrante” utilizado para coordenar a movimentação de rebanhos bovinos é inaudível. Neste ponto, o vaqueiro, narrador onisciente, afirma que a mulher estava grávida e, assim, aborda a problemática da prática do sexo fortuito sem planejamento familiar – o que resulta na gravidez sem as “bençãos religiosas do matrimônio” – motivo de execração pública para regimes familiares conservadores que ajudaram a compor o cenário cultural de várias regiões brasileiras sob a doutrina da igreja católica.

Em três estrofes consecutivas, o enunciado concreto do sujeito que narra a história da música se esforça para nominalizar o vaqueiro. Ele é um “vaqueiro magoado” por amar uma pessoa de classe social privilegiada e, ao mesmo tempo, é um “grande vaqueiro” um “campeão” que compete de forma itinerante naquilo que a sociedade reconhece como “circuito de vaquejadas”. Por suas vitórias de “vaquejada em vaquejada”, sua alegria é se reconhecer como um “bom vaqueiro”.

Todo vaqueiro busca a promoção de suas façanhas. Segundo a narrativa vaqueira da música, a vaquejada é uma “disputa acirrada” praticada por gente “valente”. Como labuta ou esporte, a vaquejada exige a coordenação entre o ser humano e o cavalo no esforço para “colocar o boi na faixa” (derrubar o boi em local apropriado e da forma adequada no momento certo). Impor a vontade sobre o animal é uma glória vaqueira.

No caso da vaquejada esportiva, a competitividade entre os participantes envolvidos na disputa para “pegar o primeiro lugar” (conquistar troféus e premiações diversas) não se distancia do desejo pela vitória que marca a atividade laboral de quem adentra um matagal para provar ser capaz de capturar uns animais “mais fortes” enquanto tarefa necessária para garantir o provento de sua subsistência. Em ambos os casos, é vital o controle emocional e um parceiro forte (o bate-esteira) na pista de corrida da vaquejada ou nos campos e currais.

Quem vive o mundo em torno da lida com bois e cavalos acaba desenvolvendo uma percepção singular de sua existência. O enunciado “Um vaqueiro, como eu” é uma manifestação enunciada na música e na vida por todos que esperam a continuação da cultura vaqueira entre as novas gerações, especialmente numa realidade em que a zona rural continua perdendo espaço para a urbana e suas comodidades contemporâneas.

Diante das rotinas e dificuldades que transformam o cotidiano vaqueiro numa saga, uma outra percepção que responde ao mundo circundante diz respeito ao vaqueiro idealizado como

“baladeiro”, sujeito de festas e divertimentos, aquele que valoriza a ostentação e o gozo derivado de tudo que o dinheiro pode proporcionar em torno do mundo da vaquejada esportiva alimentada por vaqueiros jovens ou veteranos.

Vaqueiro: o sujeito de uma balada

Há um sujeito que se define como um sujeito distinto da imagem considerada tradicional do vaqueiro e da vaquejada surgidos na época do Brasil colonial em cujos percursos estão organizados indivíduos e grupos sociais e culturais marcados pela pecuária extensiva cuja expansão povoou os sertões do interior nordestino.

Refletir sobre a figura vaqueira ajuda a compreender o processo de transformação que marca a distinção entre itinerários existenciais enunciados concretamente em músicas de forró com as quais a população vai entrando em contato. Na medida em que o imaginário popular interage com novos dizeres, definir o que significa ser vaqueiro acaba perpassando e atualizando a realidade das interações do mundo contemporâneo.

Quando o artista Mano Walter canta “A balada do vaqueiro²⁰”, seu enunciado “E da vaquejada prum bar, do bar para o motel” manifesta aspectos de uma realidade enunciativa diametralmente diferente da rotina sem estrelismo do profissional dedicado ao trabalho com a pecuária bovina. O vaqueiro enunciado da música é diferente do que acorda cedo, trabalha forte e dorme tarde para cuidar de um rebanho. É difícil imaginar que tenha ânimo ou dinheiro suficiente para uma frenética participação em festas ou pistas de vaquejada seguidas de passagens pelo espaço do bar e do motel, três ambientes que exigem recursos financeiros, energia e tempo disponíveis para fruição mais intensa.

Se ontem o vaqueiro era o empregado do fazendeiro e tinha que sobreviver com uma renda incerta dificultada durante a alternância dos longos períodos de estiagem ou de enchentes das regiões sertanejas, hoje há uma ressignificação do sujeito vaqueiro e de seu agir. O exercício arrojado da lida rural alimenta, portanto, a constituição de um cavaleiro moderno das orgias patrocinadas pelo mundo da vaquejada esportiva.

O cantor Mano Walter empresta sua voz e palavras para os novos admiradores da cultura vaqueira, para o mercado do entretenimento e para uma indústria fonográfica que percebeu a força mercadológica do filão estabelecido em torno da valorização da força hercúlea do vaqueiro, um sujeito arrojado no trabalho e na celebração sexual da vida quando afirma “E na boiada eu sou carrasco, na cama eu sou cruel”.

O vaqueiro que se desgasta para garantir a qualidade de um rebanho, machucando-se durante seu ofício, com pouco ou nenhum tempo para amenidades, vaidades ou lazer em seu trabalho como empregado (por salário ou comissão) é reinterpretado com os sentidos de um outro sujeito, um indivíduo abastado que possui suficientes recursos para viver largamente a situação de festas arrojadas. Viver uma realidade festiva e desconcertante com “Whisky, Red Bull, e o bolso cheio de dinheiro / Galera fica doida na balada do vaqueiro” acaba sendo um ideal de novos sentidos do ser vaqueiro.

²⁰ Letra da música disponível em <https://www.letras.mus.br/mano-walter/balada-do-vaqueiro/>. Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=KV2cyCBvA58>

O enunciador manifesto pelas palavras de Mano Walter apresenta a pompa do sujeito vaqueiro esportista que exhibe ostensivamente os sentidos da fartura de suas posses e características da urbanização dos espaços rurais em que um vaqueiro-patrão privilegiado afirma: “Mandei lavar meu carro, regulei meu paredão / Separei meus cavalos, quarto de milha, alazão / Peguei a minha cela, espora, luva e chicote”.

Relatos informais de vaqueiros do município cearense de Morada Nova dão conta das dificuldades financeiras para a aquisição de insumos para o manejo do gado. A presença de veículos envelhecidos nas rotinas do curral revela duas situações: a impossibilidade de renovação da frota rural e a opção por veículos dispensados do pagamento do Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA)

O vaqueiro-trabalhador, sujeito sem renda fácil e costumeiramente distante de benefícios do mundo escolarizado abre espaço para o vaqueiro-patrão, aquele que participa ou patrocina festas de vaquejada e se orgulha de seus bens, da possibilidade de comprar bebida e gozar da companhia feminina em festas de final de semana, fora dos dias úteis ou comerciais. Daí o orgulho do vaqueiro da música quando os sentidos de seu enunciado afirmam: “Coloquei os cavalos la em cima do reboque / Já comprei a bebida, convidei a mulherada / Chegou o fim de semana eu vou partir pra vaquejada.”

Ainda que os sentidos do forró de Mano Walter sejam restritos a pequenas porções do universo vaqueiro e da vaquejada, a aura de encantamento com os elementos que adornam a vida rural em torno do manejo com o gado ajuda a ressignificar um outro sentido para o significado social de uma atividade econômica e cultural que vem redefinindo os limites e funções do curral da fazenda e da pequena propriedade rural.

Mesmo que a vida e o ser dos vaqueiros se desenvolvam em regiões mais afastadas do conjunto de regramentos da sociedade urbana, o público mais urbano e não afeito ao trabalho na roça tem respondido como um interlocutor atento às palavras que recontam o ofício vaqueiro com os sentidos mais festivos que o forró vem favorecendo.

As vozes da sociedade que falam com as palavras de Mano Walter estão marcadas pela preponderância da ação masculina sobre a feminina, pelo consumo de bebidas alcoólicas e pelo fortalecimento do homem como possuidor de um harém. A materialidade dos sentidos de este ser vaqueiro são contrários aos sentidos que as dificuldades da relação patrão-empregado acabam consolidando ou que a falta de políticas públicas de governo para os sujeitos e economias do campo acentuam.

Considerações Finais

O mundo do curral ganhou novos sentidos pela intervenção responsiva das músicas de forró popularizadas desde Gonzagão. Na medida em que os vaqueiros passaram a influenciar a economia local e refletir sobre sua influência, história e cultura, as suas palavras estão mais do que nunca sendo reconhecidas como uma resposta situada que os sujeitos vão ressignificando como um ato concreto de vivo diálogo.

As músicas de forró sobre os vaqueiros exemplificam a força da cultura vaqueira e de sua vaquejada para organização dos sentidos que suas relações e interações sociais vão tecendo no chão de seu tempo e espaço. Numa cidade como Morada Nova, a “Terra do vaqueiro”, o

mundo do curral ajudou a formar uma sociedade e toda uma gama de singularidades das quais as músicas de forró podem ser encaradas como uma resposta total e situada em diálogo como uma infinidade de pontos de vista.

Através da metodologia de análise translinguística das músicas de forró foi possível compreender o (mundo) vaqueiro e suas atividades laborais e/ou esportivas – das quais a vaquejada é um exemplo da renovação das antigas festas de apartação e das “pegas de boi no mato” – como uma oportunidade para atualização dos sentidos enunciados por quem alargou os sertões desde a expansão territorial do Brasil colonial.

O vaqueiro é respondido e ressignificado como um bom sujeito nordestino que luta muito apesar de nem sempre receber o reconhecimento de uma sociedade que insiste em negar suficiente “tostão” para quem costuma ser lembrado apenas pelo cachorro, metáfora da desvalorização que ainda marca os sentidos do mundo vaqueiro.

Um outro sentido respondido pelo vaqueiro que diariamente enfrenta a luta por sobrevivência e reconhecimento desde o momento em que “o claro do sol vai despontando” é o que coloca o vaqueiro como um sujeito dotado de “carinho, amor e muita fé”, características típicas de quem não é apenas um bravo brutalhado.

O penúltimo sentido analisado neste trabalho é o da música que materializa uma resposta de coragem e habilidade para a existência do vaqueiro que ultrapassa as demandas de seus afazeres diários para abraçar a oportunidade que a vaquejada lúdica (esportiva e recreativa) vem possibilitando ao longo do tempo para que o vaqueiro consiga um outro patamar de reconhecimento cultural e social.

O último sentido que as músicas de forró ajudam os vaqueiros a responder é o que apresenta o ideal de uma “balada do vaqueiro” plena de tudo aquilo que parte da sociedade sempre concentrou nas mãos de grandes proprietários rurais e que as longas atividades agropastoris no curral e cercanias não costuma facultar aos vaqueiros

Em todas as épocas do forró, as músicas escritas e cantadas para os vaqueiros são como sua resposta viva, renovada pela contribuição de seu público e de seus artistas. Suas melodias e mensagens são uma oportunidade para a politização dos diversos segmentos da sociedade e para a promoção de espaços de discussão mais amplos.

O (mundo) vaqueiro não é principal e/ou exclusivamente o espaço das feiras agrícolas, tampouco posse dos veículos de comunicação e informação, muito menos propriedade dos grandes fazendeiros. Afinal, quanto maior o número e a qualidade dos diálogos e dos espaços institucionalizados de interação entre os sujeitos, mais sentidos podem ser revolucionados sobre o que a cultura vaqueira responde à sociedade. A título de exemplo, a escola por suas possibilidades e características é uma instituição capaz de ampliar o diálogo com o (mundo) vaqueiro das respostas-músicas de forró.

Referências

ALVES, Benedito F. **Uma análise bakhtiniana sobre a responsividade em práticas de letramento na Associação de Catadores de Materiais Recicláveis Bom Jesus Sul, de Limoeiro do Norte, Ceará.** 2017. 329f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada),

Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2017.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução para uso didático e acadêmico de Carlos A. Faraco e Cristovão Tezza. 1993.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOSHINOV, Valentin. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec. 2002.

BRILHANTE, Aline V. M.; SILVA, Juliana G. e.; VIEIRA, Luiza J. E. de S; BARROS, Nelson F. de; CATRIB, Ana M. F. Construção do estereótipo do “macho nordestino” nas letras de forró no Nordeste brasileiro. **Revista Interfaces**. Comunicação, saúde e educação. 2018; 22 (64): p. 13-28. Dossiê Gênero, Saúde, Corporeidades. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/icse/v22n64/1807-5762-icse-1807-576220160286.pdf>. Acesso em 07 jun. 2020.

BUARQUE, Daniel. **Conheça as origens e a evolução do forró, o ritmo da festa de São João**. 20/06/2011 11h30. Disponível em <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2011/06/conheca-origens-e-evolucao-do-forro-o-ritmo-da-festa-de-sao-joao.html>. Acesso em 08/06/2020.

GIRÃO, Lúcia de F. N.; MONTEIRO, José R. dos S. Resgate antropológico da cultura do vaqueiro no ensino fundamental no município de Morada Nova – Ceará. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, 2019, vol.13, n. 46, p. 856-880.

MACHADO, Irene A. **Texto como enunciação**. A abordagem de Mikhail Bakhtin. *Língua e Literatura*, n. 22, p. 89-105, 1996.

NUNES, Ticiane R. **Lingua(em) e cultura**: um estudo etnográfico dos campos lexicais de vaqueiros do Ceará. Doutorado. UECE. 2018.

“A cópia adaptada perfeita”: o discurso protestante pentecostal da bíblia da mulher acerca da condição feminina

José Glauber Lemos Diniz²¹
Daniele Barbosa Bezerra²²

O contexto atual do protestantismo pentecostal no Brasil: uma síntese

O presente trabalho tem por escopo investigar à luz da teoria da Análise de Discurso Crítica (ADC) contida em contribuições teóricas de VAN DIJK, 1997; 1986; FAIRCLOUGH, 1989; 1992; 1995; 1997; 2001; MAGALHÃES, 1986, 2001, 2005; RESENDE; RAMALHO, 2006, dentre outros), e dos pressupostos contidos nos estudos sobre gênero de autoras como SCOTT, 1995; BUTLER, 1997, 1998, 1999; PINTO, 2014 e LOURO, 1997, 1999, 2001, 2008); as elaborações discursivas protestantes pentecostais e neopentecostais, acerca da “feminilidade”, presentes em um dos documentos literários produzidos por esse grupo religioso, a saber, *A Bíblia da Mulher*, publicada em terras nacionais pela Sociedade Bíblica do Brasil – SBB, entidade “protestante” interdenominacional.

A partir do reconhecimento de uma insipiência teórica existente no que diz respeito ao estudo da “condição feminina” protestante no Brasil. O artigo busca compreender quais os mecanismos retóricos, discursivos e simbólicos mobilizados pela obra acima referida, no sentido de construir uma descrição, conceituação e representação da figura feminina nos moldes dos paradigmas teológico-dogmáticos e morais que sustentam a “visão de mundo” protestante pentecostal, e quais as possíveis implicações desse discurso para as relações de gênero.

No cenário brasileiro, assistimos nas últimas décadas, a um crescimento vertiginoso do protestantismo em todas as suas múltiplas vertentes. De acordo com dados do censo de 2018, o maior país católico do mundo, é também, a sexta maior nação protestante do planeta, ao ostentar

²¹ Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF e aluno do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) da Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC - Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: glauberdiniz33@gmail.com

²² Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC e professora do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC - Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: daniele.bezerra@uece.br

a espantosa cifra de 42.300.000 adeptos das diversas correntes cristãs, fora do Catolicismo Romano e Ortodoxo.

Desta seara sociocultural marcada pela multiplicidade de visões dogmático-teológicas e poucos consensos, a qual constitui verdadeiro mosaico religioso, emerge uma força política e social que, a partir das igrejas e comunidades, alcança outras esferas da vida pública e privada, tais como o aparelho de Estado, os partidos políticos, as escolas, as universidades, os movimentos sociais diversos, as ONGs e outras instituições.

Notadamente na cena midiática, por meio da televisão, do rádio, da internet e de outros *mass media*, o discurso cristão protestante tem ganhado grande visibilidade, expandido-se e afirmando-se com vigor, enquanto *lobby* e também poder econômico e simbólico, de forma a influenciar comportamentos, interferir na agendas e políticas públicas, ditar padrões de consumo, moldar concepções de vida, além de perpassar outras dimensões da existência e da sociabilidade humanas.

Em que pese o papel desempenhado por todas as diferentes denominações protestantes na afirmação do estado de coisas acima aludido, as estatísticas revelam que em terras tupiniquins, as matrizes confessionais que mais prosperam são a de linhagens pentecostal e neopentecostal, com um total de 45.342.000 membros, consoante informações extraídas do censo de 2014.

Outra marca significativa do “evangelicalismo” brasileiro é a produção de vasta literatura teológica e doutrinária, a qual inclui desde diversas “versões” do texto bíblico integral, tais como inúmeras bíblias de estudo, bíblias anotadas, na linguagem dos dias de hoje, apologéticas, temáticas, com hinários e outros apêndices etc., até um farto acervo bibliográfico complementar, a ser utilizado pelos fiéis em combinação com a própria Bíblia Sagrada.

A complexa tarefa de classificação do(s) protestantismo(s)

Abordar a temática do protestantismo brasileiro não é, de modo nenhum, uma tarefa simplória, dado o campo de estudo extremamente multifacetado o qual constitui o universo dos grupos rotulados como protestantes ou evangélicos. Na verdade, antes seria mais apropriado falar-se em “protestantismos”, o que, ainda assim, não resolveria totalmente a problemática, uma vez que nem todos os grupos cristãos não-romanos, identificam-se com a denominação de protestantes que geralmente lhes é imputada. É o caso de grande parte dos batistas, os quais reivindicam uma anterioridade em relação à Reforma protestante, identificando-se historicamente com uma série de grupos de cristãos “puros” (Menonitas, Valdenses ou “pobres de Lyon”, pietistas dentre outros), os quais teriam guardado os princípios intocados do Evangelho, antes da apostasia. Trata-se, pois, de um mundo institucional perpassado por contradições, sobreposições e ambigüidades, o que dificulta sobremaneira qualquer empreitada classificatória. Nesse sentido, Mendonça e Filho (1999), afirmam que

As estruturas eclesíásticas “protestantes” são portadoras de uma pluralidade teológica que constantemente se manifesta através de conflitos, crises e cismas. [...] Compõe-se de correntes de pensamento que [...] decorrem de questões e posicionamentos relativos à pureza da doutrina ou do comportamento. (MENDONÇA; FILHO, 1990, p 111).

Desse modo, todas as tentativas de classificação empreendidas, não raro redundam em falhas conceituais e teóricas. Porém, dada a necessidade didática de realizar uma tipologização do protestantismo, ainda que inadequada, procuramos concretizar tal empreendimento sem a mínima pretensão de tornar este trabalho classificatório uma contribuição absoluta.

Assim, para Guareschi e Jovchelovitch, os protestantes brasileiros podem ser divididos em: a) reformados ou históricos; b) pentecostais “velhos” e c) pentecostais “novos” ou neopentecostais. (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009, p.64). Os reformados ou históricos, seriam derivados da Reforma religiosa do século XVI, que teve em Lutero, Calvino e Zuínglio, seus maiores expoentes. Neste grupo também estariam os Batistas, ainda que eles mesmos não se identifiquem como “reformados”. As marcas basilares deste agrupamento seriam o apego aos fundamentos herdados da tradição reformada, tais como os princípios da Reforma, consubstanciados no pensamento teológico de Lutero, Calvino e outros reformadores, além da ênfase na inerrância, suficiência e utilidade das Escrituras Sagradas, porém, com a conservação de alguns aspectos teológico-rituais do Catolicismo romano, como, por exemplo, o pedobatismo (batismo infantil) por aspersão, à exceção dos Batistas, os quais somente batizam adultos e mediante imersão. São “cessacionistas”, isto é, negam a continuação dos dons espirituais conferidos por Deus aos apóstolos e à comunidade cristã primitiva e não dão importância acentuada a usos e costumes (vestimentas, hábitos seculares etc.).

Neste ramo estariam os luteranos, os anglicanos, os presbiterianos, os congregacionais, os metodistas e os batistas tradicionais. Os primeiros a aportar em solo brasileiro, em 1824 foram os luteranos, inicialmente em Nova Friburgo, no Rio de Janeiro e São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. A chegada dos luteranos inscreveu-se nos fluxos migratórios europeus organizados pela política de D. Pedro I. Entretanto, essas primeiras congregações luteranas eram basicamente “igrejas de imigrantes” componentes dos quistos culturais, não podendo ser assim consideradas genuinamente comunidades religiosas nacionais. A segunda denominação a fincar raízes em nosso país foi a Igreja Presbiteriana. Em 1862, o missionário estadunidense Ashbel Green Simonton fundava no Rio de Janeiro, aquele que seria efetivamente o primeiro núcleo protestante brasileiro.

No alvorecer do século XX, iniciou-se a expansão proselitista dos pentecostais velhos. Esta, por sua vez, fez-se em duas levas: primeiro com a fundação da Congregação Cristã no Brasil, em 1910, por meio do missionário Louis Francescon, no município de Santo Antônio da Platina, Paraná e em São Paulo, e com a fixação da Assembleia de Deus, em 1911, no Pará, através da pregação dos missionários suecos Gunnar Vigren e Daniel Berg. Estes, inicialmente frequentaram a Igreja Batista, no entanto, após a manifestação da glossolalia, a qual gerou muitas divergências na congregação da qual faziam parte, foram oficialmente desligados do movimento Batista e fundaram uma denominação própria. A segunda onda pentecostal ocorre com o estabelecimento da Igreja do Evangelho Quadrangular (IEQ), em 1951, em São João da Boa Vista, São Paulo, pelos missionários Harold Edwin Williams e Jesus Hermirio Vasquez Ramos, o primeiro natural de Los Angeles, EUA, e o segundo natural do Peru. Finalmente, em 1962, foi fundada em São Paulo, pelo missionário David Martins Miranda, a Igreja Pentecostal Deus é Amor. Essa corrente protestante caracteriza-se pelo avivacionismo centrado na crença na continuidade dos dons espirituais experimentados pelos primeiros cristãos e relatados no Livro dos Atos dos Apóstolos, (curas, sinais prodigiosos), com ênfase na doutrina que encara o falar línguas estranhas ou espirituais (glossolalia), enquanto marca exterior do chamado segundo batismo, batismo de fogo ou batismo com o Espírito Santo.

Outro aspecto diferenciador dos pentecostais antigos é a rigidez que propugnam no que diz respeito aos usos e costumes. É exigido das mulheres e homens que evitem a sensualidade e a vaidade. Mulheres devem, portanto, usar saias longas que não realcem as formas do corpo, sendo-lhe vedado o uso de calças compridas, de adornos em geral, maquiagem, cortes de cabelo curtos e tingimento das madeixas. Em alguns grupos há também a condenação de práticas seculares consideradas “mundanas” e pecaminosas, como assistir televisão, ir ao cinema e ao teatro. Ao contrário dos reformados, praticam o batismo nas águas por imersão, por considerar o rito nesses moldes, mais fiel aos princípios bíblicos.

Por fim, temos os neopentecostais, cujas características doutrinárias estão filiadas à chamada Confissão Positiva, Palavra da fé, ou mais popularmente conhecida como Teologia da prosperidade. Tal doutrina é fruto do pensamento teológico do pregador estadunidense Keneth Hagin (1917-2003). Nascida no contexto da “grande depressão” dos Estados Unidos, essa tendência postula que a morte vicária de Cristo não apenas legou aos crentes a libertação do pecado e a salvação eterna, mas também, toda sorte de bênçãos materiais como saúde física, plenitude emocional e prosperidade material. Desse modo, os féis possuem efetivamente a capacidade de, por meio da fé, alterar a vontade divina a seu próprio favor. A tônica dos neopentecostais são as curas físicas e a prosperidade material, associada à fidelidade do crente em relação aos dízimos e ofertas. Também é parte constitutiva da dogmática dos neopentecostais, a doutrina da batalha espiritual, segundo a qual as forças do Bem e do Mal estão em constante peleja no mundo invisível e esse duelo teria consequências diretas para a vida terrena.

Conforme essa visão, doença, miséria e problemas de natureza emocional são interpretados, assim, como produtos de fraqueza na fé ou pecado. A exemplo dos reformados, são mais “liberais” no tocante a usos e costumes. A primeira denominação neopentecostal fundada no Brasil foi a Igreja Universal do Reino de Deus, estabelecida por Edir Macêdo e Romildo Ribeiro Soares, em 1979, no Rio de Janeiro. Em seguida, surgiu a Igreja Internacional da Graça de Deus, cujas bases foram lançadas por Romildo Ribeiro Soares, em 1980, também no Rio, após o rompimento deste com a Igreja Universal do Reino de Deus. Pertencem ainda ao grupo dos neopentecostais, as igrejas: Comunidade Cristã Paz e Vida, fundada em 1982, em São Paulo, por Juanribe Pagliarin; a Igreja Renascer Em Cristo, criada em São Paulo, em 1986, pelo casal Estevam Hernandez e Sônia Hernandez; a Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra, surgida em 1992, a partir de Brasília, mediante a pregação de seus fundadores, Robson Rodovalho e Maria Lúcia Rodovalho e, mais recentemente a Igreja Mundial do Poder de Deus, nascida em Sorocaba, em 1998, por meio do trabalho de Valdomiro Santiago. A exemplo dos pentecostais clássicos, praticam o batismo mediante imersão nas águas.

O constante e acentuado movimento sectário que assinala as igrejas protestantes no Brasil contemporâneo, bem como o fenômeno que Oliveira (2010, p. 43) designa como “uma acentuada disputa no mercado religioso nacional” faz surgir a cada dia, novas denominações, de modo que torna-se inviável e desnecessário para os propósitos deste trabalho, a menção a todos os grupos evangélicos dissidentes, sendo bastante a definição do quão imbricadas são as relações sociais e religiosas processadas no seio destes grupos.

O estudo dos discursos acerca da “feminilidade” protestante brasileira: um campo em aberto

O estudo dos discursos protestantes no que tange ao feminino e à feminilidade no Brasil, ainda possui grandes lacunas a serem colmatadas. Ao estudar os recuados tempos do Brasil Colonial, mais especificamente os séculos XVI ao XVIII, Del Priore (2009), identifica uma mentalidade em torno da condição feminina, ajustada aos pressupostos de uma feminilidade “adestrada” e “normatizada” segundo os discursos religiosos hegemônicos nesse período, os quais compreendiam a mulher enquanto sujeito inserido na exígua cartografia trifuncional do mãe-esposa-virgem.

Na análise de Priore (2009), a pregação oral cristã efetuada pelos sacerdotes, a ascese piedosa católica, mormente as devoções marianas, como a prática do rosário diante do altar, contribuíram para uma identificação do papel da mulher com a Virgem Maria, o arquétipo a ser vislumbrado e, desse modo, a delimitação de sua ação social enquanto santa mãezinha, esposa fiel e devotada ao marido e aos filhos ou virgem celibatária. Essa mentalidade via com profunda desconfiança e insatisfação, os demais arranjos sociais nos quais figurava a mulher colonial, tais como as mulheres amasiadas, as solteiras de vida livre e as chamadas “cabeças de fogo” (mulheres chefes de família).

O trabalho de Del Priore (2009), tornou-se referência para os estudos da condição feminina no Brasil, no que diz respeito às mulheres católicas ou sob a égide e influência do Catolicismo. Entretanto, a despeito do mérito inegável da colossal pesquisa desta autora e mesmo diante da atual pujança protestante no cenário nacional, conforme foi antes demonstrado, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, é ainda incipiente, em solo pátrio, a investigação histórico-linguística em torno das falas e representações sobre a feminilidade protestante em todas as suas dimensões.

Talvez, essa debilidade de trabalhos versando sobre a feminilidade protestante no Brasil, de certo modo possa ser explicada pela inexpressiva presença desses cristãos não-católicos durante o período colonial, uma vez que o protestantismo somente chega às terras brasileiras no século XIX. Antes disso, as incursões protestantes em nossa terra limitaram-se à fugaz experiência dos huguenotes liderados pelo príncipe flamengo Maurício de Nassau, na Capitania de Pernambuco. Assim, a hegemonia católica na vida social e cultural, também findou por ensejar uma hegemonia de trabalhos sobre a fé romana no que diz respeito à produção acadêmica.

Nesse diapasão, a condição feminina protestante constitui um objeto de pesquisa deveras promissor, sobretudo se considerarmos o momento histórico vivido em nossa sociedade, bem como a necessidade de preencher os “silêncios” teóricos no que diz respeito às concepções e discursos institucionais protestantes sobre a mulher.

A Bíblia da Mulher: uma importante fonte para a compreensão do discurso protestante pentecostal acerca da “feminilidade” no Brasil

Dentre a vasta produção literária protestante, a qual constitui-se de opúsculos diversos, revistas, diferentes versões do texto bíblico, hinódia, dentre outros; uma obra, em especial,

representa fonte privilegiada para o estudo em torno das elaborações discursivas sobre o feminino e a feminilidade: trata-se da famosa *Bíblia da Mulher*.

Publicada pela Sociedade Bíblica do Brasil, SBB, entidade interdenominacional evangélica, esta obra apresenta uma versão do texto bíblico integral, porém, acrescido de diversos textos complementares de estudo religioso, meditação pessoal, conselhos práticos para a vida cotidiana e palavras de orientação teológica e moral, exclusivamente direcionadas ao público feminino cristão protestante.

Os textos de estudo contidos na *Bíblia da Mulher*, foram, segundo consta na apresentação da obra feita pela editora geral Dorothy Kelley Patterson, todos produzidos por mulheres, pois “mais de 80 mulheres de diferentes denominações, formações étnicas e de diversas ocupações compuseram a equipe editorial [...]” com o objetivo de “suprir as necessidades da mulher, quaisquer que sejam suas condições de vida [...]”

Trata-se, assim, de verdadeiro manual prático para a mulher evangélica, cujo objetivo principal seria proporcionar a aplicação da mensagem contida nas páginas do Antigo e Novo Testamentos, considerada atemporal e regra infalível de conduta para todas as distintas culturas e povos, à vida diária das fieis; ou seja, uma verdadeira atualização dos ensinamentos secularmente consagrados pela Igreja cristã protestante, tendo em vista os desafios interpostos pelo contexto específico da atualidade.

Desse modo, a “Bíblia da Mulher” trata, em seus textos complementares, de questões consideradas essenciais dentro do universo feminino cristão protestante, tais como: virgindade, lesbianismo, aborto, casamento, divórcio, criação dos filhos, relação com o cônjuge, menopausa, mulher na igreja, no mercado de trabalho e na política, moda e vestuário, culinária, dentre muitos outros.

A Análise de Discurso Crítica (ADC): as fronteiras entre o “poder”, o “dizer” e o “fazer”

A pesquisa ora projetada tem como suporte teórico-conceitual as contribuições fornecidas pela Análise de Discurso Crítica (ADC), com o aporte de autores como: Van Dijk (1997, 1986); Fairclough (1989, 1992, 1995, 1997, 2001); Magalhães (1986), Resende e Ramalho (2006). Fundamenta-se, outrossim, nas reflexões em torno do gênero, compreendido enquanto categoria social, analítica e performática. Estas proposições foram esboçadas por autores como Scott (1995); Butler (1997, 1998, 1999); Pinto (2014) e Louro (1997, 1999, 2001, 2008).

A análise do discurso é fruto das investigações produzidas nas décadas de 1960 e 1970 no bojo de diversas ciências, tais como a Linguística, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia e a Psicologia. Surge como uma tentativa de compreensão dos processos de formação dos sentidos, em situações reais de utilização da linguagem. Desse modo, essa teoria tem por foco a investigação dos usos sociais da linguagem, ou seja, de que modo o contexto social e histórico afeta o uso da linguagem e também o inverso, a saber, qual a influência da linguagem sobre o campo social, as crenças, os valores e as visões de mundo (VAN DIJK, 1997).

Na Análise de Discurso Crítica (ADC) há uma intenção deliberada em perquirir e identificar relações de poder opressoras e assimétricas subjacentes às práticas discursivas analisadas. Trata-se, portanto, de uma compreensão do discurso enquanto atividade humana capaz de fundar saberes e poderes, estabelecer continuidades e rupturas, moldar permanências e alteridades. Destarte, o discurso e a linguagem estariam, por excelência, no domínio dos arranjos de sentido visando à manutenção/transformação de quadros sociais, na fronteira entre o dizer e o dominar, na cartografia das elaborações identitárias e subjetivas. Fazem parte dessa corrente as contribuições promovidas pelos trabalhos de (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 1995, 2003; WODAK, 1986, 1992, 1996).

Assim sendo, é enfoque da Análise de Discurso Crítica (ADC), a busca pela da investigação dos elementos ideológicos velados sob as inúmeras “camadas” discursivas presentes nos textos, sejam eles orais ou grafados. A Análise do Discurso visaria, pois, em última análise, à inquirição das partes constitutivas de elaborações discursivas, cujo objetivo seria perpetuar visões de mundo naturalizantes e, assim, reproduzir significados aceitos tacitamente pela sociedade (VAN DIJK, 1997).

No Brasil, emergem como pioneiros na investigação acerca da Análise de Discurso Crítica, os trabalhos de Izabel Magalhães (1986), tradutora e introdutora desta teoria em solo nacional e também orientadora de diversas pesquisas nesta seara conceitual.

A Análise de Discurso Crítica é por excelência um campo de estudo transdisciplinar, a qual procura relacionar os universos social e da linguagem como campos que se influenciam reciprocamente. A esse respeito, Magalhães (2000, p. 5), ao refutar as visões representacionistas, advoga que a linguagem não poder ser concebida enquanto um mero reflexo do social, pois devemos levar em consideração o poder construtivo e fundante da linguagem, conforme as asseverações de Foucault (1987).

Ao assinalar o caráter crítico da Análise de Discurso, Magalhães (2000, p.5) também ressalta, que ao contrário do que propugnava a filosofia positivista, não é possível uma ciência neutra, posto que a distinção entre ciência e ideologia não passa ela mesma de um discurso ideológico, o que foi estudado por Foucault em sua obra *A arqueologia do saber* (1987); e esta “falácia” epistemológica já foi destronada há algum tempo no meio acadêmico. Magalhães, frisa, portanto, a centralidade da preocupação com as relações de poder hegemonicamente estabelecidas por meio da linguagem, no que tange aos estudos de Análise de Discurso Crítica (ADC). Neste sentido, a Análise de Discurso Crítica seria um constructo teórico-metodológico essencialmente político, posto que comprometido em desvelar relações assimétricas de poder, parcialmente sustentadas pela discursividade em todas as suas formas.

Nesta direção, Resende; Ramalho (2006), postulam o reconhecimento da linguagem como espaço de escolhas, típicas das “lutas hegemônicas”, nas quais os sujeitos historicamente situados constroem e consolidam e mantêm relações de poder, mas também, questionam tais relações e rompem com elas. Para as autoras:

Essa noção de várias vozes, que se articulam e debatem na interação, é crucial para a abordagem da *linguagem como espaço de luta hegemônica*, uma vez que viabiliza a análise de contradições sociais e lutas pelo poder que levam os sujeitos a selecionar determinadas estruturas linguísticas ou determinadas vozes, por exemplo, e articulá-las de determinadas maneiras num conjunto de outras possibilidades. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 18. Grifo das autoras).

No que tange à utilização da categoria gênero, a pesquisa ancora-se nas contribuições da historiadora feminista Joan W. Scott, as quais lançaram as bases para uma compreensão da oposição sexo/gênero. Scott (1995) também lançou mais duas importantes premissas: 1) o caráter relacional do gênero, em oposição à ideia de que o estudo desta categoria se resumia exclusivamente à investigação sobre as mulheres e 2) a demarcação desta categoria como forma básica/primária de significar os diferentes arranjos e relações de poder. O trabalho também dialoga com os pressupostos teóricos de Judith Butler (1993, 1999), estudados no Brasil por Louro (2001). Para Butler (1993, 1999), “nada há de puramente ‘natural’ e ‘dado’, já que ser homem e ser mulher, constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura.”

O discurso protestante pentecostal acerca da condição feminina na Bíblia da Mulher

Embora o discurso sobre a mulher, o feminino e a feminilidade contido na *Bíblia da Mulher* esteja em grande medida ancorado nos pressupostos teológicos do próprio cânon bíblico, os textos complementares de estudo, orientação pessoal e aconselhamento que perpassam toda a obra, escritos exclusivamente por mulheres, desenvolvem, ampliam, adaptam e ressignificam os ensinamentos doutrinários bíblicos originais. Não se trata, portanto, de mera reafirmação *ipsis litteris* daquilo que está posto sobre a “natureza” e “condição” feminina nas páginas do Antigo e do Novo Testamentos.

Esse processo de ressignificação, ou seja, de retomada por outros modos, de sentidos originais contidos em um texto, é observado como marca constitutiva da elaboração discursiva dentro da perspectiva da análise do discurso e dos atos de fala da pragmática. A esse respeito, Derrida (1991), preconiza que

Todo signo linguístico, falado ou escrito, [...] em pequena ou grande escala, pode ser citado, posto entre aspas, por isso ele pode romper com todo contexto dado, engendrar ao infinito novos contextos, de modo absolutamente não-saturável. Isso supõe não que a marca valha fora do contexto, mas ao contrário que só existem contextos sem nenhum centro absoluto de ancoragem. (DERRIDA, 1991, p. 25-26).

Desse modo, embora o centro referencial da discursivização presente na “Bíblia da mulher” seja as informações contidas na narrativa bíblica e também nos ensinamentos dos personagens dessa narrativa (profetas, Jesus Cristo, apóstolos), os significados primevos, anunciados pelos autores bíblicos por meio de um complexo e dinâmico processo de transposição e apropriação linguística, foram posteriormente retomados pelas autoras da Bíblia de estudo, na composição de seu próprio discurso. Tal processo de apropriação é complexo, pois engloba, ao menos duas facetas: primeiro, a necessidade de manter certa fidelidade e coerência ideológica em relação aos textos originais. Em virtude do dogma cristão protestante da inerrância bíblica, as produtoras precisavam, por questões de filiação doutrinária e institucional, manter-se apegadas às perspectivas apresentadas pelos postulados bíblicos, sob pena de incorrerem naquilo que, em termos estritamente teológicos, poderia ser visto como “distorções heréticas”.

Em segundo lugar, embora presas a essa dívida teológica antes citada, as autoras também, veem-se, por imposições de natureza contextual, obrigadas a de certo modo contemporaneizar o discurso bíblico original. Isto ocorre porque nenhuma doutrina ou ensinamento religioso, por mais hermético e tradicional que pareça, consegue permanecer absolutamente fechado sobre si mesmo sem receber o mínimo de influência social e cultural. Ou seja, a proposta da *Bíblia da Mulher* apresenta-se como sendo transmitir o conteúdo das Sagradas Escrituras, consoante uma concepção atual e centrada nas necessidades da própria mulher, trazida agora para um lugar de realce na cena histórica da igreja e da sociedade. Esta perspectiva fica bastante patente, já nas palavras de Dorothy Patterson, editora geral, na apresentação da Bíblia, visto que para ela

A história recente mostra o despertar de uma crescente conscientização e sensibilização em relação à mulher e a suas preocupações, [...] suas necessidades pessoais interiores e desafiantes oportunidades de servir ao Senhor. A Bíblia é um dos meios mais importantes pelo qual a identidade e o lugar da mulher devem ser definidos na sociedade. (A BÍBLIA DA MULHER: LEITURA, DEVOCIONAL, ESTUDO, 1993, p. 2).

Todavia, embora essa necessidade de contemporaneização do lugar da mulher na sociedade seja reconhecida por Dorothy, no mesmo texto, a biblista enfatiza sua perspectiva de apego ortodoxo aos princípios das escrituras. Contrapondo-se à iniciativa de Elizabeth Candy Stanton, autora que em 1895 criou uma Bíblia para as mulheres, suprimindo do texto, passagens que, segundo sua ótica, foram distorcidas pelas interpretações machistas, Dorothy Patterson assevera que:

Usamos uma abordagem *objetiva*. Buscamos entender a mensagem da Bíblia, enquanto nos comprometíamos a vivenciar seus princípios de fé e prática. Curvamos-nos diante da absoluta veracidade e singularidade da palavra de Deus. Não precisamos torcer, reescrever as escrituras, redefinir suas palavras nem escolher o que iríamos aceitar como autoridade ou o que exaltaria a razão humana.” (A BÍBLIA DA MULHER: LEITURA, DEVOCIONAL, ESTUDO, 1993, p. 2, grifo nosso).

As palavras de Dorothy na apresentação dão a dimensão do quão complexa foi a missão das editoras de “A Bíblia da mulher”, uma vez que conciliar e harmonizar os pressupostos bíblicos em torno da condição feminina às atuais configurações sociais e históricas não deve ser uma tarefa fácil. Conquanto, queremos, observar a utilização do termo *objetiva*, para qualificar a abordagem da “Bíblia da mulher”. Ao citar a proposta de Elizabeth Candy em sua Bíblia “feminista”, frisando a supressão que esta autora realizou dos textos considerados machistas e misóginos e, algumas linhas após, começar sua fala classificando o trabalho de elaboração da “Bíblia da mulher” como “objetivo”, Dorothy, implicitamente e por oposição a Elizabeth, classifica a proposta dessa última como supostamente *subjetiva*.

Ou seja, a linha de discurso de Dorothy parece seguir a lógica dualista do “objetivo” *versus* “subjetivo”, sendo o primeiro, sinônimo de verdadeiro, confiável e correto e o segundo como “falso” e “adulterado.” Esse posicionamento é reforçado mais à frente no texto de apresentação, quando, ao enumerar as características da “Bíblia da mulher”, sua editora geral afirma que a Bíblia adota “uma exegese diferenciada, que extrai do texto seu significado sem uma leitura que força opiniões pessoais sobre ele.”

Essa lógica dualista parece perpassar vários textos da “Bíblia da mulher”, cujo discurso é desenvolvido a partir da contraposição da visão bíblica, considerada mais racional e, portanto, verdadeira, às demais concepções, consideradas errôneas, por oposição. Um outro exemplo desse dualismo dá-se, também, na apresentação do texto, no momento em que Dorothy comenta que:

No passado as mulheres não tinham uma vida fácil e perfeita, *mas as israelitas se saíram melhor que suas contemporâneas de outros povos*. A lei de Israel foi dada para proteger a mulher, seus direitos e liberdades (Dt 21:10-14; 22:13, 28). As mulheres israelitas tinham [...] grande liberdade, atividades variadas e posição social mais elevada do que as mulheres das nações pagãs.” (A BÍBLIA DA MULHER: LEITURA, DEVOCIONAL, ESTUDO, 1993, p. 2, grifo nosso).

As palavras da autora revelam mais uma vez a configuração textual calcada em oposições: de um lado é colocada Israel, a nação eleita por Deus, como modelo ideal de sociedade. Entre os israelitas, as mulheres teriam supostamente mais direitos e prerrogativas sociais que entre os demais povos vizinhos. Para sustentar sua alegação, Dorothy cita trechos do livro do Deuteronômio nos quais, na interpretação da autora, a mulher é tratada com maior liberdade. Entretanto, a autora não faz qualquer menção ao fato de que nas passagens bíblicas por ela evocadas para legitimar as melhores condições de vida das mulheres israelitas, a decisão em torno do destino da mulher está centrada absolutamente nas mãos dos homens, ou seja, a mulher estaria irrevogavelmente sob a tutela masculina.

No primeiro caso citado (Dt 21:10-14), o texto mosaico dispõe sobre como o guerreiro deverá tratar a prisioneira. Segundo a prescrição legal, o homem deveria acolher a cativa em sua casa tomando-a por esposa e, caso não a quisesse como consorte, deveria deixá-la partir, mas nunca vendendo-a. No segundo exemplo, caso um homem acusasse a esposa de não ser mais virgem e a família da mulher conseguisse provar diante dos anciãos a virgindade dessa esposa, o homem seria castigado, multado e obrigado a receber novamente a repudiada em sua casa. Em ambas as situações, embora a legislação hebraica denote certa “benevolência” em relação às mulheres, o centro decisório continua irremediavelmente preso aos homens.

São estes que decidem o que será feito da mulher. Ela própria não tem direito a manifestar-se individualmente. No primeiro caso, é o guerreiro quem opta por apegar-se à cativa e se desejar, tomá-la por esposa. A ela não é facultado o direito de recusar tornar-se mulher do guerreiro. No segundo caso, são sempre os homens (esposo, pai, anciãos) a decidirem a sorte da mulher acusada. Sequer é dado a ela o direito de manter-se solteira, tendo que retornar a conviver com o marido que a repudiou.

A mulher está assim, sob a estrita e “natural” condição de ente tutelado pelos homens em todas as fases de sua vida. Porém, este silêncio da autora, não nos parece aleatório, mas pelo contrário, disposto a servir a uma concepção ideológica particular, a qual tem por objetivo, perpetuar uma noção de feminilidade e condição feminina atrelada aos padrões bíblicos e à noção de superioridade do homem. Na concepção de Marilena Chauí, “a ideologia opera através do silêncio e da lacuna” (CHAUÍ, 2001, p.175). É justamente por meio dos não-ditos, destes espaços vazios nas conceituações e representações, que as naturalizações vão se engendrando e cristalizando nas consciências, de modo a tentar negar o caráter histórico e social das diferenças, sejam elas de classe, gênero etc.

A perspectiva da naturalização da tutela da mulher em relação ao homem ganha contornos didático-pedagógicos em diversas outras passagens da *Bíblia da Mulher*. Como já mencionamos anteriormente, essa Bíblia de estudo destinada ao público feminino, por meio do recurso da ressignificação, procura atualizar os ensinamentos bíblicos referentes à mulher. Um dos recursos discursivos mais utilizados pelas autoras é o trabalho linguístico com os casos exemplares, ou tipos de mulheres. Por meio deste recurso, são comparadas entre si várias personagens femininas dos textos sagrados judaico-cristãos. O parâmetro para o estabelecimento das comparações é alicerçado basicamente no princípio da obediência. Assim, na escala comparativa, quanto mais obediente apresenta-se a mulher em relação a Deus, ao marido, às instâncias decisórias (masculinas) da sociedade, mais próxima de enquadrar-se no padrão ideal que teria sido divinamente planejado para ela.

Neste sentido, ao referir-se ao caso de Eva como a mãe de toda a humanidade, o texto de estudo exegético propõe que:

Eva permanece como um arquétipo do sexo feminino. Embora criada à imagem de Deus, exerceu sua vontade ao *desobedecer* ao Senhor, ousando *desafiar* sua autoridade. [...] Como descendente dela, toda mulher carrega semelhança com ela. A voz da primeira mulher proclama um aviso vindo do passado para todas as mulheres para que sigam o caminho da *obediência* (A BÍBLIA DA MULHER: LEITURA, DEVOCIONAL, ESTUDO, 1993, p. 8, grifos nossos).

É notória a ênfase discursiva dada pela autora aos termos *obediência* e *desobediência*, como elementos constitutivos da semântica textual. Embora a autora procure desenvolver a ideia de que homem e mulher, ambos foram feitos à imagem e semelhança do Criador e, portanto, são iguais em dignidade, porém, diferentes em funções e atributos, mais adiante, ao discorrer sobre os propósitos divinos na criação de Eva, a tônica da anterioridade da criação do homem e a lógica de que Eva foi criada em função de Adão e para ser-lhe como auxiliar, vêm à tona. Assim:

Homem e mulher foram criados à imagem de Deus; a diferença é que o homem foi formado do pó da terra, e a mulher da costela do homem. Ela é a *cópia adaptada* perfeita do homem, a mesma carne e ossos e a imagem de Deus, exatamente como o homem, com valor igual a ele em tudo” (A BÍBLIA DA MULHER: LEITURA, DEVOCIONAL, ESTUDO, 1993, p. 9, grifo nosso).

Nesta passagem supracitada, a autora desenvolve a ideia da “criação complementar”, ou seja, Deus, desde o princípio haveria pensando na criação de Eva para ser o complemento de Adão. Como já nos reportamos anteriormente, a despeito de a autora procurar frisar textualmente que homem e mulher são iguais em tudo, a própria noção de uma complementaridade de Eva em relação a Adão milita contra essa tentativa de equiparação de ambos pela exegeta, pois se Eva foi criada para ser auxiliar de Adão e em função dele, essa anterioridade adâmica revela sua suposta superioridade na ordem cosmogônica do Gênesis.

A escolha da expressão *cópia adaptada*, como recurso alegórico para a criação de Eva a partir de Adão, é particularmente reveladora. Ressurge na utilização do termo, a questão da originalidade do homem e, conseqüentemente de sua superioridade em relação à companheira de Éden, porque uma cópia, por mais fiel que seja ao original, nunca será como ele. A evocação

do termo *cópia adaptada*, novamente sugere a utilização da lógica dicotômica do “verdadeiro” e do “falso”, do “real” e do “copiado”, do “legítimo” e do “ilegítimo”. Em nossa sociedade, marcada pela reprodutibilidade de obras sem a devida licença legal, comumente chamadas “cópias piratas”, a utilização alegórica do termo sugere que a mulher seja uma espécie de “quase-homem”, versão um tanto “adulterada” do projeto humano original.

Essa perspectiva é aclarada mais à frente, quando no mesmo texto, é mencionado o fato de que Adão deu nome a Eva, assim como o fez em relação a todos os animais criados por Deus. Segundo a exegese da autora:

Embora Adão tenha dado nome à mulher, isso não determina que tivesse uma posição superior à dela. Na cultura oriental, o ato de dar nomes, mesmo nos dias de hoje, é significativo e, na maioria dos casos, denota *autoridade* e responsabilidade. Note, por exemplo, o ato de dar nome aos animais (Gn 2: 19:20)”. (A BÍBLIA DA MULHER: LEITURA, DEVOCIONAL, ESTUDO, 1993, p. 9, grifo nosso.).

Ao ser nomeada por Adão, Eva é assim posta entre a criação, como parte da propriedade concedida ao macho por Deus, o que fica bastante visível na utilização do termo *autoridade*, escolhido pela autora para pautar a relação entre Adão e Eva no projeto edênico.

Outro aspecto a ser mencionado é a existência de uma “tensão” entre os pressupostos bíblicos “tradicionais” por assim dizer, e a necessidade de criar uma Bíblia de estudo na linguagem da “mulher moderna” e voltada para seus interesses. Esse tom perpassa diversas passagens da Bíblia da Mulher. Trata-se de um tipo de discurso que tenta equilibrar-se entre o que já foi dito em termos teológicos, ou seja, entre aquilo que está posto como doutrina e, ao mesmo tempo parecer também inteligível e adequado às exigências de um mundo em transformação. Essa busca por “adaptação” fica bastante evidente em trechos comentados do livro do Gênesis, como por exemplo, um deles, cujo título é “culinária: o que temos para o jantar?”.

Neste texto, a autora valendo-se de uma série de informações de natureza arqueológica e histórica acerca dos hábitos alimentares no Antigo Testamento, cita, inclusive, receitas encontradas em tábuas de cerâmica, datadas de 4.000 a.C. Todavia, a despeito da tentativa de uma exegese bíblica “modernizante”, implicitamente, a presença na Bíblia de tal assunto – a culinária – afazer ligado à lide da casa e, conseqüentemente associado à uma suposta vocação e inclinação “natural” feminina para tal trabalho, reforça a clássica concepção de que o papel feminino está naturalmente circunscrito ao âmbito do lar, das prendas domésticas e do cuidado com o marido e com os filhos. Afinal, não há nas Bíblias especificamente voltadas para o público masculino, textos ou sessões similares. A admissão de mulheres em posições de comando – como uma Débora enquanto juíza de Israel, cargo militar hegemonicamente associado à figura masculina, por exemplo (Jz 4:4-11) - é fato excepcionalíssimo nesse contexto.

Mais adiante, em um comentário acerca do livro do Êxodo, com o título “cosméticos: realçando a beleza física”, a comentarista bíblica enumera uma série de ervas, líquidos, incensos e perfumes que, segundo as pesquisas arqueológicas fariam parte do cotidiano das mulheres dos recuados tempos bíblicos. Elencando uma série de citações da própria Bíblia, o texto parece indicar uma “aceitação” ou legitimidade de que as mulheres fieis a Deus façam uso de tais expedientes para embelezar-se, hidratar o corpo e ainda, realizar a “atração para o

relacionamento sexual” - Et 2,12; Pv 7,17 - (A Bíblia da Mulher, 1993, p. 137). Deve-se observar aí um fato interessante que possivelmente assinala, em certo sentido, uma mudança discursiva do texto comentado e da concepção bíblica mais tradicional em relação à beleza física feminina.

Conforme mencionamos no tópico 3 deste trabalho, a marca das igrejas protestantes pentecostais (os chamados “pentecostais velhos”) sempre foi a acentuada ênfase dada por este grupo aos usos e costumes. Nas igrejas pentecostais, uma rígida moral costuma reger tanto o vestuário quanto as práticas de “embelezamento” das mulheres, com uma estrita proibição de todos os elementos que denotem “ vaidade”. Neste sentido, os pentecostais tomaram em sua teologia de usos e costumes, a ideia de vaidade como algo estritamente relacionado ao exterior: cabelos curtos, joias, maquiagem, adereços e quaisquer formas estéticas que possam dar vazão aos apelos do corpo, renegado como morada do pecado. Nessa direção, tomam como pressuposto de sua concepção de usos e costumes as recomendações de Pedro em uma de suas cartas, na qual o apóstolo assevera que:

Vós mulheres, sede sujeitas aos vossos próprios maridos, para que também, se algum não obedece à palavra, pelo procedimento de sua mulher seja ganho sem palavra. (...) *O enfeite delas não seja o exterior, no frisado dos cabelos, no uso de jóias de ouro, na compostura de vestes*, mas o homem encoberto no coração, no incorruptível traje de um espírito manso e quieto que é precioso diante de Deus. Porque assim antigamente adornavam-se as santas mulheres que esperavam em Deus e estavam sujeitas aos seus próprios maridos, como Sara obedecia a Abraão chamando-lhe senhor (...)” (1 Pe 3:1,6). (BÍBLIA JOÃO FERREIRA DE ALMEIDA REVISTA E CORRIGIDA, 2003. grifo nosso.).

Geralmente esse e outros trechos bíblicos são evocados pelos pentecostais para apoiar sua moral de usos e costumes. Entretanto, vê-se no comentário sobre os “cosméticos” da “Bíblia da Mulher”, certa sinalização no sentido de que estes produtos são, desde os tempos bíblicos, legítimos recursos para realçar a beleza física feminina, o que, em última análise, constitui uma relativização do discurso condenatório em relação a quaisquer formas de “ vaidade” e cuidados corpóreos. Estaria a “Bíblia da Mulher” desse modo constituindo um novo *ethos* a esse respeito? Como já dissemos antes, esse suposto discurso mais “emancipatório” no que tange ao papel feminino tem seus limites frente à ortodoxia que a própria “Bíblia da Mulher” prontamente anuncia em sua apresentação.

Primeiro, tais práticas de embelezamento visam a realçar a beleza da mulher em função do homem (o quadro já descrito do embelezamento feminino enquanto mecanismo de agradar o parceiro na relação sexual). Não é sequer cogitada no texto, a perspectiva da autoestima e da beleza para si mesma. Segundo, no comentário acerca do lugar dos perfumes e unguentos no contexto bíblico, a comentarista faz toda uma introdução no sentido de justificar a necessidade (inclusive física) desses “produtos” para o corpo. A escritora traduz a relevância dos “protocosméticos” bíblicos nestes termos:

No mundo antigo, com tão pouco saneamento e cheiros fortes, os perfumes eram altamente valorizados (...) Óleos perfumados eram usados das seguintes maneiras: para suavizar a pele e tirar odores desagradáveis; (...) como hidratante no clima seco do deserto; (...) como atração para o relacionamento sexual (...)”. (A BÍBLIA DA MULHER: LEITURA, DEVOCIONAL, ESTUDO, 1993, p. 137).

Note-se a busca por parte da autora-comentarista em dar ao uso dos perfumes e cosméticos no período bíblico uma espécie de função utilitária que a desvincule da simples denotação estética que possa remeter à vaidade do corpo. Uma sutil maneira de modernizar sem, contudo, fugir à ortodoxia. Busca-se, assim, por meio dessa estratégia discursiva, adaptar, ressignificar e harmonizar o ideal da mulher singela e recatada inspirada nos pressupostos da narrativa judaico-cristã ao contexto de uma sociedade que, embora pretenda continuar cristã, quer ser também associada à uma certa modernidade, atualidade e “racionalidade”, ou seja, nem todos os “crentes” desejam continuar a ser vistos como “fanáticos” e anacrônicos nos dias atuais.

Finalmente, cumpre salientar que os exemplos analíticos citados neste artigo parecem indicar o tipo de projeto discursivo e ideológico tecido habilmente nas páginas de “A Bíblia da mulher”. Trata-se de uma tentativa de dar uma aparência de modernidade, razoabilidade e equilíbrio à forma como a mulher, o feminino e a feminilidade são representados no texto bíblico original. Um projeto que, embora revista-se com as roupagens aparentes e ilusórias de uma nova perspectiva na qual a mulher é vista como importante, valorizada e com um lugar todo especial no mundo discursivo judaico-cristão e no universo social arquitetado e ordenado por Deus, continua em sua essência, fiel à milenar separação de papéis femininos e masculinos, reproduzindo de antigas hierarquias calcadas na suposta superioridade masculina e, sobretudo, como uma forma de legitimar um discurso que se propõe moderno e todo ele voltado para a valorização da mulher nos diversos espaços de atuação. Valendo-nos de um adágio popular muito conhecido, o discurso sobre o feminino e sobre a feminilidade na *Bíblia da Mulher* seria, assim, “moderninho por fora, mas barroquinho por dentro.”

Referências

BUTLER, J. **Bodies that matter**: on the discursive limits of ‘sex’. New York: Routledge, 1993.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New Yor: Longman, 1989.

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

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**: papers in the critical of study of language. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (org). **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 12. edição, São Paulo: Ática, 2009.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAGALHÃES, I. Por uma abordagem crítica e explanatória do discurso. **D. E. L. T. A**, v. 2, nº 2, 1986. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/31247> Acesso em 02/06/2020.

MAGALHÃES, I. Prefácio. In: FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001, p. 11-4.

MAGALHÃES, I. Introdução: a Análise de Discurso Crítica. **D. E. L. T. A**. São Paulo: Educ. 2005, v.21, nº especial, p. 1-11.

MENDONÇA, A. G.; FILHO, P. V. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PINTO, J. P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **D. E. L. T. A**, São Paulo, v. 23, p. 1-26, 2007.

PRIORE, M. **Ao Sul do Corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia**. São Paulo: UNESP, 1993.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v.15, n. 2, dez. 1990. p. 5-22.

SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. **A Bíblia da mulher: leitura, devocional, estudo**. Versão de João Ferreira de Almeida Revista e Atualizada, 2. edição, São Paulo, 2014.

SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. **A Bíblia Sagrada**, Versão de João Ferreira de Almeida Revista e Atualizada, 2. edição, São Paulo, 1993.

VAN DIJK, T. **Discourse as structure and process**. London: Sage Publications, 1997.

Aspectos metodológicos nos estudos da análise de discurso crítica e da multimodalidade

Adriana dos Santos Pereira²³
Suellen Fernandes dos Santos²⁴

Introdução

De modo geral, as ciências têm à disposição diversas abordagens teórico-metodológicas para operacionalizar suas pesquisas, as quais são escolhidas em virtude do objeto de estudo a ser investigado pelo pesquisador. No âmbito da Linguística Aplicada, uma área do conhecimento de caráter transdisciplinar, não seria diferente, pois dela emergem múltiplas perspectivas preocupadas com os problemas de uso da linguagem em práticas sociais, dentro e/ou fora do contexto escolar, a exemplo dos estudos críticos da linguagem, da teoria dos multiletramentos, da relação entre tecnologia e ensino, do ensino de línguas, da formação de professores, entre outras.

Assim, ao considerarmos a importância do conjunto de procedimentos lógicos/operacionais que articulam conhecimentos e ações em prol de determinados propósitos científicos, bem como o grande interesse por pesquisas sobre discurso e sobre/com textos multimodais, neste artigo, nosso objetivo é investigar aspectos metodológicos presentes nos estudos da Análise de Discurso Crítica e da Multimodalidade.

Para consecução do objetivo proposto, realizamos uma pesquisa descritiva e bibliográfica pautada em duas grandes áreas: i) a Teoria Social do Discurso, desenvolvida por Fairclough (2001, 2003), que considera a necessidade de uma análise de discurso textualmente orientada quando se pretende investigar a relação dialética entre linguagem e sociedade e que, segundo Magalhães (2000) e Magalhães, Martins e Resende (2017), deve apresentar caráter etnográfico-discursivo, com imersão do pesquisador nas práticas socioculturais, para uma efetiva validação das análises; ii) a Multimodalidade, que destaca as potencialidades das múltiplas semioses presentes na contemporaneidade e aponta a Gramática do *Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (2006), como uma ferramenta de análise crítica para investigar sistematicamente composições visuais.

²³ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: adrika.pereira13@gmail.com

²⁴ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: suellen.sfs9@gmail.com

Ademais, apresentamos sucintamente elementos metodológicos de pesquisas realizadas em diferentes universidades, nos últimos anos, que exemplificam análises engajadas e críticas do discurso, com foco em textos e estruturas sociais, como Ramalho (2005), Resende (2008), Nascimento (2014) e Pereira (2016), e que se apoiaram nas teorias de base deste capítulo.

Análise de Discurso Crítica: fundamentos de base

A Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) surgiu com a publicação de *Language and Power*, do linguista britânico Norman Fairclough, em 1989 e se desenvolveu a partir de discussões com outros estudiosos do discurso, como Teun van Dijk, Gunther Kress, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak, em um simpósio na Universidade de Amsterdã, em 1991 (WODAK, 2004). Wodak e Meyer (2009), citados por Magalhães, Martins e Resende (2017), destacam a existência de seis abordagens²⁵ nos estudos de ADC, no entanto, neste capítulo, concentramos na perspectiva faircloughiana, por meio da Teoria Social do Discurso (doravante TSD), também chamada de dialético-relacional.

Interessada em discutir questões linguísticas, do ponto de vista da estrutura social e das relações de poder, a ADC recebe bastante influência das ciências sociais, como pode ser observada nas reflexões sobre poder de Michel Foucault, nas implicações da modernidade tardia de Anthony Giddens, nas formulações em torno do conceito de hegemonia segundo Antonio Gramsci e Ernesto Laclau, nas problematizações acerca da ideologia de John Thompson, e nas explanações sobre práticas sociais de David Harvey. No enquadre teórico da ADC, o conceito de discurso assume função relevante para as investigações sobre os problemas sociais e, consoante Fairclough (2001), está associado ao uso da linguagem como forma de prática social. Importante destacar que, nessa perspectiva, a linguagem é parte irreduzível da vida em sociedade dialeticamente interligada a outros elementos.

Com intuito de propor um quadro teórico-metodológico adequado a essa visão crítica, Fairclough (2001, 2003) propõe um método de natureza textual para pesquisas em ADC: a análise de discurso textualmente orientada. Quanto a esse método, Magalhães (2000), embora reconheça o caráter inovador nos estudos de Fairclough, defende que a análise textual seja aliada à etnografia para dar conta do processo social em que o texto está imerso. Tais perspectivas são abordadas e exemplificadas nas duas seções que seguem.

Análise de Discurso Textualmente Orientada: aspectos metodológicos

A ADC é considerada teoria e método para pesquisas críticas que buscam desvelar relações assimétricas de poder. Enquanto orientação metodológica, Fairclough (2001, 2003) considera a análise de discurso textualmente orientada (doravante ADTO) como fundamental

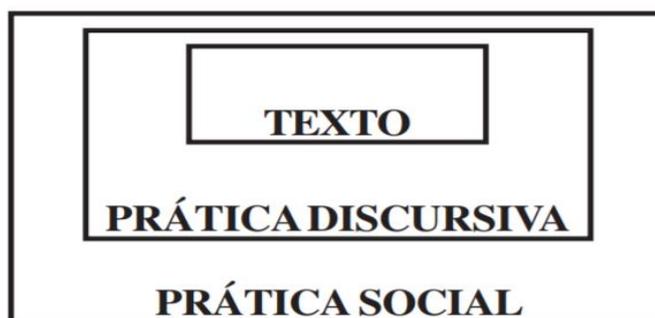
²⁵ Histórico-discursiva, de Reisigl e Wodak, Linguística de *corpus*, de Mautner, Atores sociais, de van Leeuwen, Análise de dispositivo, de Jäger e Maier, Sociocognitiva, de van Dijk e Dialético-relacional, de Fairclough, são as seis abordagens de estudos em ADC, as quais são diferenciadas “de acordo com um contínuo de indução-dedução” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 28). Para saber mais, ver: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). *Methods of critical discourse analysis*. 2 ed. Londres: Sage, 2009.

por entender que as relações de poder, no contexto da modernidade tardia, são mediadas pela relação entre linguagem e sociedade, bem como materializadas em textos.

Com relação a isso, Fairclough (2003) propõe uma causalidade dos textos e enuncia que, por serem elementos dos eventos sociais, os textos têm efeitos causais sobre as pessoas, as relações sociais e o mundo. Isso ocorre tanto de forma imediata, ao provocarem mudanças no nosso conhecimento, nas nossas crenças, nas nossas atitudes e nos nossos valores; como de forma mais duradoura, ao contribuírem para transformações na educação ou para moldar identidades por intermédio de textos comerciais, por exemplo. Portanto, é necessária uma análise que entenda como os recursos linguísticos podem ser usados para estabelecer, manter, desocultar e alterar relações de poder.

Percebe-se, então, que a ADC relaciona, interna e dialeticamente, as noções de discurso e sociedade, de modo que o discurso, por ser uma forma de ação historicamente situada, tanto é moldado pela estrutura social como é constitutivo dela. Para tanto, a TSD trabalha com o modelo tridimensional do discurso, considerando suas três dimensões: i) a prática social, que investiga as categorias hegemonia e ideologia; ii) a prática discursiva, que analisa os momentos de produção, distribuição e consumo textual; iii) o texto, que considera os elementos vocabulário, gramática, coesão e estrutura. Tal modelo é representado na Figura 1.

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001, p. 101)

Em trabalho mais recente (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), a percepção do discurso é vista como um momento das práticas sociais, pois, mesmo com a permanência das três dimensões do discurso, há um enfoque maior na análise da prática social por nela serem articulados tanto os elementos discursivos como os elementos não-discursivos.

Vale destacar que a TSD se baseia linguisticamente no paradigma funcionalista da Linguística Sistemico-Funcional (doravante LSF), de Halliday (1994), ao considerar a linguagem como um sistema aberto a mudanças orientadas pelo seu meio social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Por essa razão, Fairclough (2001, 2003) recontextualiza as macrofunções da LSF justificada pela importância de se colocar em destaque a função identitária da linguagem, uma vez que “os modos de construção e categorização de identidades em uma dada sociedade refletem seu funcionamento no que concerne às relações de poder, à reprodução e à mudança social” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 59).

Desse modo, Fairclough expande a relação entre ADC e LSF e associa as macrofunções desta com os conceitos de gênero, discurso e estilo. Desse diálogo mais aprofundado entre as teorias, a ADC apresenta como resultado a categorização de três tipos de significado, os quais agem concomitantemente em todo enunciado: i) o significado acional, que “focaliza o texto como modo de (inter)ação em eventos sociais”; ii) o significado representacional, que destaca a “representação de aspectos do mundo” nos textos; iii) o significado identificacional, que se refere à (re)construção de identidades no discurso (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 60). Quanto ao uso dos significados do discurso faircloughiano em pesquisas, vejamos o trabalho de Viviane Ramalho, uma das brasileiras de destaque em ADC.

A dissertação de Ramalho (2005) investiga o discurso construído, de modo antagônico, em reportagens de duas revistas brasileiras – *Veja* e *Caros Amigos* –, acerca da invasão ao Iraque, em 2003, pelos Estados Unidos. A pesquisadora traz uma análise social e textualmente orientada que ilustra como os três significados propostos por Fairclough (2003) são relevantes para se investigar quais mecanismos linguísticos, e como eles, são responsáveis pela manutenção de relações assimétricas de poder. Estas sustentam, por vezes, a hegemônica legitimidade dos EUA na invasão como a única visão do fato.

Para isso, a autora analisa o gênero discursivo *reportagem* como modo de agir e interagir, tanto pela sua *estrutura genérica* quanto pela *intertextualidade* das vozes que permeiam os textos. Já a investigação dos discursos jornalísticos, como modo de representar o mundo, é relevante na pesquisa, pois mostra, por meio da *interdiscursividade* e da *representação de atores sociais*, como os aspectos linguísticos funcionam para retratar visões/compreensões sobre o fato, a invasão ao Iraque. Por fim, a autora examina os modos de identificação (estilos) presentes nas reportagens, selecionando as categorias *avaliação* e *metáforas*.

Os resultados mostram que análises textuais minuciosas articuladas com a análise social revelam como os textos, processos e produtos do evento social, podem contribuir para preservação do poder. Na pesquisa, a revista *Veja*, pertencente à grande mídia brasileira, aparece como disciplinadora e interessada em desenhar uma visão hegemônica da invasão; por outro lado, *Caros Amigos* apresenta características transformadoras na abordagem dessa temática.

Feitas as delimitações acerca da ADTO como um caminho metodológico necessário à ADC, seguido de um exemplo de pesquisa, discutiremos a seguir a proposta intitulada etnografia-discursiva.

Etnografia Discursiva: aspectos metodológicos

A proposta metodológica etnográfico-discursiva já vem sendo discutida e aplicada no Brasil, há quase vinte anos, por Izabel Magalhães e demais pesquisadores que seguem tais discussões. A autora reconhece o caráter inovador e necessário das pesquisas em ADC, orientadas textualmente, mas propõe ampliá-las trazendo a etnografia como complemento à análise textual. Ao mostrar a importância da pesquisa em campo como forma de validação à ADTO, Magalhães (2000) e Magalhães, Martins e Resende (2017) pretendem relacionar a etnografia ao viés epistemológico da ADC, pois, se os textos fazem parte das práticas sociais e o discurso é um momento da prática, conforme proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999),

é necessária uma análise que também investigue as práticas sociais das quais esses textos são pertencentes.

A respeito dessa abordagem, Magalhães, Martins e Resende (2017) ressaltam que o estudo do discurso, na perspectiva crítica, requer uma imersão do pesquisador nas práticas socioculturais por meio de análise descritiva, interpretativa e explanatória. Para isso, são necessários variados métodos de coleta/geração de dados, como as observações, as entrevistas, os diários dos participantes, entre outros. Portanto, a investigação textual deve ser validada pelo exame do contexto social para que a análise crítica seja adequada às suas bases teórico-metodológicas.

A proposta de Magalhães (2000) está em consonância com a chamada etnografia crítica porque ambas procuram fortalecer grupos em situação de desvantagem, diferente da etnografia tradicional, que visa apenas compreender o social sem, necessariamente, intervir nele. Por conseguinte, é necessário um caminho metodológico participativo que não apenas disponha de variados instrumentos de pesquisa, mas que também possua um viés emancipatório para a integração desses métodos.

Sendo assim, como a ADC se fundamenta na relação indissolúvel entre discurso e sociedade, isso implica um método que seja capaz de analisar também a prática social e não apenas os textos que nela estão inseridos. Esse estudo contextualizado do discurso ocorre de forma mais adequada em um trabalho de campo, como destaca Magalhães (2006). Dessa forma, a defesa pelo caráter etnográfico crítico em ADC não é uma escolha isolada, mas uma necessidade epistêmica, uma vez que essa teoria se propõe à intervenção e ao engajamento social para transformar relações desiguais de poder.

Para exemplificar como a etnografia discursiva é feita, trazemos a tese de Viviane Resende, outra brasileira em evidência nos estudos em ADC e nas discussões desse caminho metodológico.

O trabalho de Resende (2008) analisa o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, do Distrito Federal, e se orienta teórico-metodologicamente pela interface entre a ADC e o Realismo Crítico para análise do *corpus* e discussão dos resultados. O percurso metodológico delineado pela autora foi o etnográfico-discursivo com uso de variados instrumentos, como *observação participante*, *notas de campo*, *entrevistas focalizadas*, *grupos focais* e *gravação das reuniões*, durante o período de abril de 2005 e março de 2007.

Nessa pesquisa, a proposta da etnografia combina a pesquisa de campo e variados métodos de geração/coleta de dados com uma análise discursiva textualmente orientada, ao serem usadas as categorias *interdiscursividade*, *coesão*, *modalidade*, *metáfora* e *representação de atores sociais* destacando, como enfoque do trabalho, os significados: representacional e identificacional de Fairclough (2003). Os resultados indicam as causas discursivas da crise do movimento investigado e as consequências dela para o protagonismo juvenil.

Resende (2008) julga os caminhos etnográficos fundamentais para se entender os demais momentos das práticas sociais e, por isso, essa escolha é também epistemológica, pois se coaduna com a concepção de discurso, como momento da prática, de Chouliaraki e Fairclough (1999). Nesse sentido, a etnografia discursiva continua com a orientação textual na sua análise, focando nos mecanismos linguísticos, mas considerando que tal investigação é indissociável de uma análise social. Ao finalizar a tese, a autora destaca “a maior vantagem de

pesquisas dessa natureza: na construção conjunta, dividem-se experiências, somam-se conhecimentos e multiplicam-se objetivos” (RESENDE, 2008, p. 295).

Após as explicações e exemplificações acerca da ADC, textualmente orientada e de caráter etnográfico-discursivo, a partir da próxima seção, lançamos um olhar panorâmico à abordagem da multimodalidade.

Multimodalidade: fundamentos de base

Área de grande interesse de pesquisadores preocupados com o uso real da linguagem na contemporaneidade, a multimodalidade se refere ao estudo das diferentes semioses que compõem os textos: oralidade, escrita, imagem, som, cor, textura, formato, movimento, entre outras. Nas últimas quatro décadas, a (re)construção do conhecimento vem sendo bastante influenciada pelas novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação e pela compreensão de linguagem como um recurso funcional e multifacetado que adquire significação a partir da interação entre os sujeitos nos mais distintos contextos sociais.

Para investigar essas múltiplas formas modernas de significação, as quais compõem a paisagem semiótica da multimodalidade, Kress e van Leeuwen (2001, 2006) destacam dois importantes níveis: i) a representação, em que acontece um dinâmico processo de produção de sentidos cujos interesses do produtor do signo guiam a escolha dos modos que representarão determinado objeto, evento ou entidade; ii) a comunicação, processo em que ocorre, simultaneamente, a articulação e a interpretação do produto semiótico.

Os autores ressaltam a extrema relevância da comunidade interpretativa, pois a comunicação também depende dos conhecimentos que os interpretantes possuem para compreender a mensagem, seja esta verbal ou não, que pode estar marcada por relações de poder. Ademais, a representação conecta-se à história cultural, social e psicológica do produtor no contexto específico em que os signos são gerados, e não se trata do objeto em si, mas apenas de um aspecto do que é representado.

Quanto à sociedade semiotizada na qual vivemos e experienciamos diversas práticas sociais, Araújo (2011, p. 14) discute a necessidade de investigações sobre o “fenômeno visual, que congrega o olhar, o ver e o conhecer. [...] tanto na perspectiva de análise linguística quanto na prática pedagógica”. Presentes em todas as situações comunicativas, as imagens estão para além de dimensões estéticas e expressivas, elas também podem auxiliar o leitor/observador na compreensão de valores e crenças e no desvelamento de ideologias opressoras, tal qual os textos compostos apenas por palavras.

Por essa razão, Kress e van Leeuwen (2006) falam que o componente visual de um texto é uma mensagem organizada e conectada ao texto verbal, mas não dependente dele, e vice-versa. Uma vez que não se trata de uma linguagem universal e transparente, precisa ser decodificada, problematizada e ensinada, em sala de aula, para evitar a naturalização de ideologias das classes dominantes.

Heberle (2019) chama a nossa atenção ao fato de que, com os novos estudos de multimodalidade e multiletramentos²⁶, os diversificados recursos semióticos veiculados na

²⁶ O termo multiletramentos, mais direcionado a contextos educacionais, refere-se a práticas sociais que envolvem

internet, em revistas, em jornais, em enciclopédias, por exemplo, podem ser materializados em textos e levados à escola em forma de gêneros discursivos, como: cartazes, histórias em quadrinhos, cardápios, reportagens, resenhas de filmes, entre outros, com vistas ao letramento visual dos estudantes.

Na próxima seção, apresentamos a Gramática do *Design Visual*, um aporte metodológico textualmente orientado que, através de categorias metafuncionais, propicia uma análise sistemática das estruturas semióticas visuais.

Gramática do *Design Visual*: aspectos metodológicos

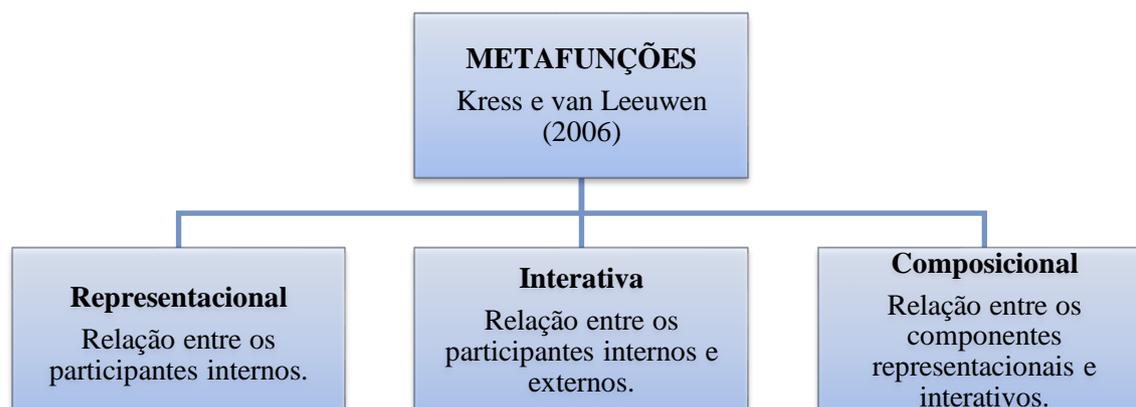
Elaborada em 1996 por Kress e van Leeuwen, a Gramática do *Design Visual* (doravante GDV) é uma ferramenta crítico-analítica para a investigação sistemática das estruturas visuais, as quais são dotadas de significados multissemióticos (re)construídos por meio da coerência de seus elementos internos. Os autores, assim como Fairclough (2001, 2003), também se apoiaram na LSF, de Halliday (1994), para quem a gramática é, a partir de uma organização metafuncional, um meio de representar padrões de experiência; por conseguinte, assim como a linguagem verbal, a visual pode construir representações de mundo, atribuir papéis aos participantes e estabelecer diversas relações entre eles, bem como organizar esses sentidos coerentemente nas práticas discursivas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; ALMEIDA, 2009).

Nesse sentido, Almeida (2008, p. 9) destaca que a GDV defende a “conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias”. Por exemplo, na comunicação verbal, os textos resultam da seleção e combinação de distintas classes gramaticais, estruturas frasais e elementos coesivos; enquanto na expressão visual, o conteúdo pode ser apresentado mediante a utilização de cores, ângulos, enquadramentos e perspectivas.

A Figura 2 esquematiza as metafunções da GDV com o intuito de expor a proposta oferecida por Kress e van Leeuwen (2006) para a leitura de textos visuais considerando uma análise de natureza funcionalista.

Figura 2 – Metafunções da GDV

um conjunto de habilidades, estratégias e recursos semióticos utilizados para se produzir e interpretar textos na sociedade contemporânea, em estreita relação com o contexto social (HEBERLE, 2019, p. 64).



Fonte: elaborada pelas autoras.

A metafunção representacional analisa a relação entre os participantes internos da composição imagética, os quais podem ser categorizados como interativos, “que falam, ouvem ou escrevem e leem, produzem imagens ou as visualizam” ou representados, isto é, “os participantes sobre os quais se produzem imagens” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 48). A depender da presença, ou não, de vetores conectando os elementos visuais, os processos se caracterizam em: i) narrativos, nos quais os participantes estão sempre em ação; ii) conceituais, em que pessoas e/ou objetos são representados de modo estático.

Já a metafunção interativa investiga aspectos como contato, enquadramento, perspectiva e modalidade, ou seja, as estratégias de proximidade/distanciamento entre os participantes do texto visual e o leitor, as quais objetivam estabelecer relações sociointeracionais entre produtor, imagem e observador. Por último, a metafunção composicional integra os elementos representacionais e interativos e, por meio dos recursos valor de informação, saliência e estruturação, pretende obter um todo imagético coerente e coeso.

De acordo com Almeida (2009, p. 174), a divulgação da proposta teórico-metodológica da GDV contribui consideravelmente para “suplantar a dificuldade de se analisar sistematicamente modos semióticos não verbais, como expressões, gestos e música, e assim, oferecer subsídios para uma análise mais completa dos aspectos multimodais da linguagem”. Portanto, oferece mecanismos funcionais para a leitura crítica e consciente de textos multimodais, no contexto educacional e fora dele, como vemos, por exemplo, nas pesquisas de Nascimento (2014), com o gênero curta-metragem, e de Pereira (2016), com a charge.

A tese de Nascimento (2014) articula as teorias da referenciação e da multimodalidade a fim de analisar a construção referencial de um texto verbo-audiovisual, o curta-metragem *Vida Maria*, com base em categorias da metafunção composicional da GDV. Dez alunos de um curso de Ciências Exatas, de uma faculdade particular de Fortaleza/CE, participaram dessa pesquisa. A observação das estratégias de leitura que eles utilizaram, bem como o processo de referenciação aos personagens foram registrados através de depoimentos orais gravados.

Os procedimentos de coleta/geração do *corpus* envolveram *três fases* distintas: i) entrevista espontânea com o autor do curta-metragem (o cearense Márcio Ramos); ii) exibição

do curta aos colaboradores sem intervenção da pesquisadora; iii) reexibição do vídeo com interferência de Nascimento (2014) por meio de perguntas estruturadas.

Em relação à análise dos dados, esta também se resume a três momentos: i) investigação do processo de construção dos referentes, por leitores não conhecedores da GDV, mediante as categorias *valor informativo*, *enquadramento* e *saliência*; ii) identificação dos referentes construídos e classificação destes, com base na interpretação dos sujeitos entrevistados, seguindo os parâmetros dos processos *apresentação*, *acréscimo*, *correção* e *confirmação*; iii) reflexão sobre como a metodologia utilizada ajuda a explicar as estratégias de compreensão leitora, como *predição*, *seleção*, *inferência*.

Uma das considerações finais de Nascimento (2014, p.142) foi a constatação de que “tal como se ensina a produzir e compreender textos, acreditamos que é possível ensinar a compreender as semioses audiovisuais”. Essa característica ratifica a necessidade urgente de abordagens verbo-audiovisuais de ensino, com objetivos bem delineados, serem didaticamente transpostas e levadas às salas de aula dos mais diferentes níveis da educação, como também observamos no exemplo seguinte.

Com abordagem *qualitativa*, a dissertação de Pereira (2016) realiza interface entre a ADC e a GDV com o objetivo de letrar criticamente estudantes de 9º ano de uma escola pública estadual de Fortaleza/CE. Para tanto, foi empregado o método *pesquisa-ação* e, por meio da leitura, compreensão e reprodução de charges sobre a seca no Nordeste, realizou-se uma prática de letramento multimodal crítico com foco na reconstrução identitária do nordestino.

Os procedimentos metodológicos desenvolvidos em duas turmas, com 37 alunos cada, ocorreram durante oito encontros e foram organizados em *cinco etapas*: i) apresentação do projeto de pesquisa e aplicação do pré-teste, ii) prática de leitura e análise de charges, iii) apresentação do arcabouço teórico, iv) revisão teórica e aplicação do pós-teste, v) prática de produção textual – redesenho das charges.

Diante do vasto material coletado e gerado nas etapas citadas, a autora utilizou determinados critérios (como a participação dos discentes em todos os encontros) para a definição do *corpus* da pesquisa, o qual é composto por dez questionários pré-teste, dez questionários pós-teste, vinte atividades de leitura e seis redesenhos. Os significados da ADC e as metafunções da GDV auxiliaram na análise dos dados mediante categorias como: *gênero discursivo*, *identidade do nordestino*, *estrutura narrativa*, *distância social*, *valor de informação*, entre outras. Como resultado da intervenção desenvolvida, a investigação obteve produções multimodais nas quais o nordestino foi desenhado em um contexto de empoderamento e de convivência harmônica com a seca.

Conclusão

No âmbito da Linguística Aplicada, este trabalho objetivou investigar aspectos metodológicos presentes nos estudos da Análise de Discurso Crítica e da Multimodalidade. Discorreremos, de modo sucinto, sobre o enquadramento epistemológico dessas teorias – característica de grande importância para o fazer científico –, e citamos exemplos de pesquisas nessas áreas que buscaram uma análise social, crítica e (inter)transdisciplinar.

A síntese feita das teorias em questão e a importância de um caminho metodológico participativo, o qual exemplificamos por meio de trabalhos que abordam temas como a invasão ao Iraque pelos Estados Unidos, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a reconstrução identitária do nordestino, revelam que as escolhas metodológicas são aspectos constitutivos da pesquisa e precisam estar epistemologicamente relacionadas com as teorias que as subjazem e com os objetivos previamente construídos.

Sendo assim, procuramos mostrar que metodologias participativas, ao serem combinadas com análise textuais (mono e/ou multimodais), possibilitam aos pesquisadores maior contato com os sujeitos, dentro de sua complexidade e na profundidade da teia social, sem recortar situações e momentos isolados para uma análise pronta e acabada.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. (org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

ALMEIDA, D. B. L. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. *In*: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. P. (orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 173-202.

ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. **Linguagem em foco**, v. 3, n. 5, p. 13-24, 2011. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1846/1686>. Acesso em: 31 mai. 2020.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenação da tradução, revisão e prefácio à edição: I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. New York: Routledge, 2003.

HALLIDAY, M. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. Londres/ Melbourne/ Auckland: Edward Arnold, 1994.

HEBERLE, V. M. Linguística Aplicada, multimodalidade e multiletramentos. *In*: FINARDE, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (orgs.). **Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2019, p. 55-81.

KRESS, G. VAN LEEWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Routledge, 2006.

KRESS, G. VAN LEEWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

MAGALHÃES, I. **Eu e tu**: a constituição do sujeito no discurso médico. Brasília: Thesaurus, 2000.

MAGALHÃES, I. Discurso, ética e identidades de gênero. *In*: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (orgs.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 71-96.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE V. M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

NASCIMENTO, S. S. O. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais**. 150f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9504/1/2014_dis_ssonascimento.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

PEREIRA, A. S. **A reconstrução identitária do nordestino a partir de charges sobre a seca: uma prática de letramento multimodal crítico na aula de língua materna**. 172f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/profletras-mossoro-dissertacoes/arquivos/3621dissertaa%afo_adriana_pereira_verso_final.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

RAMALHO, V.C.V.S. **O discurso da imprensa brasileira sobre a invasão anglo-saxônica ao Iraque**. 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8977?mode=full>. Acesso em: 05 jul. 2020.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e etnografia: o movimento nacional de meninos e meninas de rua, sua crise e o protagonismo juvenil**. 332f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3624>. Acesso em: 05 jul. 2020.

WODAK, R. Do que trata a ACD - um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, LemD, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 223-243, 2004. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/313. Acesso em: 03 jul. 2020.

Fita Verde no Cabelo: um estudo discursivo-semiótico sobre o conto de Guimarães Rosa

Marion Lucena Cavalcante²⁷
Thaís Andrade Silva²⁸

Considerações Iniciais

*[...] tudo o que está em movimento,
tudo que está absorto...
aparente é esse alento
de vela rumando um porto
como aparente é o jazimento
de quem na terra achou conforto...
pois tudo o que é está imerso
neste respirar do universo [...] e
curto é o prazo da vida...
e curto é o prazo da morte.*

(QUINTANA, 2006, p. 73)

Este trabalho tem como escopo a análise do conto *Fita Verde no Cabelo* (2013) do aclamado escritor João Guimarães Rosa. Essa análise foi feita tendo como base teórica o *percurso gerativo do sentido* em suas três etapas: fundamental, narrativa e discursiva, a partir da obra de Barros (2005). Objetivamos, aqui, compreender os sentidos que a obra traz através do estudo semiótico. O trabalho abordou, primeiramente, a literatura fantástica subsidiado por Camarani (2014), Calvino (1993) e Hueck (2017), depois partimos para a análise semiótica, finalizando com uma proposta de atividade em sala de aula. Apropriamo-nos do conto, esmiuçando-o em cada detalhe para podermos encontrar o sentido do texto em sua unicidade e organicidade. A análise realizada apontou para temáticas relacionadas à passagem da vida e à efemeridade do nosso tempo. Dessa forma, concluímos que a obra de Guimarães Rosa é para bem além da literatura e deve ser trabalhada em sala de aula através dessa perspectiva.

Iniciada a partir de narrativas populares, a literatura fantástica transcorreu o tempo transitando entre o seu papel estritamente educativo ao seu papel de proporcionar

²⁷ Mestranda em Linguística Aplicada – POSLA/UECE. Bolsista (FUNCAP). E-mail: marion.cavalcante@aluno.uece.br

²⁸ Graduanda em Letras Português Licenciatura – UECE. E-mail: andrade.silva@aluno.uece.br

interpretações mais analíticas, considerando a simbologia da realidade e evidenciando, nos textos, uma habilidade criativa e representativa das experiências sociais.

Dentro dessa consideração, é importante salientar a concepção proposta por Austin ao indicar os atos em que a linguagem vai se adequar dentro do contexto produzido em determinada obra literária, a fim de traduzir, através da argumentação, como que o dito está em favor daquilo que se espera por meio dos efeitos persuasivos, como exemplo as inferências, que contém argumentos plausíveis que comprovem as premissas de que a “argumentatividade está inscrita no nível fundamental da língua” (KOCH, 2011, p. 19).

Adentrando no conto estimado para estudo, consideramos o simbolismo presente na obra ao observar a construção da personagem de Fita-Verde em favor da representação da contraposição entre o velho e novo e que se apresentam na narrativa. A “meninazinha, a que por enquanto” (ROSA, 2013, p. 1) reconhece a vida e sua efemeridade quando perpassa pelo bosque a fim de encontrar sua avó do outro lado, não encontrando nenhum percalço durante o caminho, como exemplo do lobo, figura rudimentar no conto original em *Chapeuzinho Vermelho*, o que representa o mal de modo que o lobo configura a morte através de suas ações a partir do ato de “comer viva” a avó da menina.

Como objetivo geral deste artigo, buscamos compreender a construção de sentido na obra *Fita Verde no Cabelo* de Guimarães Rosa. Nos objetivos específicos apresentamos a literatura fantástica e propomos atividades com essa narrativa para além da literatura.

Para tal, analisaremos a obra à luz dos estudos discursivo-semióticos, pois esta teoria nos proporciona subsídios pertinentes para o alcance de nossos objetivos. Vale ressaltar, que a linha semiótica, a qual nos embasaremos, é a proposta pelo francês Algirdas Julien Greimas, que através do *percurso gerativo de sentido* estabelece que os elementos do conteúdo adquirem sentido por meio das relações estabelecidas entre eles.

Dessa maneira, este artigo está assim estruturado: far-se-á, inicialmente, uma apresentação acerca da literatura fantástica, em seguida será feita uma análise interpretativa da narrativa da obra de Guimarães, utilizando-nos de Barros (2005) para tanto. E então, por fim, serão propostas atividades para além do texto.

Era uma vez... a literatura fantástica

Ainda na infância, as crianças têm acesso ao fantástico através de seus pais, que lhes contam histórias antes de dormir, ou por conta própria com os livros ou filmes adaptados. Dessa forma, esse gênero literário assume um importante papel no processo formativo infantil, pois, com os contos de fadas, a criança já faz suas postulações sobre comportamentos e formas de agir em sociedade. Corroborando com o dito, Calvino postula que:

As leituras da juventude [...] podem ser [...] formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. (CALVINO, 1993, p. 8).

Com as mudanças sociais vivenciadas ao longo dos séculos, a forma de trabalhar as narrativas tem se modificado, visando ampliar suas temáticas para discussões mais modernas, visto que a mentalidade da juventude de hoje não é a mesma do século XVII. Retomando Calvino (1993) quando ele afirma que as leituras fornecem modelos, podemos fazer uma breve comparação entre dois contos fantásticos para que possamos compreender de que maneira os valores sociais interferem na produção do gênero. Em *Rapunzel* (GRIMM, 2013), um homem e uma mulher são ameaçados por uma bruxa, que acaba exigindo como moeda de troca Rapunzel, a filha tão desejada pelo casal e que ainda iria nascer. A bruxa leva Rapunzel quando ela completa 12 anos e a aprisiona em uma alta torre sem portas nem janelas, longe de todo o contato exterior. A releitura desse clássico feita pela Disney no filme *Enrolados*, entretanto, traz além da temática do aprisionamento, a questão do medo da velhice, quando a Mãe Gothel utiliza os poderes mágicos do cabelo de Rapunzel para se manter sempre jovem. Isso coloca em pauta temas que, muitas vezes, são sensíveis para os leitores como a proximidade com a morte, a iminência da passagem do tempo e a crescente necessidade de se manter jovem em uma sociedade que cada vez mais estima a juventude e a beleza.

A literatura fantástica é, pois, consequência da mente humana que é capaz de imaginar e dar níveis de significação a uma ideia, construindo um pensamento simbólico que pode caracterizar pensamentos universais representados em imagens. Sendo assim, “a narrativa fantástica caracteriza-se ao mesmo tempo pela aliança e pela oposição que estabelece entre as ordens do real e do sobrenatural” (CAMARANI, 2014, p. 7). Um claro exemplo disso são os contos de fadas que muitas vezes utilizavam simbolismos para representar a crueldade social da época. Hueck (2017), em texto *online* na *Revista Superinteressante* sobre o livro *O lado sombrio dos contos de fadas: A Origem Sangrenta das Histórias Infantis* (2016), aborda, por exemplo, a história de *A Bela e a Fera* que vai além de um conto infantil, ela retrata a realidade europeia de séculos passados, em que as mulheres eram tratadas como mercadorias ou como objetos de troca para evitar guerras entre reinos e “uma vez que se casavam com seus noivos arranjados, elas se tornavam posse dos maridos. A missão das esposas era servir e obedecer aos cônjuges. [...] Aos homens eram atribuídos os direitos de manter a mulher sob controle – mesmo que à força [...]” (COONTZ 2005 *apud* HUECK 2017, *online*)²⁹. Ainda na mesma obra:

Bater nas esposas não era crime, e até os séculos 8 e 9 d.C. os maridos tinham o direito de matar as suas esposas em casos de desavenças. Claro que nem todos os maridos eram cruéis e violentos – mas se dar bem na roleta dos casamentos era puramente uma questão de sorte. O medo de se casar com “feras” era presente na vida de todas as moças – das camponesas às princesas. A Bela e a Fera é um lembrete dessa realidade. (COONTZ, 2005 *apud* HUECK, 2017, *online*).

Nesses exemplos apresentados, buscamos evidenciar que as narrativas fantásticas seguem esquemas interpretativos. No caso dos contos de fadas, as figuratividades levam a humanidade a se reconhecer, pois a escolha do modo de organização de temas e figuras é determinada por fatores culturais.

²⁹ Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/o-lado-sombrio-dos-contos-de-fadas/>. Acesso em: 20 out. 2019.

Portanto, o fantástico é o resultado de uma mente criativa que através do fenômeno subjetivo retrata a história, a cultura e a vida real. As vastas semioses utilizadas causam perturbação e fazem o ego emotivo prestar atenção naquilo que a história se propõe a contar.

Uma análise semiótica de *Fita Verde no Cabelo*

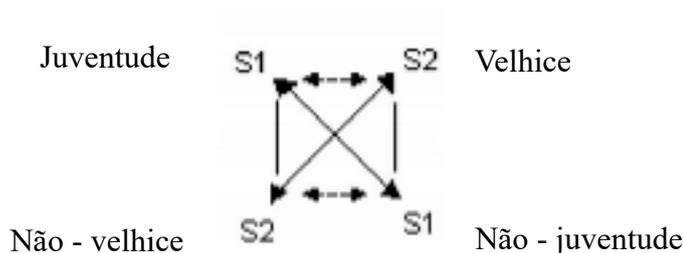
A significação é o objeto de estudo da semiótica, que se preocupa com o que é dito e como é dito, analisando o texto em sua totalidade. Através de um *percurso gerativo do sentido* compreendemos a descrição da constituição do sentido, por meio de três etapas. Barros (2005) postula que a

- c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima;
- d) no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito;
- e) o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação. (BARROS, 2005, P. 13).

Dito isso, utilizaremos o *percurso gerativo do sentido* para estudo da obra *Fita Verde no Cabelo* dada a possibilidade de percepção dos inúmeros jogos semióticos e das nuances que permeiam esse conto de veia quase poética.

No conto de Guimarães, Fita-Verde é uma meninazinha que inicialmente é retratada como desajuizada. Aristóteles (2011) pontua que toda criança é inacabada e incompleta; é pura paixão, sem espaço para razão, ou seja, a falta de juízo é característica da juventude que se contrapõe ao final do conto quando o narrador afirma que Fita-Verde demonstrou ter juízo pela primeira vez quando confrontada com a fraqueza da avó. Esse paralelo marca uma das principais oposições semânticas da obra retratada a seguir:

Figura 1 - Quadrado semiótico 1



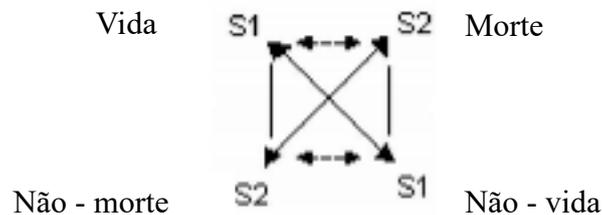
Fonte: BARROS, 2005 (Adaptado)

Ainda sobre essa oposição é válido pontuar que nos contos de fadas, o tempo e o espaço não funcionam como no nosso mundo. As marcações para essas ideias são, na maioria das vezes, simbólicas, de forma que um elemento sempre presente é a Floresta Encantada.

A floresta pode ser escura, iluminada, densa, com clareira ou sem, povoada por seres amistosos ou não, mas invariavelmente ela estará lá. A floresta, no mundo fantástico, constituirá passagem quase obrigatória no caminho daqueles que precisam libertar, transformar, aprender, resgatar, e/ou superar a si mesmos ou aos outros. (SCARDUA, 2009).

Logo, a floresta desempenha um papel importantíssimo, pois é quando as personagens passam por ela que finalmente atingem a maturidade emocional para lidar com as adversidades. Na releitura de Rosa, a floresta foi adaptada para um bosque que não apresenta nenhum risco para Fita-Verde. Contudo, a presença do bosque marca dois momentos da narrativa, o primeiro é de descrição do tempo, espaço e personagens, em que a protagonista é retratada como jovem, alegre e ingênua e o segundo é quando ela se depara com a Vovozinha que já velha, desfaleceu ali mesmo, causando em Fita-Verde um amadurecimento repentino por se deparar com a morte. Essa primeira temática, portanto, está intimamente ligada a essa segunda oposição:

Figura 2 - Quadrado semiótico 2



Fonte: BARROS, 2005 (Adaptado)

Nesse quadrado, é possível notarmos que as passagens das fases da vida levam a reflexões sobre a morte. Apesar de ser a única coisa que todos temos certeza de que iremos passar, o conto retrata que a morte é um tabu, tanto porque temos medo de quem amamos perca a vida, como temos medo de nos depararmos com ela. Freud (2016) explica o tabu sendo uma proibição antiga dos povos primitivos. A pessoa que tivesse contato com o morto, ao participar de seu enterro, era considerado impuro, sendo assim, o sujeito deveria passar por um período de restrição social para que pudesse se descontaminar, a fim de poder voltar a viver em sociedade e fazer também ações básicas, como pegar na comida.

Ao amadurecer psicologicamente, Fita-Verde mostra que o aprendizado e a percepção são responsáveis pela aquisição de uma consciência da significação; quando ela fala, portanto, que tem medo do Lobo, mesmo que na história não exista nenhum, a personagem mostra que indiretamente o enfrentamento com o vilão seria melhor, pois sabemos que se fosse o caso haveria solução, o que não é possível com a morte, pois ela é irremediável.

Finalizadas nossas observações sobre o nível fundamental, passemos ao nível narrativo, pontuando primeiramente os dois enunciados da sintaxe narrativa: o de estado, em que o sujeito está em conjunção ou disjunção com um objeto e o de fazer, quando há uma transformação enunciativa.

Nesse sentido, Fita-Verde estabelece, em um primeiro momento, uma relação de conjunção com a falta de juízo, a juventude e a diversão. Esse enunciado de estado passará a outro à medida que a Vovozinha se aproxima da morte, marcando o enunciado de fazer. No

segundo momento da história, a personagem principal assume um status de ajuizamento, característico de quem tem um certo grau de maturidade, evidenciando a passagem das etapas da vida.

É primordial, ainda nesse nível, discutirmos sobre os objetos almejados pelo sujeito, que podem ser os objetos modais ou os objetos de valor. Os objetos modais são os componentes utilizados para que ocorra a transformação que move a narrativa, no caso da história de Guimarães esse objeto nos é apresentado na figurinha da Vovozinha, alguém que era muito querida e estimada pela personagem principal e que ao morrer na frente da neta mudará a forma como Fita-Verde lidará com a vida. Os objetos de valor nos levam a refletir sobre a finalidade do texto. *Fita Verde no Cabelo* sendo uma releitura atual do antigo conto de fada *Chapeuzinho Vermelho* e, portanto, “bebendo da fonte” da literatura fantástica, busca retratar temas rotineiros como forma de representação simbólica e como processo mimético, de forma que o objeto de valor dessa obra é justamente a efemeridade da vida.

Por fim, no nível discursivo “as estruturas discursivas devem ser examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e pela comunicação do discurso, e o texto-enunciado.” (BARROS, 2005, p. 15). O conto *Fita Verde no Cabelo* possui recursos discursivos muitos próprios do estilo de Guimarães Rosa que costuma em suas obras construir mundos semântica e sintaticamente. No primeiro parágrafo o narrador fala que “Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam.” (ROSA, 2013, p. 1), apontando para as fases da vida e para o que as pessoas fazem em cada uma delas, como fazer coisas de gente velha quando idoso, esperar pela velhice quando adulto e amadurecer quando criança.

A seguir ele coloca que todos na aldeia tinham juízo, menos uma meninazinha “a que por enquanto” (ROSA, 2013, p. 1); por enquanto é classificada como uma locução adverbial, que conforme Bechara (2009, p 244) “é o grupo geralmente constituído de preposição + substantivo [...] A preposição, funcionando como transpositor, prepara o substantivo para exercer uma função que primariamente não lhe é própria”, dito isso a preposição *por*, que tem como uma de suas funções marcar o tempo, ao unir-se ao vocábulo *enquanto* indica o presente da circunstância que se fala, no caso do texto, é só questão de tempo até que a menina crie juízo.

Ao atravessar o bosque, a personagem se depara com lenhadores que mataram o lobo, ou seja, nessa versão Fita-Verde não terá que lidar com um ser mágico, as dificuldades que ela enfrentará estão fora da “floresta”. O trecho “E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho [...] louco e longo” (ROSA, 2013, p. 1) evidencia o livre-arbítrio que geralmente não é conferido às personagens mulheres nos contos de fadas originais, pois sempre há alguém que decide por elas, corriqueiramente, os homens. Cria-se aqui um efeito de proximidade com o real, visto que os recursos simbólicos nos levam à conclusão de que as dificuldades que enfrentamos não são frutos de elementos fantasiosos, Rosa, de maneira muito sagaz, utiliza-se de um recurso fantástico para escancarar que nós somos os autores das nossas jornadas que nos levará a determinadas consequências.

Ao chegar à casa da Vovozinha, a protagonista percebe que a velhinha se esforça para falar e está muito fraca e a personagem reage da seguinte forma: “Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no

cabelo atada” (ROSA, 2013, p. 2). A fita verde, assim, parece ser um simbolismo para a vida, pois quando o texto vai se encaminhando para um desfecho mais sombrio, o elemento que acompanha a menina alegre e feliz por todo o enredo desaparece, dando lugar a uma Fita-Verde triste e sem a sua fita, como se houvesse uma transformação de quem ela era para quem passaria a ser.

Na fala final da avó o narrador fala que “Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez.” (ROSA, 2013, p. 2). *Como se estabelece sintaticamente uma comparação com outro enunciado, sabemos, no texto, que essa comparação se estabelece a partir da condição inicial da personagem: de desajuizada “por enquanto”.*

Por fim, quando Fita-Verde afirma ter medo do Lobo, há novamente a evocação do elemento fantástico e indica que o lobo, metaforicamente, é da ordem do inevitável, visto que ele sempre existirá, não importa o caminho que a personagem siga e não importa as ações que ela tome.

Ademais, de acordo com Barros (2005, p. 16), “ainda no nível discursivo, as oposições fundamentais, assumidas como valores narrativos, desenvolvem-se sob a forma de temas e, em muitos textos, concretizam-se por meio de figuras.”.

- a) tema da velhice ou do estágio final da vida;
- b) tema da juventude ou da falta de juízo e maturidade;
- c) tema da vida ou das passagens pelas etapas;
- d) tema da morte ou da efemeridade do nosso tempo de vida.

Esses temas se realizam “em diferentes investimentos figurativos, todos eles caracterizados pela oposição de traços sensoriais, espaciais e temporais” (BARROS, 2005, p. 16), explicitando as oposições aqui trabalhadas.

Tabela 1 - Investimentos figurativos das temáticas 1

TRAÇOS	VELHICE vs.	JUVENTUDE
Visual	Juízo	desajuizada
Visual	Fraco	forte (asas ligeiras)
Temporal	Depois	por enquanto

Fonte: BARROS, 2005 (Adaptado)

Tabela 2 - Investimentos figurativos das temáticas 2

TRAÇOS	MORTE vs.	VIDA
Temporal	nunca mais	indefinidamente
Espacial	Ausente	Presente

Tátil	Frio	Quente
-------	------	--------

Fonte: BARROS, 2005 (Adaptado)

Os traços podem ser percebidos por figuratividades no texto, por exemplo, os traços sensoriais são representados pelos braços, lábios, olhos durante o diálogo entre avó e neta. Dessa forma, o conto nos mostra, com sensibilidade, a passagem do tempo e que as coisas jamais retornarão, de modo que devemos aproveitar o meio tempo, aceitando que um dia tudo acabará.

Proposta de atividade: o livro além da literatura

Reafirmando o que já foi exposto, a adequação da obra em variados extratos pertencentes a comunidade jovem, pode refletir um caráter bastante desafiador, porém muito rico, quando for abordado em sala de aula visto a possibilidade de trabalhar as particularidades de construção do sentido a partir do lobo e da travessia da menina pelo bosque, adentrando ao literário, transpondo um rito de passagem entre a fase infantil da menina, chegando ao outro lado como uma outra, a outra que vai ter juízo. O que adentra ao conceito dialógico proposto pelo círculo bakhtiniano ao trazer que

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. (BAKHTIN, 2006, p. 17).

Sendo assim, a transposição da personagem é refletida através da travessia de Fita-Verde pelo bosque conduzindo o princípio da antítese presente nas duas formas em que a menina é apresentada, sendo a de menina inocente no início da narrativa e, ao final, transfigura-se nessa outra, já madura, o que transcorre, segundo Barros e Fiorin (2011) no afastamento do outro, não sendo mais aquela, e sim esta.

Adentrando ao contexto escolar, o conto pode ser trabalhado a partir das considerações supracitadas, ao traduzir algumas realidades que podem pertencer ao cotidiano desses jovens, visto que a morte é um fator comum a todos e que, ao se depararem com ela, assumem uma nova visão de como a vida pode ser representada. Sendo assim, conhecer o público alvo, se faz necessário quando o assunto é introduzir a leitura, visto que as obras selecionadas devem estar de acordo com suas vivências e aceitações literárias.

A proposta para trabalhar o conto, sendo melhor aproveitado nos anos finais da educação, é dentro da perspectiva de montagem de um círculo de leitura sendo bastante oportuno, visto que dialoga com as outras esferas do saber, como exemplo, a ética, a psicologia e a filosofia, mantendo assim um caráter multidisciplinar.

Contendo no máximo cinco alunos, o professor, assumindo o papel de mediador, deve indicar que os alunos formem grupos a partir de um sorteio a fim de que os participantes possam variar os componentes para trabalhar com quem antes não tinha tanta proximidade.

Posterior à formação dos grupos, o professor deve pedir para que os alunos façam a leitura da obra, primeiro de forma silenciosa, para que em um segundo momento o texto seja

discutido em seus aspectos mais formais, considerando um leque de possibilidades que os alunos podem aludir durante a leitura, deixando que essas considerações feitas pelos estudantes partam de suas leituras prévias, sendo importante lembrar que não existem leitores ou textos isolados, pois “leitores cujas consciências são constituídas por um conjunto de convenções que quando postas em operação constituem, por sua vez, um objeto convencional e convencionalmente percebido” (FISH *apud* COSSON, 2014, p. 137).

Dentro desse íterim, Cosson (2014) pontua que é fundamental perceber que o leitor não pode estar fora das convenções de uma comunidade interpretativa, todos os sujeitos estão dentro de uma comunidade, sendo esta o que informa como a leitura é feita em diferentes definições, sendo estas objetivas ou não, mas que, é pertencendo a esta comunidade, que os sujeitos se tornam leitores.

Após a leitura e discussão da narrativa dentro de seu grupo, é interessante que o mediador indique as atividades que cada grupo deve desenvolver. De acordo com Cosson (2014), a propostas sobre as funções são

a) o conector, aquele que liga a obra à vida; b) o questionador, aquele que prepara perguntas para os outros colegas; c) o iluminador de passagens, aquele que escolhe alguma passagem para pontuar; d) o ilustrador, aquele que traz ou faz imagens para ilustrar o texto; e) o dicionarista, aquele que fica responsável pelas palavras de difícil entendimento; f) o sintetizador, aquele que sumariza o texto; g) o pesquisador, aquele que busca informações que podem ser relevantes ao texto; h) o cenógrafo, aquele responsável por descrever as cenas principais e i) o perfilador, aquele que traça um perfil para as personagens. (COSSON, 2014, p. 142 -143).

Depois de sortear ou indicar a função de cada grupo, os mediadores devem deixar que os alunos montem suas considerações em favor do texto lido e que possam adquirir considerações pessoais como a identificação pessoal dentro da história, ou como o final dessa narrativa poderia ter sido diferente para ter um final feliz. Conforme Cosson (2014), o mediador ainda pode levantar os questionamentos de qual a temática do conto ou qual a parte mais interessante dessa narrativa.

A partir dessas considerações, os alunos irão se expressar melhor o que fomenta a autonomia de cada sujeito participante, dentro do contexto social formado pelo grupo. Sugerimos que, para o conto aqui selecionado, as funções necessárias para o melhor desenvolvimento literário pelos grupos sejam as que estão no ponto a) o conector; b) o questionador e g) o pesquisador, não excluindo as outras funções, mas que estas três estejam como prevalência, visto que adequam ao contexto aqui sugerido para estudo e análise a compor a história percorrida pela garota.

Após as discussões, os alunos devem trocar novamente as considerações que foram pontuadas pelo seu pequeno círculo, e discutir o que mudou e o que permaneceu após a primeira consideração sobre a obra. Dessa forma, os alunos adquirem duas formas de analisar, na primeira, uma leitura dinâmica e mais objetiva, na segunda, uma leitura mais embasada nos detalhes, visto que as considerações vão para além do grupo em que este se encontra.

É importante considerar também, que a disposição dos grupos, em favor das funções, auxilia na criação do hábito de leitura dentro do círculo, o que, com o aprofundamento dessa prática, não será mais necessário as funções para cada grupo, já que os alunos possuirão um

amadurecimento literário, fugindo assim de uma dependência por seguir apenas as funções propostas para cada grupo.

Considerações Finais

Apesar de ser uma narrativa curta, a análise mostra que a mensagem trazida pela obra pode ser trabalhada em variados contextos, principalmente em sala de aula, visto que o conto adquire uma roupagem de transição da jovem menina para a maturidade, por meio de um fator singular em sua vida, a morte da avó, o que transporta o leitor para a possibilidade de associação com um dos temas muito sensível e pessoal que é a perda de alguém querido.

A análise greimasiana permitiu que construíssemos os sentidos empregados pelo texto, ao discorrer sobre a personagem principal, Fita-Verde, em contato com a sua avó. Sendo assim, o sentido da narrativa se dá em concordância com os níveis do *percurso gerativo do sentido*.

No primeiro nível, observamos que as oposições semânticas da narrativa são justamente em torno da juventude e da velhice e da vida e da morte, de modo que podemos perceber que a jovem menina vai sofrer a transição de pensamento conseguindo assim seu amadurecimento emocional.

No segundo nível, o narrativo, chegamos à conclusão que é justamente o encontro face a face com a morte que marcará a transição dos estados de fazer da personagem principal. Além disso, simbolicamente, a marcação dos dois estados também pode ser observada através da passagem pelo bosque e pela perda da fita verde, que evidenciam a proximidade de Fita-Verde com aquilo que ela mais teme.

Por fim, no nível discursivo, a obra apresenta uma quebra de expectativa quando relacionada ao mundo real, visto que no decorrer habitual das coisas, é na velhice em que há um amadurecimento e não na infância, o que é atribuído à menina logo após a morte da avó.

Sendo assim, os efeitos simbólicos nos fazem perceber que as consequências são tidas a partir de ações próprias e que as dificuldades não existem apenas na fantasia, mas que, como o que ocorre na narrativa, os percalços podem ser finalizados.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. Editora Edipro, 2011. 96 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 512 p.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Editora Ática, 2005. 88 p.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. 81 p.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009. 574 p.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 284 p.

CAMARANI, Ana Luiza Silva. **A literatura fantástica: caminhos teóricos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 211 p.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014. 192 p.

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 118 p.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. Rapunzel. *In*: TATAR, Maria. (Ed.). **Contos de fadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 449 p.

HUECK, Karin. **O lado sombrio dos contos de fadas: A Origem Sangrenta das Histórias Infantis**. São Paulo: Editora Abril, 2016. 274 p.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. 240 p.

QUINTANA, Mário. **Melhores poemas**. São Paulo: Global Editora, 2006. 120 p.

ROSA, João Guimarães. **Fita Verde no Cabelo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2013. 32 p.

SCARDUA, Angelita Corrêa. **O Caminho da Floresta nos Contos de Fada: Amadurecimento e Autonomia**. Papeando com a Psicologia, 2009. Disponível em: <<https://grupopapeando.wordpress.com/2009/01/27/o-caminho-da-floresta-nos-contos-de-fada-amadurecimento-e-autonomia/>>. Acesso em: 13 out. 2019.

Um estudo descritivo-comparativo em memoriais a Reitor: para onde eles (não) apontam?

Arnaldo César Almeida de Oliveira³⁰

Introdução

Tomando o modelo de Oliveira (2005) para memoriais acadêmicos (MA), o trabalho, ao aplicar tal modelo a três memoriais de candidatura a Reitor (MdCR) de três chapas diferentes em eleição para Instituição de Ensino Superior Pública (Iesp), objetiva verificar, a partir de suas unidades retóricas, para onde estes memoriais (não) apontam em termos das informações que veiculam.

Há vários gêneros produzidos, disseminados e consumidos no contexto universitário (resumos, resenhas, relatórios, projetos de pesquisa). Dentre estes, porém, há o gênero por excelência deste contexto: o artigo científico (CORACINI, 1991), assim considerado por ser um dos gêneros textuais mais recrutados para a divulgação dos resultados de pesquisas científicas (MOTTA-ROTH et al., 2018) e por também servir como via de comunicação entre profissionais, pesquisadores, professores e alunos de graduação e de pós-graduação (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010).

Do ponto de vista linguístico, da organização retórica do gênero, o artigo “já possui um padrão genérico reconhecido pela comunidade acadêmico-científica para os textos escritos que relatam pesquisa” (RODRIGUES, 1998, p. 50, *destaques nossos*), o que a priori facilita sua escrita. Esta autora, em sua tese de doutoramento, e após detalhada discussão, apresenta esse ‘padrão’ como sendo “amplamente apontado na literatura pela sigla IMRD [Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão]” (p. 53-54).

Observe-se que ao determinar que o artigo é o gênero ‘mais recrutado’ ou mais escrito/produzido na comunidade acadêmica está se privilegiando o critério do uso reiterado e contínuo como seu maior caracterizador, o que acaba por dar ao gênero seu status e consequente “nobreza”. Atestado tal critério, há de se perguntar: o critério frequência de uso/de escrita do

³⁰ Mestre em Linguística (UFC). Revisor/copidesque da Associação dos Professores das Escolas Oficiais do Ceará (Sindicato APEOC). Professor de Língua Portuguesa (Análise e Interpretação Textual) da Academia APEOC. E-mail: arnaldocezarce@gmail.com

gênero artigo seria uma espécie de (macro)critério que poderia suplantar a importância de outro(s) gênero(s) também produzidos na esfera acadêmica? Em outras palavras, o critério (re)escrita continuada ou uso reiterado do gênero artigo promoveria o silenciamento de outros gêneros que circulam no ambiente acadêmico? Pensamos, ao fazer tais questionamentos, em um gênero da ambiência universitária ainda pouco ou nada “falado” (ou “visto”): o memorial acadêmico (OLIVEIRA, 2005).

O memorial acadêmico (MA), conforme este autor, é gênero de produção imprescindível caso se queira entrar no magistério superior ou caso se queira ascender profissionalmente em seus quadros. Ou seja: não se poderá entrar nem muito menos se poderá progredir na carreira como docente do ensino superior se não se escrever um MA. Observe-se, inclusive, que para que se produza o gênero ‘por excelência’ do contexto universitário, o artigo, é necessário que, antes, se produza um MA. Por que, então, dada sua importância, o MA parece continuamente estar à margem do “debate acadêmico”?

O MA, então, em um primeiro momento, o de entrada na universidade, é uma espécie de gênero abridor, propiciador, permitidor; um gênero (auto)biográfico “abre portas” para tudo aquilo que poderá e deverá ser produzido em uma carreira na comunidade acadêmico-científica; sendo, em um segundo momento, o de ascensão, progressão ou reposicionamento funcional junto a esta comunidade, um gênero assegurador, confirmador e confirmante da presença de seu produtor junto a seus quadros – eis aí a explicação de o MA ser exigido em concursos “top” da carreira universitária: para professores “titulares”, “efetivos” ou “livre-docentes”.

Uma boa imagem para o memorial acadêmico seria a de um trampolim: para que seja possível entrar na piscina, outra metáfora para representar a comunidade acadêmico-científica, é preciso, antes, se projetar a partir da escrita de um ou vários MA.

Enquanto o artigo centra-se sobre o objeto de pesquisa, o memorial centra-se sobre o pesquisador, sem, no entanto, deixar de apresentar as variadas e diversificadas práticas das quais pode ter participado seu produtor. Em outras palavras, a escrita de MA é uma “escrita autobiográfica que, para além de realizar objetivos [eleger-se como Reitor, por exemplo] aponta para brechas, falhas, hiatos: essa escrita, portanto, problematiza a identidade mais do que a dá por garantida” (BENSTOCK, 1999, citado por MORAES, 2012, p. 23).

Nosso objetivo principal aqui, então, será o de, a partir das descobertas de Oliveira (2005), que ao utilizar o modelo CARS de SWALES (1990) como base teórico-metodológica conseguiu descrever uma organização retórica para memoriais acadêmicos submetidos a processos seletivos para docência em IESP, tentar caracterizar as unidades e subunidades retóricas desse possível “novo” memorial, que passaremos a denominar (mesmo que provisoriamente) de memorial de candidatura a Reitor (MdCR), querendo saber se este irá se assemelhar mais ou menos ao modelo apresentado por Oliveira (2005) para MA, visto que ambos são “memoriais”.

Método

A ordem que se segue no trabalho inicia apresentando qual a definição de memorial pela qual optamos, seguindo-se de informações de onde e dentro de qual situação os três memoriais de candidatura a Reitor (MdCR) foram coletados e quais convenções foram necessárias adotar

para, enfim, apresentar-se os resultados e as discussões, em seção única, que tais memoriais possibilitaram.

Memorial: uma definição

Oliveira (2005), propõe que memorial, por ele denominado memorial acadêmico, venha a ser considerado como

[...] um gênero essencialmente escrito, não obrigatoriamente identificado pelo título MEMORIAL (todo em maiúsculas), que funciona simultaneamente como documento hábil e autobiográfico no qual se narra/relata, ou seja, se explicita e pondera, se analisa e justifica, o amadurecimento do seu produtor através de um texto sempre sócio-historicamente situado, as trajetórias acadêmico-profissional (sobretudo esta, dadas às contingências de sua produção) e pessoal-intelectual de seu produtor, também relacionando qual dessas repercutiu ou ainda hoje repercute significativamente na outra. Quanto à sua função precípua, este deverá ser produzido e apresentado como pré-requisito obrigatório para se ‘formalizar inscrição’ em concurso público do magistério do Ensino Superior (ingresso e/ou ascensão/promoção/progressão). Quanto aos ‘encaminhamentos’ deste, e a depender das decisões dos colegiados de cada IESP, deverá ou não ser defendido em ritual público (OLIVEIRA, 2005, p. 60-61).

Em síntese, memoriais acadêmicos (MA) são aqueles textos que apresentam simultaneamente as trajetórias acadêmico-profissional (técnica) e pessoal-intelectual (humana) de seus produtores, e nos quais se deve apresentar, e justificar, progressos e hesitações, escolhas e decisões, sendo uma exigência das Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP) em seus concursos, sejam concursos para seleção (quando um candidato pretende entrar na docência superior/Universidade) ou para promoção/progressão (quando, em já sendo docente do Ensino Superior, este objective mudar de nível na carreira).

Os memoriais de candidatura a Reitor (MdCR), no entanto, e a nosso entendimento atual, cumprem uma outra função, mais ampla que os memoriais acadêmicos. Os MA respondem a demandas mais restritas, demandas que estão inseridas em uma Área ou Cultura Disciplinar (PACHECO, ABREU e BERNARDINO, 2018), enquanto que os memoriais “de candidatura” (MdC), expressão (ainda provisória, mas útil) que usaremos de agora em diante para identificarmos os memoriais escritos para participar de uma candidatura a Reitor, deverão responder a uma demanda bem mais ampla, e bem mais diversificada: as demandas de todas as pessoas inseridas e continuamente convivendo com as “belezas e agruras” de uma comunidade acadêmico-científica (a da Universidade Estadual do Ceará, Uece, no caso), o que, obrigatoriamente, irá incluir professores, alunos e servidores técnico-administrativos desta comunidade.

Basta saber se este memorial, dadas às condições de sua produção (candidatura a Reitor), e de sua leitura (junto a público tão amplo e diversificado, com tantas e tão variadas demandas), apresentará (ou não) um desenho retórico semelhante ao do depreendido para o MA conforme Oliveira (2005).

Uma IESP em foco: a Uece

Com informações de fontes internas e externas à Universidade Estadual do Ceará (Uece), tais como as coletadas nas fontes internas <http://www.uece.br/institucional/historico/>, <https://www.ceara.gov.br/organograma/funece/>, e nas fontes externas do Ranking Universitário do jornal Folha de São Paulo (RUF, 2019), da Plataforma Educa Mais Brasil (2020) e da Plataforma Sucupira, dentre outras, a seção objetiva apresentar o contexto (a Iesp) em que os MdCR foram produzidos, disseminados e consumidos.

O RUF 2019 informa que a Uece aparece pela 9ª vez em 1º. lugar entre as melhores universidades estaduais do Norte, Nordeste e Centro-Oeste; ocupa, entre as instituições com menos de 50 anos de fundação, o 1º. lugar no Norte e Nordeste; e está na 55ª posição das 197 instituições pesquisadas.

Dados da plataforma “Uece em Números”, de 2018, ainda nos informam que a IESP/Uece possui 32 Convênios Internacionais ativos e outros 94 já assinados, totalizando, só em 2018, 126 convênios internacionais com América do Norte, Europa, África e Oceania.

A Uece possui 12 campi presenciais, sendo três na capital do estado do Ceará, Fortaleza, os campi Itaperi, Fátima e 25 de março; e nove em cidades do interior do estado: Crateús e Guaiúba; Iguatu e Itapipoca; Limoeiro do Norte e Mombaça; Pacoti, Quixadá e Tauá.

Também conta com 24 pólos de apoio ao aluno de ensino a distância (Sate/Uab) distribuídos por todas as regiões do estado do Ceará: Camocim e Itarema; Meruoca, Itapipoca e São Gonçalo; Caucaia (com três pólos), Fortaleza e Maracanaú; Maranguape, Beberibe, Aracoiaba e Russas, Limoeiro do Norte, Quixeramobim, dentre outros.

A IESP aqui em foco destacou-se recentemente (abril de 2020) entre as melhores universidades do mundo por meio do ranking *Times Higher Education* (THE) aparecendo em 2º lugar do Brasil em “Redução da Desigualdade” (RD) e “Educação de Qualidade” (EQ). Para RD foram consideradas informações como a existência de política de admissão não-discriminatória, assim como de programas de aconselhamento/apoio a alunos, servidores e professores de grupos subrepresentados e contra assédio e discriminação. A Uece ocupa o 2º lugar em RD ao lado de outras cinco Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP) de todo o Brasil. Entre as estaduais do país, está em 1º lugar, ao lado da Universidade de São Paulo (USP). A Uece é a única estadual representante do Norte, Nordeste e Centro-Oeste nos quesitos EQ e RD. (Fonte: <http://www.uece.br/noticias/uece-ocupa-2o-lugar-do-brasil-em-reducao-da-desigualdade-e-em-educacao-de-qualidade/>).

Além desses componentes, a IESP/Uece tem mais de 23.000 alunos matriculados (dados de 2016), podendo chegar a 30.000 em 2020, e não menos que 1.113 docentes, conforme nos informa o documento Uece em Números 2018, publicizado em 29 de maio de 2019, e disponível em <http://www.uece.br/institucional/uece-em-numeros/>.

MdCR e seus leitores especializados

É possível depreender, a partir dos números acima apresentados, que os memoriais serão ou poderão ser lidos por uma audiência bastante significativa, e diversificada.

Lançando nosso olhar especificamente para a audiência especializada, representada pelos professores, membros/leitores experientes (SWALES, 1990; BHATIA, 1993) dessa Iesp, o trabalho de escrita dos memoriais torna-se algo a priori bastante “delicado”. Veja-se, logo abaixo, a quantidade de mestrados e doutorados que essa Iesp/UECE oferece, observando-se que tais docentes/leitores experientes podem ser considerados ainda mais especializados visto o quantitativo de cursos altamente especializados que tal Iesp só oferece por que conta, em seus quadros, com esses docentes/leitores experientes.

Segundo a Plataforma Sucupira (2020), a Iesp/UECE, em “Cursos Avaliados e Reconhecidos”, possui 65 mestrados acadêmicos. Dentre estes, três são de Ciências Físicas Aplicadas (área do MdCR3, da Física), outros três pertencem à Nutrição (área do MdCR1) e quatro em Geografia (área do MdCR2); sendo 53 doutorados, quatro pertencendo apenas à área de Geografia (MdCR2).

Todos os docente-candidatos/MdCR, portanto, e com esse público leitor participando da vida acadêmica, tiveram de elaborar/apresentar seus memoriais para participarem da eleição; estes, lembremo-nos, sendo disponibilizados publicamente através do sítio oficial da instituição, de onde foram coletados para este trabalho.

Ora, se os cursos estão no status ativo de oferta da Iesp em questão significa dizer que eles têm “vida acadêmica”: têm alunos, logo, têm professores, ambos sendo possíveis ou reais leitores dos memoriais colocados à disposição para leitura durante o processo eleitoral.

MdCR: coleta, eleições, edital

Os três MdCR foram coletados do sítio oficial da IESP/UECE (Universidade Estadual do Ceará). Nas eleições, ou Consulta Prévia ou Pública, para Reitor de 2020³¹, a Reitoria, através do Edital nº 04/2020-Reitoria/UECE (de 03/02/2020), determinou a elaboração de um memorial a ser obrigatoriamente apresentado por cada um dos três candidatos a Reitor, acompanhado por um Plano de Trabalho (o memorial era peça textual de responsabilidade de cada candidato; o que não ocorria com o Plano de Trabalho).

Cada um desses três eleitoráveis deveria, conforme determinava o edital, através de *informação* breve e geral, escrever um “*memorial individual da vida profissional* de cada candidato (...), em mídia impressa e digital” (seção 7, letra b, Da Inscrição, p. 2, do edital 04/2020-Reitoria-UECE)(destaque nosso). Os memoriais produzidos para essa eleição, e as respectivas Propostas de Trabalho de cada uma das três Chapas inscritas no certame (Chapa 1, Chapa 2 e Chapa 3), ficaram disponíveis para leitura e análise de todos, comunidade acadêmica ou não, no endereço eletrônico oficial da instituição: <http://www.uece.br/eleicoes/index.php/noticias/14-lista-de-noticias/392-memoriais-e-plano-de-trabalho-das-chapas-reitor-e-vice-reitor-2020>.

Vejamos, abaixo, algumas convenções aplicadas ao ‘memorial individual da vida profissional de cada candidato’ objetivando saber-se de qual chapa cada um deles procede.

³¹ Tai eleições envolviam, evidente, o cargo de Vice-Reitor, porém, neste trabalho, serão analisados tão somente os memoriais a Reitor (MdCR).

Algumas convenções

Para apoiar a análise e favorecer um melhor entendimento (leitura) do trabalho, optamos por aplicar ao *corpus* algumas convenções para identificar cada memorial. Assim, os memoriais serão identificados da seguinte maneira: MdCR1: devendo-se entender como Memorial de Candidatura a Reit^{or} da Chapa 1; MdCR2: “Memorial de Candidatura a Reit^{or} da Chapa 2; e MdCR3 devendo-se entender como “Memorial de Candidatura a Reit^{or} da Chapa 3. Vejamos, a seguir, a aplicação de tais convenções nas análises realizadas.

Resultados e discussão

Dois pequenos esclarecimentos sobre esta seção. O primeiro diz respeito ao “modelo MA”, como reproduzido abaixo (conf. OLIVEIRA, 2005, p. 141). Como ele foi o modelo tomado como base para, comparativamente, poder-se identificar a organização retórica dos três memoriais de candidatura a Reitor (MdcR), nada como tê-lo próximo para que tal exercício comparativo seja acompanhado e verificado também por nosso leitor. O outro esclarecimento diz respeito à nomeação desta seção, que coloca, em uma mesma unidade retórica, “resultados” e “discussão”, aparentemente indo de encontro à organização retórica consagrada para o artigo, que é usualmente identificada pela sigla “IMRD”, por nele ocorrerem, cada uma a seu tempo, quatro unidades: Introdução, Método, Resultados, Discussão (conf. O. M. GARCIA, [1967]1992; e M. G. PEREIRA, 2011). Ao ser ‘consagrada’, tal estruturação, concebida em quatro unidades (IMRD), cada uma ocorrendo a seu respectivo momento, não se torna monolítica ou “inviolável”, não deixando espaço para ser passível de adaptação; adaptação esta que objetive uma melhor fluidez na compreensão das análises a seguir apresentadas.

Organização retórica do gênero memorial acadêmico - modelo MA	
Unidade retórica 1	Submetendo sua formação acadêmica à apreciação da comunidade científica
Subunidade 1	Descrevendo atividades como discente de curso de graduação e
Subunidade 2	Descrevendo atividades como discente de curso de mestrado e
Subunidade 3	Descrevendo atividades como discente de curso de doutorado
Unidade retórica 2	Expondo atividade(s) de produção e/ou aprimoramento intelectual
Subunidade 4	Relatando participação em eventos técnico-culturais-científicos e/ou
Subunidade 5	Apresentando e tecendo comentário(s) sobre suas publicações
Unidade retórica 3	Explanando sobre atividades didáticas acadêmicas
Subunidade 6	Detalhando exercício de magistério na graduação e/ou
Subunidade 7	Detalhando exercício de magistério em outras IES e/ou
Subunidade 8	Relatando exercícios extra-classe
Unidade Retórica 4	Exercendo atividades técnico-administrativas acadêmicas
Subunidade 9	Apresentando funções técnico-administrativas exercidas
Unidade Retórica 5	Explanando sobre atividades didáticas extra-acadêmicas

Fonte: OLIVEIRA, 2005, p. 141.

CHAPA 1
Organização retórica (OR) do MdCR1

Unidade 1 Detalhando naturalidade e filiação

Unidade 2 Justificando mudança de domicílio

Unidade 3 Apresentando estado civil e relações materno-filiais

Unidade 4 Detalhando situação acadêmico-funcional atual

Unidade 5 Apresentando ano de ingresso como docente universitário e destacando classificação

Unidade 6 Submetendo sua formação acadêmica à apreciação da comunidade científica

Sub1 descrevendo atividades como discente de curso de graduação e

Sub2 descrevendo atividades como discente de curso de mestrado e

Sub3 descrevendo atividades como discente de curso de doutorado

Unidade 7 Exercendo atividades técnico-administrativas acadêmicas

Sub4 apresentando funções técnico-administrativas exercidas

Unidade 8 Explanando sobre atividades didáticas acadêmicas

Sub5 retomando apresentação de funções técnico-administrativas exercidas

Sub6 detalhando exercício de magistério na graduação e

Sub7 detalhando exercício de magistério na extensão e

Sub8 detalhando exercício de magistério na pós-graduação

Sub9 retomando apresentação de funções técnico-administrativas exercidas

Unidade 9 Retomando explicação sobre atividades didáticas acadêmicas

Sub10 retomando detalhamento de exercício de magistério na pós-graduação

Sub 11 retomando apresentação de funções técnico-administrativas exercidas

Discussão sobre a OR do MdCR1

As **unidades 1, 2, 3, 4 e 5** deste MdCR1 são unidades totalmente novas comparativamente ao modelo proposto por Oliveira (2005), inclusive por sequer possuírem subunidades informacionais. Observe-se que as três primeiras unidades deste memorial, as **unidades 1, 2, 3**, que certamente podem ser consideradas as que primeiro serão lidas pela comunidade acadêmico-científica, conduzem-nos à constatação da importância que esse docente-candidato dá às temáticas relacionadas à família, a “de onde se vem” e a de “como, agora, se está” em relação à família. Observe-se ainda que a ênfase dada a tal temática apenas ocorre neste memorial;

A **unidade 6** deste MdCR1 possui as mesmas denominações da unidade retórica 1 e das suas respectivas sub1, 2 e 3 de Oliveira (2005), porém desta diferencia-se por ocupar outra posição, como é possível constatar, o que indica um reposicionamento retórico alto, ou seja, quando uma ‘unidade’ retórica passa a ocorrer em outra posição e, por vezes, transformando-se em ‘subunidade’, ou vice-versa. A **unidade 6**, que se reporta à formação acadêmica do docente-candidato a Reitor, informação fundamental para a situação na qual se inserem todos os MdCR, ocorre bem depois das unidades que tratam de assuntos relacionados à família (unidades 1, 2 e 3), após mesmo as unidades 4 e 5 que são unidades que teriam por função introduzir, de maneira antecipada, as informações que serão detalhadas nesta unidade 6. Tal organização retórica pode atestar a ideia de que tais assuntos “de família” são prioridade para esse docente-candidato/memorial. Há outro aspecto a ser considerado: ao pensar em como deveria ser organizado seu memorial, o docente-candidato, pensamos, elege o critério da temporalidade ou

da cronologia para, a partir deste, distribuir as informações que achou merecedoras de efetivamente passarem a constar em seu texto. Assim, inicia, cronologicamente, indo ou vindo desde antes (nascimento, pais, família; que representam uma espécie de marco de formação para tal docente-candidato) até chegar à formação “acadêmica” propriamente dita (esta unidade 6), aquela que, por questões óbvias, possui(ria) maior interesse da comunidade em questão, justamente por ser o processo (s)eletivo a Reitor um processo eminentemente relacionado a cargo de gestão;

Note-se que só após a 6ª. unidade de informação, em que ocorrem unidades que a sucedem ocupando a 7ª., a 8ª., e a 9ª. posição (**unidades 7, 8 e 9**), são apresentadas as informações que *a priori* são as consideradas mais importantes para uma eleição a Reitor, visto ser este um cargo eminentemente de gestão. E tais unidades se constituem de maneira pendular, ou seja, oscilam entre subunidades que ora apresentam informações relativas a atividades técnico-administrativas e atividades didáticas, apresentando, também, como pode ser visto, importantes retomadas (**sub10 e sub11**, da unidade 9; e **sub5 e sub9**, da Unidade 8) para a sua constituição. Tomando cada uma dessas três unidades, podemos observar que a **unidade 7** deste MdCR1 possui as mesmas denominações da unidade retórica 4 e da sua respectiva sub9 de Oliveira (2005), porém em outra posição, o que indica um reposicionamento retórico alto;

A **unidade 8** (“Explicando sobre atividades didáticas acadêmicas”) possui a mesma denominação da unidade retórica 3 de Oliveira (2005), porém em outra posição, o que indica um reposicionamento retórico alto. A **sub6** possui a mesma denominação, e a mesma posição, da sub6 do modelo de Oliveira (2005). Tal simultaneidade no posicionamento em memoriais participantes de dois processos seletivos tão distintos (um para cargo de docência, outro para cargo eminentemente de gestão, Reitor), pode ser considerada uma ocorrência estritamente coincidente, visto que tal realização não ocorre em nenhum outro memorial do *corpus* aqui analisado. A **sub7** deste MdCR1 é subunidade nova comparativamente às subunidades que compõem a unidade retórica que ‘explica sobre atividades didáticas acadêmicas’ em Oliveira (2005). A **sub8** sofre, em relação ao modelo proposto por esse autor, pequena adaptação em dois trechos: coloca-se, aqui, o prefixo “pós-”, para indicar o nível de ensino, e apaga-se a partícula de opcionalidade “ou” proposta por esse autor;

A **unidade 9** deste MdCR1 é uma unidade eminentemente de retomada de informações, e também uma unidade nova comparativamente ao modelo proposto por Oliveira (2005), o que indica a importância enfática que seu produtor, agora, passa a dar às informações especificamente relacionadas às atividades (de docência e, depois, de gestão) realizadas pelo docente-candidato no contexto acadêmico. Observe-se que as **sub5 e sub9** deste MdCR1, da unidade retórica 8, e as **sub10 e sub11**, da unidade retórica 9, todas destacadas em itálico, são retomadas, que reaparecem no decorrer de três unidades retóricas, tendo seu início ou introdução na unidade 7. É possível depreender, então, que, das nove unidades que compõem este MdCR1, somente após seis unidades (un1 a un6), o docente-candidato deste memorial, e nas suas três unidades finais (un7, un8 e un9), passa a informar, e destacar, através dessas retomadas, as atividades acadêmicas por ele exercidas, tanto as relativas à gestão (atividades técnico-administrativas; objeto prioritário deste memorial), como aquelas relativas à docência/magistério (atividades didáticas).

CHAPA 2

Organização retórica (OR) do MdCR2

Unidade 1 Detalhando naturalidade e filiação

Unidade 2 Apresentando síntese de vida

Unidade 3 Detalhando exercício de magistério infantil, fundamental e/ou médio

Unidade 4 Apresentando estado civil e relações materno-filiais

Unidade 5 Submetendo formação acadêmica e exercício de atividades técnico-administrativas acadêmicas e não-acadêmicas à apreciação da comunidade científica

Discussão sobre a OR do MdCR2

A **unidade 1** deste MdCR2 (“Detalhando naturalidade e filiação”), como se pode prontamente constatar, é a mesma unidade do MdCR1, memorial de outro docente-candidato, que pertence a outra Chapa, e que tal unidade ocorre, inclusive, na mesma posição em ambos os memoriais. Tal constatação nos leva a crer que os docentes-candidatos a Reitor produtores destes dois memoriais, dois dentre os três memoriais aqui tomados para análise, conferem uma importância representativa e diferenciada a suas raízes e laços familiares;

A **unidade 2** deste MdCR2 (“Apresentando síntese de vida”) é uma unidade totalmente nova comparativamente ao modelo proposto por Oliveira (2005). As informações que a compõem estão tão densamente imbricadas que tal unidade pode ser considerada uma unidade retórica amálgama por excelência, daí a opção por ‘síntese’ de vida, ademais, é, como unidade, e na posição em que ocorre (imediatamente após a unidade de abertura do memorial), exclusiva a este memorial, não aparecendo em nenhum outro exemplar dentre os outros coletados para análise, o que pode indicar que o docente-candidato que o produziu prime pela extrema objetividade;

A **unidade 3** deste MdCR2 é a mesma sub10 de Oliveira (2005), com a mesma denominação, deixando, porém, de ocupar a posição de subunidade e passando a ocupar a posição de ‘unidade’ retórica (reposicionamento retórico alto);

A **unidade 4** deste MdCR2 (“Apresentando estado civil e relações materno-filiais”) potencializa a ideia de que os laços familiares de fato possuem uma importância diferenciada para os docente-candidatos a Reitor. É uma unidade nova comparativamente ao modelo de Oliveira (2005), e, comparativamente ao modelo de MdCR1, de outra chapa, ocupa outra posição, porém não deixa de ocorrer (veja-se a unidade 3 de MdCR1);

A **unidade 5** do MdCR2 é uma unidade nova comparativamente a todos os outros MdCR do *corpus*, e também em relação ao modelo proposto por Oliveira (2005). Aqui, neste memorial, há uma imbricação total de duas unidades retóricas diferentes em Oliveira (2005), as unidades 1 e 4, formando uma unidade nova, que, além de reposicionada, também é renomeada: a renomeação se dá tanto para dar conta da densa imbricação que ocorre como para incluir a expressão “não-acadêmicas” para dar conta do que está exposto no memorial. Tal imbricação não ocorre em nenhum outro memorial do *corpus*;

Observe-se ainda que, comparativamente aos outros dois memoriais a Reitor do *corpus* (MdCR1 e MdCR3), este MdCR2 é o memorial mais “curto” ou objetivo em termos da extensão de sua estruturação composicional: possui tão somente cinco unidades e nenhuma subunidade retórica. Poder-se-ia, então, sugerir que este MdCR2 optou por ser, comparativamente aos demais, um exemplar de memorial sintético, demasiado objetivo.

CHAPA 3
Organização retórica (OR) do MdCR3

Unidade 1 Apresentando reflexão a partir da elaboração do memorial

Unidade 2 Apresentando filiação

Unidade 3 Detalhando contexto de precariedade para continuidade de estudos

Unidade 4 Refletindo sobre dificuldades para decidir por área de estudo

Sub1 apresentando objetivo de carreira e ações de trabalho

Unidade 5 Submetendo sua formação acadêmica à apreciação da comunidade científica

Sub2 descrevendo programas de apoio à disciplina de curso de graduação

Sub3 destacando habilidade de convívio com diversidade acadêmico-social

Sub4 referindo-se a cursos de mestrado

Sub5 descrevendo atividades como discente de curso de doutorado

Unidade 6 Explanando sobre atividades didáticas acadêmicas

Sub6 detalhando exercício de magistério na graduação

Unidade 7 Exercendo atividades técnico-administrativas acadêmicas

Sub7 apresentando funções técnico-administrativas exercidas

Unidade 8 Retomando explanação sobre atividades didáticas acadêmicas

Sub8 detalhando exercício de magistério na graduação e na pós-graduação

Unidade 9 Expondo atividade(s) de produção e/ou aprimoramento intelectual

Sub9 relatando participação em eventos técnico-culturais-científicos

Unidade 10 Retomando exercício de atividades técnico-administrativas acadêmicas

Sub10 rerepresentando funções técnico-administrativas exercidas

Unidade 11 (Apresentando) peroração

Discussão sobre a OR do MdCR3

A **unidade 1** (“Apresentando reflexão a partir da elaboração do memorial”) deste MdCR3 é unidade inédita, inexistente no modelo de Oliveira (2005). É o único memorial do *corpus* que apresenta tal reflexão;

A **unidade 2** deste MdCR3 (“Apresentando filiação”), comparativamente à Unidade 1 (“Detalhando naturalidade e filiação”) que ocorre nos dois outros memoriais (MdCR1 e MdCR2), é tão somente uma breve e rápida ‘apresentação’ sobre a filiação deste docente-candidato, não ocorrendo nenhum tipo de ‘detalhamento’, nem explícito nem implícito, de tal relação;

As **unidades 3 e 4** introduzem o leitor em questões de enfrentamento relativas a ‘estudo’. Estas unidades, portanto, apresentam os alicerces da formação inicial de seu docente-candidato (*sub1*), que serão detalhadas no decorrer de todas as demais unidades que as sucedem (**unidades 5, 6, 7, 8 e 9**);

A **Unidade 5** (“Submetendo sua formação acadêmica à apreciação da comunidade científica”) é nomeada, como pode-se perceber, conforme Oliveira (2005) em sua unidade 1, porém desta se distancia pelas subunidades que àquela compõem. Apenas a **sub5** deste MdCR3

(“descrevendo atividades como discente de curso de doutorado”) apresenta-se como a que está em Oliveira (2005) em sua sub3. As demais subunidades (**sub2, sub3 e sub4**) apontam para diversos outros temas, tais como ‘programas de apoio à discência’, habilidades relativas ao ‘convívio com a diversidade’ presente na ambiência universitária (subunidade exclusiva a este memorial) e fazendo ‘referência’ a mestrado cursado sem ‘descrever’ nada do que por ventura nele ocorreria;

As **unidades 6, 8 e 9** deste MdCR3, situando-se já na ambiência acadêmica, informam sobre as diversas experiências relativas a atividades ‘didáticas’ (de docência/magistério), observando-se que, enquanto a unidade 8 retoma tais experiências acadêmicas, a unidade 9 complementa as informações anteriormente veiculadas mostrando que tal docente-candidato não se restringe a atividades de docência e gestão, mas também à ‘participação em eventos’ que possibilitaram seu ‘aprimoramento intelectual’ e pessoal;

Já as **unidades 7 e 10** são as únicas duas dentre as onze unidades que compõem este memorial que informam especificamente sobre questões relativas à gestão: a atividades e funções técnico-administrativas acadêmicas exercidas pelo docente-candidato, foco do processo seletivo em questão (eleição para Reitor);

O MdCR3 conclui com a **unidade 11** (“[Apresentando] peroração”), unidade retórica que ocorre tão somente neste memorial: é o único memorial a Reitor que a apresenta.

Considerações finais

Note-se que os memoriais deste *corpus* foram escritos para responder a um processo seletivo que claramente aponta para a área de gestão (Reitor/Reitoria), e que a ideia fundamental ao se falar em gestão é a relacionada a se ter um propósito, um “centro” bem definido para o qual devam convergir esforços para a boa consecução do Plano de Trabalho apresentado.

Nesta perspectiva, e a partir do que é observado nos memoriais, é possível afirmar que, apesar de submetidos a tal situação (eleição a cargo de gestão: Reitor), não há uma regularidade ampla e significativa nos memoriais analisados a ponto de se poder propor *uma* organização retórica para os mesmos, mas várias, daí propormos a ideia da descentração retórica para tais memoriais.

E tal descentração se dá através de vários movimentos realizados nos memoriais: há inúmeras unidades, e subunidades, que podem ser consideradas inéditas, unidades e subunidades retóricas completamente novas, tanto comparativamente à Oliveira (2005) como comparativamente aos próprios memoriais entre si, mesmo eles estando submetidos à mesma situação de escrita, ou seja, ao mesmo cargo de gestão, Reitor; ocorrem inúmeras retomadas, em diferentes posições, o que denuncia as diversas prioridades informacionais de cada docente-candidato a Reitor; há diversos reposicionamentos retóricos (unidades que transformam-se em subunidades, e vice-versa), o que corrobora, a nosso entendimento atual, tal descentração, visto que cada um desses reposicionamentos apontam para diversas temáticas e preferências; há memoriais extremamente curtos ou objetivos e memoriais repletos de informações. A esse conjunto, a descentração é marca característica, muito possivelmente orquestrada pela inexistência de *orientação* clara e precisa (Normas para Publicação) a ter sido disponibilizada no edital que abre e possibilita a realização desse processo (s)eletivo, a eleição a Reitor da Iesp/Uece.

Para concluir, aos leitores desses memoriais, representados sobretudo pelos três segmentos identificáveis que diretamente constituem esta Iesp, e que votam, docentes, técnico-administrativos e alunos (não esqueçamos a sociedade, visto que todos os memoriais foram disponibilizados para leitura no sítio oficial da instituição, e que esta é pública), que não deixam de ser, tais leitores, o objetivo primeiro e último de tal eleição, e da produção e escrita de tais memoriais, fica a possível obrigatoriedade ou o desafio de encontrar, no meio do que aponta para tantos lugares (descentração), aquele que represente o “melhor” para sua comunidade nos próximos quatro (ou mais) anos.

Referências

BENSTOCK, Shari. **The female self-engendered**: autobiographical writing and theories of selfhood, *Women's Studies*, 20:1, 5-14, 1991.

BHATIA, Vijay Kumar. **Analysing genre**: language use in professional settings. London: Longman, 1993.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência São Paulo: Educ, Campinas, SP. ed.: Pontes, 1991. (Linguagem - ensino).

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, [1967]1992.

MORAES, Fernanda Azeredo de. **Pântanos de relações e colchões de cumplicidade**: academia e conjugalidade na perspectiva de quatro mulheres intelectuais. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, Santa Catarina, 2012.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée. et al. **Artigo científico**: um gênero textual caleidoscópico. (Regina Celi Mendes PEREIRA, Universidade Federal da Paraíba; Raquel BASÍLIO, UFPB, Poliana Dayse Vasconcelos LEITÃO, Prefeitura Municipal de João Pessoa), *D.E.L.T.A.*, 33.3, 2017 (663-695), [2015]2017. Disponível em file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/Artigo_cientifico_um_genero_textual_caleidoscopico.pdf. Acessado em 20 jul. 2018.

OLIVEIRA, Arnaldo César A. de. **Memorial acadêmico**: contexto comunicativo-situacional de produção e organização retórica do gênero. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, Ceará, 2005. (Orientadora: Profa. Dra. Bernardete Biasi Rodrigues).

PACHECO, Jorge Tércio Soares.; ABREU, Nicollas Oliveira.; BERNARDINO, Cibele Gadelha. Culturas disciplinares: influências na produção do gênero artigo acadêmico. **Linguagem em Foco**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, V. 10, N. 1, 2018. Disponível em [file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/1190-Texto%20do%20manuscrito%20\(artigos,%20resenhas,%20ensaios,%20entrevistas,%20etc.\)-4431-1-10-20190401%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/1190-Texto%20do%20manuscrito%20(artigos,%20resenhas,%20ensaios,%20entrevistas,%20etc.)-4431-1-10-20190401%20(1).pdf)

PEREIRA, Maurício Gomes. **Artigos científicos**: como redigir, publicar e avaliar. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

RODRIGUES, Bernardete Biasi. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação em Letras/Linguística, Florianópolis (SC), 1998.

SWALES, John M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Constituição discursiva do corpo feminino: notas sobre o Movimento Marcha das Vadias

Laurianne Guimarães Mendes³²

Introdução

O Movimento Marcha das Vadias eclode em um dado momento no fio descontínuo da história tendo como principal objetivo ressignificar práticas e discursos que permeiam o corpo feminino. Neste trabalho, objetivamos analisar a constituição da materialidade do corpo da mulher no movimento Marcha das Vadias, corpo que se configura seja como uma superfície (sob a qual deslizam dizeres) seja como um ato de linguagem (delineado por determinadas práticas instituídas como “normais”). Para tanto, ancorar-nos-emos, sobretudo, nas noções de “sujeito”, “discurso”, “história” e “corpo anormal” de Michel Foucault (1996, 2012) em diálogo com as noções de “monstro” de Courtine (2008), “corpo tatuado” de Milanez e Fonseca-Silva (2007).

Nesse sentido, nosso trabalho se inscreve no campo da Análise do Discurso francesa, buscando descrever uma constituição outra para o sujeito-mulher nas práticas sociais. Considera-se que o poder é construído historicamente e, assim sendo, sofre evoluções no fio da história. Para além disso, o corpo feminino negro sempre esteve no entremeio de uma cadeia de poderes, assumindo uma posição de submissão em relação a discursos dominantes, e, assim sendo, deve seguir regras postuladas para o controle do próprio corpo. O corpo feminino é moldado de acordo com uma biopolítica, e, por conseguinte, acaba sendo submetido a um biopoder que controla questões inerentes à higiene, alimentação, sexualidade, saúde, natalidade e outras práticas que se tornam preocupações políticas da e para a mulher na história.

A “Marcha das Vadias” é um movimento que emergiu na cidade de Toronto, no Canadá, como uma forma de resposta ao comentário de um policial que afirmou que, para evitar estupros na universidade, as mulheres deveriam parar de se vestir como vadias. É interessante pensar em como o discurso do “policial” pertence a uma cadeia de enunciados, que por sua vez, faz parte de campos diferentes, mas que possuem uma verossimilhança no que diz respeito a regras de funcionamentos comuns. Além disso, entende-se que, a fala do policial está imersa em discursos patriarcais, religiosos e políticos.

³² Graduada em Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - câmpus Iporá. Mestranda da no programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia. Trabalha com os temas: Análise do Discurso, Corpo, Regimes de Verdade e Discurso Midiático. E-mail: laurianneguime@gmail.com

No acontecimento do movimento “Marcha das Vadias” as mulheres utilizam seus corpos, que durante séculos foram alvos de violência verbal e física, enquanto superfície de escrita, sendo que, corpo e escrita se tornam um só no processo discursivo. Essa simbiose torna-se um meio pelo qual o sujeito expressa seu discurso e apreende o controle do seu corpo. O ponto crucial da Marcha das Vadias é a nudez parcial do corpo feminino, pois, em consequência dessa exposição a mulher, transforma seu corpo em uma “arma” contra os discursos que imperam na sociedade patriarcal. A Análise do Discurso trabalha com os discursos, conjuntos de enunciados construídos pelo social, histórico e ideológico que constitui o sujeito da mulher, assim como, mais especificamente, o corpo feminino. Logo, percebe-se que na Marcha das Vadias, existe uma tentativa de desconstrução acerca dos discursos que durante séculos permeiam o corpo feminino e, além disso, uma resistência que se dá através da escrita, visto que, pode se entender que esta é compreendida como um método de se manter relações sociais e também do sujeito manter e construir sua identidade através das memórias e das relações de identificação com o outro.

Através de uma perspectiva foucaultiana, buscar-se-á uma análise sobre o corpo feminino, os discursos que emergem deste e sobre este, a escrita presente no corpo das manifestantes da Marcha das Vadias e, principalmente, a existência da nudez parcial do colo. As análises, no campo da Análise do Discurso (AD), consistem em analisar discursos e, em seguida, compreender as composições ideológicas presentes no discurso do sujeito, assim sendo, leituras teóricas foram realizadas e serviram de embasamento para a pesquisa no campo da AD de linha francesa e outras leituras complementares que auxiliaram na compreensão do discurso que emerge no meio social em que o corpo feminino assume um papel “anormal”.

O corpo anormal

A concepção de normalidade é construída ao longo do fio descontínuo da história. Afinal, em cada momento dessa descontinuidade é observável a construção de normas que instauram o que é ou não é normal. Por conseguinte, intrínseco a isso, se tem a noção de anormalidade, uma vez que, percebe-se que o normal só surge a partir do momento em que corpos “fogem” da normatividade imposta pelo discurso dominante. Ao se lançar um olhar para o corpo feminino negro inserido na Marcha das Vadias é relevante se perceber que este é tido como “anormal” levando em consideração as noções de normalidade postuladas na sociedade em que eles estão inseridos, como exemplo, ter o cabelo liso. Além disso, de certo modo, esses corpos sofrem certas punições e disciplinarizações para se adequarem a padronização recorrente na sociedade.

Não obstante, levando em consideração as noções referentes ao discurso que transitava entre o olhar do “normal” sobre o “mostro” postuladas por Courtine (2008), é pertinente se pensar na apresentação dos corpos anormais. Uma das constatações feitas pelo autor é que todo corpo anormal necessita de um espaço próprio com características singulares, para que seja apresentado e, assim, dê sentido ao “*freakshow*”. Assim, entende-se que existem espaços pré-definidos para que o corpo anormal se apresente aos corpos normais para que assim essa “monstruosidade” seja provida de sentido. Dessa forma, pode-se concluir que ao corpo feminino negro foi condicionado um espaço para que ele se apresente ao(s) outro(s).

[o] teatro da monstruosidade humana: os monstros sem dúvida aparecem, em carne e osso, nos espetáculos do entra-e-sai, mas já se adivinha, no cenário que os cerca, nas roupas que são confeccionadas para eles e nos papéis que devem representar, que se está ampliando cada vez mais a distância e que se vão interpondo signos sempre mais numerosos entre os corpos e os olhares. (COURTINE, 2008, p. 275).

A *priori* é importante se perceber que alguns sentidos emergem do corpo negro feminino, principalmente, no que se refere a raça e sexo. Tendo em vista esses preceitos, que tangenciam o racismo e a objetificação dele, é necessário se pensar que esses são construídos historicamente e socialmente, assim, é importante se pensar os papéis exercidos por esses corpos.

Ademais, é interessante perceber que dado o processo histórico que perpassa o corpo negro feminino é perceptível que esse é sujeito a um controle social e biológico balizada pela biopolítica que busca o disciplinarizar e, de certo modo, o domesticar, afinal, é notável que ele é objetificado durante o fio descontínuo da história. Assim, o corpo negro feminino é condicionado a papéis que reverberam a sexualidade ou a marginalidade que foram instaurados a ele pelo “olhar do normal”. Na Marcha das Vadias é implementando uma resistência referente a questões de gênero e de raça, afinal, o corpo negro é sancionado e disciplinarizado em ambas esferas sociais.

Percebe-se que os *freakshows* eram os lugares onde, por meio do olhar, sujeitos que se inserem dentro da normatização figurada socialmente discernem sua normalidade e sua “civilidade”, afinal, o corpo do monstro é coisificado a partir da apreciação que parte do corpo “normal”. Em vista disso, pode-se concluir que é o olhar que funda o monstro, ou seja, para atender as necessidades de sujeitos “normais” é necessário a criação da monstruosidade que permeia o corpo tido como “anormal”, segundo Courtine (2008) essa noção é desenvolvida por meio da “[...] produção de discursos, circulação de imagens, consumo atento e curioso de signos, inscrição do monstro no campo imaginário da representação [...]” (COURTINE, 2011, p.274). Desta maneira, constata-se que o “monstro” é construindo balizado pela ordem do real, afinal, ele se difere do normal por apresentar especificações corpóreas diferentes daquelas propagadas pela normatização, contudo, durante o espetáculo é necessário que o olhar seja delimitado por construções que partem do imaginário.

Com isso, percebe-se que na Marcha das Vadias é construído um espaço em que as singularidades do corpo negro feminino sejam apresentadas para romper com os estereótipos vinculados a ele durante o fio descontínuo da história.

Ressignificações de identidades

O corpo, segundo uma análise discursiva, é “objeto e alvo do poder” (FOUCAULT, 2012, p. 117), e não há exercício de poder sem resistência. Nesse sentido, pode-se dizer que sobre o corpo da mulher, durante séculos, houve um exercício de poder que abriu a possibilidade, no fio da história, de emergência do movimento “Marcha das Vadias” enquanto prática de resistência. A resistência, ao fazer parte das relações de poder e verdades, acaba por tencionar que o sujeito se desprenda de certos discursos para ser interpelados por outros, ou seja, ao invés de ser norteados por certas práticas discursivas ele cai em novas. Durante a “Marcha das Vadias” o corpo feminino negro busca se desprender do discurso que domina as relações que os sujeitos instauram com seu próprio corpo e sua materialidade e com a “normalização”, o processo de resistência se dá por meio do acontecimento que eclode no

momento histórico, onde os corpos dos sujeitos, a escrita, a pintura corporal e o espaço, afinal, é por meio desse acontecimento que são (re)construídas a identidade do sujeito.

Desse modo, ao se considerar a noção de identidade proposta por Hall (2011) é possível conceber que as mudanças emergentes graças as transformações das sociedades modernas reestruturam as relações sociais no que concerne a questões de gênero, sexualidade, raça, etnia e até mesmo classes e, assim, a noção a respeito de identidade é ressignificada. Apesar da identidade ter se constituído durante muito tempo como algo imutável a partir das mudanças sociais que aconteceram no pós-estruturalismo o sujeito passa a delimitar sua identidade levando em consideração a multiplicidade de representações culturais, ou seja, pelo reflexo das sociedades modernas de mudanças constantes a identidade do sujeito pós-moderna não é fixa.

Segundo Hall (2011), um exemplo da liquefação de identidades seriam os grupos que surgiram nos anos 60 que buscavam evidenciar as diferentes identidades sociais que se manifestavam em cada coletivo, principalmente as feministas que emergiram nessa época, afinal, esse grupo além de ressignificar as práticas sociais nas quais o corpo feminino estava inserido buscava um novo olhar no que se refere as identidades sexuais e de gênero. Assim, no movimento “Marcha das Vadias”, percebe-se o “jogo de identidades” que desabrocham em relação a qual identidade prevalece: sua identidade como mulher ou sua identidade como negra, pois, é perceptível que a disciplinarização que baliza a noção de gênero não é a mesma para a de raça.

Ao se buscar compreender o funcionamento do corpo é relevante perceber que além de uma superfície física ele deve ser encarado como moldável e transformável pelas relações de poder que são construídas ao longo do fim descontínuo da história, uma vez que

[o] corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. (FOUCAULT, 2012, p. 25).

Dessa forma, pode se considerar que o corpo feminino negro sofre sanções que partem das noções postuladas pelo poder disciplinar que visam, de forma geral, ser um método do Estado de controlar os sujeitos no que refere aos seus modos de agir e de se constituírem socialmente, ou seja, busca-se um controle sobre a vida. Desse modo, é relevante se pensar em como a Biopolítica, que pode ser entendida como reflexos das instituições discursivas controlarem os sujeitos, suas materialidades e suas formas de ser e de agir, se encarrega, através do poder, de dominar sujeitos e, por conseguinte, seus corpos.

Ao se pensar nas relações de poder que acabam por atingir os sujeitos é interessante se notar que, o corpo é “objeto e alvo do poder” (FOUCAULT, 2012, p. 117). O poder é construído historicamente e, assim, sofre movimentações e deslocamentos no fio da história. O corpo feminino negro sempre esteve no entremeio de uma cadeia de poderes, assumindo uma posição de submissão em relação a discursos dominantes, e, assim sendo, deve seguir regras postuladas para o controle do próprio corpo.

Corpo e discurso

Entende-se que no movimento intitulado “Marcha das Vadias” o corpo feminino negro, sob uma ótica discursiva, constitui-se na anormalidade por resistir a determinados padrões sócio-histórico-ideológicos. Desse modo, é importante se compreender a noção de resistência e, assim, é importante salientar que não há poder sem resistência, afinal, ao se pensar que o poder pode ser compreendido como uma relação de poderes em que geralmente se busca disciplinar um sujeito a ordem de um discurso para que se consiga extrair dos corpos práticas úteis aos discursos dominantes é interessante observar que resistir se configura como um modo do sujeito ressignificar os poderes que buscam balizar sua materialidade. Assim, pode ser considerar a resistência como mutável, afinal, em cada momento do fio descontínuo da história os corpos resistirão a um tipo de discurso dominante. Ao se pensar nos discursos que emanam durante a Marcha das Vadias é interessante se pensar que

[o] novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. O autor, não é entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações como foco de sua coerência. (FOUCAULT, 1996, p. 26).

À vista disso é pertinente que se perceba que na base dos processos discursivos existe a materialidade histórica que é fundamentada pelas relações sociais pertencentes a uma formação social em os sujeitos moldam a produção dos “seus” dizeres, provocando, dessa forma, uma movimentação nas fundamentações dos sentidos. Torna-se pertinente nesse momento compreender que os dizeres enunciados pelo sujeito são discursos de *outrem*, uma vez que, os discursos concretos não se constituem como “novos”, afinal, neles estão interpelados vestígios de outros discursos, afinal, os sujeitos se situam historicamente, socialmente e ideologicamente em contextos sociais onde permeiam discursos e enunciações completas, é significativo que se perceba que nesse trabalho discurso é encarado como uma prática histórica e que o enunciado é o funcionamento do discurso na materialidade.

Assim, ao construir a rua como espaço de manifestação e de resistência a “Marcha das Vadias” ressignifica ditos que já se apresentaram em outros espaços e os apresentam enquanto não-ditos, pois, nesse espaço ele adquire outra representação cedida pelo acontecimento na história. Desse modo, percebe-se que o movimento “Marcha das Vadias” abre espaços que fundamentam a ressignificação do Corpo Feminino Negro no fio descontínuo da história. Essa ressignificação permite a reestruturações de efeitos de sentidos balizados por discursos inerentes a sexualidade, gênero e raça.

Notas sobre a noção de biopoder

A partir das premissas postuladas por Foucault (2012), entende-se o corpo como uma superfície material composta por carne, ossos, órgãos e membros, mas que é moldável e transformável pelas relações de poder que compõem as metodologias históricas e políticas.

O corpo negro sempre esteve no entremeio de uma cadeia de poderes, assumindo uma posição de submissão em relação a discursos dominantes, e, assim sendo, deve seguir regras postuladas para o controle do próprio corpo. É importante observar que essas regras são sedimentadas a partir das noções postuladas pela Biopolítica e, conseqüentemente pelo Biopoder, é notório que esses princípios partem do controle político sobre a vida.

O corpo feminino foi moldado de acordo com uma normalização e uma normatização concebida pelos detentores do poder: patriarcado, religião, machismo etc. Esse molde é concebido a partir de um Biopoder que tem como principal função postular nos corpos regras que devem ser seguidas pelos sujeitos em diversas áreas, tais como, higiene, alimentação, sexualidade, saúde, natalidade e outros assuntos que se tornam preocupações políticas ao longo do tempo.

É notável o modo como poder disciplinar e o biopoder estão entrelaçados, pois ambos, evidentemente, são métodos do Estado para controlar os corpos dos sujeitos visando a sistematização e a dominação dos sujeitos para impor normas que são defendidas pela biopolítica. A biopolítica se encarrega, através do poder, de dominar sujeitos e, assim, seus corpos. Dentro de uma perspectiva foucaultiana (2012), há relações de poder que incidem sobre o corpo, evidenciando que ele é “objeto e alvo do poder” (FOUCAULT, 2012, p. 117). O poder é construído historicamente e, assim sendo, sofre evoluções no fio da história. O corpo feminino negro sempre esteve no entremeio de uma cadeia de poderes, assumindo uma posição de submissão em relação a discursos tidos como dominantes, e, assim, deve seguir regras postuladas para o controle do próprio corpo.

O corpo feminino negro é moldado a partir de uma biopolítica e, por conseguinte, acaba sendo submetido a um biopoder que controla as práticas corporais cotidianas. É importante ressaltar que a ideia da biopolítica é desenvolvida durante um período em que se desenrolam revoluções políticas que se dão através da transição da idade moderna para a idade contemporânea, assim, o liberalismo atua de forma constante. O liberalismo se torna crucial na história da mulher, uma vez que, essa onda política foi fortemente influenciada pela ânsia em se conseguir uma expansão dos direitos civis, dessa forma, os liberais defendiam a igualdade de gênero.

O mais importante é perceber como o poder disciplinar é ligado ao biopoder a partir do momento em que se nota que a disciplina “são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2012, p. 161), ou seja, para os corpos que não seguem o padrão imposto resta uma punição que pode ser descrita como “a expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (FOUCAULT, 2012 p. 20), no caso do corpo feminino negro o castigo mais recorrente é o estupro que, no fio descontínuo da história, tem assumido uma naturalização em relação aos corpos tidos como anormais.

Considerações Finais

Dentro de uma perspectiva foucaultiana entende-se que o poder não existe, o que existe são relações de poder, ao mesmo tempo tem-se a noção de que todo sujeito pertence a uma dessas relações. O poder é construído historicamente e, assim sendo, sofre evoluções no fio da história. O corpo feminino sempre esteve no entremeio de uma cadeia de poderes, assumindo uma posição de submissão em relação a discursos dominantes, e, assim sendo, deve seguir regras postuladas para o controle do próprio corpo. O corpo feminino é moldado de acordo com a biopolítica, e, por conseguinte, acaba sendo submetido a um biopoder que controla questões

inerentes à higiene, alimentação, sexualidade, saúde, natalidade e outros assuntos que se tornam preocupações políticas ao longo do tempo.

O discurso religioso juntamente com o patriarcal molda as práticas acerca do corpo feminino e, assim, definem o que é tido como “normal” e o que é “anormal”. A mulher é moldada para obedecer a certos ritos e agir de acordo com o papel que lhe é imposto, porém, a “Marcha das Vadias” é um movimento de resistência que busca através da nudez parcial e da simbiose de corpo e escrita lutar contra a normatização e a normalização do corpo. Nenhum corpo é totalmente livre de discursos unificados, seja dominando ou sendo dominado o sujeito sempre está em contato com o biopoder, ao aderir ou não certo tipo de comportamento o corpo adota um discurso.

Pensando no movimento em análise é perceptível que a principal força do “Marcha das Vadias” está concentrado dentro da simbiose corpo e escrita, visto que é através dela que o sujeito consegue implantar uma resistência, afinal, o corpo, segundo uma análise discursiva, é “objeto e alvo do poder” (FOUCAULT, 2012, p. 117) e não há exercício de poder sem resistência. Nesse sentido, pode-se dizer que sobre o corpo da mulher, durante séculos, houve um exercício de poder que abriu a possibilidade, no fio da história, de emergência do movimento “Marcha das Vadias” enquanto uma manifestação de resistência. Essa manifestação de resistência é expressa por Foucault como uma maneira do sujeito se desprender do discurso que domina e “normaliza” seu corpo através de um processo que, na maioria das vezes, é composta pela escrita.

Assim sendo, ao usar o corpo enquanto uma superfície de escrita o sujeito consegue a ressignificação do corpo no fio da história, uma vez que, o principal objetivo da simbiose corpo-escrita é evidenciar os elementos que influenciam no acontecimento discursivo do qual o corpo se constitui a partir do momento que ele se transforma em um reproduzidor de discurso e há uma ressignificação do que é corpo e do que é escrita, pois “o corpo carrega as marcas da ontologia do seu presente. O rosto deflagra o olhar da história do cotidiano. A boca silencia as palavras e o sujeito engole o vazio da sua história” (MILANEZ e FONSECA-SILVA, 2007). Desta forma, tem-se a noção de que o corpo enquanto parte de um cotidiano se converge em um estresir de outros sujeitos, assim sendo, ele apenas é um emaranhado de dogmas presentes em seu meio histórico-social, religioso e cultural. Porém, quando o corpo passa a ser superfície de uma escrita, escrita, seja essa passageira ou permanente, ocorre um distanciamento do todo citado e um almejo de ser dono do eu.

Referências

BORGES, G. F. “Re(com)posições discursivas de um corpo-vadio”. In: PAULA, L. G. de; PAULA, M. H. de. **Confluências da Linguagem**: Língua, discurso e Ensino. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2013, p. 87-101.

BORGES, G. F. Um gesto de leitura de “A mulher de Bath” de Chaucer, e seus outros. In: **Inter(textos) linguagem, literatura e ensino em debate**. 2012.

COURTINE, J-J. “O corpo anormal: História e antropologia culturais da deformidade”. In: CORBIN, A.; COURTINE, J-J.; VIGARELO, G. **História do Corpo**: as mutações do olhar: o século XX. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 253-340.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MILANEZ, N.; FONSECA-SILVA, M. C. **Corpo e escrita: Memórias do sujeito e lugares de autoria**. 2007.

MILANEZ, N. **Corpo cheiroso, corpo gostoso: unidades corporais do sujeito no discurso**. 2009.

“O banditismo impera nos sertões”: a construção discursiva do medo na imprensa cearense (1920-1930)

Francisco Wilton Moreira dos Santos³³

Considerações iniciais

O que se tem visto aqui é um simulacro de governo (...). O Estado, sem administração, foi arrastado a anarquia³⁴; o banditismo impera nos sertões, onde apenas o soar do trabuco, de hora em hora anuncia o baque de um cearense, a quem faltou a proteção legal (...). Repetem-se, diuturnamente, no Ceará, attentados inomináveis (...). No interior, municípios investem contra municípios, chefes de cangaço investem contra chefes de bandidos. (A ESQUERDA, 20/03/1928, p. 01).

Este trabalho objetivou compreender a representação discursiva do cangaço na imprensa do Ceará, atentando para as narrativas de violência e medo presentes nessas folhas. O assunto recebeu bastante atenção nos jornais, uma vez que a maioria das matérias e notas que trataram do tema estampavam as primeiras páginas, ocupando várias páginas durante as décadas de 1920 e 1930. Essas notícias apareceram em vários momentos associadas à destruição dos lares, estupros, incêndios, torturas e a outros tipos de violência, o que nos levou a discutir sobre a construção discursiva do medo ao cangaço pela imprensa do Ceará, haja vista que os periódicos são importantes mecanismos de poder atuando na construção de memórias.

O jornal *A Esquerda*, dirigido pelo quixadaense Jäder Moreira de Carvalho (1901-1985), começou a circular em Fortaleza em 25 de janeiro de 1928. No mesmo ano o jornal é fechado, só voltando a ser impresso na década de 1930. Lendo suas edições nos deparamos com a presença de inúmeras notícias com os termos *banditismo* e *cangaço* nos sertões cearenses e sua associação à violência como consequência da impotência do governo do Estado³⁵, como a passagem acima transcrita presente em um artigo da edição de março de 1928.

O periódico denuncia o “simulacro de governo” que vigorava no Ceará, onde “arrastado a anarquia” e sem forças para proteger os cearenses, era o banditismo que imperava. A leitura

³³ Mestre Interdisciplinar em História e Letras pelo MIHL da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC/UECE. Bolsista (FUNCAP). E-mail: wilton.moreira.santos@gmail.com

³⁴ Usaremos aqui a grafia original dos jornais citados.

³⁵ O ano de 1928 tinha o Desembargador José Moreira da Rocha (1869-1934) na administração do Estado do Ceará (1924-1928) e como presidente da República Washington Luís (1926-1930).

desses trechos nos causou algumas inquietações: quais são os significados de violência, banditismo e cangaço que aparecem nos discursos elaborados pela imprensa cearense nas décadas de 1920 e 1930? Quais os seus interesses diante dessas denúncias? Como notícias de violência e medo podem ser utilizadas para atingir fins civilizacionais, moralizantes e políticos? A forma como o tema era noticiado pelo jornal *A Esquerda*, nos motivou a verificar como outros jornais do período retrataram a violência e o banditismo no Ceará. Assim, este trabalho objetivou compreender a construção discursiva do medo ao banditismo pela imprensa do Ceará.

Pensando a imprensa e sua articulação com as estruturas de poder, buscamos aqui perceber como os jornais vão disseminar, através de narrativas de violência e medo, o temor aos cangaceiros e o estímulo às forças do Estado pregando o seu extermínio. Cabe-nos questionar como esse medo é produzido e mobilizado.

Tratando-se de uma pesquisa documental alicerçada na análise de discurso, mapeamos e organizamos as notícias sobre o cangaço presentes nos jornais do Ceará, selecionando aquelas dedicadas à construção de uma imagem com marcas discursivas negativas ao cangaço, o que nos permitiu fazer uma análise quantitativa e qualitativa dessas matérias. Pensamos essa articulação entre política e medo em diálogo com Vladmir Safatle (2015), Jean Delumeau (2007), dentre outros. Além deles, Michel Foucault (1999) e Eni Orlandi (2001) também nos ajudaram a pensar a Análise de Discurso.

A construção do medo

As menções feitas ao cangaço na imprensa cearense não possuem um corpo homogêneo, elas diferem no sentido que buscam atingir e também em tamanho e número. Essas notícias ainda podem aparecer em diversos momentos e em lugares distintos nas folhas: artigos, editais, telegramas e mesmo em anúncios. Com exceção dos telegramas, que normalmente são mais curtos, havia nos periódicos várias matérias sobre a temática, boa parte estampando as primeiras páginas dos jornais, estendendo a discussão para duas ou mais páginas. Chamadas com letras garrafais somadas aos recursos linguísticos e apelos emocionais para atrair a atenção do leitor que, em um misto de curiosidade e medo, buscava saber como se deu a última investida de Lampião e seu grupo, eleitos no último quinquênio da década de 1920 como alvo da ênfase noticiosa da imprensa.

Ao debruçar-se sobre o discurso dos jornais com ênfase no cangaço é preciso lembrar que o jornal como uma prática da linguagem, como narrativa, tem sua construção alicerçadas em condições históricas e sociais particulares, dependendo do imaginário e da memória coletiva para, assim, consolidar uma ideologia a partir da fala/escrita (SILVA, 2014). Portanto, os periódicos surgem do mundo e voltam para ele, ou seja, seus redatores e colaboradores veem um fenômeno (no caso o cangaço) e criam uma imagem sobre ele: ao noticiar sobre os cangaceiros a imprensa estará contribuindo para uma determinada maneira de ver esses grupos. Diante disso, nosso primeiro passo é investigar os significados de violência, banditismo e cangaço formulados pela imprensa cearense no período estudado.

Os jornais são *coletâneas de relatos*, ou seja, como salienta Robert Darnton (1990): “a notícia não é o que aconteceu no passado imediato, e sim o relato de alguém sobre o que aconteceu” (DARNTON, 1995, p. 17), de modo que elas estão sujeitas ao crivo de interesses

do jornalista e do jornal ao qual está vinculado. Nesse sentido, se faz importante o diálogo com Raymond Williams (2011), que alerta para não tomarmos os meios de comunicação apenas como dispositivos de informação, erro frequente quando estes são associados apenas à mídia, concebidos como “transmissores” ou “receptores” de mensagens. Ao contrário, as notícias não são narrativas neutras, os jornais estão frequentemente ligados às forças de resistência e de dominação, onde os “homens da imprensa” aparecem como sujeitos conscientes de determinadas práticas sociais.

Lembrando sempre que a história se apresenta como processo e movimento (THOMPSON, 2001) e que é dentro das sociedades que as experiências e mudanças culturais se manifestam. É aqui que se desenha o importante papel dos jornais na construção do medo aos cangaceiros, pois é a imprensa que vai chamar atenção para as ações dos bandoleiros: seus feitos são alardeados por uma imprensa que se transforma, que traz novos recursos estéticos e estilísticos, novas forma de prender a atenção do seu leitor. A imprensa será um importante veículo difusor de uma política do medo, com chamadas alarmantes, “notícias de sensação”, alertando para a possibilidade de ataque dos bandos às terras cearenses. Os discursos em defesa da propriedade privada e da segurança individual, do medo da morte, serão constantemente mobilizados.

Uma articulação entre medo e política na sociedade cearense dos anos de 1920 e 1930 é possível para pensarmos as relações que se estabeleciam entre o cangaceiro e os outros atores sociais do mencionado período. Vemos mudanças significativas quando pensamos essa relação, haja vista que o cangaço vai passar de “tolerado” para “repelido” a partir das duas primeiras décadas do século XX. Vale lembrar que o surgimento dos bandos independentes vai causar o primeiro estranhamento e assustar as elites locais, antes senhores do mando, agora, em certa medida, reféns de algumas das ações dos grupos de cangaceiros que se alastravam pelo sertão. O medo de que as elites locais gestavam dessa nova forma “profissional” de banditismo pode ser captado principalmente a partir do fim da Sedição de Juazeiro, em 1914, e com os problemas causados pela terrível seca do ano seguinte.

Nas mensagens dos Presidentes de estados enviadas ao Presidente da República Venceslau Braz (1914-1918) – governo que coincidiu com o a Primeira Guerra Mundial³⁶, os pedidos de socorro sistemáticos informam que “Nenhuma esperança resta mais de inverno este ano”, uma vez que, sem área para a pastagem, o gado morre de fome e a “população empobrecida se desloca em todos os sentidos a procura de abrigo”. Além disso, alerta para a “profissionalização” do banditismo, que se estabelece maior e mais forte. Seu entrelaçamento com os chefes políticos permanece principalmente “Nessas condições actualmente”, é que melhor se observa “homens de certas responsabilidades, de famílias importantes mesmo, fazendeiros, lavradores, criadores e doutores, por qualquer rixa de famílias ou de vizinhos, têm a preocupação de organizar cangaço” (MENSAGEM DO GOVERNADOR DO CEARÁ, 01/07/1915, p. 03-10) e os mantêm sob sua proteção até que o grupo se vire contra ele.

Pode-se ler ainda que o grupo é colocado como o responsável pela derrocada do patrão. A mensagem deixa evidente que ele é quem coloca o patrão em apuros, por criarem situações

³⁶ Venceslau Braz enfrentou uma série de problemas em seu mandato, pois além de ter decidido colocar o Brasil na Primeira Guerra Mundial (envio de grupos médicos e expedicionários para patrulhar na parte da costa africana e de Atlântico Norte), após o naufrágio de navios brasileiros pela marinha alemã, ele também teve que lidar com a Guerra do Contestado e as greves operárias que alcançaram seu ápice em 1917.

para justificar a perpetuação às sombras do fazendeiro, pois são vistos como um “grupo de indolentes” e “malfeitores”, que preferem viver “um longo tempo sem trabalhar”. O proprietário acaba por cair nas mãos dos bandoleiros e quando não são arruinados, empobrecidos, acabam por virar “bandido como eles”. É o cangaceiro que responde pela ruína do patrão, nesse caso. Dele é retirada parte da responsabilidade, associando-se aos bandidos para protegerem suas propriedades, mas não conseguem, quando tentam desvencilhar-se deles, pois acabam influenciados e dominados pela “psychologia” dos malfeitores, quando não são traídos por eles.

A ação dos bandos independentes põe em risco, nesse caso, a propriedade privada e a vida dos fazendeiros, gerando uma atmosfera de insegurança nos locais onde eles atuam. Aliás, o clima de insegurança será um caminho trilhado pelas elites para justificar o expurgo da vida cangaceira dos sertões. Todavia, ele será usado apenas quando é mais conveniente para esses grupos, pois na maioria das vezes “Ambos se fortaleciam coma celebração de alianças de apoio mútuos, surgidas de formas espontânea por não representarem requisitos de sobrevivência nem para uma nem para outra das partes, e sim, condição de maior poder” (MELLO, 2011, p. 87). Assim, perpetua-se a simbiose que mantém as garantias de sobrevivência de ambos os grupos, eclipsada a partir da década de 1920.

Diante disso, parece-nos oportuno um diálogo com o filósofo Vladimir Safatle (2015), pois ele constrói, em seu livro, uma articulação entre afetos e corpo político, partindo da filosofia política hobbesiana, na qual o medo é a paixão, que dadas algumas ressalvas, faz o homem respeitar as leis.³⁷ Desse modo, “compreender sociedades como circuitos de afetos implicaria partir dos modos de gestão social do medo, partir de sua produção e circulação enquanto estratégia fundamental de aquiescência à norma” (SAFATLE, 2015, p. 16).

O medo da morte, da invasão dos lares, da desonra, transforma-se em motor da coesão social (SAFATLE, 2015). Todavia, o medo apenas voltado para a manutenção da força jurídica, para a asseguaração das leis, não basta. Pensar a produção do medo na sociedade cearense dos anos vinte e trinta nos levará a pensar também as relações de poder. Poder este, segundo Foucault, exercido em rede, jamais cristalizado, estudando-o “(...) fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição do Estado; trata-se de analisá-lo a partir das técnicas e táticas de dominação” (FOUCAULT, 1999, p. 33). A noção Foucaultiana permite perceber o medo não mais como um fundador do poder, mais como um efeito das relações de poder.

Pensar o medo a partir dessa perspectiva requer reconhecê-lo heterogêneo, como estratégias de sujeição e resistência, conforme Daniel Thomaz (2009)

Os medos sociais são sintomas das desigualdades, são efeitos colaterais das formas de sujeição dos corpos, práticas e saberes de determinados grupos sociais. Podem aparecer nas elites também como um sintoma de que a excessiva hierarquização das relações de poder produziu resistência e enfrentamento desse sistema. A diferença não deve gerar medo, a desigualdade sim. Quando a “ordem” reguladora de um determinado sistema de relações de força parece ameaçada por tentativas de rearranjo desse estado de coisas, os medos sociais afloram. Quando o equilíbrio das relações de poder entre os grupos sociais é desestabilizado pelo afloramento de saberes e práticas de resistência que contestam as hierarquias e privilégios constituídos historicamente, o alarme do medo é disparado entre as elites. Esse sentimento aparece então como capaz de catalisar contra-medidas de força, que visam restabelecer, renovar ou

³⁷ Thomas Hobbes, *Leviatã*.

reforçar as relações de poder existentes antes da percepção da ameaça. Não há medo sem poder justamente porque sem relações de força não há ameaça (THOMAZ, 2009, p. 19).

Gestado dentro dessa relação, o medo será aqui encarado como um afeto capaz de unir numerosa quantidade de indivíduos diante de um mesmo objetivo. Para tal, é preciso transformar o outro em um inimigo, uma ameaça: de um lado, um predador feroz, assustador pronto para destruir tudo aquilo que foi construído a duras penas; do outro, uma presa frágil, encolhida, mas com a missão de não deixar seu mundo ser destroçado. É preciso expurgar o inimigo, desse modo, “o indivíduo necessita recorrer a autênticas estratégias de criatividade cognitiva, inventando formas socialmente aceitáveis de defesa e autoproteção” (EZEQUIEL, 2016, p. 56).

A imprensa, todavia, será o veículo que, por meio de suas narrativas, acaba por melhor fomentar o medo ao cangaço. Tema constantemente mencionado pelas folhas cearenses – narrativas de crimes horríveis, enfatizando o lado sádico dos grupos, seu desdém para com a honra das famílias sertanejas mais humildes –, os jornais vão disseminar essa imagem que, em grande medida, foi a que ficou cristalizada em nossas mentes: a do cangaço da década de vinte, alcançando seu auge em 1926, a do “(...) cangaço do mosquetão, do ‘parabellum’, da bala de aço furando pé-de-pau (...) do bando de cento e cinquenta homens, do ataque a cidade de luz elétrica, das primeiras páginas quase diárias dos jornais, da orgia – até financeira – dos trovadores populares.” (MELLO, 2011, pp. 96-97).

Os jornais cearenses vão mobilizar em suas narrativas o que Jean Delumeau (2007) vai chamar de “medo fundamental”, o medo morte. “Todos os medos contêm, em graus diferentes, essa apreensão fundamental; e, portanto, o medo não desaparecerá da condição humana ao longo de nossa peregrinação terrestre (DELUMEAU, 2007, p. 41). Esse medo nos acompanha a todo o instante e é pelo temor à finitude que medimos certas ações ao longo dos dias. Esse medo será fomentado através das narrativas de violências e mortes protagonizadas pelos bandoleiros.

É diante do medo de sucumbir ante a ação dos bandos de cangaceiros que veremos as cidades sempre em alerta máximo, armando-se diante da possibilidade de estes adentrarem ao território cearense. A cidade de Mauriti, por exemplo, estava alarmada com a passagem de Lampião “e mais 34 homens a cavalo” pelas redondezas, pois na cidade encontravam-se “apenas dois sargentos e um praça da Força Pública” (A IMPRENSA, 28/10/1925). Ainda em 1922, para citar apenas um exemplo, telegramas informam que Milagres e Mauriti estavam “em armas” aguardando “ataque de bandoleiros” que seriam chefiados por Luiz Padre (A LUCTA, 27/09/1922). Constantemente as folhas cearenses vão mobilizar narrativas de violência e medo, ajudando a construir perante o público uma imagem sobre o cangaço calcada no medo e na insegurança.

Uma política do medo nas folhas cearenses

As matérias sobre o cangaço estamparam, ao longo da segunda metade dos anos 1920, a primeira página dos periódicos, sendo um dos assuntos mais publicados, mencionados, debatidos e replicados de outros jornais, prática comum no período por conta também da gama de colaboradores espalhados por diversas cidades país afora. O que nos leva a questionar: quais

os seus interesses diante dessas denúncias? O jornal como empreendimento grupal que é movido por interesses – entre outros – ideológicos e financeiros daqueles que estão envolvidos em seu processo de criação, está longe de ser um veículo que busca tão somente “informar” seus leitores. Conforme Tania de Luca, “Entende-se a imprensa fundamentalmente como instrumentos de manipulação de interesse e de intervenção na vida social” (LUCA, 2011, p. 118). Posto assim, as notícias não são narrativas neutras: dentro das estruturas de poder o jornal é um produto que nasce em torno de crenças, valores e ideias.

A farra com que os jornais vão narrar as ações dos “bandoleiros” assinala para a importância que o tema vai ganhar nos anos seguintes, além de indicar o que essas notícias significavam para uma atividade que marchava para os rumos de empresa capitalista consolidada no momento demarcado. Portanto, a década de 1920 marca o momento em que essas notícias aparecem com maior efervescência. Não por acaso, pois, o jornalismo dos anos 1920, foi marcado pelo avançar tecnológico que lhe possibilitou maior tiragem em tempo menor, encurtando, com isso, também o tempo entre a notícia, a publicação e o público, como afirma Marialva Barbosa (2007). O telefone e o telégrafo foram essenciais nessa mudança, fazendo com que a troca de informações se desse de forma mais rápida: instrumentos “agilizadores da transmissão dos dados que convergiam para a redação” (ELEUTÉRIO, 2018, p. 84). Além de baratear o jornal, popularizando-o e deixando-o mais acessível, possibilitando a transformação do cotidiano e de suas sensações, mobilizando o que seria a sua primordial missão: ser os olhos e os ouvidos das sociedades (BARBOSA, 2007) e porta-voz daqueles que não têm quem fale por eles.

Essa rapidez contribuía para conseguir fidelidade do público, ansioso por saber o que estava acontecendo pelo mundo e na sua região, claro. A exemplo, no início do segundo decênio destacamos alguns telegramas que circularam no já mencionado *A Lucta*, trazendo em sua seção “Últimas Notícias do Mundo Inteiro” os informes sobre os feitos de “um enorme grupo de celerados” atacando e matando um missionário e outro padre da colônia salesiana de Mato Grosso (A LUCTA, 04/09/1920, p. 03). No Cariri, comerciantes são atacados por cangaceiros visando roubá-los. Ernesto Gomes morreu e Raimundo Alves Pereira ficou gravemente ferido. O governo determina “enérgicas providencias” (A LUCTA, 24/09/1920, p. 03). Ainda em novembro publica-se a notícia da chegada em Fortaleza de Felipe Galvão, comandante do 23º BP e inspetor da polícia militar. O mesmo seguirá para Guaramiranga “onde encontrará Serpa³⁸ para conversar sobre a repressão do banditismo no Cariry” (A LUCTA, 27/09/1920, p. 03).

Em um único mês são vários os telegramas publicados dando notícias sobre as ações desses indivíduos. Além da urgência que o tema recebe, podemos destacar a forma como a notícia é construída: um enorme *grupo de celerados* foi o responsável pela morte de um missionário e que cangaceiros deixaram uma pessoa gravemente ferida, nos informa *A Lucta*. O discurso jornalístico tende a nomear e caracterizar os indivíduos e as ações que eles vivenciam. Nomeiam, atribuem sentidos e significados de acordo com as suas experiências, crenças e valores, conforme dissemos. *Celerados*, conforme colocado acima, diz-se de um indivíduo que cometeu ou que é capaz de cometer um crime, um facinora, um vilão, um matador, um criminoso.

³⁸ Justiniano de Serpa nasceu em Aquiraz no ano de 1852. Bacharelou-se pela Faculdade de Direito de Recife em 1888 e assumiu a presidência do Estado do Ceará em 1920. Doente, precisou se afastar e foi sucedido por Ildefonso Albano em 1923. No ano seguinte, seria Moreira da Rocha o novo presidente do Ceará.

De modo algum as palavras utilizadas na composição da notícia são neutras. Cada palavra escolhida e a forma como estas aparecem no texto nos oferecem pistas para pensarmos a construção da imagem dos indivíduos ali narrados. Atentar para a construção do texto ajuda-nos a perceber também as tensões e os projetos de poder de grupos que se queriam hegemônicos. O discurso contribui para a manutenção de uma determinada estrutura de poder. Conforme Orlandi (2001), “O sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (ORLANDI, 2001, p. 42-43).

Desse modo, a linguagem pode ser apreendida como propósito de dominação por parte de alguns grupos. Ora, cada palavra empregada é também uma estratégia de poder, principalmente se pensarmos a quem eram destinadas essas folhas. Era a elite cidadina que adquiria o jornal, que fazia as assinaturas, sejam semestrais ou anuais, e era ela quem compravam colunas para publicação de textos e anúncios. Apesar da população menos assistida travar seu contato com o mundo das letras, ela o fazia na contramão do poder estabelecido, pois até mesmo os termos utilizados podem oferecer uma leitura que distancia as classes. As palavras também podem apontar para um gesto simbólico de dominação.

Quando lemos notícias relacionadas aos grupos de cangaceiros nos deparamos nos periódicos com as palavras *facínoras*, *bandidos*, *gagsters*, associados a esses indivíduos: “Iguatú Sanguífero” é o título da matéria que estampa a primeira página do jornal *O Imparcial*, da capital cearense, informando que a população daquele lugar “(...) há dias vive sob a maior apreensão, devido a permanência do *famigerado grupo* dos Paulinos, de Aurora (...) (O IMPARCIAL, 27/04/1927, p. 01. Grifo nosso). “Crime da fazenda Jurema”, escreve *A Esquerda* da edição de maio de 1928, onde podemos ler que “o assumpto de todas as palestras continua a ser o caso do assassinato dos fazendeiros bahianos, por um grupo de cangaceiros do cel. Pedro Silvino, chefiado pelo *terrível bandido* Antônio de Souza Lima (A ESQUERDA, 18/05/1928, p. 01, grifo nosso).

Na década de 1930, a tônica continua: “*Barbaro assassinato* em Senador Pompeu”, publica *A Ordem*. O subtítulo enfatiza o apelo dramático: “*Os bandidos do antro* de Miguel Calmon *massacraram* o cel. Pedro Coelho” (A ORDEM, 29/03/1930, p. 02. Grifo nosso). *A Razão* em tom ainda mais fatalista revela toda a arte jornalística do apelo aos sentimentos do público que as “notícias de sensação” podem causar: «Lampeão!», aparece em letras enormes o título da matéria. O subtítulo, com fonte um pouco menor, mas ainda assim com destaque, informa que “*O facínora e a sua horda* continuam a *encher de sangue e de luto* as regiões do nordeste”. Certos de terem atingido em cheio o público, como quem é golpeado no estomago, o leitor, atônito, ainda lê abaixo o que há mais de se esperar naquele texto: “*Scenas emocionantes de dor, vergonha e desespero!*” (A RAZÃO, 16/05/1931, p. 03. Grifo nosso).

É interessante perceber como essas folhas vão se fazer soar uníssono quando o assunto era o cangaço. Havia o interesse em classificar esses indivíduos, aprisioná-los e engavetá-los sob um mesmo discurso: o cangaço é um mal que precisa ser combatido urgentemente. Nesse sentido, informa Sandra Dias de Melo, “nomear é uma atividade social” (MELO, 2006, p. 300). Segundo a autora, nomeamos e classificamos, isto é, “orientamos seu sentido de modo *a designá-las como x e não y*, em um *processo que envolve valores, crenças e certezas sobre a coisa designada*” (MELO, 2006, p. 301. Grifo nosso). Além disso, notemos as palavras

utilizadas na composição da notícia quando se trata de qualificar esses indivíduos: o *terrível bandido*, o *facínora* e a *sua horda*, indicam, além do posicionamento do periódico, o possível caminho traçado para a interpretação dessas notícias, uma vez que apontam para a construção de indivíduos cujas ações são descritas como abomináveis, afinal elas enchem de sangue e de luto e não poupam os lares aflitos.

Entretanto, só em 1930 veremos de fato as cenas mudando, mesmo que lentamente. O governo revolucionário só trataria a sério o cangaço após o presidente Getúlio Vargas ficar sabendo dos detalhes e circunstâncias da morte do delegado Herculano Borges, em setembro de 1931. Corisco, seu carrasco, o pendurou pelos pés numa vara e, com o homem ainda vivo, retirou a sua pele. Além disso, “cortou-lhe as mãos, os pés e as orelhas, o esquartejou e enfiou as várias partes do seu corpo em estacas (LUSTOZA, 2011, p. 90). Foi através do relato desse crime em suas mensagens como interventor da Bahia que Juraci Magalhães conseguiu apoio do governo para exterminar o cangaço. Tarefa difícil, pois a Revolução de 1930 e, posteriormente, a Revolução Constitucionalista de 1932, em São Paulo, terminaram por reduzir ainda mais a poucas forças empregadas no combate ao banditismo. Além disso, no ano de 1932 outra grande seca assolou o Nordeste, causando mais problemas para a população. Os jornais chamavam a atenção para o caos que se instalava e os representantes dos estados pediam ajuda financeira para tentar solucionar a crise que enfrentavam.

A brutalidade com que agora agia o bando chama a atenção. Os jornais continuam a narrar em suas páginas os desmandos e a audácia dos subgrupos de Lampião. As mudanças que vieram como o novo governo operaram em apenas uma parte dos problemas. Aquele que era o maior mal das populações sertanejas ainda permanecia vivo e, aparentemente, mais forte do que nunca. A esperança no “Brasil Novo”³⁹ definhava outra vez: “O povo confiou e depois de tanto tempo inda se vê agindo abertamente nos sertões o Grupo de Lampeão. Sem solução, como na Pátria Velha, estão os problemas estaduais” (O DEBATE, 16/01/1932, p. 04).

Problemas esses que a imprensa não cessava de publicar em suas folhas. No mês de fevereiro de 1932, as narrativas de violência se aviltavam no jornal *A Nação*, de Fortaleza. Nela podemos ler que ao passarem pela fazenda Olho D’Água, Corisco e seu bando cometeram várias atrocidades, deixando a fazenda pela manhã, no caminho deteve José Tibúrcio e Bartholomeu Regis, de quem espoliou mais de 300\$000.

Como não tivesse dinheiro José Tiburcio foi conduzido preso até Bom Jardim, nas proximidades do rio Salitre. Aí, o pobre homem teve a infelicidade de ser denunciado por um morador da localidade, como tendo feito parte de uma expedição policial contra Lampeão. Essa informação custou a vida do infeliz Tiburcio, que foi imediatamente “sangrado”. Corisco e seus comparsas, fria e perversamente, assassinaram-no a punhaladas, lentamente, gozando as contorções de dor que a vítima fazia (A NAÇÃO, 16/02/1932, p. 01).

Notícias como essas apontam para a perpetuação do cangaceirismo no sertão, bem como fomentam o medo diante de tais indivíduos. Somente em 1937, com a instauração da ditadura do Estado Novo, o reinado de Lampião acenou para o seu final. Sob a pretensão de unificação do país e para barrar as desordens em território nacional, Vargas começa a perseguir ferozmente todos os que são considerados “extremistas” – comunistas e integralistas. O cangaço,

³⁹ Expressão que foi utilizada por muitos jornais da época para se referir ao regime instaurado pela “Revolução” de 1930. Outra expressão que aparece nas folhas cearense para designar o novo regime é “Pátria Nova”.

obviamente, não fazia parte de nenhum dos grupos, mas era considerado um “extremista” por conta de todas as desordens e atrocidades que cometiam, manchando, assim, a imagem do Brasil como um país civilizado.

O tom das notícias vai mudar em 1938, depois da morte de Lampião. Maria Bonita e alguns integrantes de seu bando na gruta dos Angicos, Sergipe, em julho do referido ano estampam as folhas, jornais de todo o Nordeste vão noticiar o fim do “capitão do sertão”. Telegramas são enviados noticiando o grande feito das forças volantes alagoanas lideradas pelo Tenente João Bezerra: “Decapitados Lampeão, sua mulher nove comparsas” (O POVO, 29/07/1938, p. 01), publica o jornal em letras garrafais. Há uma espécie de celebração macabra onde se mistura a euforia da notícia da morte do célebre bandido, com uma legitimação da violência: “as cabeças dos bandidos esperadas em Maceió” (O POVO, 29/07/1938, p. 01). Ora, sob os auspícios do Estado Novo, reforçava-se o poder da imprensa em “disciplinar” a todos para não seguirem os caminhos do cangaço, ao mesmo tempo que ajudava a legitimar o governo varguista, pois agora “os sertões nordestinos estavam livres de uma praga infernal” (O POVO, 29/07/1938, p. 01) que tanto aterrorizou as famílias sertanejas.

Erick Araújo (2007) nos fala de como ficou a cidade de Fortaleza no final de 1930, quando em novembro do ano de 1939 é realizada uma avaliação dos últimos cinco anos de administração cearense. Essa estimativa feita pelo DCDP (Departamento de Cultura, Divulgação e Propaganda) mostra-se otimista com os resultados e “realizações do Governo do Estado”, entre elas “(...) destacava-se o saneamento dos sertões, com o fim do ‘banditismo sistemático’ (o cangaço), salvo alguns casos esporádicos tidos como inevitáveis até em meios cultos e mais policiados do mundo” (ARAÚJO, 2007, p. 76). O fim do cangaço em meio às construções de prédios públicos, os avanços na agricultura e no ensino público coadunam com a ideia de progresso e modernidade que se pensava para o país. Fortaleza, nesse sentido, “civilizou-se e aformoseou-se à altura das cidades modernas”, dizem as palavras da avaliação.

Considerações finais

Os jornais eram verdadeiras armas municadas de notícias contendo narrativas de violência e medo. Ora, além de aproveitar o gosto da população por essas “notícias de sensação” e, portanto, explorar o caráter vendável destas, o medo era incutido como estratégia política no intuito de acabar com a possibilidade de qualquer simpatia que as classes pobres poderiam nutrir pelos cangaceiros.

Os significados elaborados pela imprensa cearense visavam atender ao projeto de poder que os homens dos jornais pensavam para o país. Esses significados, todavia, não podem ser engavetados e/ou isolados, isto é, eles estão emaranhados, ligados, amarrados e é assim que fazem sentido dentro da conjuntura política da Primeira República. Dentro da arena política, essas notícias tornavam-se uma arma poderosa usada para desqualificar os adversários, por exemplo.

Não é à toa o recorrente uso de denúncias de candidato “A” ou “B” envolvido com cangaceiros nos momentos de pleito. A crítica se estende aos governantes que estão no poder, acusados de negligência e tolerância com o banditismo, simbolizando o fracasso diante das instituições de repressão (polícia), por não conseguirem dar fim aos grupos de “facínoras” que

grassavam pelo sertão atormentando as famílias: um verdadeiro atentando à moral, à honra familiar e ao Estado como um todo, portanto, um entrave à civilização. Aliás, caro bordão republicano.

A falência ficava ainda mais evidente no início dos anos 1930, quando se acreditava que a “Revolução” iria pôr fim às velhas estruturas, marcadas pela força desmedida das oligarquias. Posto assim, essa crítica estende-se a todo o sistema republicano cujos sonhos teimavam em não se realizar. Além disso, havia o medo de que a ação dos bandoleiros seduzisse e levasse as classes menos favorecidas a engrossarem as fileiras do cangaço. Medo da revolta, medo de perder o controle do julgo e do mando.

Fontes

Mensagens do Governador do Ceará (1915)

Jornais consultados

A Esquerda (1928)

A Imprensa (1925)

A Lucta (1920-1922)

A Nação (1932)

A Ordem (1930)

A Razão (1930, 1931)

O Debate (1932)

O Imparcial (1927)

O Povo (1938)

Referências

ARAÚJO, E. A. de. **Nos labirintos da cidade:** Estado Novo e o cotidiano das classes populares em Fortaleza. Fortaleza: INESP, 2007.

BARBOSA, M. **História cultural da imprensa** – Brasil – 1900- 2000. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

DANRTON, R. **O beijo de Lamourette:** Mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DELUMEAU, J. **História do medo no ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

- ELEUTÉRIO, M. de L. Imprensa a serviço do progresso. In.: LUCA, T. R de; MARTINS, A. L. **História da imprensa no Brasil**. 2. ed., 3º reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- EZEQUIEL, V. de C. Discurso do medo e as eleições presidenciais no Brasil em 2014. In: **Mediaciones Sociales**. nº 15, pp 55-79. 2016.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). trad. de Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- HOBBS, T. **Leviatã**. Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. (Tradução de Rosina D'Angina). 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2014.
- LUCA, T. R de. História dos, nos e por meio de periódicos. In.: PINKSY, Carla Bassanesi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- LUSTOSA, I. **De olho em Lampião**: violência e esperteza. São Paulo: Claro Enigma, 2011.
- MELLO, F. P. de. **Guerreiros do sol**: violência e banditismo no Nordeste do Brasil. São Paulo: A Girafa, 2011.
- MELO, S. H. D de. O problema da referência, significação e classificação na linguagem: o gênero discursivo no jornal. In: RAJAGOPALAN, K. & FERREIRA, D. M. M. **Políticas em linguagem**: perspectivas identitárias. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2006.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2001.
- SAFATLE, V. **Circuito dos Afetos**: Corpos políticos, Desamparo, Fim do Indivíduo. 2. ed. rev.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- SILVA, K. V; SILVA, M. H. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 3. ed., 3º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- THOMAZ, D. M. **Sob a regência do medo**: imprensa, poder e rebelião escrava na Corte Imperial, 1835. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.
- THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Organização de Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. Campinas, São Paulo: editora da Unicamp 2001.
- WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. Trad. André Glaser. São Paulo. Editora Unesp. 2011.

Mapeamento das práticas de multiletramentos em língua portuguesa no ensino médio

Ana Kezia Alves Beserra⁴⁰
Ana Maria Pereira Lima⁴¹

Introdução

Este capítulo tem como objetivo abordar o desenvolvimento das práticas dos multiletramentos, principalmente, aqueles que requerem letramentos digitais nas aulas de Língua Portuguesa em escolas públicas do ensino médio do município de Limoeiro do Norte do Estado do Ceará, observando o espaço escolar e a inclusão digital nas aulas de língua portuguesa a partir das estratégias utilizadas pelos professores, para as quais os multiletramentos estejam presentes e sejam acionados pelos meios digitais presentes. Para isso, nesta etapa de iniciação científica, centramo-nos em mapear em dois movimentos: observar as escolhas dos gêneros e na observação das formas de atuação de professores.

A pesquisa partiu de ida às escolas e vivência com os professores, por isso podemos afirmar que desenvolvemos uma pesquisa etnográfica, no qual foram investigadas as práticas culturais do grupo escolar, para a qual nos pautamos em pesquisas (momentos de estudos sobre o tema e as formas de agir), além da investigação do ambiente, das observações e de outros instrumentos, tais como questionários e interações mais espontâneas que buscavam neutralizar os impactos do paradoxo do pesquisador⁴².

No decorrer dos séculos, a tecnologia tem proporcionado novas formas de interação, incluindo a possibilidade de também ser ferramenta de ensino-aprendizagem. Inclusive, os meios tecnológicos têm ganhado espaço no campo escolar, proporcionando um maior potencial das aulas, de modo geral, porque podem aproximar as pessoas a bens e serviços que a distância física tornaria impossível, tais como conhecer lugares e diferentes culturas, visualizar células etc. Com isso, é possível perceber que os professores têm ampliado a sua forma de ensinar: “As

⁴⁰ Acadêmica do Curso de Letras/Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam/UECE). E-mail: kezia.beserra@aluno.uece.br

⁴¹ Pós-Doutora pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Doutora e Mestra em Linguística, pela Universidade Federal do Ceará. Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Professora categoria permanente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL, na UECE e do PROFLETRAS/UECE. E-mail: ana.lima@uece.br

⁴² Labov (2008) recomenda uma precaução para se evitar ou minimizar possíveis influências negativas decorrentes da presença do pesquisador e de ferramentas (por exemplo, o gravador) diante do entrevistado, o que ele denominou de paradoxo do observador. Essa recomendação para observar e registrar, sem ou com poucas interferências, as falas dos entrevistados a fim de que o entrevistado narre algumas experiências pessoais para atenuar o foco de sua atenção no processo de entrevista, permitindo que o processo comunicativo ocorra de maneira natural possível.

tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. No caso da educação, podem permitir ensinar melhor e mais eficazmente; ou podem favorecer o aprendizado de forma mais fácil ou mais eficiente. (RIBEIRO, 2018, p. 73).

Assim, é visível perceber o quanto as tecnologias têm favorecido o cotidiano escolar, possibilitado novas formas de aprendizagem. Com os meios tecnológicos, os alunos têm adquirido mais informações e se utilizado de um maior número de gêneros. Diante disso, “A proposta pedagógica adequada a esses novos tempos precisa ser não mais a de reter em si a informação. Novos encaminhamentos e novas posturas nos orientam para a utilização de mecanismos de filtragem, seleção crítica, reflexão coletiva e dialogada [...]” (KENSKI, 2013, p.87). Ou seja, os novos recursos têm adentrado na esfera escolar, e têm possibilitados ganhos na educação em um espaço mais amplo, se tronando mediadores entre pessoas por meio de pesquisas.

Assim, é perceptível a importância que a tecnologia tem para os professores e alunos, pois assumem papel de grande importância na utilização desses recursos. Para tal, esta discussão traz como amparo teórico: Roxane Rojo (2015), Jacqueline P. Barbosa (2015), Androsino (2009), Flick (2009), Kenski (2013), Vani Moreira (2013) Oliveira (2001) Maria Rita Sales (2001), Setton (2010) e Maria da Graça (2010)

Buscamos, então, apresentar os dados das pesquisas realizadas em duas escolas públicas do ensino médio do município de Limoeiro do Norte do estado do Ceará. Na referida pesquisa, observamos o espaço escolas, levando em consideração a utilização dos recursos tecnológicos utilizados pelos professores de Língua Portuguesa.

Com isso, desenvolvemos uma pesquisa de traços etnográficos, porque nos exigia ida ao campo escolar. Essa incursão permitiu o envolvimento com os professores e a observação *in loco* das práticas de letramentos digitais na sala de aula e nos demais espaços escolares. Além de conhecer o ambiente e os recursos oferecidos pela escola e/ou pertencentes aos alunos (tais como aparelhos de telefonia móveis) que também poderiam ter fins pedagógicos. A metodologia pautou-se, de início, à conversação com um professor de cada escola selecionada para o projeto, pelo critério de serem as escolas públicas agregadoras do maior número de alunos do município de Limoeiro do Norte, interior do Ceará, cidade sede do *campus* da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Em seguida, foram feitas as observações do espaço escolar e os recursos oferecidos pela escola para partirmos para a etapa da observação das aulas, sendo a pesquisadora a que fazia as anotações para posterior mapeamento da atuação do professor quando este fazia uso das tecnologias (ou mesmo quando elas estavam presentes e não eram trabalhadas). Como forma de sistematizar os dados, foi elaborado questionário, cujas respostas seguem na seção de análise.

Foi constatado que os professores participantes fazem o uso das tecnologias em suas aulas e que já fizeram e ainda fazem o uso do Laboratório Educativo de Informática (LEI), mas que, no momento da pesquisa, a escola apresentava dificuldades na disponibilidade de horários para a alocação das aulas, neste espaço. Isso não os fez deixar de utilizar outros recursos oferecidos pela escola. Esses fatos serão apresentados nos resultados da pesquisa, bem como alguns encaminhamentos que apoiaram a construção deste estudo, tais como a fundamentação teórico-metodológica, a análise (preliminar) das informações coletadas com alguns resultados e as considerações finais.

O percurso etnográfico como metodologia para o conhecimento do cotidiano escolar e a relação com as tecnologias

Esse artigo apresenta parte do mapeamento das práticas desenvolvidas pelos professores do ensino médio de uma escola pública de Limoeiro do Norte - Ceará para promover multiletramentos apresentar as devidas medidas utilizadas para analisar as práticas de letramentos digitais nas aulas de Língua Portuguesa, observando o papel dos professores com as presentes tecnologias. Diante disso, foram tomados procedimentos metodológicos articulados nessa pesquisa, tendo em consideração as medidas de organização dessa análise, com as seguintes orientações, através de conversações, observações e questionários.

Como caracterização dessa pesquisa, trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, em que busca entender e se aprofundar nas práticas de um determinado grupo, em que há uma interação do ambiente adentrada nas práticas de linguagem, no qual estuda o caso, através de pesquisas, investigação do ambiente, observação e análise. Podemos dizer que “a pesquisa etnográfica é um tipo de pesquisa que visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades, os modos de vida do indivíduo ou do grupo social”. (SEVERINO, 2016). Ou seja, “a pesquisa etnográfica é um tipo de pesquisa qualitativa que estuda grupos de pessoas enfatizando “os sujeitos pesquisados independentemente das teorias que sustentam a descoberta. (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Além disso, como método qualitativo, a pesquisa etnográfica “[...] é uma pesquisa que analisa o comportamento de um grupo, sistema social ou cultural, uma vez que é fundamentada na etnografia que implica a descrição e interpretação profundas de um grupo, sistema social ou cultural”. (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013). Quanto aos os procedimentos etnográficos podem ser:

[...] caracterizados em dois níveis e duas instâncias: a observação passiva (primeiro momento) e a observação participante ativa (segundo momento); e as entrevistas etnográficas informal e formal. O ritual aqui descrito demonstra a necessidade de o pesquisador etnógrafo ser capaz de ver uma situação social e transformá-la em palavras que descrevam fielmente essa realidade. Além disto, metodologicamente, ao servir-se da observação participante, consegue um acesso direto ao fenômeno que pretende estudar, inserindo-se bem mais perto das realidades cotidianas. (RIVERO, 2018).

Por isso, que no contexto de sala de aula, analisamos o trabalho da tecnologia como um recurso pedagógico. No primeiro momento da pesquisa foi descrito a conversação com os professores, descrevendo o seu trabalho com a tecnologia em sala de aula e as experiências vivenciadas pela escola. A professora da Escola do Ensino Médio, Lauro Rebouças, relatou primeiramente as suas experiências passadas na escola, com a criação de um Blog, no qual trabalhava com os gêneros textual, e que utilizava o LEI para que os alunos tivessem o acesso à tecnologia com a utilização dos computadores, a mesma relata que teve ajuda do professor do laboratório, afirmado pelo responsável pelo laboratório.

Além disso, conforme Magalhães (1996.p. 17): “A interação se define como um fenômeno intersubjetivo, envolvendo a produção e a interpretação de linguagem por indivíduos que ocupam lugares ou posições em um contexto social específico”. O que significa dizer que o que segue, neste estudo, é atravessado pelo olhar de iniciante em pesquisa que se marca a partir do viés acadêmico sobre a temática, mas um olhar pautado pela sensibilidade de

compreender o exercício reflexivo sobre as condições em que os participantes se encontram que, embora, estejam em posição de já licenciados ante uma licencianda, sabem que estão sob o poder imbuído da instituição universitária.

Assim, a seguir, apresentamos as bases sobre as quais essa investida possibilitou, ou seja, os estudos acerca de uma proposta pedagógica que amplia a noção de escola, de recursos e, principalmente, de reflexão sobre o fazer pedagógico, para afirmarmos que muitas vezes o professor já opera, mas, como não há a discussão sobre esse fazer, perdem-se momentos de enriquecimento dele como sujeito de suas ações e a criatividade que a proposta educacional poderia trazer como ganho ao binômio ensino-aprendizagem.

Os multiletramentos e o letramento digital

Uma pesquisa acerca das práticas de letramentos que ocorrem em uma aula de língua portuguesa é uma proposta de integração dos saberes linguísticos às demandas sociais, aliadas às inúmeras transformações trazidas pelas tecnologias da informação, derivando daí os multiletramentos. Isso significa apresentar a necessidade de a escola acompanhar a evolução das práticas existentes na sociedade, para fazer cumprir seu papel de um ensino de leitura e de escrita de textos autênticos que se situem em práticas sociais pertinentes às culturas locais e globais.

Com esse intuito objetivamos descrever os multiletramentos decorrentes da execução da atividade de ensino do professor de língua materna em uma aula de língua portuguesa, enfocando, especialmente, os momentos dessa aula em laboratórios de informática. Isso pode não só ajudar os professores a melhorar o uso desse espaço, como também acrescentar aos estudos acadêmicos caminhos metodológicos, os quais permitam vislumbrar que o espaço de uma aula apresenta características indicativas da ocorrência de um evento intermediário entre os totalmente ritualizados e aqueles que são, essencialmente, espontâneos.

Desse modo, buscamos estudar as relações entre práticas discursivas e práticas didáticas de ensino/aprendizagem, verificando principalmente quais atividades são desenvolvidas pelos professores de língua para fazer com que seus alunos adquiram as regularidades e particularidades dos gêneros em aplicação na aula de língua e quais estratégias utilizam para fazê-lo. Para descrever os multiletramentos decorrentes da execução da atividade de ensino do professor de língua materna em uma aula de língua portuguesa torna-se necessário integrar os conceitos de prática advindos dos estudos de base etnográfica de Street (1984), para quem a expressão “práticas de letramento” é uma forma de pontuar as práticas sociais e concepções de leitura e escrita.

A aquisição de novos letramentos faz parte de um conjunto maior de aprendizagens que devemos trabalhar, uma vez que o foco está na aprendizagem de língua com o auxílio TDIC, salientando os resultados desse novo paradigma em relação às habilidades apresentadas e desenvolvidas pelos alunos, atores nesse processo. No entanto, observamos que não foram apresentados elementos que permitissem evidenciar a forma como os novos letramentos estão sendo mediados/orientados no processo de ensino-aprendizagem, suscitando, para a nossa investigação relacionar esses estudos à compreensão de como se organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas, incluindo aquelas advindas do meio digital.

A constatação de um necessário letramento multissemiótico ou multimodal⁴³ se impõe como condição para a leitura e para a produção do conteúdo, mas para isso devemos saber quais práticas de letramento selecionar para adequar as práticas sociais às práticas discursivas de interesse escolar? Que gêneros selecionar? Como abordá-los? As respostas a essas perguntas colocam-nos no entrecruzamento de reconhecer e avaliar como o professor executa as suas atividades para resolver esses problemas.

As reflexões sobre as modificações que o computador como ferramenta didática esteja produzindo ou venha a produzir na práxis docente do professor de língua materna relaciona-se sobre quais conhecimentos de língua são necessários para se alcançar resultados significativos na aprendizagem dos alunos, mas principalmente observar o processo de elaboração de uma reengenharia do ensino, preconizada pelas políticas públicas educacionais e compreender como o professor apropria-se e reelabora os saberes no contexto referido.

Por compreendermos as práticas de leitura e escrita como processos pertencentes às práticas sociais, que resultam em produtos humanos, marcados pela história e pela cultura, é que delineamos esta pesquisa focalizando nos multiletramentos como uma necessidade da contemporaneidade, descrevendo as ações dos professores que desencadeiam de alguma maneira como professor e alunos se relacionam com a cultura digital, caracterizando o acesso e o domínio das ferramentas para investigar o impacto e a influência da interatividade das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) no cotidiano e nas experiências dos envolvidos no processo de ensino nesse contexto.

As práticas pedagógicas de leitura e escrita necessitam ser expandidas, desenvolvidas, elucidadas e aprimoradas, mas para isso precisam também ser compreendidas linguisticamente. É preciso saber como se aprendem essas e outras práticas, porque elas são parte de práticas sociais mais amplas e essas, por sua vez, são os processos em que conectam as pessoas com outras e isso inclui cognições partilhadas representadas em ideologias e identidades sociais. O professor de língua materna se põe como o agente que ativa os contextos, mas também aquele que precisa saber como as pessoas aprendem a ler e a escrever também em ambientes digitais.

Lankshear, Snyder e Green (2000) salientam o fato de que muito educadores estão tendo que encontrar um modo para atender às demandas de um mundo mediado pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Por isso, os professores quando integram essas tecnologias às práticas pedagógicas significativamente é porque há ou deveria haver o compromisso com a formação de um cidadão mais participativo na sociedade em que atua e

Os estudos acerca dos letramentos, promovidos na sala de aula de português e mediados pelas tecnologias digitais ou não, pode ampliar as pesquisas sobre a teoria de gêneros, apresentando mais subsídios para entender essa categoria como central e visível na sociedade contemporânea ao agregar valores presentes na execução de um gênero como realização da entrada dos indivíduos em grupos da sociedade, como forma de inclusão, isto é, da agência estratégica que a apropriação dos gêneros pode materializar (BAZERMAN, 2007), ressignificando as situações e as ações nelas desempenhadas.

A sala de aula é um *locus* importante para essa observação e para a análise de eventos

⁴³ Aqui tomados como sinônimos, embora reconheçamos que há diferenças sutis na escolha de um termo ou de outro acerca de suas bases epistemológicas entre semioses e modos.

em que a participação da escrita é privilegiada. Acreditamos que a compreensão das tecnologias como artefatos e meios gerados pela cultura deve contribuir para um estudo em que se possam apontar os problemas causados por práticas de letramentos reducionistas, quando estão baseadas em um modelo autônomo. E sugerir formas de otimizar as pesquisas que promovam a apropriação das tecnologias como forma de transformação das práticas pedagógicas de ensino dos sistemas de escrita em um realinhamento das demandas sociais e do conteúdo escolar.

Para alcançar essa proposta precisamos trilhar caminhos que persigam uma concepção de linguagem em que os conceitos de letramentos, práticas e eventos em que se realizam. Para, a partir daí, compreendermos como uma pedagogia de multiletramentos deve potencializar-se na escola e o que isso pode significar para o rompimento do modelo autônomo de letramento na escola. Para tanto, dedicamos o primeiro momento à discussão acerca destes conceitos que são considerados centrais na pesquisa.

O termo multiletramentos foi cunhado por um grupo de professores e pesquisadores dos letramentos, denominado *New London Group* (Grupo de Nova Londres), em meados da década de 1990, nos Estados Unidos. Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. São múltiplas linguagens e múltiplas culturas que refletem as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliando e diversificando não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores (ROJO, 2013).

É preciso atentar também que há subjacente ao trabalho desenvolvido pelos professores todo um sistema de gêneros (BAZERMAN, 2007) no qual os documentos que prescrevem e amparam o trabalho desenvolvido pelos professores em sala se relacionam entre si. Entre eles, a Constituição Federal; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; o Plano Decenal de Educação; os Parâmetros Curriculares Nacionais; as Diretrizes e Matrizes Curriculares até chegarem à escola sob a forma de projetos pedagógicos e planejamentos de aulas. Todos os documentos inter-relacionam-se interdiscursivamente e intertextualmente (FAIRCLOUGH, 2001) e seus conteúdos devem ser discutidos para que possamos compreender os contextos das ações dos professores, que resultarão em práticas de letramentos diversas. E, por essa razão, o conteúdo desses documentos é matéria de discussão teórica em nosso trabalho, para um posterior olhar mais crítico em nossa análise.

Análise e discussão dos dados

Como informamos, anteriormente, este artigo se constitui de relato de experiência na atuação de bolsista de iniciação científica e a primeira etapa consistiu de estudos acerca dos conceitos mobilizadores da proposta do projeto. O segundo momento foi a ida às escolas-alvo, também já mencionado. Nessas escolas¹ e ², foi realizada como aspecto etnográfico da pesquisa contatos e observação não participante em que constatamos via diário do pesquisador ou diário de campo.

A pesquisa de campo, na qual foi observado, entre outras coisas, o espaço escolar, configura-se, de acordo com Angrosino; Flick (2009), como o espaço da observação que

permite ao/a pesquisador/a usar técnicas específicas de coleta de dados que visem a um maior engajamento junto à comunidade estudada, no sentido de obter a aceitação de seus membros. No caso, seguinte foram feitas o acompanhamento do professor em sala de aula e a observação da escola.

A professora relatou que trabalhou com a pesquisa de gêneros envolvendo histórias em quadrinhos, mas não mais atuava com esse projeto, porque estava envolvida como conselheira de sala. Indagada sobre o uso do laboratório na escola, relatou que estava ministrando aulas optativas de informática e esse motivo dificultava conseguir um horário para o uso do laboratório de informática para fins de ensino de língua portuguesa.

O responsável pelo LEI é professor de Geografia e encontra-se nesta atividade há 5 anos. O professor reafirmou que o curso de informática, ministrado aos demais professores a atrapalha os professores de utilizarem a sala de informática, para fins específicos. Isso por si só já denota o desconhecimento prestado por ele aos demais acerca de uma das necessidades do desenvolvimento do letramento digital que se centra no acesso, no domínio, uma vez que para muitos esse é o primeiro entrave.

Ainda, com base, nessa fase de observação e sondagem, o coordenador do LEI relatou sua colaboração em projetos, nos quais a professora de Português participa, tais como a criação do *blog*, outra ferramenta digital sobre a qual não havia reflexão das práticas de letramento digital demandadas e na mobilização de conteúdos transdisciplinares envolvidos, tais como os vídeos, *webquest*, links de acesso a outros recursos digitais etc. Isso feito quando a professora trabalhava o conteúdo “Vanguardas na Literatura, mais uma vez, demonstrando a atitude irrefletida acerca da condição inovadora e criativa que estavam manuseando, reduzindo a frases como: “os alunos fazem uma simples pesquisa”, denotando a pesquisa como atividade menor, quando esta atravessa as práticas necessárias ao letramento escolar.

Embora percebamos que acreditam no uso dos recursos tecnológicos como “experiências positivas” e “um meio mais didático” de procedimento, os meios analógicos, tais como as atividades realizadas nos cadernos tenham supremacia e estabeleçam-se como formas de assimetrias de poder, pois há atividades e “vistos” para assegurar isso. Embora, a atividade em pauta se relacionasse ao filme, “Mãos Talentosas”, assistido pelos alunos na semana anterior e sobre isso muito mais poderia advir, mesmo que se revelasse o esforço de atender ao item curricular “formação de cidadania”, para o qual um potencial latente de reflexão se impusesse foi transformado em cumprimento da função de atividade do conselho de sala.

Outra atividade observada referia-se ao conjunto de textos para a atribuição da nota parcial do 4º bimestre, com o tema intertextualidade, no qual houve a leitura dos textos: citação da Bíblia, na primeira epístola do Apóstolo Paulo aos Coríntios no capítulo 13, relacionado ao poema de Camões. Depois, a letra da canção do hino do Brasil modificada e, por fim, um *slogan*. Conforme, atestamos, a preocupação com a intertextualidade se ateve ao mecanismo de intertextos recuperáveis, ignorando a diversidade genérica e a possibilidade múltipla que a temática requer (mídias, linguagens e questões inferenciais a partir de conhecimentos prévios dos alunos).

A escola apresenta em sua estrutura laboratório de informática com computadores funcionando, cuja dificuldade não é exclusivamente técnica, mas de adequação funcional ao propósito educacional e há aparelhos de Datashow. A sala antes reservada para o uso de

multimídias cedeu à demanda de transformar-se em uma sala de aula em moldes mais habituais pelo aumento do número de alunos, denotando mais uma vez que o modelo de letramento autônomo (STREET, 1984) predomina.

Na escola 2, a professora participante também assume o uso da tecnologia em suas aulas. Para isso relatou que ora leva os alunos para o LEI com o intuito de resolver questões pelo computador, ora faz uso da televisão, levando-a até a sala de aula, pois nem sempre é possível utilizar o LEI para suas atividades. A referida professora também não demonstrou reconhecer as inovações potenciais em sua prática, preferindo atribuir que a escola estava passando pela formulação de Ensino Profissionalizante e as aulas extras tomavam todo o seu tempo, apartando a relação entre conteúdo e tecnologias. Embora a professora reconheça que os recursos tecnológicos tornam a aula mais interativa e dinâmica, realçou que o uso dos laboratórios ainda não vista pelos gestores como prioritária, relatando a escolha sem critérios técnicos para a coordenação desses espaços.

Ainda em relação à observação, a aula da professora da escola 2 transcorreu seguindo o ritual de iniciar com o “visto” nos cadernos de alunos, ao terminar esse momento conduziu os alunos para assistirem ao filme “O conde do Monte Cristo” de Alexandre Dumas, para que quando terminarem, fazer uma atividade sobre o filme. Antes de iniciar o filme, a professora explica a história de superação encontrada no filme. Durante a observação, é perceptível que a professora sabe fazer o uso do recurso tecnológico, ligando o aparelho e conectando o *pendrive*. Sem mais exploração de linguagens ou mesmo de contextualizações necessárias para o desenvolvimento da atividade em que a diversidade de linguagens se manifestasse.

Em relação a observação da escola, apresentou uma situação mais favorável, com 2 LEI, um para o uso exclusivo de computadores e o outro para o uso dos tabletes e Datashow. Há, ainda, a sala de multimídia no qual o Datashow e outros equipamentos de sons adequados, no qual o professor, em geral, apresenta filmes ou ministra conteúdos, utilizando-se de slides. As televisões são acopladas a equipamentos de som, para vídeo ou outros fins, mas os suportes são utilizados irrefletidamente, conforme atestamos nas avaliações que seguem ao uso dos recursos, sempre privilegiando a modalidade escrita e as demais linguagens, quando presentes, subsidiando atividades padronizadas de escrita escolar.

Na escola 2, a professora reconheceu que os alunos participavam mais das aulas e se tornava mais interativo a forma com que trabalhava e informou que já haviam contado com o projeto do *blog*, mas essa atividade parou e agora o uso do LEI está mais inacessível, porque a escola está utilizando o LEI para aulas de informática para os alunos, o que demonstra a discussão enviesada de preparação para o mercado de trabalho.

A professora da escola 2 relatou que faz o uso do LEI para a realização de atividades com os computadores, através de resoluções de questões (mais uma vez, observamos a subutilização do potencial das tecnologias). E outros momentos relatados foram o uso de televisões que a escola dispõe, para assistir a filmes, com fins de extrair informações que se apresentarão na modalidade escrita, mas, mesmo limitada, essa atividade sofria com a falta de um melhor espaço para essa tarefa, porque nos últimos tempos as aulas extras disponibilizadas pela escola ocupavam todos os espaços, ignorando a concepção de aulas e de recursos para sua ministração também tecnológicos.

Duas aulas serviram de base para a observação, nas quais foram vistos acontecimentos

semelhantes, com abordagem do professor ao entrar em sala de aula, por iniciar com os vistos das atividades, e que ao terminar seguia com o seu planejamento.

Na escola 1, a professora desenvolveu uma atividade sobre intertextualidade, levando em considerações os textos imprimidos e organizados. Esta explicou o conteúdo e leu os textos para os seus alunos, que em seguidas iniciaram a resolução desse trabalho. Ela relatou que na semana anterior ela trabalhou em cima de um filme com a mesma turma, no qual ela é trabalha com o conselho de sala.

Na escola 2, a professora trabalhou um filme, no qual ela tem o costume de se trabalhar. No início da aula, relatou aos alunos sobre o filme, e que, através desse filme, os alunos resolveriam algumas questões, trabalhando a interpretação, em seguida trouxe até a sala de aula a televisão, que já vem inserido com o som, em demonstrou ter domínio sobre o recurso tecnológico, ligando o aparelho.

Setton (2010) afirma que as mídias se encontram presentes no cotidiano, aumentando, assim, sua importância, e exigindo a análise de seu papel pedagógico e ideológico. Diante disso, a observação e à conversação, proporcionaram a importância do uso da tecnologia e a sua ampliação no espaço escolar.

Com a investigação do ambiente diante do determinado contexto, baseado nas observações, foi elaborado um questionário, com algumas perguntas, o qual foi analisado o que realmente os professores dizem fazer e o que fazem, na prática. Diante disso, formulado o perfil do participante. A partir também de dados sócio demográficos e dos dados profissionais.

Esses dados, destacaram o perfil dos professores que participaram da pesquisa. No quadro apresentado, revela a formação continuada em especialização nos dois casos, sendo uma exigência no edital do concurso. Os professores relataram que não possuem formação continuada em relação às tecnologias, mas que relataram que usam frequentemente a tecnologia nas aulas.

A formação acadêmica dos professores é na área de Letras. Formados na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), unidade da UECE na região. Eles obtêm mais de 5 anos de experiência na formação e mais de 5 anos de ensino na escola-alvo da pesquisa.

Foram feitas algumas perguntas acerca da relação que professor têm com a tecnologia e o seu uso em sala de aula, diante disso, os questionários traz um levantamento acerca da realidade vivenciada e com aquilo que o professor disse. Foi ainda, elaborado um questionário propicio ademais perguntas, no qual os professores descreveram os recursos disponíveis na instituição, contendo computador, Datashow, televisão e tablete, sendo esses os mais presentes na escola.

Outra pergunta foi baseada na experiência do professor com a tecnologia e o ensino em sala de aula, eles relataram experiências positivas, acerca do ensino, no qual os alunos demonstram um maior interesse nas aulas, tornando mais dinâmicas e despertando o interesse dos alunos.

Ademais, foram descritos a frequência com que estes atores sociais se utilizam dos meios digitais, descrevendo que sempre que possível, utilizam em sala de aula como um meio pedagógico, auxiliando as aulas. Além disso, os participantes afirmaram que sabem fazer o uso das tecnologias digitais. Mas, somente um, já fez o curso de informática, enquanto a outra

pessoa nunca fez.

A pesquisa apresentou os dados que foram recorridos na pesquisa, apresentando a realidade da escola diante dos novos meios de ensino e tecnologia. É importante destacar que esses meios estão inseridos na sociedade, no qual os indivíduos têm feito constantemente o uso da tecnologia para se comunicar. Oliveira, aponta:

Em uma perspectiva técnico-científica, tecnologia refere-se à forma específica da relação entre o ser humano e a matéria, no processo de trabalho, que envolve o uso de meios de produção para agir sobre a matéria, com base em energia, conhecimento e informação. (OLIVEIRA, 2001, p.101).

Esta citação trata sobre o trabalho do ser humano como a matéria principal na utilização da tecnologia, ampliam e ajudando no trabalho dos seres humanos, fazendo com que outros possam partilhar de seus conhecimentos e outros apreenderem dele. Diante do exposto, a pesquisa possibilitou a caracterização das aulas de Língua Portuguesa da escola pública do município de Limoeiro do Norte, no estado do Ceará. Além do trabalho dos professores com o maior intuito no envolvimento dos alunos e o ensino do conteúdo através da tecnologia.

Considerações finais

Diante da atual realidade e da ascensão dos meios e dos multiletramentos, conclui-se que a importância desses recursos para a sociedade. De acordo com a pesquisa realizada e os dados obtidos, podemos perceber o quanto a tecnologia, pois cooperam para a integração da turma. Logo, os meios digitais auxiliam bastante na questão da praticidade e do benefício.

Considerando o objetivo proposto, constatamos que o uso da tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa possibilitou mapear algumas práticas em que as tecnologias estavam presentes e quais as dificuldades de reconhecerem e avançarem sobre o trabalho com elas, para detectar a prisão a modelos a partir daquelas que utilizam com maior frequência.

Com a observação do espaço, a entrevista e os resultados dos questionários, percebemos que o uso da tecnologia tem feito parte do cotidiano escolar, mas que ainda existem algumas barreiras para as quais os professores têm que enfrentar, a fim de potencializar as suas práticas de ensino na escola.

Por fim, o que atestamos foi que os novos meios digitais têm ampliado o conhecimento dos alunos, favorecendo o seu conhecimento e dando maior acesso a uma variedade de gêneros, fazendo com o professor possa utilizar outras estratégias para melhorar a qualidade de suas aulas e incluir digitalmente os alunos construindo, assim, uma maior integração cidadã e colaboração pedagógica na mediação de saberes.

Referências

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (orgs.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAZERMAN, C. Gênero, Agência e Escrita. In: HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (orgs.). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006. p. 23- 34.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidades. In: KARWOSKI, A. M.;

GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 137-152.

MAGALHÃES, I. A produção do sujeito na interação. *In*: MAGALHÃES, I. (org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: Editora da UNB, 1996. p. 17-36.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 101-107, n. 18, Set/Dez 2001.

RIVERO, C. M. L. A Etnometodologia Aplicada à Pesquisa Qualitativa em Psicologia e Educação. *In*: BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologias de Pesquisa em Ciências: análise quantitativa e qualitativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2018. p. 349-356.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia da Pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SETTON, M. da G. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROJO, R. et al. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

O gênero notícia e implicações da presença das *fake news* na sociedade contemporânea: uma proposta de atividade

David da Silva Nunes⁴⁴

Maurício Lima Bastos⁴⁵

Letramento ideológico – algumas questões introdutórias

O ensino de língua atualmente vem sendo permeado pela proposta dos letramentos múltiplos, dentre eles o letramento que é realizado por intermédio das novas tecnologias e Internet: o letramento digital. Diversos autores, tais como Rojo (2009) e Kleiman (2005), advogam que o trabalho realizado na escola com vistas à formação dos sujeitos, sobretudo aquelas relacionadas às práticas de leitura e escrita, deve estar estreitamente vinculado aos usos reais da linguagem na sociedade. Desse modo, considerar as ações de linguagem realizadas pelos indivíduos em seu meio social, ao usarem seus smartphones, computadores e outros equipamentos no dia a dia é parte desses letramentos múltiplos e pode tornar o ensino significativo.

Pinheiro (2018), ao discutir modelos de letramentos e o enquadramento da leitura e escrita dentro desses modelos, salienta algumas características do letramento ideológico em contraste com aquelas do letramento autônomo. Segundo a autora, no letramento autônomo, a escrita é concebida como um ato individual, independentemente de suas condições sociais, enquanto para o letramento ideológico, ela é uma prática discursiva, cujos atores levam em consideração os elementos contextuais e culturais desse ato. As ações que visam ao letramento digital supracitado, por sua vez, identificam-se com as demandas do letramento ideológico à medida que são pautadas em situações que fazem parte ou afetam a vida desses sujeitos, levando-os a perceber a relação com a realidade.

Ao comprometer-se com um ensino focado nos letramentos, o professor planeja suas ações com a finalidade de possibilitar melhores usos da linguagem pelos alunos por meio de textos orais e escritos com os quais esses têm contato. Assim, um projeto associado à reflexão sobre textos que circulam na Internet, em sites de notícias e também em redes sociais constitui

⁴⁴ Mestrando do Programa de mestrado Profissional em Letras da UECE. E-mail: davidsn1@ig.com.br

⁴⁵ Mestrando do Programa de mestrado Profissional em Letras da UECE. Graduado em Letras - português e Inglês pela Universidade Federal do Ceará. É especialista em Língua Português. Professor - Secretaria da Educação Básica do Ceará. E-mail: mauriciolb2014@gmail.com

um trabalho de letramento com viés ideológico porque, ao procurar despertar no educando uma postura crítica em relação aos materiais (textos) com os quais se depara, realiza um ato importante na formação do leitor.

Street (1995), ao discorrer sobre o processo ideológico de letramento, ressalta que os sujeitos, possuindo diferentes concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares, submetem-se a complexas relações de poder que daí emergem. Nesse sentido, respeitando a individualidade de cada estudante e promovendo atividades colaborativas de leitura reflexão e compreensão, o docente promove práticas que possuem um papel importante para o desenvolvimento, não só da proficiência leitora, mas também da consciência crítica.

Ao desenvolverem a habilidade de lidar com textos publicados na Internet, que muitas vezes têm o propósito, não só de informar, mas também de manipular e depreciar a imagem de determinadas pessoas e grupos sociais, o indivíduo poderá agir criticamente, formando sua opinião e produzindo seus próprios discursos, atuando no seu próprio letramento e no do outro, colaborativamente. É aí que o professor atua como agente de letramento, importante papel sugerido por Kleiman (2005), por meio do qual o docente poderá criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita, mobilizando-os para se inserirem em práticas letradas, ampliando, assim, seus horizontes.

Desse modo, é interessante que o aluno aprenda a agir nas diferentes situações sociocomunicativas, por meio de letramentos ideológicos, com valores socioculturais em que os sujeitos interagem e dos quais devem realizar uma compreensão crítica, a fim de estarem incluídos nos diferentes contextos sociais. A partir de um ensino guiado por essa proposta reflexiva e voltado para eventos reais e de maneira transdisciplinar, uma vez que os letramentos envolvem todas as disciplinas, a escola contribuirá para a formação de leitores críticos e protagonistas de sua formação letrada.

As fake news e a sua influência na sociedade contemporânea

Antes de iniciarmos a indicação de uma proposta de aula inserindo a perspectiva das *fake news* em sala de aula, julgamos importante falarmos um pouco acerca do surgimento desse fenômeno na nossa sociedade, bem como levantar o debate sobre a importância da discussão sobre esse problema midiático multifacetado. Essa expressão tem sido usada com frequência, porém ela não é uma novidade, visto que notícias falsas, estranhas e duvidosas sempre vão aparecer enquanto houver vida humana em contato direto com a sociedade, sobretudo, diante da era digital em que vivemos.

Esse termo “Fake News”, traduzido como “notícia falsa”, tornou-se conhecido em escala mundial durante as eleições presidenciais em 2016, nos Estados Unidos. Nesse período, os eleitores do candidato à presidência Donald Trump, por meio de informes falsos na mídia, atacavam a também candidata ao cargo Hillary Clinton, com o propósito de conquistar votos e, por consequência, levar Trump à presidência de uma das maiores potências mundiais. A partir desse cenário, houve um interesse maior em estudar as características desse fenômeno tão onipresente nesse contexto midiático informacional.

Além disso, o aumento da quantidade de informações presentes nas plataformas midiáticas aumentou, exponencialmente, nos últimos dez anos devido à explosão informacional, ou seja: a informação surge e se prolifera de forma rápida e efetiva. Diante disso, a urgência em noticiar algo em primeira mão tem levado a uma crise informacional, resultando em perda de controle do que é produzido e, também, chegando a se questionar se realmente aquilo que foi compartilhado é verídico ou não. Essa consequência acaba gerando uma visão pessimista acerca das consequências geradas pelas *fake news*, por isso existe a necessidade de levar esse assunto para o ambiente da sala de aula, inserindo o estudante em práticas de desenvolvimento de habilidades do manejo do próprio fenômeno das notícias falsas.

A urgência desse assunto chegar até a sala de aula é tão presente nos dias atuais principalmente em virtude de os alunos utilizarem rotineiramente as redes sociais, como o Facebook e o WhatsApp, ferramentas que contribuem bastante para a rapidez com que a informação é recebida e compartilhada, muitas vezes sem a checagem da veracidade daquilo que está sendo veiculado, mesmo sendo espalhado por um grupo de amigos. Dessa forma, o professor, lutando no combate à desinformação, deve ser o tutor responsável por formar o aluno no sentido de avaliar todas as fontes de informação, de modo a evitar cair nas tentações das falsas bolhas informacionais em que somos inseridos.

Por meio dessa proposta de atividade, queremos fazer com que a escola desenvolva nos estudantes um viés de criticidade, uma vez que uma das principais características das *fake news* são as manchetes de teor sensacionalistas e textos alarmistas, que tocam no emocional do indivíduo. Sendo assim, diante do atual cenário de ideologias polarizadas em efervescência na atualidade, é relevante os alunos entenderem que as suas opiniões pessoais não devem influenciar a veracidade de uma informação. Por fim, o docente poderia mostrar que as notícias têm um compromisso com a ética jornalística, contribuindo para a promoção e manutenção de uma verdadeira democracia. A seguir, realizamos uma proposta didática de estudo sobre as *fake news* para ser abordada em sala de aula, de maneira a auxiliar o professor a desenvolver, nos estudantes, modos de lidar com os textos da Internet.

Proposta de atividade

OBJETIVOS

Trazer à tona uma discussão sobre notícias veiculadas em meios de comunicação, abordando suas características, sua importância, bem como descobrindo formas de identificação da sua veracidade e da forma de lidar com elas.

PLANEJAMENTO

- BLOCO 1 (Abordagem a respeito de uma notícia falsa)

Inicialmente, o professor poderá realizar uma checagem dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero “notícia” por meio de perguntas pré-elaboradas com o objetivo de introduzir, indutivamente, a temática pretendida. Em seguida colheremos algumas informações a respeito da familiaridade de uma *fake news* por parte dos alunos a fim de verificar se é uma

prática de fácil reconhecimento social diante do contato diário deles com a internet. Com isso, retiramos uma notícia do site “sensacionalista.com”, cujo objetivo é satirizar alguns informes repassados pela mídia de um modo geral.

- Checagem dos conhecimentos prévios
1. O que é uma notícia?
 2. Qual o seu propósito?
 3. Em quais meios podemos encontrá-la?
 4. Você tem o hábito de ler esse tipo de texto?
 5. Algum familiar seu tem o costume de ler notícias?

Figura 1 – Imagem de uma notícia retirada da internet

Alta da carne: manicure tira um bife e fica milionária



A manicure Josilene Santana é a mais nova milionária do país. A riqueza rápida veio hoje pela manhã, quando ela tirou um bife de uma cliente no salão de beleza.

“Fiquei na dúvida se levava a carne para a família ou se comprava uma mansão e mandava dinheiro para o exterior”, disse ela.

Josilene disse que teve medo de sair do trabalho carregando o seu tesouro. Economistas não entendem a alta da carne apesar do crescimento do gado no país.

Fonte: <http://www.sensacionalista.com.br/2019/11/29/alta-da-carne-manicure-tira-um-bife-e-fica-milionaria/>. Acesso em 09/12/2019.

Depois da leitura do informe acima, deverá ser feita uma reflexão partindo dos questionamentos expostos a seguir.

Questionamentos:

1. Que tipo de sentimento essa notícia desperta em você?
2. Como essa notícia pode repercutir em meio à sociedade?
3. Ao ler esse texto, você pensa que se trata de um fato verídico ou não?
4. Que detalhes dessa notícia podem auxiliá-lo(la) a responder a questão anterior?
5. Qual o propósito da criação dessa notícia?

Dessa forma, queremos levar o aluno a compreender que, muitas vezes, alguns sites têm o intuito de ironizar alguma informação ou situação que está em pauta na mídia naquele momento específico. Além disso, é importante, também, deixar claro que os textos enganosos tentam imitar aqueles produzidos em sites ditos “confiáveis”. Finalmente, o docente deve apresentar as estratégias de reconhecimento de uma notícia falsa, contribuindo para que haja uma participação mais efetiva e crítica desses discentes nas práticas contemporâneas de linguagem.

- Abordagem teórica

1. Conceito de Fake News:

São notícias falsas que têm o propósito de propagar uma mentira ou induzir ao erro alguém que receba essas mensagens.

2. Tipos de Fake News:

- a) Sátira ou paródia: piadas que imitam o jeito de informar uma notícia.
- b) Conteúdo fabricado: possui o objetivo de enganar o leitor, sendo um conteúdo 100% falso.
- c) Conteúdo manipulado: quando imagens ou notícias são alteradas para passar mensagem diferente da original.
- d) Conteúdo impostor: Ocorre quando são citados estudos e pesquisas que não existem.
- e) Contexto falso: imagens ou falas retiradas do contexto em que foram produzidas.
- f) Conteúdo enganoso: chegar a uma conclusão inadequada por meio de fatos reais.
- g) Conexão falsa: quando não há relação entre o conteúdo do texto e as fotos, os títulos e as legendas.

3. As possíveis consequências do seu compartilhamento.

- a) Prejuízo financeiro: estratégia popularmente utilizada para conseguir dados pessoais de consumidores e aplicar golpe.
- b) Prejuízo na esfera cível: o indivíduo que compartilha notícias falsas pode cometer crimes de difamação, injúria ou calúnia.
- c) Prejuízo para a saúde mental: por intermédio de uma notícia de cunho falso, a pessoa pode ficar com um sentimento de perda, bem como atrair outros sentimentos negativos como raiva, decepção, entre outros.

4. Estratégias para reconhecê-las e se proteger delas:

É necessário que os alunos compreendam que a forma de lidar com as *fake news* é sempre checando a veracidade daquilo que se lê, com vistas a não ser enganado por elas, evitando seus terríveis danos. Abaixo seguem algumas estratégias de checagem:

a) Qual a URL do site? Você conhece?

Alguns sites de *fake news* usam endereços parecidos com o de grandes sites e jornais, mas mudam detalhes. É necessário ficar atento à grafia e à terminação do link. Como boa parte dos sites está registrada fora do Brasil, o endereço não termina com “.br”.

b) Qual é a data da publicação?

Informações antigas podem ser republicadas em lugar de destaque, de maneira a enganar os leitores, passando a ideia de que o fato é recente.

c) Quem assinou?

É comum que as *fake news* não tenham a identificação do autor. Mas se o nome estiver publicado, é importante verificar se é uma pessoa conhecida ou se já escreveu outros textos e se eles são verdadeiros.

d) Saiu em outro veículo?

Se possível, é muito importante fazer uma pesquisa rápida e verificar se a notícia também foi divulgada em um meio de comunicação conhecido e com credibilidade.

e) As legendas têm a ver com as fotos? Há algo de estranho nelas?

Se as cores ou os cortes da imagem parecem estranhos, ou a descrição não corresponde à imagem, você pode estar diante de uma montagem.

f) O site tem formatação estranha? Muitas propagandas? Outras janelas se abrem automaticamente durante a leitura?

É necessário desconfiar sempre, pois veículos sérios se preocupam com o aspecto visual.

BLOCO 2 (Abordagem de uma notícia dita “verídica”)

Figura II – Imagem de uma notícia retirada de um jornal online



Diário do Nordeste

HOME METRO POLÍTICA VERSO REGIÃO **SEGURANÇA** JOGADA NEGÓCIOS BLOGS ÚLTIMAS

(85) 98899-9597

A Polícia Civil do Estado do Ceará (PCCJ) investiga a morte de um empresário canadense, no município do Eusebio, na Grande Fortaleza. Segundo a polícia, o corpo do empresário identificado como Walter Max Voiglander, de 85 anos, foi achado na tarde desta quarta-feira (11), morto, amarrado e amordaçado na varanda de um sítio localizado no distrito de Olho D'Água, distante 20 km do Centro do município.

A Polícia Civil informou, em nota, que a Delegacia Metropolitana do Eusebio investiga o crime. Um inquérito policial foi instaurado para apurar as circunstâncias do crime no intuito de esclarecer a motivação e identificar a autoria.

"Ele estava amarrado, deitado de forma ventral, amarradas as mãos envoltas em um pilar, os pés também amarrados, com a boca tapada e com venda nos olhos", disse o delegado Everardo Lima ao Sistema Verdes Mares.

De acordo com o delegado, pelo fato de o corpo já estar em estado de decomposição, não foi possível detectar as causas da morte. Ele acredita que o homem foi morto há cerca de cinco dias. A Perícia Forense do Ceará (Pefoce) não soube informar se ele foi baleado ou agredido antes de ser morto. "Só a perícia com exames cadavéricos vai determinar as causas da morte", disse o delegado.

Fonte: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/seguranca/online/empresario-canadense-e-encontrado-morto-amordacado-e-amarrado-dentro-de-sitio-no-eusebio-1.2186759>. Acesso em: 07/12/2019.

Para se iniciar o segundo bloco, haverá o compartilhamento de uma notícia veiculada no site “Diário do Nordeste”, um meio de comunicação conhecido em todo o estado, pressupondo, em vias de fato, um compromisso com a verdade jornalística. A princípio, permeado por um viés reflexivo, é significativo questionar os alunos através das perguntas que já foram expostas no bloco anterior, servindo de parâmetro para analisar como se dará a recepção do texto por eles.

Questionamentos:

1. Que tipo de sentimento essa notícia desperta em você?
2. Como essa notícia pode repercutir em meio à sociedade?
3. Ao ler esse texto, você pensa que se trata de um fato verídico ou não?
4. Que detalhes dessa notícia podem auxiliá-lo(la) a responder à questão anterior?
5. Qual o propósito da criação dessa notícia?

Considerações Finais

Diante do exposto, o professor pode, por intermédio das respostas das questões acima, promover uma análise comparativa entre a primeira notícia e a última, verificando se realmente houve um mínimo de compreensão acerca das peculiaridades entre uma notícia falsa e uma verdadeira, desenvolvendo a habilidade de lidar com textos jornalísticos, sobretudo, os disseminados na internet. Em seguida, serão apresentadas as características do gênero que está sendo estudado.

- Características do gênero “Notícia”

1. Finalidade
2. Audiência

3. Suporte
4. Título
5. Subtítulo
6. Lead
7. Corpo da notícia
8. Linguagem

Observação: O professor poderá discutir cada elemento acima, identificando-o e contextualizando-o na própria notícia lida, com o propósito de tornar significativa a aprendizagem dos conceitos estudados.

BLOCO 3 (Atividade prática – realização de um paginário)

Com o objetivo de expressar, tanto intuitivamente como artisticamente, os sentimentos despertados a partir das discussões e reflexões feitas, a turma confeccionará um paginário que deverá ser exposto ou na parede da sala de aula, ou em alguma outra parede das dependências da escola. A seguir, serão relacionados os procedimentos da atividade:

1 – Cada aluno deverá receber duas folhas de papel ofício. Em uma delas deverá escrever em letra grande uma frase sobre *fake news* (consequências, danos ou outras questões relacionadas ao tema);

2 – Na outra folha, os estudantes deverão registrar por meio de imagens (desenhos ou pinturas), os sentimentos despertados e expressos no item 1;

3 – O professor deverá colar na parede 3 folhas de papel madeira nas quais cada aluno colará cuidadosamente as duas folhas de papel ofício mencionadas anteriormente, lado a lado, de modo que não apareça nenhuma parte das folhas de papel madeira. O efeito contrastivo das imagens com diferentes cores, bem como das palavras, poderá proporcionar uma sensação estética interessante.

4 – Finalmente, os alunos poderão falar da experiência de realizar o paginário, bem como de discutir o tema *Fakes News* na escola, ressaltando sentimentos despertados e aprendizagens adquiridas ao longo das aulas. Como sugestão, o professor poderá propor que os alunos que estejam em redes sociais fotografem o paginário e postem em seus perfis, a fim de estimular a sociedade a dizer não às *fake news*.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > Acesso 11 dezembro 2019.

DELMAZO, C. VALENTE, J.C.L. Fake News nas redes sociais online: propagação e reação à desinformação em busca de cliques. **Media & Jornalismo**, vol.18 no.32, Lisboa abr. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/david/Desktop/Download%20de%20materiais/5682-Texto%20do%20Artigo-21421-1-10-20180518.pdf> Acesso em: 21/12/2019.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Produção Editorial, 2005.

PINHEIRO, R.C. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018.

RECUERO, R. GRUZD, A. Cascata de Fake News Políticas: um estudo de caso no Twitter. **Galaxia** (São Paulo, online), ISSN 1982-2553, n. 41, mai-ago., 2019, p. 31-47. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gal/n41/1519-311X-gal-41-0031.pdf>> Acesso em: 28/12/2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SALAS, P. Cuidado com a fábrica de mentiras. **Nova Escola**, Edição 312, 02 de mai. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11701/cuidado-com-a-fabrica-de-mentiras>> Acesso em: 29/12/2019.

STREET, B. V. **Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. Harrow: Pearson, 1995.

Mememes: subsídios didático-pedagógicos voltados à ampliação do repertório lexical e senso crítico em língua inglesa

Ailton Pinheiro Moreira⁴⁶

Introdução

Orientado pelas transformações por que tem passado a sociedade hodierna, o presente artigo tem como objetivo principal revisar o arcabouço teórico acerca dos Multiletramentos, da Multimodalidade e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, em tempos de hipermodernidade, para refletir sobre o potencial dos memes, gêneros discursivos multimodais constantemente produzidos e compartilhados na Internet, como recurso didático-pedagógico para subsidiar a prática docente no tocante ao ensino-aprendizagem de língua inglesa voltado à ampliação do repertório lexical e ao desenvolvimento do senso crítico dos aprendizes desse idioma.

Analisamos e refletimos essa temática amparados nas contribuições da Semiótica Social, da Base Nacional Comum Curricular, dos estudos sobre os Letramentos, da Gramática do Design Visual e de teorias da aquisição de linguagem. Essa pesquisa documental é de caráter teórico-reflexivo e de natureza qualitativa não objetivando propor respostas prontas para os dilemas suscitados, mas sim, fomentar a discussão sobre a importância da atualização da prática docente com o intuito de atender às demandas dos aprendizes da hipermodernidade em contato constante com as tecnologias digitais e engajando-se em práticas discursivas mediadas por diversos suportes tecnológicos conectados à Internet. Acreditamos que, amparados nos conhecimentos teóricos aqui discutidos e instigados pelas inquietações propostas, docentes de língua inglesa em muito podem se beneficiar enquanto atores condutores do ensino-aprendizagem no que tange a ampliar o repertório lexical e aguçar o senso crítico-reflexivo dos aprendizes.

Com os avanços tecnológicos transformando as sociedades em aldeias globais cada vez mais próximas umas das outras, é urgente a necessidade de se promover um aprendizado que atenda às demandas dos cidadãos para que se sintam inseridos e atuantes nessa desafiadora realidade. Nesse contexto, conhecer uma Língua Estrangeira (LE) é uma ferramenta

⁴⁶ Mestrando em História e Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Serão Central (FECLESC). Linha de pesquisa 03 – Linguagens e Ensino: Multiletramentos, multimodalidade e análise do discurso para descrição e desenvolvimento de práticas de letramento crítico. E-mail: ailton.pinheiro@aluno.uece.br

indispensável para assegurar uma atuação efetiva na sociedade contemporânea cada vez mais marcada por uma variedade de textos multimodais que permeiam as relações nas mais diversas nações e culturas.

Assim, o escopo principal da prática docente seria promover recursos e práticas pedagógicas visando à capacitação dos discentes por meio de ações que os exponham às mais variadas formas de letramentos (conceito a ser retomado mais adiante) disponíveis na atualidade. Com isso em mente, a pergunta que norteia nossos estudos nessa pesquisa é: Como o estudo, a análise e a produção de memes em língua inglesa podem auxiliar na ampliação do repertório lexical e desenvolvimento do senso crítico dos aprendizes desse idioma? Entre as demandas da sociedade atual, merece ênfase a atualização das práticas pedagógicas no que tange ao ensino de língua inglesa (doravante, LI) como língua estrangeira⁴⁷ (LE) para que se possa atender às expectativas de formação escolar assegurando, dessa forma, seu direito constitucional a esse conhecimento e, com isso, ampliando suas potencialidades de inserção, atuação e transformação do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018).

Além disso, é importante que consideremos também o que diz a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) para assegurar que haja harmonia entre as diretrizes desse documento e as práticas didático-pedagógicas que deveriam atuar visando à afirmação de valores, ao fomento de ações que contribuam para a construção de uma sociedade mais humana e socialmente mais justa. Há que se considerar, ainda, as competências gerais desenvolvidas nas três etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) que, entre outras, destacam a valorização e a utilização de conhecimentos historicamente construídos para que se possa entender e explicar a realidade, o exercício da curiosidade intelectual, que estimule o estudante à constante busca de novos aprendizados, à valorização e à fruição de manifestações culturais diversas, à utilização eficaz de diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora, digital etc.), à compreensão, à utilização e ao uso de tecnologias digitais de forma crítica, ética, reflexiva e significativa, ao exercício da empatia e diálogo para resolução de conflitos, autoconhecimento e valorização de si (BRASIL, 2018, p. 9).

No cenário mundial hodierno, e mais especificamente no cenário escolar, outro fator que merece destaque é o contato constante dos aprendizes com gêneros midiáticos seja para entretenimento, para busca ou para partilha de informação, emoções pessoais entre outros propósitos. O advento da hipermodernidade (retomaremos esse tópico nas próximas seções) deixa ainda mais latente a urgência de inovação do fazer pedagógico para além da realidade intramuros da escola, cujos limites há tempos foram rompidos pelo surgimento e fortalecimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante, TDIC)⁴⁸ (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

Com isso em mente, urge que a escola, *locus* privilegiado da formação de cidadãos atuantes, autônomos, reflexivos e produtivos, adotando uma postura mais consciente do fato de que as tecnologias são parte integrante da contemporaneidade, demandando para a inclusão a

⁴⁷ Apesar de a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 241) problematizar essa complexidade conceitual reconhecendo o termo língua franca como mais coerente com sua proposta para a educação, optamos pela escolha desse termo Língua Estrangeira (LE) por ser mais recorrente nas fontes pesquisadas para produção desse texto. No entanto, aqui, isso não implica a exclusão do termo língua franca como proposto pela BNCC.

⁴⁸ Para maiores esclarecimentos, consultar ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

bens e serviços a apreensão e o domínio de seus conceitos e usos (MATIAS, 2016, p. 167). Ademais, reconhecer o lugar central ocupado pela tecnologia digital na contemporaneidade⁴⁹ implica em explorar sua difusão nos diversos domínios da existência humana e refletir sua influência, seu sentido e compreensão nas vidas das pessoas não apenas como ferramenta de ensino-aprendizagem, mas também como ferramenta de inclusão e de empoderamento do cidadão no século XXI (COSTA; SILVA, 2013, p. 840).

Tendo tais tecnologias como aspecto indissociável de seu cotidiano, os aprendizes da hipermodernidade são expostos a uma vasta e intensa gama de gêneros textuais multimodais, entre esses, o meme. Sendo assim, explorar os gêneros – e o arcabouço teórico pertinente – como ferramentas que fomentem o processo de ensino-aprendizagem de uma LI pode atuar a favor da formação linguística do aprendiz e no desenvolvimento de seu senso crítico. Assim, apresentamos na próxima seção as orientações teórico-metodológicas norteadoras dos estudos ora propostos.

Metodologia

A capacidade de agir e de refletir sobre a sociedade e sobre o mundo em que vivemos é uma necessidade urgente frente às transformações sociais em consequência, dentre outros, dos avanços tecnológicos exigentes de competências muitas para uma efetiva atuação social.

Ante o exposto, temos como objetivo principal refletir sobre a análise e a produção de memes em LI como recurso para a ampliação do conhecimento lexical e para o desenvolvimento do senso crítico dos aprendizes desse idioma. Para tanto, investigaremos o gênero textual multimodal meme e sua atuação nas práticas de multiletramentos à luz da Semiótica Social; faremos, ainda, uma análise da literatura concentrada na pedagogia dos Multiletramentos, na Multimodalidade, na Gramática do *Design Visual* (GDV) e na aquisição lexical em LI como tentativa de refletir acerca da contribuição dos memes enquanto recurso potencial à formação humana (crítico-reflexiva) e intelectual (conhecimento lexical) de alunos.

Esse trabalho, orientado por seus objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa documental de base descritivo-analítica. De acordo com Gil (2002, p. 45), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa”. Essa pesquisa é de natureza qualitativa que, segundo Lakatos e Marconi (2010), foca nos processos e significados, lida com a análise e interpretação de aspectos mais profundos na tentativa de descrever a complexidade do comportamento humano oferecendo análises mais minuciosas sobre as investigações, atitudes e tendências do comportamento. Portanto, propomos uma discussão embasada em estudos prévios, a partir da revisão de bibliografia pertinente, para corroborar o potencial dos estudos e da produção de memes no intuito de alcançar os objetivos propostos por essa pesquisa.

⁴⁹ É preciso, contudo, estarmos alerta para o perigo da absolutização da tecnologia, ou tecnoentrismo, a racionalizar toda a vida do ser humano colocando-se como uma panaceia para os dilemas da humanidade. Para mais informações, sugerimos Costa e Silva (2013) <<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a10v94n238.pdf>> Acesso em 05 de maio de 2020.

Na próxima seção, refletiremos acerca dos letramentos em época de tecnologia digital permeando as práticas discursivas e demandando competências e habilidades essenciais à consecução de interações.

Letramentos em épocas de tecnologia digital

Desde o advento das TDICs, e mais ainda com a ascensão da Internet, a sociedade tem sido exposta a uma desafiadora diversidade de gêneros textuais multimodais, merecendo destaque o gênero meme. Assim sendo, é missão da escola democratizar o acesso a essas tecnologias digitais para o trabalho com textos visando à otimização do processo ensino-aprendizagem e promover a atuação dos aprendizes, não apenas como atores, mas também sujeitos de sua aprendizagem (ARAÚJO; DIEB, 2014).

Para tanto, urge que atentemos às diretrizes apontadas pelos documentos oficiais da educação no tocante à formação de indivíduos capazes de mobilizar seus conhecimentos e suas experiências múltiplas para adaptar-se e, assim, atuar efetivamente na hipermodernidade, que não se refere à superação da modernidade, mas a sua radicalização já que os princípios da modernidade (racionalidade técnica, desenvolvimento tecnológico e científico, economia de mercado, valorização da democracia, ampliação da lógica individualista) continuam vigorando e se renovando. Nesse contexto, o prefixo se estende e abarca outros contextos como hipercomplexidade, hiperconsumismo, hiperindividualismo, hipertexto, hipermídia etc. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116, 118).

Nesse sentido, recorreremos à BNCC que preconiza o compromisso com a educação integral preparando o estudante para comunicar-se, desenvolver sua criatividade, seu senso crítico, participativo, produtivo e responsável em todas as esferas de atuação em sociedade constituindo-se, por meio do conhecimento, em um ser globalmente desenvolvido e consciente da complexidade e não-linearidade desse desenvolvimento em uma sociedade tecnologizada (BRASIL, 2018, p. 14).

Em consonância com essa discussão, trazemos à baila o aprendizado de uma LE, como porta aberta para a introdução do aprendiz em um mundo cada vez mais globalizado e plural que demanda novas e desafiadoras formas de engajamento e participação social. Destacamos, nesse contexto, o ensino de LI com o *status* de língua franca, uma língua alheia a padronizações ditadoras de paradigmas fonológicos, sintáticos, lexicais etc. Nessa perspectiva, há a legitimação e a acolhida dos discursos de diversos falantes oriundos de contextos socioculturais múltiplos, inclusive, e especialmente, aqueles que não são oriundos de países hegemônicos cujos padrões linguísticos há muito têm sido apontados como paradigma ideal a ser adotado por quem deseja se apoderar desse conhecimento (BRASIL, 2018, p. 241).

Como contribuição ao complexo processo de ensino-aprendizagem de LI, recorreremos às TDICs como recursos profícuos para essa empreitada. É inegável que tenha havido, nos últimos anos, incentivos por parte do governo quanto à promoção da inclusão digital nas escolas públicas, no entanto, não parece ter havido uma preocupação quanto à formação dos profissionais responsáveis pela utilização das novas tecnologias de maneira que elas tenham impacto positivo nas práticas didático-pedagógicas fomentando a aprendizagem (SOARES-LEITE *et al.*, p. 175-177). Nesse sentido, é possível antever, a partir de uma formação docente tecnologicamente profícuo, avanços significativos na aprendizagem de LI e no

desenvolvimento do senso crítico dos aprendizes por meio da Internet atuando como mediadora da relação dialógica com esse idioma em uma imensurável multiplicidade de ferramentas e fontes de informação impulsionando, assim, os letramentos.

Street (1984) alerta para a complexidade dessa temática acerca do conceito de letramento, a partir de uma perspectiva pautada em novos estudos sobre o conceito, posto que, segundo o autor, situa-se em práticas sociais amplas e que não podem ser observadas de maneira isolada para evitar o falseamento das interpretações. Daí, a necessidade apontada por Soares (2002) de se conceber o assunto no plural – letramentos⁵⁰ – pois as práticas sociais e habilidades só podem se efetivar por meio dos letramentos, ou seja, da capacidade de o indivíduo interagir com o outro por meio do desenvolvimento e conhecimento das práticas, situações e letramentos que essa interação exija (GONÇALVES, 2017, p. 16).

Gonçalves (2017, p. 16) destaca que Street (1984) apresenta os modelos autônomo e ideológico de letramento. O modelo autônomo refere-se às práticas de leitura as quais o sujeito é capaz de realizar individualmente, sejam elas conscientes ou inconscientes; há aqui uma preocupação mais intensa com o ensino da decodificação de sinais escritos, correção de problemas ortográficos, baseado no modelo de texto verbal dissertativo prevalente em círculos ocidentais e acadêmicos produzidos em culturas especificamente situadas que se pautam na exclusão de saberes, também relacionados à escrita, mas sem serem assimetricamente desprestigiados.

Para o modelo ideológico, temos o voltado para a diversidade das práticas de letramentos, considerando também o significado cultural, valorizando o processo de socialização na construção do significado, o contexto e os papéis dos sujeitos envolvidos, relativizando as assimetrias provocadas pelo desempenho canônico de uso da escrita. Nesse modelo, consideram-se as instituições sociais onde ocorrem as interações, e não somente as instituições pedagógicas, exigindo uma abordagem etnográfica da realidade (STREET, 2014, pp. 43,44).

Entendemos, assim, que o modelo ideológico está mais adequado a nossa discussão devido às possibilidades de aprendizagem por meio da inserção e da análise do gênero meme, que já faz parte da rotina diária dos aprendizes nas esferas intra e extraescolar podendo, portanto, ser mais uma alternativa para contribuir com a expansão do conhecimento lexical na LI e, provavelmente, com o desenvolvimento do senso crítico.

Dada a complexidade dessa temática, consideramos pertinente enfatizar estes dois aspectos terminológicos e conceituais: alfabetização e letramento tradicional. Para Rojo (2009, p. 10), o termo alfabetização está relacionado ao ensino da escrita e da leitura, levando o aprendiz a conhecer o alfabeto, dominar a mecânica da escrita/leitura, mais comumente, em contexto de sala de aula. Sob outra ótica, temos a concepção do letramento tradicional advogada por Cerutti-Rizzatti (2009 *apud* PINHEIRO; ARAÚJO, 2012) que defende que o conceito de letramento deve resguardar-se essencialmente ao uso do signo verbal escrito.

⁵⁰ Devido à multiplicidade de conceitos e definições propostas para letramento, e concordando com Pinheiro e Araújo (2012), não se pode reivindicar uma definição de letramento capaz de contemplar todas as práticas, porque os avanços tecnológicos acarretam transformações constantes e, na maioria das vezes, imprevisíveis nas práticas sociais.

Os estudos sobre essa temática apontam para uma superação desse conceito, pois, com o texto produzido e/ou presente no ambiente digital, marcado pelo potencial de recursos multimodais, limitar-se a considerar o letramento apenas fundamentado em trabalhos com a palavra escrita, significa fechar-se para os avanços tecnológicos – que tanto contribuíram para transformação de como nos comunicamos atualmente – e restringir o desenvolvimento dos aprendizes negando-lhes a possibilidade de inserção, atuação e transformação na hipermodernidade. Entendemos, pois, que, ao pensamento postulado por Cerutti-Rizzatti, estaria mais adequado o termo alfabetização postulado por Rojo e focado exclusivamente no domínio do texto verbal, permitindo ao termo letramento abarcar de maneira mais ampla o vasto universo plural da comunicação.

Na próxima seção, discutiremos as contribuições da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1994), da Memética (DAWKINS, 1976) e da Gramática do Design Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006) para os estudos sobre os memes; compreendendo esses pressupostos teóricos como potenciais balizadores do desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas voltadas ao ensino-aprendizagem de LI e desenvolvimento do senso crítico dos aprendizes.

O gênero multimodal meme em mídias digitais e seu potencial didático-pedagógico

Os estudos sobre a linguagem como prática social têm apontado para a importância dos esforços na investigação dos gêneros discursivos como ferramentas dialógicas transformadas e transformadoras do homem ao longo da história. A partir das contribuições das abordagens sistêmico-funcionais de gênero, tivemos um avanço substancial nos estudos e na compreensão dessa temática, como afirmam Bawarshi e Reiff (2013, p. 46).

Os autores reforçam que os estudos de Halliday (1994) lançaram luz sobre o entendimento de que a organização da linguagem ocorre dentro de determinada cultura servindo a um propósito social. Essa afirmação ecoa nas palavras de Marcuschi (2005, p. 19) para quem os gêneros – que se manifestam na e pela linguagem – são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social que contribuem para coordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Balizados em concepção semelhante, estão os pesquisadores Miller (2009), que vê o gênero como ação social que só pode ser interpretada através das intenções que motivam a interação num dado contexto situacional, e Swales (2009), que enxerga os gêneros como classes de eventos comunicativos pautados em propósitos socioculturalmente determinados.

Com foco na Linguística Sistêmico Funcional (LSF) postulada por Michael Halliday (1978), a linguagem envolve o sujeito, o indivíduo e o contexto; assim sendo, nossas ações e o que falamos/ouvimos/lemos/escrevemos são profundamente influenciados por nossa visão de mundo, ideologias, função social e pelo contexto de interação. Essas condições determinam nossas escolhas linguísticas nos possibilitando a concretização das três funções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual.

A função ideacional é representacional e está vinculada às nossas experiências e consciência; a função interpessoal nos possibilita expressar nossos pensamentos,

persuadir/dissuadir, influenciar, etc. por meio da interação social; a função textual é aquela por meio da qual organizamos nossos significados ideacionais e interpessoais enquanto discurso num todo linear e coerente (GOUVEIA, 2009, p. 15). Essa discussão se faz essencial se quisermos compreender um gênero, seus propósitos e seu contexto de produção sem prejuízos à interação autor-texto-leitor-contexto, pois um texto não se limita apenas a um aglomerado de palavras, mas compõe-se de uma miríade de significados.

Na complexa e multifacetada gama de textos e discursos variados que permeiam as relações humanas, surgem os gêneros para expandir, aprofundar e ressignificar as maneiras como nos comunicamos, de maneira mais acentuada, na hipermodernidade imbuída na realidade digital. É nesse contexto sócio-histórico e cultural que surgem os memes, conforme os reconhecemos⁵¹.

O termo meme emerge de uma analogia com o gene na área das Ciências Biológicas⁵². Arruda (2017) ilustra a obra “O gene egoísta” de Richard Dawkins, para salientar a perspectiva evolucionista de Dawkins como subsídio para os estudos da memética⁵³. Essa obra, publicada em 1976, tem por objetivo tornar acessíveis conceitos da biologia evolucionista para o público não-especializado.

Para uma melhor compreensão da analogia entre o gene e o meme, é essencial que estejamos atentos a características intrínsecas do gene como: sua renovação ou descarte ao longo do tempo e sua qualidade de replicar-se, criando cópias de si mesmo. Dada a amplitude do darwinismo, argumenta Dawkins, não se pode restringi-la ao contexto do gene, pois os mesmos princípios aplicados a esse contexto restrito podem extrapolar a biologia e ser aplicados às tentativas de se entender as complexas relações sociais que perpassam as interações humanas.

Nessa perspectiva, o gene, enquanto unidade de informação biológica, remete-nos a sua unidade equivalente no campo cultural: o meme. Corroborando esse pensamento, Augner (2002) reforça que todos os conhecimentos, informações, impressões, ideias transmitidas socialmente podem ser memes que, ao serem replicados de mente em mente, asseguram sua existência e evolução. Dessa forma, o meme deve ser entendido de maneira análoga aos genes que são replicadores biológicos capazes de se perpetuar no tempo sendo favorecidos pela seleção natural; nessa perspectiva, os memes devem ser considerados replicadores culturais.

Ante o exposto, podemos vislumbrar o potencial didático-pedagógico dos memes no tocante ao aprimoramento do repertório lexical de aprendizes de LI assim como ao desenvolvimento de sua capacidade reflexiva já que os memes trazem em si aspectos da realidade marcados de posicionamentos não apenas cômicos, mas também críticos.

Com o intuito de aprofundar os estudos metalinguísticos para uma melhor apreensão e compreensão dos sentidos que subjazem aos textos multimodais, Kress e Van Leeuwen (2006), elaboraram a Gramática do *Design* Visual (doravante GDV). Os referidos autores advogam que

⁵¹ Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2006, p.23).

⁵² Os avanços nos estudos da biologia molecular no início do século XX instigaram as investigações acerca dos elementos característicos mais substanciais da seleção natural em animais e plantas (ARRUDA, 2017).

⁵³ Ciência que se ocupa do estudo dos memes situando sua gênese nos estudos da evolução genética biológica.

a gramática não pode se restringir ao estabelecimento de normas, mas sim, trabalhar a linguagem tomando por base sua funcionalidade, enquanto representação da experiência de seus usuários.

Apoiados pelo arcabouço teórico da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994) que Kress e Van Leeuwen (2006) alicerçaram seus estudos para a elaboração da GDV referenciando as metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Na GDV, essas metafunções seriam: representacional (uma vez que se pode realizar em imagens modos de representação do mundo), interativa (já que se estabelece de uma relação interpessoal entre imagem e espectador) e composicional (estruturar formas de materialização da mensagem para a construção de significados). (BIASI-RODRIGUES; NOBRE, 2010).

Com isso em mente e diante das diversas pesquisas⁵⁴ que essa temática tem suscitado, urge que reconheçamos os memes como meios pelos quais os aprendizes possam se apropriar da linguagem, imbuída também de recursos multimodais, ampliando sua capacidade comunicativa, especialmente por meio da ampliação de seu repertório lexical em uma LI. A ampliação desse conhecimento permite ao indivíduo poder expressar-se com mais precisão, compreender e interpretar mensagens de maneira mais eficaz, refletir mais profundamente acerca dos enunciados verbo-imagéticos em contextos sócio históricos diversos.

Na seção seguinte, focaremos na reflexão acerca do aprimoramento do repertório lexical em LE sintetizando algumas das mais debatidas abordagens de ensino-aprendizado de LE, as contribuições da Abordagem Comunicativa e do Conectivismo nas práticas didático-pedagógicas atinentes ao ensino do léxico.

Aquisição de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta metodológica subsidiada por memes

Durante muitos anos, especialistas têm se debruçado sobre mais diversos arcabouços teóricos, buscando compreender o complexo dilema da aquisição de língua. Da psicologia behaviorista-estruturalista defendida por Watson (1924), Skinner (1957) e Bloomfield (1933), às hipóteses de aquisição de segunda língua propostas por Krashen (1978), perpassado o Modelo da Aculturação, proposto por Schuman (1978), o Modelo da Gramática Universal de Chomsky (1976), o Modelo Conexionalista advogado por Ellis (1999), a Hipótese da Interação de Long (1996), aquisição de segunda língua na perspectiva da Complexidade apreçoada por Larsen-Freeman (1997), entre tantos outros pesquisadores (PAIVA, 2014). Apesar de todos os esforços, essas contribuições ainda não se mostraram suficientes para abarcar a complexidade que subjaz a esse intrigante processo que possibilita aos seres humanos sua principal característica distintiva de outras espécies⁵⁵: a língua como uma das principais formas de comunicação.

Conforme Ribeiro e Paula (2014, p. 33), “a língua é um sistema de signos lexicais que sistematicamente se organizam por meio de regras gramaticais”. O aprendizado desses dois

⁵⁴ Dawkins (1976), Davidson (2012), Recuero (2006), Huntington (2013), Milner (2013), Blackmore (1999) entre outros.

⁵⁵ Apesar de algumas espécies animais apresentarem sistemas de comunicação bastante sofisticados, inclusive com capacidades lexicais, semânticas e pragmáticas, ainda não se pôde detectar capacidades gramaticais elaboradas (KAIL, 2013).

campos linguísticos é fundamental para seu desenvolvimento. Com as transformações sociais demandando novas maneiras de se relacionar e comunicar, há, também, transformações no léxico, que é um sistema aberto em constante expansão fazendo emergir novos itens lexicais ao mesmo tempo que outros caem em desuso (BIDERMAN, 1996, p. 32).

A aquisição e a ampliação lexical dos aprendizes de uma L2 implicam na capacidade de estabelecer relações de itens lexicais entre si e com a realidade externa possibilitando trazer à tona os significados subjacentes a cada palavra (VECHETINI, 2005, p. 56). Na busca de compreender esse processo – e propor as práticas didático-pedagógicas como alternativa para alcançar esse objetivo – já não se advoga mais com tanta veemência a eficácia da produção de listas de palavras a serem decoradas pelos aprendizes de maneira descontextualizada. De acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 121 *apud* PAIVA, 2012, p. 67), a abordagem comunicativa⁵⁶ passa a enxergar a língua-alvo não apenas como um objeto de estudos, mas também como o meio de comunicação através do qual o aprendiz é orientado à interação em situações de uso autêntico da linguagem. Nessa perspectiva, ensina-se/aprende-se a língua e suas variadas manifestações, dentro do escopo da linguagem, em situações contextualizadas, considerando-se as funções da linguagem, os sujeitos envolvidos no ato comunicativo e o contexto situacional.

Valendo-nos, ainda, das contribuições de Paiva (2012, p. 71), trazemos à baila as contribuições de Harmer (1991, pp. 161-173), que apresentou atividades de ensino e prática de ampliação lexical organizadas em três grupos: 1) apresentação (uso de objetos reais (*realia*), imagens, mímicas etc.); 2) técnicas de descoberta (associações verbo-imagéticas, criação de mapas semânticos, uso do contexto para inferência de significados etc.); 3) prática (ações e gestos, práticas com vocabulários frequentemente confundidos etc.). Em consonância com essas propostas e imbuídos em contexto de aprendizagem de LE na hipermodernidade, destacamos as inúmeras contribuições para aquisição deste conhecimento específico, o léxico, por meio de estudos analítico-críticos de memes.

Paiva (2012)⁵⁷ se apoia no Conectivismo para reforçar o pensamento de que a aprendizagem não está restrita aos fatores internos dos aprendizes, mas está também relacionada a seu exterior. Nessa perspectiva, a aprendizagem é vista como um processo evolutivo e dinâmico, e não um fim ou objetivo em si; a aprendizagem se expande de maneira contínua por meio de nossas novas conexões com o meio (SIEMENS, 2006 *apud* PAIVA, 2012). Ratificamos o pensamento anterior com as palavras de Leffa (2016, p. 13) ao vislumbrar “para o futuro um processo generalizado de convergências, fundindo tecnologias, métodos e teorias [...] A ideia é de que vivemos em mundo interdependente onde tudo e todos se relacionam”. Ainda nessa linha de raciocínio, como afirmam Quadros e Finger (2017, p. 136), é por meio dos processos associativos que a aprendizagem ocorre, assim:

[...] a mente humana é predisposta a procurar por associações entre elementos e, a partir de tais associações, cria ligações entre esses elementos. As conexões das redes neuronais

⁵⁶ Nessa abordagem, as pessoas aprendem línguas fazendo uso da língua-alvo para alcançar objetivos específicos situados em contextos de interação reais, usando a língua para além da relação expressão-conteúdo, para agir sobre a realidade. (LEFFA, 2012, p. 397).

⁵⁷ Em palestra apresentada no **III Congresso Internacional da ABRAPUI**. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/abrapui2012.pdf>>. Acesso em: 10. out. 2019.

tornam-se mais fortes à medida que essas associações continuam a ocorrer, e se tornam partes de redes maiores quando as conexões entre elementos passam a ser mais numerosas.

Leffa (2016) aponta para a importância de se tomar consciência do processo de ensino do léxico centrado no *input* (KRASHEN, 1985) oferecido ao aluno, ou seja, focado na preparação do texto e no ensino orientado para próprio aluno enfatizando o desenvolvimento de suas estratégias para se apropriar do léxico de uma língua. Segundo esse autor (2016), o ensino desse conhecimento oscila entre o interno e o externo. Um dos lados foca no material que deve ser preparado para o aprendiz valorizando, assim, o *input* (aspecto externo do ensino); o outro, mantém seu foco sobre o que o aprendiz deve fazer para adquirir e expandir seu repertório lexical (aspecto interno).

Nessa esteira de pensamento, antevemos os trabalhos com os memes como um recurso bastante profícuo no que tange à ampliação do repertório lexical dos aprendizes em LI bem como um auxílio substancial no desenvolvimento de seu senso crítico. À guisa de exemplo, propomos instigar os aprendizes a realizar pesquisa em redes sociais, *sites* de notícias e/ou variedades em que haja memes em LI abordando temáticas atuais, relevantes e instigantes para esse público, instigando-os a, não apenas refletir criticamente a mensagem subjacente, mas também a engajar-se na (re)produção de novos memes a partir dos pesquisados, mobilizando seus conhecimentos prévios e experiências de mundo representadas, com base na multimodalidade, empregando, ao mesmo tempo que ampliam, seu repertório lexical na LI.

Na próxima seção, apresentamos nossas considerações finais e as conclusões a que chegamos a partir das discussões prévias e suas implicações para o fomento de práticas didático-pedagógicas condutoras dos aprendizes em seu processo de ampliação lexical em LI e no despertar de sua visão crítico-reflexiva.

Considerações Finais

A hipermodernidade emerge com um sentido um tanto paradoxal para a sociedade hodierna: por um lado, como um desafio ao mesmo tempo em que oferece estímulo a todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; por outro, configura-se na inclusão excludente que aproxima indivíduos de todos os estratos sociais ao mesmo tempo que se mantém ainda alijada de um contingente substancial desses indivíduos em estado de flagrante marginalização.

Nessa esteira de pensamento, percebemos o potencial didático-metodológico dos estudos e produção de memes quanto ao ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI) já que, por meio das TDICs e da Internet, atuam no estreitamento das distâncias, promovendo diálogos multiculturais, especialmente mediados pela LI em seu *status* de língua franca. Portanto, a atuação em consonância com os documentos oficiais reguladores da educação nacional (BNCC etc.) permite-nos abarcar a vasta gama de textos multimodais que perpassa as instâncias comunicativas nas quais se envolvem os indivíduos para além das escolhas modais reconhecidas (centrais nos documentos supracitados), incluindo, também, aquelas ainda periféricas, como os memes, que, embora já se apresentem em discussões no meio acadêmico, ainda não configura como prática didático-pedagógica consensual entre os professores da educação, de modo geral.

O meme, enquanto gênero “periférico” atuante nas estruturas sociais atuando como mecanismo para difusão de informações e a possível participação discursiva dos indivíduos, apresenta-se como recurso didático bastante promissor, não apenas dentro da sala de aula, mas também fora dela. Diante da realidade de muitos dos aprendizes de LI que fazem dos memes momentos não apenas recreativos, mas, acima de tudo, reflexivos e críticos como fomento ao processo de ensino-aprendizagem de LI apresenta-se como proposta bastante profícua para o desenvolvimento do senso crítico e repertório lexical dos aprendizes desse idioma.

A discussão acerca dos memes na prática de sala de aula compreende discussão muito aquém da exaustão sendo, assim, terreno fértil a professores-pesquisadores de diversas áreas empenhados em engendrar práticas didático-pedagógicas que atendam às demandas da sociedade hodierna buscando respostas sobre como a teoria e a prática dos memes podem contribuir para uma aprendizagem mais eficaz e instigante. Assim, concluímos nossas discussões não apresentando respostas prontas sobre como proceder, quando em posse desses conhecimentos, mas sim, propondo indagações pertinentes que possam instigar novos estudos e lançar luz sobre a prática docente no tocante ao ensino-aprendizagem de LI na hipermodernidade com o auxílio dos memes.

Finalmente, propomos as seguintes indagações: Com que frequência atentamos para os recursos multimodais de que nossos alunos lançam mão para se comunicar em suas comunidades estudantis/afetivas dentro e fora da sala de aula? Quais as escolhas mais frequentes que eles fazem em suas práticas discursivas? Como a consciência desse processo seletivo pode fomentar a prática docente do professor de LI como estratégia de ampliação do repertório lexical dos aprendizes? Estamos cientes das competências e habilidades que nossos alunos trazem para a escola e como elas podem atuar como elemento decisivo no aprimoramento de suas potencialidades? Quais estratégias de aprendizagem nossos alunos empreendem de maneira autônoma para desenvolver seu repertório lexical na LI? Estamos atribuindo a devida visibilidade a essas estratégias? Estamos cientes das competências e habilidades que nossos alunos trazem para a escola e como elas podem atuar como elemento decisivo no aprimoramento de suas potencialidades?

As práticas didático-pedagógicas, a partir das teorias aqui discutidas, podem atuar de maneira eficaz na transformação da realidade de nossos alunos possibilitando-lhes inserção, atuação, protagonismo, reflexão e inclusão na hipermodernidade, se o professor redesenhar sua atuação perceber-se como um mediador da relação ensino-aprendizagem, buscando vislumbrar no aluno e em seus saberes possibilidades didáticas para fins específicos, tais como ampliar o repertório lexical em LI.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ARAÚJO, J.; DIEB, M. **Tecnologia Digital e Agência: resignificando a tarefa da escrita escolar.** In Revista da Anpoll, nº 37. Florianópolis, 2014.

ARRUDA, R. B. L. **Gênero meme e ensino de leitura: investigando o letramento multimodal crítico de alunos de língua inglesa.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará) - Universidade Federal do Ceará, 2017.

AUNGER, R. **The Electric Meme: a new theory of how we think.** Nova York: The Free Press, 2002.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino.** São Paulo, Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. **Gêneros, Agência e Escrita.** São Paulo: Cortez, 2006

BIASI-RODRIGUES, B.; NOBRE, K. C. **Sobre a função das representações conceituais simbólicas na gramática do design visual: encaixamento ou subjacência?** 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v10n1/v10n1a05.pdf>> Acesso em 22 out. 2019.

BIDERMAN, M. T. C. **Léxico e vocabulário fundamental.** São Paulo: Alfa, 1996.

BLACKMORE, S. **The meme machine.** New York: Oxford University Press, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 12 jun. 2020.

DAWKINS, R. **O gene egoísta.** Nova York: Oxford University Press, 1976.

DAVISON, P. The language of internet memes. In: MANDIBERG, Michael. **The social media reader.** New York and London: New York University Press, 2012. p. 120-134.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, C. A. M. **Texto e Gramática: uma introdução à Linguística Sistemico Funcional.** Rio de Janeiro: Matruga, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matruga/article/view/27795>> Acesso em 20 jun. 2020.

GONÇALVES, C. J. S. L. **Práticas de letramentos na elaboração de memes em atividades com fins educacionais.** 2017. Dissertação (Programa de Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará), Universidade Estadual do Ceará, 2017.

HALLIDAY, M. A K. **An introduction to functional grammar.** 2. ed. London, UK: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic.** Michigan, EUA: University Park Press, 1978.

HUNTINGTON, H. E. **Subversive Memes: Internet Memes as a Form of Visual Rhetoric.** Denver, USA, 2013. Disponível em <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/spir/article/view/8886/pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

KAIL, M. **Aquisição de Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

KRASHEN, S. D. **Input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman, 1985.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEFFA, V. **Ensino de Línguas: passado, presente e futuro**. Revista de Estudos da Linguagem, v. 2, n. 8, 2012, p. 389-411.

LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas, RS. EDUCAT, 2016. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf>. Acesso em 17 jun. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-37.

MATIAS, J. O Google Drive como ferramenta de escrita colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. In KRESH *et al.* **Multiletramentos e Multimodalidades: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

MILLER, C. R. Gênero como ação retórica. In: MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: PPGL-UFPE, 2009, p. 21-44.

MILNER, R. M. **Pop Polyvocality: Internet Memes, Public Participation, and the Occupy Wall Street Movement**. International Journal of Communication, 2013. Disponível em <<https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1949>> Acesso em 18 jun. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições Somos Mestres, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. English Language teaching and learning in the Age of Technology. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 3., 2012, Santa Catarina. **Resumos [...]**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Tema: Language and Literature in the Age of Technology. Eixo temático: Língua inglesa, p. 1-18. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/abrapui2012.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. **Letramento Hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito**. In RBLA, Belo Horizonte, v.12, n.4, 2012.

QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. 3. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2017.

RECUERO, R. C. Memes e Dinâmicas Sociais em Weblogs: Informação, capital social e interação em redes sociais na Internet. In.: **XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – UnB, Brasília, set. 2006. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/4265> Acesso em 15 jun. 2020.

RIBIEIRO, C. G. PAULA, M. H. O uso do dicionário na escola. In.: SIMÕES, D; OSÓRIO, P. **Léxico: investigação e ensino**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014, p. 33-44.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; BARBOSA, J. M. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, G. C. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. 2013, vol.94, n.238, pp.839-857. ISSN 2176-6681. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812013000300010&script=sci_abstract&tlng=ptAcesso em 30 jun. 2020.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 01 jul. 2020.

SOARES-LEITE, W. S.; NASCIMENTO-RIBEIRO, C. A. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. In: SOARES-LEITE, Werlayne Stuart et al (org.). A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. Ed. Magis: **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, 2012, p. 173-187.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais** – abordagens críticas do letramento do desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

SWALES, M. J. Repensando gêneros: nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edup, 2009, p. 197-220.

VECHETINI, L. R. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em Língua Estrangeira (inglês) para alunos iniciantes**. 2005. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2005.

A arte de encenar: representações da negra e do negro em livros didáticos (PNLD, Guia 2018)

Nádia Narcisa de Brito Santos⁵⁸
Isaíde Bandeira da Silva⁵⁹
José Petrucio de Farias Júnior⁶⁰

Introdução

A arte emociona, encanta, fascina e registra a história de um povo que ultrapassa o tempo. A arte de descendência negra entrecruza linguagens e representa um modo ímpar de vivenciar a vida na ordem da colonialidade. A arte de encenar na televisão, cinema e teatro são marcas narradas nos livros didáticos e apreciadas neste capítulo, cada linha aqui escrita expressa um território onde a negra e o negro⁶¹ buscam tornarem-se os produtores da arte. Assim, nossa finalidade é analisar a representação da pessoa negra na telenovela, cinema e teatro nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didáticos (PNLD)⁶², em seu Guia de 2018 para o Ensino Médio a partir de abordagens interdisciplinares.

A interdisciplinaridade, segundo Fazenda (1994), permite visualizar o rompimento de fronteiras epistemológicas entre matérias que, de acordo com Lenoir (2001), podem ocorrer em

⁵⁸ Mestra em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciada em História pela Universidade Federal do Piauí, Especialista em História do Brasil pela Faculdade de Ciência e Educação do Caparaó. E-mail: nadiabrito45@hotmail.com

⁵⁹ Doutora em Educação. Professora da área de Ensino do Curso de História da UECE e do Programa de Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da UECE. Colaboradora do Mestrado Profissional em História da URCA. E-mail: isaide.bandeira@uece.br

⁶⁰ Doutor e Mestre em História pela UNESP/Franca. Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Estadual Paulista, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del Rei e em Letras-Inglês pela UNIUBE. E-mail: petruciojr@terra.com.br

⁶¹ Abordamos a pessoa negra especificando o gênero, por acreditarmos que proferir apenas negro conota um caráter generalizante e de unicidade a um grupo étnico que possui um contexto histórico, cultural e social complexo, além do termo indicar apenas a figura masculina, bem como consideramos o vocábulo negro uma designação genérica aos sujeitos de ascendência e/ou descendência africana, tendo em vista que negro e branco são categorias que existem uma em função da outra, a partir de uma construção eurocentrada (QUIJANO, 2005).

⁶² O PNLD é um programa do Governo Federal brasileiro que avalia e disponibiliza livros didáticos de maneira sistemática, regular e gratuita às escolas públicas da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, tendo assim, como única exceção, os discentes da educação infantil. O Programa atende às instituições das redes federais, estaduais, municipais e distrital, assim como escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público. O objetivo central do PNLD é oferecer a discentes e docentes que pertencem às escolas que se encaixam no perfil descrito, livros didáticos de qualidade para o apoio do ensino-aprendizagem nos estudos formais nas etapas mencionadas (CASSIANO, 2007).

três níveis: curricular, didático e pedagógico. Neste trabalho, refletiremos a respeito do primeiro nível, o qual demanda a convergência e complementaridade entre as diferentes matérias escolares, com a finalidade de fomentar no currículo escolar uma estrutura interdisciplinar (FAZENDA, 1994).

O livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas por docentes e discentes no ensino básico, e, em algumas escolas públicas do Brasil, é o único recurso disponível (BITTENCOURT, 2008). Em 2018, o PNLD distribuiu aos estudantes brasileiros cerca de 89.381.588 livros didáticos (FNDE, 2019); por conseguinte, este instrumento é ímpar na construção da imagem do outro (GRUPIONI, 1995), por representar e publicizar uma versão reconhecida social e nacionalmente acerca dos sujeitos e fatos históricos, independente da matéria a que se refira.

Na pesquisa que realizamos analisamos três coletâneas mais adotadas, sendo uma de História, uma de Língua Portuguesa e uma de Artes, escolha que se deu pela verificação dos dados estatísticos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE), sendo elas: *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2016); *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*, dos autores Wilton Ormundo (2016) e Cristiane Siniscalch (2016); e, por fim, *Arte de Perto*, de Maurílio Andrade Rocha (2016, et. al.)⁶³. Doravante, iremos designar siglas para indicar cada coletânea, na qual L refere-se à livro, H à História, P à Língua Portuguesa, A para Arte. Sendo assim, a coleção *História, Sociedade & Cidadania* é renomeada de LH; *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* recebe a nomenclatura de LP; e *Arte de perto* de LA⁶⁴. Desta forma, são 3 livros de cada disciplina, exceto de Artes, que é volume único, perfazendo um total de 7 livros. Também foram analisados os Manuais do Professor de cada coleção, que a partir de agora serão denominados de MP da coleção a ser mencionada.

De acordo com o edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas do PNLD de 2018 do Ensino Médio, dentre os princípios e critérios de avaliação, encontra-se a promoção positiva da História e Cultura da África, Afrodescendentes e Afro-brasileiros, em vista a considerar a participação de tais sujeitos no processo histórico da construção do Brasil, além da exigência, no edital da abordagem interdisciplinar, dos conteúdos nas coleções (EDITAL PNLD, 2015).

A classificação da nossa pesquisa, com base nos procedimentos metodológicos, é de caráter documental, uma vez que corroboramos com Choppin (2004), o qual afirma que o livro didático assume a função documental como apresentador de documentos que estimulam o

⁶³ A coleção *História, Sociedade & Cidadania* teve os seguintes números de tiragens no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, respectivamente: 657.825, 539.643 e 469.999; A coletânea *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* teve 435.794, 351.488 e 304.625 para 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, respectivamente; e, por fim, *Arte de perto*, com 1.827.369 (FNDE – Serviço de Informação ao Cidadão).

⁶⁴ Todos os livros mencionados passaram por um processo de avaliação e seleção mediante o PNLD. A priori, após a publicação do edital do Programa, as editoras forneceram os livros didáticos para a avaliação de uma comissão de área. Os livros aprovados foram listados no Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções, as quais passaram pela apreciação e seleção das professoras e professores das escolas públicas. O Guia foi encaminhado às escolas e ao corpo docente, além de ficarem disponíveis no site do FNDE, para que assim, os docentes escolhessem aqueles que melhor atendessem ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola. Ressalta-se que os livros distribuídos são reutilizáveis, visto que devem ser conservados e devolvidos ao final do ano letivo para uso no ano subsequente, exceto os de Arte, que são consumíveis, ou seja, permanecem com o discente, não sendo necessária a devolução (EDITAL PNLD, 2015).

confronto de ideias e o desenvolvimento crítico dos discentes. Sendo assim, para nós historiadores, ele adquire também a função depositária, enquanto documento que comporta em si outros documentos, dentre eles: imagens, textos, poemas, letras de música, trechos de documentos oficiais (SILVA, 2014).

Aos documentos apresentados, aplicamos o método de análise de conteúdo⁶⁵, “[...] com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção”. (MORAES apud LARA; MOLINA, 2011, p. 147). Este método concatena com a análise descritiva e explicativa, na qual empregamos a abordagem decolonial, que conduz, por sua vez, à tessitura de compreensão da História para além da hegemonia eurocêntrica, ao romper com a visão colonial que se projeta sobre a pessoa negra, visto que, consoante Maldonado-Torres (2018), Mignolo (2014) e Quijano (2000), sob a ótica eurocêntrica, as relações sociais foram historicamente constituídas nas Américas e representadas no imaginário social.

A epistemologia decolonial analisa o colonialismo compreendido como uma prática discursiva fomentada por grupos que ocupam diferentes espaços de poder e que ainda se reflete na modernidade contemporânea, marcas que, para o sociólogo e professor peruano Quijano (2000), compõem-se no matiz da colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber. Nesta última, englobam-se os mais diferentes níveis de ensino, conhecimentos e epistemologias que envolvem também a construção dos materiais didáticos “[...] reproduzidas nos ambientes educacionais que vão da Educação Básica a Educação Superior” (PAIM; PINHEIRO; PAULA, 2019 p. 443).

Nessa perspectiva, a negra e o negro nos livros didáticos constituem-se sob o imaginário dos sujeitos a respeito do real imbuído em suas concepções de mundo e representadas nos materiais didáticos. Em vista disso, empregamos a categoria conceitual de representação de Pesavento (1995) e Chartier (2002b). Tais autores nos possibilitaram pensar as relações de poder e intencionalidades discursivas sob a ótica do colonialismo e colonialidade dos grupos sociais que veiculam representações tal como expostas nas coleções didáticas, visto que “[...] a mentalidade sempre coletiva que regula, sem que eles o saibam, as representações e julgamentos dos atores sociais” (CHARTIER, 2002b, p. 35).

As obras didáticas, segundo Johnsen (1996), são produzidas e destinadas para o ensino. Nesse sentido, como nos lembra Choppin (2004), “[...] são destinadas a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos [...]. Os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação [...]” (CHOPPIN, 2004, p. 560). Para analisar as representações mediante as abordagens interdisciplinares das coletâneas didáticas, empregamos o aporte de Fazenda (2011), que afirma a interdisciplinaridade como uma nova atitude diante do conhecimento mediante as etapas de integração e interação, ou melhor, da organização de conteúdos e a posterior reciprocidade entre eles, “[...] de seus conceitos, diretrizes, de sua metodologia, de seus procedimentos, de seus dados e da organização de seu ensino.” (FAZENDA, 2011, p. 35).

A exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e do Edital PNLN/2018 é

⁶⁵ A análise de conteúdo nos permite evidenciar mensagens explícitas e latentes, significantes e significados, os quais possibilitam leituras e interpretações que, possivelmente, o próprio emissor não estava consciente ao produzir e/ou reproduzir.

que ocorra um diálogo entre as matérias e que este esteja explicitado no livro didático. Por isso, na tentativa de deixar claro e visível o cumprimento desse critério exposto no Edital do PNLD/2018, as coleções criaram seções⁶⁶ específicas com essa finalidade. Por meio das categorias apresentadas, assim operacionalizamos e articulamos a problemática e os documentos, a fim de costurar teoria e empiria.

A arte de encenar

O alimento da “superioridade” do branco são as representações negativas disseminadas em todo meio (WALSH, 2013). Novelas, cinema, teatro são aportes narrativos para a representação da população negra, alguns bem populares e de grande acessibilidade do público como as telenovelas. *O direito de nascer*, em 1946, produzida para a radiotelevisão, fora a primeira a empregar um personagem “de cor”. *Mamãe Dolores* fora interpretado pela atriz Isaura Bruno, a qual representava uma negra empregada e mãe de criação do branco Albertinho, com amor incondicional ela lutara para defender seu filho (MARTINS, 2013).

Desde então, negras e negros eram inseridos no mundo televisivo, contudo, em papéis de subalternidade, como empregados domésticos ou meramente elenco de apoio (ARAÚJO, 2000). O LA2, ao remeter à teledramaturgia e ao preconceito racial, em seção intitulada *arte em diálogo*, sugere ao docente a construção de uma situação de aprendizagem a partir da exposição em sala de aula ou em casa do documentário *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*, do diretor Joel Zito Araújo, produzido em 2000. O documentário apresenta uma extensa pesquisa sobre as telenovelas brasileiras, desde a exibição televisiva de *O direito de nascer*, em 1964, dezoito anos após ser apresentada em radionovela, até as elaboradas no início dos anos 2000. O exemplar LA2 assim expõe a percepção do documentarista:

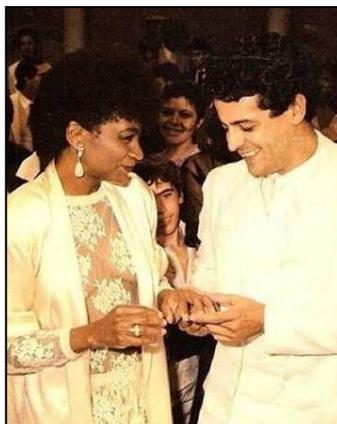
Para Joel Zito, frente a uma sociedade miscigenada, a telenovela ainda apresenta um Brasil quase inteiramente branco, reservando um espaço muito reduzido aos atores e à cultura afro-brasileira. O diretor destaca o papel protagônico de Zezé Motta na novela *Corpo a Corpo*, escrita por Gilberto Braga, em 1984, como um marco da questão racial na teledramaturgia (ROCHA, *et. al.*, 2016, p. 239). O espaço reduzido para negras e negros na teledramaturgia, mencionado por Joel Zito até os anos 2000 ainda perdura na primeira década do século XXI, conforme pesquisa realizada por Martins (2013), em sua dissertação de mestrado. A pesquisadora aponta que, para além da pouca parcela da população negra atuar em telenovelas, ainda permanecem preconceitos acerca desses sujeitos que “[...] oferecem subsídios teóricos e técnicos para fortalecer o racismo, corroborando com estereótipos e ideologias de opressão à pessoa e à população negra” (MARTINS, 2013, p. 83).

Vale frisar que o racismo, de acordo com Gomes (2005), se traduz em um comportamento de aversão a indivíduos que tem um pertencimento étnico negro, como pele escura, cabelo encaracolado. Por vezes, o racismo se materializa no ódio que resulta em ideias da colonialidade, que qualificam sujeitos como superiores e inferiores, impondo uma verdade como única (WALSH, 2013).

⁶⁶ As seções são espaços que o autor destina para discutir e/ou apresentar questões sobre temas que se relacionam com o capítulo em debate.

O LA destaca o preconceito racial sofrido pela atriz negra Zezé Motta ao protagonizar um romance com o ator branco, Marcos Paulo, na telenovela *Corpo a Corpo*. A coletânea concretiza a exposição com a seguinte imagem:

Figura 1 – Fotografia do casamento de Zezé Motta e Marcos Paulo, novela *Corpo a Corpo*, 1984



Fonte: Rocha, et. al. (2016, p. 239)

Na cena, o casamento dos personagens Sônia e Cláudio. Interpretados por Zezé Motta e Marcos Paulo, respectivamente, o par romântico criado por Gilberto Braga causou rebuliço na arraigada estrutura do pensamento colonialista da época por “ousar” casar uma negra – “inferior”, “subalterna” “suja” – com um branco. O acontecimento, para o documentarista Joel Zito, marca a questão racial do Brasil por levantar publicamente a discussão da discriminação racial em rede televisiva nacional. No dia 6 de maio de 2018, a atriz Zezé Motta relembrou⁶⁷ em sua rede social – *Instagram* – as discriminações sofridas:

Os telespectadores que participavam dos grupos de discussão da novela achincalhavam. Vinham com as visões mais preconceituosas. Uma nordestina dizia que mudava de canal porque não podia acreditar que um gato como o Marcos Paulo pudesse ser apaixonado por uma mulher horrorosa (EU). Outro achava que o Marcos Paulo devia estar precisando muito de dinheiro para se humilhar a esse ponto. [...] Teve um homem que disse ‘Se eu tivesse que beijar essa negra horrorosa, eu chegaria em casa e lavaria a minha boca com água sanitária [...]’ (MOTTA, 2018).

A fala da atriz demonstra a visão colonialista impregnada no seio social que demarca, de modo binário, o feio e o belo ao associar Zezé Motta a uma “mulher horrorosa”, o limpo como branco e o sujo como negro, visto que se beijada por um branco, este “lavaria a [...] boca com água sanitária”, ou mesmo precisaria ganhar muito “dinheiro para se humilhar a esse ponto”. Estes atributos direcionados à Zezé Motta são justificativas da colonialidade para representar uma suposta superioridade euro-branca à pessoa negra que se materializa no imaginário social e se concretiza nas práticas sociais (SCHWARCZ, 1993).

É possível imaginar a dor sentida pela artista ao ter contato com tais posições. Ela poderia ter baixado a cabeça, porém, reconhecida nacionalmente por atuar no teatro, cinema e televisão, a atriz utilizou sua publicidade para, junto ao movimento negro, lutar no combate ao racismo e na busca por mais espaço da pessoa negra ao mundo artístico (ARAÚJO, 2000).

⁶⁷ Veja o comentário na íntegra na rede social da atriz: https://www.instagram.com/p/BidcoNjHUGi/?utm_source=ig_embed.

A telenovela – baseados na ideia de representação de Pesavento (1985) e Chartier (2002b) – perpetua o imaginário social no modo de apreender os sujeitos e o mundo, assim como se torna influenciadora do pensamento e comportamento de grande parte de sua audiência. Ao propor assistir o documentário de Joel Zito, o LA2 oportuniza a reflexão acerca da presença negra e sua representação na teledramaturgia, além de questionar, em seu MP, “[...] se houve uma mudança no espaço dado a atores e atrizes afro-brasileiros nas tramas televisionadas no Brasil” (ROCHA, *et. al.*, 2016, p. 239).

A fim de que o professor aprofunde a discussão, o LA2 cita o caso de Viola Davis, atriz da televisão norte-americana que fora a primeira intérprete negra a ganhar o prêmio Emmy, em 2015, na categoria de melhor atriz em drama ao interpretar uma advogada na série televisiva *How to get away with murder* (em livre tradução como se livrar de um assassinato). O material sugere a busca por mais informações no portal Geledés – Instituto da Mulher Negra – que trata de questões raciais e de gênero.

O MP do LA também menciona a mudança no panorama televisivo ao citar os exemplos de Thaís Araújo e Lázaro Ramos na série *Mister Brau* (2015), a já mencionada Zezé Motta, Thaís Araújo *Em viver a vida* (2009) e *Cheia de charme* (2012), Nelson Xavier em *Tenda dos milagres* (1985), Yolanda Braga na novela *A cor de sua pele* (1965). O MP ainda afirma que “Os exemplos são muitos, mas comparativamente, ainda é incomum a presença de protagonistas interpretados por atores afrodescendentes na teledramaturgia brasileira” (ROCHA, *et. al.*, 2016, p. 453). Em outras palavras, embora pareçam muitos se comparados à presença do branco, a participação da pessoa negra ainda é pequena no mundo televisivo (ARAÚJO, 2000).

Cremos que mesmo em quantidade diminuta, a inserção da população negra na teledramaturgia e em outras áreas artísticas deriva de suas lutas ante ao Movimento Negro e das ações cotidianas de combate às práticas colonialistas, bem como é preciso considerar que a introdução de alguns sujeitos negros neste campo pode resultar em afirmações do tipo: Não existe preconceito racial na TV, você não está vendo aí a atriz Thaís Araújo, o Lázaro Ramos, a Zezé Motta? Asserções que reforçam o mito da democracia racial, ou melhor, que abrir espaço na televisão para um ser de cor negra demonstra que o branco “não” é preconceituoso, que o Brasil “não” é comandado pelo imaginário social de colonialidade, crença de que o país “escapou” do racismo e da discriminação racial. O que, entretanto, não diminui a conquista social da negra e do negro no espaço da teledramaturgia.

O LA interliga os temas da teledramaturgia e preconceito racial, com a finalidade de dialogar sobre o racismo no Brasil, porém, ao indicar a temática em uma seção, implica uma provável não-utilização ou subutilização das mesmas, uma vez que, conforme Bittencourt (2008), frequentemente o professor utiliza somente o texto principal do livro. A coletânea LP, por sua vez, dedica o texto principal para tratar do racismo na teledramaturgia, mas, desta vez, por meio de um debate que teve como mediador o jornalista Lalo Leal e, como debatedores, o cineasta e pesquisador Joel Zito Araújo, a jornalista Tatiana Oliveira e o jornalista e pesquisador moçambicano Rogério Ba-Senga. O comentário da jornalista Luciana Barreto abre o debate,

Hoje, quando o negro é retratado na televisão brasileira, ele é retratado em cargos subalternos, em cargos que não exigem muito da... da educação, ainda é assim, né? Quando ele é retratado. Quando ele é retratado, ele é minoria, quando ele é retratado, ele não é referência de beleza. [...] Imagina o que é ser uma criança pobre e negra no Brasil. Imagina construção de uma identidade positiva pra essa criança pobre e negra no Brasil. Mas o que a gente vê hoje é um Brasil, é uma televisão, é uma concessão

pública que exclui a maior parte das crianças brasileira. É isso que a gente vê hoje no Brasil. E a exclusão, ela tem sérios riscos pra sociedade. Nós estamos vendo aí (ORMUNDO; SINISCALCHI; 2016c, p. 232).

Luciana Barreto configura pela evocação de sua memória, a teledramaturgia como espaço em que a pessoa negra tem lugar determinado nos cargos subalternos e em atividades que não exijam o saber científico, retratos que não o concebem como centros de beleza ou referência de inteligência. Esses atributos, para a jornalista, constroem identidades negativas a respeito da população negra, instituindo, para nós, no seio social brasileiro, concepções colonializantes que “educam” e “reeducam” indivíduos aos moldes do pensar e agir típicos da colonialidade, os quais não reconhecem a negra e o negro como sujeitos produtivos no mundo.

Araújo (2000) considera a televisão como um dos meios de publicização mais consumido no início do século XXI. Deste modo, auxilia na disseminação nacional de representações dos povos afrodiáspóricos que, consoante com Chartier (2002b), integra a vida dos sujeitos e influencia ou dissemina modos de agir e pensar, ou como afirma Luciana Barreto, configura uma visão de mundo internalizada pela “criança negra e pobre”. Assim, consideramos que as representações que incorporam as divisões sociais podem fragilizar – ou mesmo subalternizar – o ser negro, tornando-o reprodutor e certificador do pensamento colonializante. Contudo, afirmamos que este tem a possibilidade de resistir à estrutura colonial.

O cineasta Joel Zito se posiciona no debate de modo diferente de Luciana Barreto. Ele sustenta que a sociedade necessita da indagação: “Qual o nosso paradigma?” (ORMUNDO; SINISCALCHI; 2016c, p. 233). Em outras palavras, qual a nossa compreensão de mundo? É de que os sujeitos são tratados como iguais ou de que são apartados e hierarquizados? Para o cineasta, somente o paradigma da diversidade, ou melhor, da desigualdade entre os seres e o reconhecimento de sua heterogeneidade, fortaleceria o sistema televisivo e, para nós, o mundo. A jornalista Tatiana Oliveira, por seu turno, remonta ao passado escravagista para discutir o racismo na televisão, leia a seguir:

[...] a gente precisa entender que o racismo, ele é estruturante. Que a gente vive numa sociedade, que ela veio do colonialismo escravagista e quando ela entra na... na... era moderna, quando ele vem pra sua república – O Brasil foi o último país a abolir a escravidão, né?, em 1888 -, em 1889, com a Proclamação da República, se conforma uma sociedade moderna com as mesmas estruturas socioeconômicas anteriores, né? Então, o negro, ele não tem espaço pra entrar como cidadão nessa sociedade, né? Então, assim, é... se discute, mas não se discute a essência. [...] (ORMUNDO; SINISCALCHI; 2016c, p. 233).

Tatiana apreende o racismo televisivo como uma estrutura organizada historicamente no momento escravagista que permanece na era moderna e deve ser discutida desde a sua “essência”, sua raiz colonial. Entretanto, chamamos a atenção da leitora ou leitor para considerar que os acontecimentos históricos não se apartam das ações do tempo presente, sendo necessário ponderar, como afirmara Bloch (2001), a ação do ser humano no tempo. Em outras palavras, os fatos passados notabilizam-se nas representações e práticas do presente, que também devem ser examinadas.

O MP da coleção LP utiliza a declaração de Tatiana para sugerir ao docente que a interpretação do debate e a resolução de questões sobre ele seja feita de modo interdisciplinar com a matéria de História, a fim de estabelecer relação com a escravidão e perceber seus

resquícios nos tempos hodiernos. Este MP assim refere-se à contribuição das áreas de História e Língua Portuguesa da seguinte forma:

Sugerimos que a abordagem desse tema seja ampliada com a participação do professor de História, que poderá orientar uma pesquisa sobre as condições de vida dos negros no final do século XIX e décadas iniciais do século XX. [...] O professor de Português pode contribuir para essa discussão apresentando alguns textos que tratam do tema (ORMUNDO; SINISCALCHI; 2016c, p. 429).

Pelo exposto, notamos que a concretização da abordagem interdisciplinar se dará mediante o diálogo entre os docentes de cada área e a parceria estabelecida no fazer pedagógico, o que deixa a cargo dos professores a atitude de compartilharem dados e informações necessárias na efetivação da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2011). Ao prosseguir o debate, Rogério Ba-Senga opina que entender a questão racial no Brasil é uma opção política do branco, visto que este sabe da existência da discriminação à população negra e vanda os olhos quando não reconhece a “[...] importância disso, mas você faz uso disso em determinados momentos em que isso te beneficia. [...]” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016c, p. 234). O jornalista moçambicano ainda afirma a maior participação da juventude negra nas discussões raciais, o que para ele ameaça o status quo da estratégia política do branco.

O posicionamento dos debatedores é aplicado pela coleção LP na resolução de nove questões que analisam as críticas, argumentos e sugestões emitidas no debate, a repetição de termos, construção de orações. A última indagação requer do discente uma resposta pessoal aos pontos: “a) Algum aspecto tratado pelos debatedores é inédito para você? Explique. b) Que aspecto levantado durante o debate você destacaria por sua importância na discussão do tema? Justifique. c) Se você fosse um participante, que contribuição daria ao debate?” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016c, p. 235). Há ainda a indicação, pelo MP, de que docentes e discentes assistam a programas de televisão para observar a representação da pessoa negra e verificar se houve mudanças. Acreditamos ser de grande relevância para o aprendizado e desenvolvimento crítico do discente. Nesta perspectiva, o LP estimula a reflexão pessoal do aluno, bem como a análise de modo visual da representação dos povos afrodiáspóricos no sistema televisivo. A representação cinematográfica desponta também no LP, mediante a capa do DVD do filme *o vendedor de passados*, tal como observamos abaixo:

Figura 2 – Capa do DVD *O vendedor de passados*



Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2016a, p. 327)

Na capa, Aline Moraes e Lázaro Ramos representam os personagens principais Vicente e Clara. Ele, o homem que cria passados para sujeitos frustrados; ela, uma jovem mulher que deseja ter um passado criminoso. Lázaro Ramos, casado com a atriz Thaís Araújo é ator já consagrado no meio artístico, o que não significa estar livre das mazelas preconceituosas e opressoras da colonialidade. Em seu livro *Na minha pele*, lançado em 2017, o ator conta episódios de sua vida na luta contra a segregação racial, além de discutir sobre empoderamento negro, ações afirmativas, família e gênero (RAMOS, 2017).

Lázaro Ramos é exemplo de sujeito negro que enfrentou a ordem colonialista e ascendeu em sua carreira, mesmo entre os obstáculos postos pelo “branco superior”, assim é compreensível que a coleção recorra à sua imagem. Entretanto, é visível o círculo fechado das coletâneas didáticas ao pontuar atrizes e atores negras e negros e repetir seus nomes. Acreditamos que a reincidência de nomes se dá por conta da pouca quantidade de artistas negros consagrados nacionalmente na arte de encenar e, como afirma Araújo (2000), pela pouca inserção de pessoas negras no mundo artístico, derivada, para nós, da historicidade do escravismo colonial e das práticas contemporâneas de opressão, preconceito, discriminação e segregação perpetuados na colonialidade do ser.

O recurso imagético é apropriado pelo LP na resolução de duas indagações, uma sobre a linguagem do título do filme e outra acerca do uso da palavra passado no mesmo, isto é, nada que remeta ao tratamento dos sujeitos afrodiaspóricos no cinema. O LH também recorre a perguntas, mas diferente do LP, indaga a respeito da censura à peça *Anjo negro*, da década de 1940, esperando – como disposto no MP – que o discente aponte o racismo presente na sociedade brasileira da época e reflita sobre o assunto.

No LH, de modo específico na seção *para saber mais*, a censura da peça é o ponto de partida para a obra discutir o racismo no Brasil, a qual, escrita por Nelson Rodrigues, dramaturgo pernambucano, *Anjo negro* deveria ter tido como personagem principal o ator Abdias do Nascimento, que recebeu o convite de Nelson Rodrigues. Porém, “A peça [...] foi interdita pela Censura Federal por mais de dois anos. Para conseguir a liberação desta, Nelson Rodrigues concordou que o personagem negro fosse interpretado por um ator branco, pintado com graxa” (BOULOS JÚNIOR, 2016c, p. 183).

Para compreender o momento histórico em que ocorrera a censura, é preciso rememorar alguns fatos da década de 1940. Para Eric Hobsbawm (1995), o século XX é considerado “a era dos extremos” pelo número de acontecimentos que marcou a humanidade em seu comportamento no âmbito político, cultural, social, filosófico, religioso, científico. Seria muita pretensão nossa discutirmos aqui todos esses fatos, além de fugirmos do objetivo central desse trabalho, contudo é possível mencioná-los.

Nos idos de 1939 a 1945, o mundo vivenciou a Segunda Guerra Mundial, ou Grande Guerra. Potências do Eixo, representadas sobretudo por Alemanha, Itália e Japão, posicionaram-se de um lado e Aliados, especialmente com França, Inglaterra, Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), de outro. Adicionado à Grande Guerra estava o nazismo alemão com o holocausto. Em outras palavras, o extermínio em massa de cerca de seis milhões de judeus nos campos de concentração do país, assim como a segregação, muitas vezes seguida de experimentos que levavam à morte de sujeitos negros, homossexuais e ciganos. Ademais, o mundo vivenciou os Estados autoritários,

o fim da Grande Guerra e o início da Guerra Fria, com as tensões diplomáticas entre Estados Unidos e União Soviética (HOBSBAWM, 1995).

Nesse panorama, nota-se que a segregação racial não era incomum no cenário mundial. Mesmo no Brasil, após o fim da escravidão negra e a Proclamação da República, a discriminação racial era manifestada, tal como vimos na arte teatral da peça *Anjo Negro*. As terras brasileiras, consoante Gomes (2012), Munanga (2016) e Silva (2010), ainda se encontram incrustadas pelo preconceito e discriminação racial recaídos em todas as áreas do viver. Concebemos que tais processos históricos não podem ser tomados como justificativas para a perpetuação de posturas racistas, mas nos possibilita visualizar um cenário de práticas discursivas⁶⁸ eivadas por preconceitos, em sentido abrangente, os quais corroboramos com Gomes (2012) que só podem ser combatidos em lutas cotidianas a partir da tomada de consciência da colonialidade do poder, ser e saber pelo branco euro-ocidental.

No caso da peça *Anjo Negro*, as práticas racistas apartaram o sujeito negro, ou melhor, Abdias do Nascimento, dos palcos teatrais. Dessarte, o espetáculo só pode prosseguir com a substituição do negro pelo branco pintado de graxa, tal como demonstra a imagem a seguir:

Figura 3 – Imagem da peça *Anjo Negro*, Rio de Janeiro, 1948



Fonte: Boulos Júnior (2016c, p. 183)

Na foto, o ator Orlando Guy, maquiado para aparentar ser negro, representa Ismael, um médico negro bem-sucedido. Abraçando-o está a atriz Nicette Bruno como Virgínia, esposa de Ismael. Para nós, baseados em Chartier (2002b), maquiar o branco é cobri-lo provisoriamente para representar um negro médico, uma vez que este cargo e a atuação, mesmo que somente de

⁶⁸ À luz de Foucault, entendemos, por ‘práticas discursivas’, a veiculação de enunciados que podem estar associados a um conjunto de regras *anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram [...] as condições de exercício da função enunciativa* (FOUCAULT, 1969, p. 136). Tais ‘regras’ perpetuam-se no interior de uma formação discursiva que se configura a partir das relações de poder, subjacentes aos enunciados. Isso quer dizer que os discursos que se tornam hegemônicos – o discurso dos vencidos, produtor de visões de mundo e expectativas sobre a vida – apresentam uma estreita relação com as configurações sociais de poder, já que tais discursos são chancelados ou fomentados pelas instâncias de poder. Referimo-nos a Foucault por ajudar-nos a compreender os motivos pelos quais determinadas ‘vozes’ são silenciadas/negligenciadas, enquanto outras se tornam dominantes/vencedoras e passam a ser concebidas como norma a uma época e lugar. Nesse sentido, os estudos decoloniais contribuem para a problematização de discursos que tem a pretensão de perpetuar perspectivas excludentes e segregacionistas, sobretudo em relação a questões étnicas.

modo ficcional, não poderia ser incumbido a um sujeito “inferior” na lógica de representação colonial que hierarquiza e divide o mundo social. A análise da representação, segundo a coletânea LH, somente efetivar-se-ia mediante a iniciativa do professor em indagá-la junto aos discentes. Apenas deste modo, problematizar-se-ia o momento histórico da época e o racismo vivenciado que, conforme Maldonado Torres (2007) respiramos cotidianamente na ordem da colonialidade.

Considerações finais

O livro didático é uma ferramenta pedagógica de grande relevância no cotidiano escolar, representando grande parte das condições de ensino-aprendizagem ao documentar como uma sociedade concebe sujeitos, o que ensinar e como ensinar. Consideramos que as coleções didáticas analisadas reconhecem a importância de se discutir a pessoa negra na teledramaturgia, cinema e teatro, embora de modo ínfimo e pontual, deixando o aprofundamento reflexivo para a prática pedagógica, a qual, sem uma criticidade do processo histórico colonialista e das representações hodiernas derivadas deste, ao invés de combater o racismo, poderá fortalecê-lo.

Alicerçados na abordagem interdisciplinar, as coleções integraram os saberes, sobretudo no campo conceitual e contextual, no entanto requerem do professor uma postura crítica e combativa, o que confere a eles a responsabilidade pela condução/gestão de situações de aprendizagem que possam inquirir as fontes escritas e imagéticas que tais coleções reúnem e por meio das quais se efetivam a pretendida interdisciplinaridade. Nesse sentido, consideramos que, para além das significativas contribuições dos livros didáticos na proposição de temas e questões que perpassam nossas experiências cotidianas, cabe ao docente a ‘autoria’ de suas aulas, ou seja, autonomia, com uma postura combativa a qualquer espécie de racismo. Em outras palavras, as sugestões ou recomendações dos livros didáticos não se sobrepõem à atuação docente no processo de construção e gerenciamento dos processos de ensino-aprendizagem, por isso os investimentos em formação docente e as políticas públicas voltadas à melhoria dos materiais didáticos, como o PNLD, devem, a nosso ver, caminharem juntos.

Referências

ARAÚJO, J. Z. A. de. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: SENAC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 02 de 2012, Conselho Nacional de Educação/Código Penal. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de jan. 2012. Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 179. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade a temática “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital nº 04 de 2015 para a convocação de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro didático PNLD/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 dez. 2015. Seção 1, p. 20. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=8304:edital-pnld-2015-ensino-medio-03-07-2013>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BOULOS JÚNIOR, A. **História Sociedade & Cidadania: 1º Ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016a.

BOULOS JÚNIOR, A. **História Sociedade & Cidadania: 2º Ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016b.

BOULOS JÚNIOR, A. **História Sociedade & Cidadania: 3º Ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016c.

CARBALLO, F; MIGNOLO, W. **Una concepción descolonial del mundo: conversaciones de Francisco Carballo con Walter Mignolo**. Argentina: Ediciones del Signo. 2014.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARTIER, R. **A História Cultural entre práticas e representações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 2002.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. Cap. 1, p. 39 – 62.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. Cap. 19, p. 481-526.

HOBBSBAWN, E. **A era dos extremos**: o breve século XX - 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOHNSEN, E. B. **Libros de Texto en el Calidoscópico**: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona: Ediciones Pomares, Corredor, S.A., 1996.

LENOIR, R. B. F. **Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Canadá: Éditions du CRP/Unesco, 2001.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Cap. 3, p. 44-93.

MARTINS, M. P. **O negro cristalizado**. A permanência de estereótipos, distorções e preconceitos na teledramaturgia brasileira. 2013. 90f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ORTIZ, R. **Telenovela, História e produção**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: literatura, produção de texto, linguagem. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016a. v. 1.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016b. v. 2.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016c. v. 3.

PAIM, E. A; PINHEIRO, P. M; PAULA, J. B. de. Educação, relações etnicorraciais e decolonização na práxis de professores/as. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 437 – 452, abr./jun. 2019.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2.ed. rev. Rio Grande do Sul: Educs, 2008.

PESAVENTO, S. J. Em busca de outra História: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n 29, p. 9-27, jan./jun. 1995.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 342-386, jan./jun. 2000.

RAMOS, L. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

ROCHA, M. A. et.al. **Arte de perto**: volume único. São Paulo: Leya, 2016.

SANTOS, J. R. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SILVA, A. C. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, I. B. da. **O livro didático de História no cotidiano escolar**. Curitiba: Appris, 2014.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1879-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

WALSH, C (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Utilização das TACs: transcender da alfabetização digital para o letramento digital

Emly Lima Araújo⁶⁹

Introdução

Devido ao considerável crescimento do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar por parte dos alunos e professores é perceptível a mudança no comportamento dos agentes educacionais. Atualmente o processo ensino-aprendizagem não se limita somente ao espaço tradicional da sala de aula, ele avança através das mídias e alcança proporções inimagináveis, sendo assim o professor precisa saber motivar seus alunos utilizando essas novas estratégias como aliadas. Porém, esse advento causou também o surgimento das Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TACs) e a consequente necessidade de transformação da utilização das TICs para as TACs, que não é um processo fácil e exige dos professores conhecimentos que não foram aprendidos no âmbito acadêmico.

Sendo assim, os professores precisam de apoio para que possam assimilar essas mudanças e absorver essas tecnologias em suas aulas, podendo utilizá-las da forma correta e adequada, com propriedade e domínio. Para isso será necessário analisar o conhecimento dos professores acerca do processo de transformação das TICs em TACs, verificando de que maneira a utilização das TACs diferencia a aula dos professores e a aprendizagem dos alunos e se elas influenciam positivamente ou negativamente, além de fazer uma análise de alguns materiais utilizados em sala sob a perspectiva de utilização das TICs, também será preciso analisar de que forma as capacitações e formações continuadas podem auxiliar no desenvolvimento de atividades com as TACs, com isso será possível viabilizar estratégias e métodos que possam ser utilizados pelos professores de línguas estrangeiras com o uso das TACs.

Esse trabalho investigou quantos professores utilizam as TICs em suas aulas e de que forma obtiveram conhecimento acerca delas, com essa análise foi constatado o índice e a frequência de utilização dos recursos tecnológicos. Também foram questionados os tipos de atividades utilizadas e quais os recursos necessários para a elaboração e aplicação dessas

⁶⁹ Mestra em Educação pela Universidad San Lorenzo, UNISAL. Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará. Professora de Espanhol do IFCE, *campus* Tabuleiro do Norte/CE. E-mail: emlyuchoa@gmail.com

atividades que pretenderam descobrir se esses recursos foram financiados pelo próprio professor ou pelas escolas. Assim, foi possível verificar se o professor tem intimidade com essas metodologias e se tem o costume de usá-las, além de conferir se as aulas planejadas com o uso de TICs utilizaram a tecnologia de forma adequada ou se a estratégia utilizada recaiu em uma aula tradicional.

Esse capítulo apresenta tópicos que teorizam os temas necessários para a compreensão da pesquisa. No primeiro tópico fizemos um panorama geral sobre as TICs mostrando sua definição, como surgiram e sua aplicabilidade na educação. O segundo pretende abordar a ação-docente e definir do que se trata esse termo tão usado no meio educacional, mas tão pouco compreendido. O terceiro tópico foca na formação docente e na sua importância para a atuação do professor em sala de aula, ressaltando que essa formação não se trata só da formação inicial, mas também da formação continuada, que permite que o docente adquira novos conhecimentos e atualizações necessárias à sua profissão.

O quarto tópico aborda a evolução das TICs às TACs tentando detalhar o passo a passo desse processo e as expertises próprias da educação. O quinto traz o uso da tecnologia como ferramenta, no sentido de mostrar como essa tecnologia chega à escola e o que ela origina (ensino a distância, aulas remotas etc.).

No tópico Caminhos Metodológicos foi descrito a metodologia da pesquisa e as estruturas técnicas e operacionais que conduziram o estudo. Nas considerações finais fecham-se as discussões mostrando o que se pretendeu alcançar com a pesquisa em questão.

Tecnologias da Informação e Comunicação

As TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) são um grupo de tecnologias que estão à disposição da humanidade com o intuito de facilitar e melhorar a qualidade de vida, com estas ferramentas é possível realizar diversas atividades e ações. Devido à velocidade com que a informação chega aos alunos torna-se cada vez mais necessário que o sistema educacional esteja compatível com essa evolução, incluindo nesse sistema a ação do professor.

As mudanças sociais advindas do uso dessas tecnologias têm proporcionado uma mudança nos mais diversos setores, a educação, por sua vez, também é afetada por esse advento. As salas de aula estão cada vez mais repletas de equipamentos eletrônicos que podem auxiliar o professor no processo ensino-aprendizagem.

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. A relação entre os homens, o trabalho, a própria inteligência depende, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturadas por uma informática cada vez mais avançada. (LÉVY, 2008, p.7).

Como afirma Lévy esse contexto é real e faz parte do processo educacional, sendo assim o uso das TICs tem sido bastante analisado, estudado e avaliado, visando sempre um aperfeiçoamento de estratégias para que o aluno possa acompanhar o conteúdo de forma mais satisfatória, consequentemente o professor é cada vez mais cobrado no que se refere ao uso de ferramentas que retirem a sua prática do modo tradicional, convencional.

Para Lepre “[...] as TIC possibilitam a multiplicação dos métodos de ensino, agora se tem a opção de aliar um método antigo a uma nova tecnologia criando formas diferentes de disseminar conhecimento.” Vale ressaltar que para que essa adaptação ocorra o professor deve estar familiarizado e preparado para utilizar as ferramentas tecnológicas (TICs) a seu favor, facilitando assim o processo de aprendizagem dos alunos, assim como as escolas precisam investir em metodologias e capacitações dos seus profissionais, não limitando essa modernização a compra de equipamentos tecnológicos caros, pois a tecnologia não funciona sozinha, ela precisa de um guia, papel que deve ser assumido pelos professores.

Ação-docente

Esse grupo de palavras, por si só, imprime o significado que pretende representar, trata-se das atividades exercidas pelo professor na sua prática diária, sua forma de atuar. Segundo Fujita (2004, p.17), utiliza-se este termo para “englobar a postura, a didática e a metodologia adotada pelo professor em sala de aula”, assim o uso destes elementos em conjunto refletem a estratégia do professor para obter sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Vale destacar que ensino e aprendizagem são processos que se complementam e são diferentes entre si, como afirma Kuethe (1974, p.2), ensinar é “fazer com que as pessoas aprendam” e aprendizagem é “o processo pelo qual a conduta se modifica em resultado da experiência”, daí vem a diferença, pois nem sempre o fato do professor ensinar significa que o aluno aprendeu, pode existir entre esses dois processos um abismo imenso.

Para sobreviver nesse processo evolutivo que consiste em uma gama de novidades tecnológicas voltadas para a educação é preciso que o professor desenvolva habilidades e competências que não foram aprendidas no meio acadêmico desse profissional.

Com a mudança e a evolução nos meios de comunicação e interação é mais difícil manter o processo de ensino da forma tradicional que era antes, cada vez mais o professor precisa inovar e estabelecer uma nova conexão com o aluno, este que interage muito mais com a tecnologia e possui o acesso rápido a todo e qualquer tipo de informação. Para alcançá-lo é fundamental que o educador possa aproximar o ensino à sua realidade.

Para representar bem essa ação-docente Paulo Freire (1985, p.46) afirma que, “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Cada vez mais o aluno precisa tornar-se protagonista do seu processo de aprendizagem, já o professor será um intermediário, um interlocutor, que vai conduzindo esse aluno, indicando os caminhos corretos para transformar a informação recebida em conhecimento.

Formação docente

A formação docente, inicial e/ou continuada, é um pilar do exercício da profissão, pois para que o conteúdo seja repassado de forma adequada o professor precisa estar em constante estudo para conseqüente atualização dos seus conhecimentos sobre determinado assunto. Esse

processo de atualização permite ao professor estar a par do que acontece no mundo, das novas descobertas, das tendências atuais etc.

Segundo Mazzilli e Rosalen (2005):

[...] a formação do professor para a utilização da informática nas práticas educativas não tem sido priorizada tanto quanto a compra de computadores de última geração e de programas educativos pelas escolas, transparecendo a ideia de que os equipamentos sozinhos podem melhorar a qualidade das práticas educativas (MAZZILLI; ROSALEN, 2005, p. 54).

Assim, permanecemos com aulas tradicionais aplicadas em salas/laboratórios de informática, levando o professor a manter hábitos antigos e ficar fora do eixo de inovação. A formação tecnológica desses profissionais torna-se urgente e primordial, para que eles se sintam familiarizados com as novas tecnologias e possam aplicá-las em sala de aula da maneira adequada.

É importante preservar a autonomia do docente, possibilitando a criação de materiais a partir das tecnologias e, não somente, dominar o manuseio das máquinas. Diante disso,

[...] entre os saberes docentes, não podem constar somente novos formatos para os velhos conteúdos, é preciso novas formalizações e apropriação crítica dos diferentes recursos tecnológicos disponíveis, que ultrapasse o gesto mecânico de ligar o computador na tomada (BARRETO, 2003, *paginação online*)⁷⁰.

Identificando as necessidades dos docentes fica bem mais fácil ajudar nessa formação, pois será possível direcionar (através de cursos ou capacitações) o seu aperfeiçoamento para que se adapte às demandas atuais. Essa evolução não pode ser entendida somente como a substituição do quadro branco pela multimídia, mas como uma transformação das técnicas de ensino possibilitando uma aprendizagem mais significativa. Como afirma Barreto (2003) “entre os saberes docentes, não podem constar somente novos formatos para os velhos conteúdos, é preciso novas formalizações e apropriação crítica dos diferentes recursos tecnológicos disponíveis”.

As TICs, apesar de exigirem uma nova postura dos professores mais aproximada com a modernidade e a acessibilidade, também oferecem recursos que possibilitam essa evolução, proporcionando um vasto campo de pesquisas e aperfeiçoamentos.

Das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) às Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento (TACs)

Segundo Rodríguez (2017) “no contexto educativo as TAC (Tecnologias da Aprendizagem e Conhecimento) tratam de reconduzir as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) para um uso mais formativo e pedagógico”⁷¹, ou seja, cabe ao professor adaptar

⁷⁰ Ver: <https://ensinodebiologia.ciar.ufg.br/conteudo/3-2.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

⁷¹ “[...] en el contexto educativo las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) tratan de reconducir las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) hacia un uso más formativo y pedagógico”

as diversas tecnologias existentes visando o aperfeiçoamento das suas aulas, além de promover ao aluno aprendizagem e conhecimento.

Assim, o professor “deve deixar de ser um instrutor que domina os conhecimentos, para transformar-se em assessor, orientador, facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem” (SEGURA; CANDIOTI; MEDINA, 2007, p. 6) ⁷².

Cabe destacar que os professores não são nativos digitais, ou seja, foram inseridos no mundo digital à medida que as tecnologias foram surgindo, diferentemente dos alunos que já nasceram em meio à modernidade e aos mais diversos recursos tecnológicos possibilitando um domínio muito maior, assim os docentes já partem de uma situação de desvantagem, pois precisam se apropriar dessa nova realidade a fim de conseguir inseri-las nas suas aulas da forma adequada. Conforme apresentado na figura a seguir o professor seria o imigrante digital, o aluno seria o nativo digital e a tecnologia está inserida entre os dois agentes configurando uma brecha digital, ou seja, o professor precisa recuperar-se dessa “falha” na sua formação para que o aluno não se sinta cada vez mais distanciado do ambiente educacional dito “tradicional”.

Figura 1



Fonte: Mónica Moya López

A postura dos alunos também precisa de uma adaptação, agora ele deixa de ser um mero expectador das aulas e passa a ser um sujeito responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, “deve chegar a ser um usuário inteligente e crítico da informação, para isso precisa aprender a buscar, obter, processar e comunicar informação e convertê-la em conhecimento”. ⁷³(SEGURA; CANDIOTI; MEDINA, 2007, p. 7).

Esse novo perfil que é exigido dos alunos também é bem pesado, já que eles precisam mudar a forma de uso das tecnologias adaptando-as para a realidade e para o contexto da sala de aula, utilizando a internet não somente para diversão e comunicação, mas também para o aprendizado e a aquisição de novos conhecimentos.

Vale ressaltar que é preciso aliar a teoria à prática, ou seja, o uso da tecnologia não deve ser feito por si só, mas sim de forma integrada para que haja uma interação e compartilhamento de experiências. O professor precisa de conhecimentos teóricos sobre o assunto relacionados às tecnologias que podem ser utilizadas para abordar determinado assunto/tema.

⁷² “debe dejar de ser un instructor que domina los conocimientos, para convertirse en asesor, orientador, facilitador y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje”

⁷³ “debe llegar a ser un usuario inteligente y crítico de la información, para lo que precisa aprender a buscar, obtener, procesar y comunicar información y convertirla en conocimiento”.

Tecnologias mais recentes como podcasts, redes sociais, blogs, grupos de conversa e interação, criação e edição de vídeos, dentre outros, podem ser adaptados e transformados em tecnologias voltadas para a aprendizagem (TACs), essas ferramentas devem ser constantemente utilizadas pelos professores em sala de aula, atraindo cada vez mais os alunos para fazer parte desse processo construtivo.

O uso da tecnologia como ferramenta

Com o advento da tecnologia o professor tem exercido papéis diversificados no ambiente escolar, antes seu papel era único: aplicar os conhecimentos para que o aluno pudesse compreender os conteúdos ministrados, agora o aluno está cada vez mais protagonista do processo o que leva o professor a um novo papel: mediar e auxiliar o processo de ensino-aprendizagem (como, por exemplo, os cursos à distância - EaD).

Segundo Tedesco (2004, p. 32):

[...] as escolas na contemporaneidade devem ter a capacidade de aprender, e, para que isso ocorra é necessário que os professores criem espaços de aprendizagem e possam trabalhar com as linguagens (verbal, imagética, escrita, corporal e outras) e possam propiciar as condições que os alunos convivam entre sujeitos das suas ações. [...] trata-se de formar professores que sejam de modo efetivo capazes de fazer uso das tecnologias criticamente [...] beneficiando a inclusão dos estudantes nesse mundo tecnológico.

Essas ferramentas, quando devidamente utilizadas, podem facilitar não só o aprendizado do conteúdo formal, como também proporcionar ao aluno o conhecimento mais aprofundado de conteúdos relacionados à vida, à existência, ao próprio agir pessoal. Para isso é importante que o professor domine as novas tecnologias transformando-as em ferramentas aliadas no exercício da profissão.

Vale ressaltar que essas tecnologias devem ser usadas de forma direcionada, com planejamento e controle, para que os resultados sejam satisfatórios e haja uma identificação por parte dos alunos. É visível que as tecnologias chegaram para modernizar e revolucionar a nossa vida, incluindo aqui o ensino, cabe ao professor se adaptar a esta nova realidade, como afirma Moran (2013, p.90) “a educação presencial está incorporando tecnologias, funções, atividades que eram típicas da educação à distância, e a EaD está descobrindo que pode ensinar de forma menos individualista, mantendo um equilíbrio entre a flexibilidade e a interação.”

Caminhos Metodológicos

Esse trabalho pretende avaliar os resultados obtidos de forma qualitativa, como afirma Landim et al. (2006, p. 57), “em muitas circunstâncias, a utilização de única abordagem pode ser insuficiente para abarcar toda a realidade observada. Portanto, elas podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias, como complementares [...]”.

A abordagem qualitativa será feita através da análise dos materiais disponibilizados pelos professores, como por exemplo: planos de aula, atividades elaboradas pelo professor, modelos de atividades interativas, provas etc. Com esses dados em mãos será possível verificar

o domínio dos professores com relação às novas tecnologias e se as aulas planejadas estão utilizando metodologias apropriadas, já que na maioria das vezes as aulas tradicionais são ministradas com o uso dos equipamentos tecnológicos, sem mudança nenhuma na abordagem.

O *corpus* da pesquisa será composto por professores de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), da Rede Pública de Ensino, preferencialmente do Ensino Médio. Também será criado um questionário para ser respondido pelos professores. Com esse instrumento pretende-se investigar quantos professores, dentro do corpus selecionado, utilizam as TIC's em suas aulas e de que forma obtiveram conhecimento acerca delas. Essa análise superficial mostrará os índices e a frequência de utilização dos recursos tecnológicos.

Foram elaboradas perguntas sobre quais os tipos de atividades são utilizados por esses profissionais, assim como se os recursos para elaboração e aplicação das atividades são financiados pela escola ou pelo próprio professor. A intenção é descobrir se existem capacitações e/ou formações com esta temática, visando à utilização de metodologias diferenciadas e mais atualizadas com as realidades dos jovens.

Como se trata de uma pesquisa sobre os usos das tecnologias na educação, o próprio questionário será elaborado no *Google Forms* e disponibilizado para os professores através das redes sociais (E-mail e grupos de *WhatsApp*), a quantidade de respostas obtidas será o tamanho do corpus do trabalho.

A pesquisa está sendo submetida ao Comitê de Ética para a consequente liberação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com a resolução CNS nº 466/2012, que será apresentado aos participantes e através do qual o sujeito da pesquisa terá a garantia do respeito aos seus direitos.

A partir da análise dos dados obtidos é possível traçar estratégias que possibilitem o letramento digital dos professores fazendo com que eles possam adaptar e converter seus materiais e suas aulas reconduzindo as TICs para um uso mais formativo e pedagógico, resultando assim no conceito principal das TAC's.

Essa metodologia de pesquisa está possibilitando a produção de um material final que possa ser utilizado por qualquer professor de Línguas Estrangeiras, já que as atividades propostas podem ser adaptadas e modeladas de acordo com a língua, com a turma e com o nível dos alunos.

O cronograma a ser seguido inicia com um levantamento bibliográfico com o intuito de investigar os teóricos que abordam esse tema e podem trazer novas definições sobre o assunto trabalhado, em seguida o corpus será especificado e delimitado possibilitando a limitação do levantamento de dados necessários à pesquisa.

A coleta dos dados e a análise possibilitam a tabulação dos dados obtidos e a constatação ou não da hipótese inicial levantada. Com esses dados em mãos será possível concluir a escrita do trabalho final.

Considerações Finais

Apesar desta pesquisa ainda estar em andamento é visível e notório o fato de que os professores não se sentem preparados para lidar com as tecnologias atuais e que os alunos

(considerados nativos digitais) têm acesso e facilidade muito grandes no trato com as mídias digitais.

Ao longo dos últimos anos o uso das TICs vem revolucionando o ensino ao redor do mundo, o professor deixou de ser o detentor de todo o conhecimento e o aluno passa a ter um papel mais ativo na sua própria formação. Essa colaboração educacional reflete uma nova realidade desafiadora, pois como afirma Santiago (2006), a tecnologia na educação exige estratégias que superem o ensino tradicional, pois uma aula mal estruturada, mesmo com o uso das tecnologias, pode tornar-se tradicional.

Vale ressaltar que, a tecnologia trabalhada de forma isolada não é garantia de sucesso no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, mas é primordial que ela esteja ligada a metodologias inovadoras que possam dar algum significado para a aprendizagem. Segundo Tião Rocha (s.d.) “não podem ser as TICs que determinam a aprendizagem (e o sentido da escola, por exemplo), mas as TACs (as tecnologias de aprendizagem e convivência) que dão sentido e significado para a vida humana e hoje, mais do que nunca, da sobrevivência humana num planeta agonizante”. O autor citado acrescenta que, “O educador deve ser um construtor de pedagogias próprias e não um mero repetidor de ‘pé de páginas’”, daí a importância da correta utilização e conversão das TICs em TACs.

Assim, é necessário um estudo mais aprofundado da estrutura das TACs, além da criação de materiais práticos que auxiliem o professor na elaboração e no desenvolvimento de suas aulas. Essa deficiência, que possivelmente teve origem na formação inicial, não pode ser considerada um empecilho na vida profissional dos educadores, mas um impulso, um estímulo para aperfeiçoamento de técnicas e estratégias de aprendizagem que envolva as tecnologias disponíveis no âmbito educacional.

Referências

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educ. Pesqui.** [online]. 2003, vol.29, n.2, p.271-286. ISSN 1678-4634.

COELHO, É. A.; GOMES, S. G. S. Transformando TICS em TACS no processo de ensino aprendizagem. In: **II Seminário Diálogos sobre EAD: as práticas pedagógicas**, 2018, Belo Horizonte. Seminário Diálogos sobre EAD, 2018. v. 1.

FUJITA, O. M. **Formação do Administrador de Empresas: desenvolvendo projetos de trabalho com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC)**. 2004. 240 f. – Dissertação (Mestrado em Educação). Unesp, Presidente Prudente SP.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KUETHE, J. L. **O processo de ensino-aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

LANDIM, F. L. P.; LOURINHO, L. A.; LIRA, R. C. M.; ARAÚJO, Z. M. S. S. Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo-quantitativa. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 19, n. 1, pp. 53-58, 2006.

LEPRE, T. R. F. Formação docente e novas tecnologias de informação e comunicação: repensando a ação-docente no ensino superior. **Colloquium Humanarum**, v. 10, p. 963-971, 2013.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2008.

MASETTO, M.T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MAZZILLI, S.; ROSALEN, M. A. de S. Formação de professores para o uso da informática nas escolas: evidências da prática. In: **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação**, 2005, Caxambu. 40 anos de Pós-graduação em Educação no Brasil, 2005.

MORAN, J. A integração das tecnologias na educação. In: MORAN, J. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 89-90.

ROCHA, T. **TIC's e TAC's**. Disponível em: < <http://www.cpcd.org.br/portfolio/tics-e-tacs/>>. Acesso em: 03 out. 2019.

RODRÍGUEZ, M. A. V. Las TAC y los recursos para generar aprendizaje. Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). **Revistas UV**, v. 3, 2017, p. 771-777. ISSN: 0719-6202.

SANT'ANA, M. F. Gêneros digitais e TICs: os cursos de formação em Letras têm preparado os futuros professores para trabalhar com essas ferramentas de ensino?. **Letras em Revista**, v. 11, p. 122-136, 2020.

SEGURA, M., CANDIOTI, C., MEDINA, C.J. Las TIC en la Educación: panorama internacional y situación española. **XXII Semana Monográfica de la Educación**, Fundación Santillana, 2007. Recuperado de <http://www.oei.es/tic/DocumentoBasico.pdf>

TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

Assimetria de poder nas aulas de matemática: onze barreiras para o desenvolvimento da criatividade compartilhada

Alexandre Tolentino de Carvalho⁷⁴

Cleyton Hércules Gontijo⁷⁵

Mateus Gianni Fonseca⁷⁶

Introdução

Ano a ano, taxas de desistência de ingressantes em cursos que formam professores de disciplinas da área de exatas (química, física e matemática) vêm crescendo, conforme revela o censo da educação superior (BRASIL, 2018) divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em relação à matemática, essa taxa cresceu de 8% em 2010 para 62,2% em 2016, um aumento de cerca de 777% do percentual de desistentes em relação ao total de ingressantes em um prazo de 6 anos. Barreiras sociais, econômicas, pessoais têm levado um número expressivo de estudantes a desistirem de ser professores de matemática, o que acaba contribuindo para o estigma dessa disciplina como conhecimento de difícil acesso.

Um aspecto que chama a atenção, no que diz respeito à escolha da matemática como carreira profissional, refere-se às questões de gênero. Apesar do percentual de ingressantes do sexo feminino (42%) em 2015 ser ligeiramente menor que o percentual de homens e a quantidade de mulheres concluintes do curso de graduação em matemática (48%) ser muito próximo do total de concluintes do sexo masculino, nas etapas posteriores da vida acadêmica, as mulheres passam a ser minoria. Elas foram 27% entre os egressos de cursos de mestrado e 24% entre os de doutorado (BRASIL, 2016). Tais números reforçam o senso comum que ventila a ideia de que as carreiras na área de matemática são para homens.

⁷⁴ Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador do Grupo PI: Pesquisas e Investigações em Educação Matemática - CNPq. E-mail: alexandre.tolenca@gmail.com

⁷⁵ Doutor em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor do Departamento de Matemática da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador e Líder do Grupo PI: Pesquisas e Investigações em Educação Matemática - CNPq. E-mail: cleytongontijo@gmail.com

⁷⁶ Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor do Instituto Federal de Educação (IFB). Pesquisador do Grupo PI: Pesquisas e Investigações em Educação Matemática - CNPq. E-mail: mateus.fonseca@ifb.edu.br

Esses dados refletem como o conhecimento matemático é representado socialmente em uma cultura que considera a matemática como algo restrito a alguns privilegiados, geralmente homens brancos⁷⁷ (SHEFFIELD, 2018). Podemos, então, compreender que a representação que hoje temos da matemática se constituiu em um processo social e histórico que foi, com o passar do tempo, construindo mitos sustentadores de falsas verdades que afastam esse conhecimento dos homens e mulheres em sua totalidade e o restringe a alguns poucos grupos sociais.

O termo mito remete a narrativas dirigidas a explicar fatos sem uma sustentação científica ou objetiva. Portanto, ao nos referirmos ao termo mitos na matemática, estamos falando de narrativas constituídas no campo do senso comum e que, para serem contraditas, necessitam de evidências. Os mitos em matemática referem-se a verdades que foram sendo construídas ao longo da história e que levam as pessoas a acreditar que, para aprender e fazer matemática, é preciso ser um gênio dotado de habilidades especiais e que a aprendizagem desse conhecimento precisa ocorrer de forma mecanizada. No ambiente de sala de aula, esses mitos reforçam as relações assimétricas de poder determinando quem pode e quem não pode emitir enunciados matemáticos nos processos comunicativos e pré-estabelecendo quem irá e quem não irá aprender matemática.

A matemática apresentada no ambiente escolar é concebida por meio de um discurso que restringe seu alcance a um estrato reduzido de aprendizes, ao se orientar por um currículo enraizado em uma cultura eurocêntrica que não possibilita o diálogo com conhecimentos prévios trazidos pelos alunos e suas culturas originárias, como se outras populações ao redor do mundo e ambientes não científicos não produzissem matemática. Portanto, a matemática trabalhada na escola vem de uma tradição que a representa como conhecimento difícil de ser aprendido (SILVEIRA, 2002) e não sujeita à ação criativa por aqueles que a aprendem (CARVALHO, 2015).

Um primeiro mito presente no cotidiano escolar e extraescolar que se constituiu em barreira que impede que todos se sintam capazes de aprender é a crença de que alguns possuem uma mente matemática e outros não (KOGELMAN; WARREN, 1979). Isso acaba diminuindo, ou mesmo aniquilando, a autoconfiança na aprendizagem da matemática. Generaliza-se a ideia de que existem gênios que aprendem matemática e que a maioria das pessoas não são capazes de ter desempenhos satisfatórios nesse campo do conhecimento.

Importa citar os mitos relacionados à matemática como um conhecimento pronto e acabado, exigindo sempre respostas únicas e exatas, onde o pensamento intuitivo e a criatividade não têm vez. No entanto, Kogelman e Warren (1979) afirmam que os matemáticos sempre iniciam pensando intuitivamente para poderem chegar às respostas aos problemas matemáticos e elaborar conhecimentos. Os autores contribuem, também, ao evidenciar a importância da criatividade para a resolução dos problemas matemáticos, o que exige imaginação, correção, intuição, estética e soluções construídas por meio de muito trabalho no qual o erro faz parte.

Recentemente, Linda Sheffield (2017) discutiu a respeito de mitos sobre os alunos superdotados no campo da matemática que podem desencorajar o desenvolvimento matemático

⁷⁷ Estudos mostram uma menor proporção de negros com aprendizado adequado em matemática. Disponível em: < <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/30/> > e < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/educacao-reforca-desigualdades-entre-brancos-e-negros-diz-estudo> >. Acesso em 29 jun. 2020.

dos alunos, superdotados ou não, e restringir a compreensão da matemática. Desses mitos, alguns se destacam por mostrar que visões deturpadas sobre a superdotação em matemática acabam prejudicando o desenvolvimento dos demais alunos ao convencê-los que não são capazes de aprender. Os dois primeiros mitos que iremos destacar revelam que a habilidade de matemática é determinada geneticamente e que estudantes superdotados são homens brancos ou asiáticos. Tais considerações são especialmente perigosas porque limitam muito o número de alunos que conseguirão atingir os níveis mais altos de conhecimento matemático (SHEFFIELD, 2017). O terceiro mito, preceitua que não se pode aprender matemática criativamente, restringindo a compreensão dos alunos sobre a matemática a uma série de fatos e algoritmos aprendidos.

Como se pode notar, a existência de mitos que rodeiam o conhecimento matemático constitui barreiras tanto para a aprendizagem desse conhecimento quanto para o desenvolvimento da criatividade nesse campo do saber. Como veremos, muitas dessas barreiras resultam das relações assimétricas de poder instituídas nas interações comunicativas existentes nas aulas de matemática. Relações que, mesmo de forma inconsciente, estão atravessadas por mitos que dão conta de uma matemática objetiva, não sujeita à criatividade e restrita a alguns poucos inteligentes capazes de dominá-la, geralmente homens brancos.

Neste capítulo analisamos as barreiras para a criatividade compartilhada de alunos do quinto ano do ensino fundamental resultantes de interações comunicativas pautadas pela assimetria de poder quando constroem, coletivamente, ideias matemáticas ao solucionar problemas abertos. Para tanto, recorreremos à Análise do Discurso Crítica (ADC) para compreender como os discursos instituídos nas interações comunicativas estabelecidas nas aulas de matemática acabam por criar e alimentar relações assimétricas de poder. A seguir, apresentamos esclarecimentos a respeito de constructos que permitirão atingir esse objetivo.

Em busca de novas direções: da aprendizagem mecânica para a criatividade em matemática

Para muitos, seria impossível expressar qualquer esboço de criatividade em uma área exata como a matemática. Por isso, desde os anos mais remotos de escolarização até os níveis mais elevados da vida acadêmica, professores buscam ensinar essas disciplinas por meio de atividades de demonstração e repetição de procedimentos. Há, nesse sentido, pouco espaço para o aluno apresentar seus esquemas matemáticos (CARVALHO, 2019, GONTIJO, 2007) e agir sobre o conhecimento de forma a trazer à tona seus saberes prévios no processo de aprendizagem. Como vimos, mitos que rondam esse campo do conhecimento fazem os alunos acreditar que nem todos são capazes de aprender matemática. Somando-se a isso, o senso comum tem reforçado a pseudoverdade de que nem todos são criativos (CARVALHO, 2019).

Cientes dessas dificuldades enfrentadas nos processos de ensino e aprendizagem em matemática e sabendo que o desenvolvimento da criatividade tem sido negligenciado, pesquisadores vêm demonstrando que a aprendizagem nessa área pode ser criativa (GONTIJO, 2007, MANN, 2009, LEIKIN, 2017, BOALER, 2018, FONSECA, 2019). Assim, as pesquisas demonstram que, para além do ensino mecanizado, é necessário reorganizar os espaços escolares, de modo que possibilitem a expressão dos esquemas matemáticos, a construção de

hipóteses e a oportunidade de testá-las, sendo bem-vindos os erros como importantes para o processo de construção do conhecimento.

Em nossos estudos (por exemplo, GONTIJO, 2007; GONTIJO et al., 2019; CARVALHO, 2019; FONSECA, 2019), temos utilizado o termo criatividade em matemática para nos referir ao processo de geração de ideias na resolução de problemas matemáticos, seja pelos próprios matemáticos profissionais, como pelos professores ao ensinar essa disciplina e, ainda, pelos alunos em sua atividade escolar. Assim, compreendemos que a criatividade em matemática se refere à capacidade de:

apresentar inúmeras possibilidades de soluções apropriadas para uma situação problema, de modo que estas focalizem aspectos distintos do problema e/ou formas diferenciadas de solucioná-lo, especialmente formas incomuns (originalidade), tanto em situações que requeiram a resolução e elaboração de problemas como em situações que solicitem a classificação ou organização de objetos e/ou elementos matemáticos em função de suas propriedades e atributos, seja textualmente, numericamente, graficamente ou na forma de uma sequência de ações (GONTIJO, 2007, p. 37).

Adotando essa compreensão, defendemos um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem da matemática escolar. Esse não deve mais ser considerado como a transmissão de um conjunto de verdades, cujos portadores são os professores, a ser repassado mecanicamente aos alunos, seres passivos. Deve sim ser visto como processo dinâmico, sujeito à postura ativa do ser que aprende, uma vez que esse não chega na escola em estado de “zero cultural” (VIGOTSKI, 2009), mas sim, como um sujeito histórico e envolvido em um mundo cultural, que necessita colocar em atividade suas experiências de vida na construção de esquemas e hipóteses matemáticas, enriquecendo o processo de construção do conhecimento.

Decorrente do conceito adotado para criatividade em matemática, compreendemos que é necessário um conjunto de mudanças na forma de organizar o trabalho pedagógico dessa disciplina para que os estudantes possam desenvolver plenamente as suas potencialidades. Portanto, temos defendido que nas salas de aula:

- Os alunos tenham oportunidade de elaborar problemas e solucionar situações problema em que possam apresentar muitas soluções ou utilizar estratégias variadas para encontrar respostas adequadas (GONTIJO, 2007; CARVALHO, 2015, 2019; FONSECA, 2015, 2019);
- Seja criado um clima propício à criatividade em matemática no qual: a) o aluno e seus colegas possam relacionar-se positivamente com o conhecimento a ser aprendido, b) a organização pedagógica (currículo, planejamento das aulas, avaliação) permita que o aluno seja criativo, c) o aluno se sinta apoiado a criar e produzir ideias matemáticas e d) os alunos possam interagir na busca coletiva de estratégias matemáticas (CARVALHO, 2015);

Ocorra a realização de ações voltadas para proporcionar a motivação para a criatividade (GONTIJO, 2007; FONSECA; GONTIJO; ZANETTI; CARVALHO, 2019);

- Haja espaço para o estímulo ao pensamento crítico e criativo em matemática (FONSECA; GONTIJO, 2020) e

- Seja incentivado o trabalho em grupo com o monitoramento da participação democrática e ativa de todos os componentes ao mediar as relações de poder (CARVALHO, 2019).

É evidente que essas ações não são suficientes para provocar revolução no modo de ensinar e aprender matemática e muitos aspectos relacionados ao âmbito geral da sociedade influenciam a constituição de aspectos subjetivos que podem interferir na aprendizagem criativa dos alunos. Mas temos notado que ações interventivas permitem uma mudança qualitativa na aprendizagem dos alunos quando esses aspectos enumerados são levados em consideração (FONSECA, 2015; 2019).

Neste capítulo, queremos orientar nossas discussões para os aspectos coletivos da criatividade em matemática, ótica de análise que permite compreender as interações comunicativas instaladas nos momentos de trabalho em equipe. Portanto, discutiremos a seguir os modos como pode emergir a criatividade compartilhada em matemática.

A dimensão compartilhada da criatividade em matemática

Em que pese a existência de poucas pesquisas que focalizem a dimensão coletiva da criatividade, nota-se que o homem não produz nada em estado de total isolamento. Sawyer (2007) explica isso ao lembrar que criações, como o avião e a *mountain bike*, surgiram da colaboração coletiva, por meio de contribuições múltiplas. Mesmo que sejamos atraídos pela imagem de um gênio solitário capaz de ter misticamente *insights* que mudam o mundo, as verdadeiras inovações revolucionárias são produzidas pelo “gênio grupal”.

Por esse prisma, podemos vislumbrar o sentido coletivo que a criatividade passa a abarcar uma vez que, como sujeitos de um processo histórico e cultural, somos todos constituídos pelas vivências e marcas culturais que em nós é impressa em cada interação com pessoas e com a cultura. Sawyer (2007) considera que, “quando colaboramos, a criatividade desenvolve-se através das pessoas, as faíscas voam mais rápido e o todo é maior do que a soma de suas partes” (SAWYER, 2007, p. 7). Com esse pensamento, o autor contribui com a ruptura da dicotomia psicológico/social ao evidenciar que a criatividade não é um produto exclusivamente processado na mente isolada de quem cria algo, mas que há um constante processo de retroalimentação na qual a coletividade influencia as produções individuais, assim como essas produções poderão impactar novas tomadas de consciência e ação por parte do coletivo, nas palavras de Sawyer, um processo de “lixamento e polimento do estado bruto das inovações” (2007, p. 8).

Entendendo criatividade como um processo ao mesmo tempo individual e coletivo, em que as produções individuais impactam a criatividade coletiva e a criatividade coletiva orienta ações criativas individuais, consideramos que os processos criativos como ocorrendo dentro de uma sociedade e cultura (GLĂVEANU, 2014; GLĂVEANU; LAHLOU, 2012), ainda que concordando que a mente seja o *locus* da criatividade (GLĂVEANU, 2014). O processo criativo encontra espaço quando se inter-relacionam o social e o individual, fazendo-se presentes cooperação, colaboração e compartilhamento cognitivo: “social e individual não são apenas níveis diferentes de estudo, mas interagem e influenciam-se mutuamente” (OBREGON, 2008, p. 6).

Em nossas investigações, temos chamado de Criatividade Compartilhada em Matemática as diversas formas de produção de ideias ocorridas durante aulas de matemática. Definimos Criatividade Compartilhada em Matemática como:

Um fenômeno que ocorre em coletivos nos quais as pessoas reúnem-se para realizar algum tipo de atividade, trazendo suas marcas individuais e contribuindo com o compartilhamento cognitivo e afetivo de suas experiências de vida. O trabalho coletivo, decorrente de um processo social no qual o conhecimento é construído na ação de seus membros, concretiza-se em situações de interação nas quais a realidade é (re)elaborada. No entanto, tal interação depende do modo como serão geridas as relações de poder entre os integrantes de tal coletivo. De tal modo, no processo de criação compartilhada, identidades não podem ser apagadas em detrimento da superposição de posicionamentos hegemônicos. (CARVALHO, 2019, p. 94).

Ao investigar criatividade compartilhada em matemática, precisamos estar atentos às interações comunicativas instaladas durante as aulas. Portanto, a Análise do Discurso Crítica (ADC) tem nos apontado direções que permitem encontrar evidências de como o discurso constitui e é constituído por relações de poder que reforçam a definição de quem pode e quem não pode emitir enunciados matemáticos e, nesse sentido, sentir-se autorizado a apresentar ideias matemáticas. No próximo tópico, abordaremos questões relacionadas à ADC e às relações assimétricas de poder no espaço escolar.

Relações de poder no espaço escolar: em que nos ajuda a ADC

Na rotina escolar, algumas atitudes são tomadas com a intenção de promover o desenvolvimento dos alunos, buscando a competitividade e promoção de alunos que se destacam em alguma área. Em muitas escolas, por exemplo, é prática corriqueira a existência de murais de alunos destaque e sistemas de distribuição de prêmios para os considerados bons nos estudos. Um olhar mais crítico sob essas práticas pode revelar que tais atitudes geram problemas para a maioria dos alunos, uma vez que apenas alguns podem ser motivados por práticas competitivas como essas.

Por mais simples que sejam as ações tomadas na escola (a reprodução meritocrática que premia alguns e exclui muitos, a supervalorização da competitividade que desconsidera os pontos de partida desiguais dos envolvidos, a não promoção do espírito de cooperação), essas não podem ser consideradas como desconectadas da história e do contexto social no qual ocorrem. Ao contrário, são pequenos mecanismos que compõem um sistema mais global de assimetria de poder que envolve a todos.

Porém, Van Dijk (2015) adverte que o poder não pode ser atribuído a uma pessoa em particular, mas deve ser considerado como o poder de uma “posição social, sendo disposto como parte constituinte do poder de uma organização” (p. 21). Portanto, não se trata de culpabilizar os professores pela realidade aqui descrita, uma vez que esses estão emersos em um espaço organizacional, a escola, estruturado pela e reproduzido da lógica meritocrática e excludente da sociedade mais ampla. Não se pode concentrar “a culpa em um professor ou uma passagem tendenciosa de um livro didático, uma vez que a forma de influência pode ser muito mais difusa, complexa, global, contraditória, sistemática e quase não percebida por todos os envolvidos” (VAN DIJK, 2015, p. 22).

A Análise do Discurso Crítica vai tratar, entre outras coisas, das relações de poder problemáticas existentes nos diversos espaços sociais. Desse modo, compreende que onde há interação entre dois ou mais sujeitos, há interações pautadas por relações de poder. Portanto, no espaço privado da família, ou na vida pública, encontramos relações de poder determinando os papéis de cada sujeito da interação.

Van Dijk (2015) estabelece a fronteira entre o uso e o abuso de poder em termos de legitimidade: seu uso ilegítimo caracteriza o abuso de poder quando, por exemplo, o professor seleciona quem é ou não inteligente, violando, sutil e inconscientemente, o direito de aprender de alunos com certas dificuldades. Nessa situação, o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo docentes pode permitir que esses constituam mecanismos para analisar as realidades em que atuam e reconhecer assimetrias de poder, criando vias alternativas que permitam aos seus alunos avançarem na aprendizagem de competências necessárias para resistir ao sistema de dominação.

Encontramos na ADC contribuições que nos permitem trilhar direções de modo a analisar relações de poder instituídas nas aulas de matemática, disciplina historicamente rodeada de mitos que a fazem um conhecimento de restrito acesso. Assim, podemos analisar as barreiras existentes para a produção coletiva de ideias matemáticas, de alunos reunidos para solucionar, em trios, problemas matemáticos abertos.

Compondo categorias de análise das relações de poder por meio da ADC

A ADC investiga criticamente questões e aspectos sociais, do abuso de poder, da desigualdade social, da dominação, atentando para o fato de que estruturas discursivas podem variar ou ser influenciadas pela estrutura social (VAN DIJK, 2015). Com a ADC, podemos compreender como o acesso privilegiado ao discurso público é utilizado pela elite discursiva para reproduzir as relações assimétricas de poder.

Existem muitos estudiosos que contribuem com seus pontos de vista de pesquisas a respeito da ADC. Nesse trabalho, optamos por seguir as contribuições de Van Dijk (2015) e Fairclough (2001) no que diz respeito à relação que estabelecem entre a ADC e o exercício de poder. Suas contribuições são importantes para as análises realizadas, pois permitem entender como discursos constroem relações de poder em um ambiente escolar e, por outro lado, como o exercício de poder constitui discursos e acesso a eles. De tal forma, veremos que discursos apregoados por professores e alunos ajudam a construir a figura do bom aluno em matemática e dos alunos autorizados a emitir enunciados matemáticos. Fairclough (2001) aponta a existência de determinada assimetria de poderes no discurso para a qual colaboram instituições e gêneros textuais.

Nesse sentido, ao analisarmos os discursos constituídos durante aulas de matemática, poderemos enxergar que posições são atribuídas aos diferentes sujeitos aprendizes durante interações estabelecidas nessa aula. Alguns se revelam emissores de enunciados matemáticos, demonstrando acesso privilegiado aos discursos, quando, por exemplo, são mais ouvidos pela professora ou colegas durante as exposições orais. Outros acabam por não ter acesso ao discurso ou terem suas ideias ignoradas.

Van Dijk (2015) apresenta categorizações a respeito de como o poder é “exercido, manifestado, descrito, disfarçado ou legitimado” (p. 39) através do discurso como forma de interação social. São estratégias utilizadas para o controle de determinado grupo, seja em um contexto mais amplo, seja na interação entre grupos reduzidos de pessoas, como o que ocorre no espaço de uma sala de aula. Portanto, sua nos permite realizar uma “indispensável ponte teórica” (p. 39) entre o que ocorre no contexto macro e o contexto micro, como é o caso de nosso estudo. Interpretamos a seguir tais categorias dando a elas características que podem sugerir o modo como o discurso no ambiente escolar (e os elementos contextuais que o compõe) constrói as relações de poder assimétricas.

Força ilocutória: O dominador obtém controle direto sobre a ação por meio de discursos que possuem funções pragmáticas diretivas. Há o controle indireto de um indivíduo ou grupo via “controle mental” (VAN DIJK, 2015, p. 42) resultante da propagação do medo de sanções a serem impostas. Recorre-se aos comandos, ameaças, leis, regulamentos, instruções, recomendações e conselhos para convencer o dominado. Na escola, busca-se a ordem e disciplina por meio de ameaças (“façam silêncio ou perderão ponto”, “façam o dever de casa ou chamarei os pais”) e conselhos (“é melhor estudar para não reprovar”) recorrendo-se ao poder punitivo institucional para controlar as ações dos alunos. As ameaças suplantam-se ao desenvolvimento de consciências e, por vezes, os alunos replicam tais exercícios de força ilocutória uns contra os outros.

Força persuasiva: a propaganda em torno do tipo de aluno desejado pela escola (“vejam o fulano de tal, quem quiser ter futuro faça igual a ele”), funcionando como uma verdadeira estratégia publicitária, acaba persuadindo os sujeitos a desejarem tornar-se aquele estereótipo de aluno ideal. No entanto, o estudante desejado frequentemente é aquele que aprende com facilidade (ou que consegue reproduzir os algoritmos com sucesso), que segue os protocolos e que responde aos questionamentos com aquilo que o professor deseja ler ou ouvir. É nesse ideário que os alunos se mostram receosos em proferir soluções e muitos esperam o professor corrigir as atividades no quadro para copiarem as respostas (CARVALHO, 2014). Não existem ameaças, mas sim o uso de mecanismos retóricos como a repetição e a argumentação para convencer os alunos.

Acesso limitado ao discurso: decorrente das formas tradicionais de ensino (escolástica), o acesso ao discurso no ambiente escolar é estruturado de forma que o professor detém o poder de determinar quem, quando e como falar durante as aulas. Cria-se, nesse contexto, a dicotômica divisão entre aqueles que emitem mensagens e aqueles que tradicionalmente “figuram como receptores” (VAN DIJK, 2015, p. 44). Boa parte do tempo escolar é preenchida pelo turno de fala do professor, seguido por alguns turnos de alunos legitimados (ilocutória e persuasivamente), geralmente aqueles que preenchem os requisitos de aluno desejado. Mecanismos de limitação do acesso ao discurso vão sendo construídos de modo que existirá sempre boa parcela da turma que não terá o que dizer, pelo menos nos momentos formais da aula. Outra forma de limitar o acesso ao discurso apresenta-se na consideração do erro como algo a ser evitado no ambiente escolar. Com medo de errar, os alunos pouco falam ou pouco escrevem, e quando o fazem, buscam seguir modelos fornecidos pelo professor. Evitam, com isso, assumir riscos intelectuais (BEGHETTO, 2010) desviando-se de incertezas e não correm o risco de parecer incompetentes ou inferiores. Acompanhando o acesso limitado ao discurso, o desenvolvimento da dimensão criativa revela-se também limitado, uma vez que

não se produz ideias próprias, não se valoriza o pensamento divergente, não há um ambiente de apoio, tudo motivado pelo medo de errar.

Controle da troca de turnos: o poder de decidir quem fala, quando fala e como fala confere o controle do discurso. Quando a interação ocorre ao nível de turma, tradicionalmente cabe ao professor exercer esse controle. E podemos testemunhar que “algumas vezes abre-se espaço para histórias contendo experiências pessoais; no entanto, com maior frequência, elas tendem a ser censuradas em favor de gêneros de discurso controlados” (VAN DIJK, 2015, p. 54). Pode-se, então, sinalizar para o fato de que “na interação conversacional, um dos participantes pode controlar ou dominar a troca de turnos, as estratégias de autoapresentação e o controle sobre quaisquer outros níveis da fala espontânea ou de diálogo formal” (VAN DIJK, 2015, p. 54), o que é feito, geralmente, pelo falante mais poderoso.

Tais categorias compreenderam o eixo teórico que guiou tanto a elaboração de instrumentos de coleta de dados, quanto sua análise, com o intuito de compreender a influência das relações de poder para a emergência da criatividade em matemática. Nesse sentido, as contribuições metodológicas e teóricas da Análise do Discurso Crítica nos permitiram vislumbrar, nos diálogos constituídos nos momentos de interação das aulas de matemática de um quinto ano do ensino fundamental, como o exercício de poder fez emergir barreiras que se colocaram entre grupos de alunos, seus processos de aprendizagem e a produção de ideias matemáticas. A seguir, abordaremos tais barreiras.

Interações comunicativas e barreiras para criatividade compartilhada em matemática

As análises aqui apresentadas compõem um estudo mais amplo realizado no âmbito do doutoramento concluído na Universidade de Brasília, no qual a ADC nos forneceu bases metodológicas e teóricas para compreender relações de poder estabelecidas em uma turma do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Para compreender como se davam os processos interativos de 28 alunos produzindo ideias matemáticas, portanto quando colocavam em prática a criatividade em matemática, observamos aulas, criamos um diário de bordo e realizamos grupos focais utilizando, para tanto, um questionário semiestruturado. Alguns diálogos se passam durante aulas ministradas pela professora, outros se referem aos momentos em que solucionavam, em trios, problemas abertos sugeridos pelos pesquisadores. Ainda, houve diálogos ocorridos durante a realização do grupo focal.

A escolha de entrevistas por meio de grupo focal deu-se pela possibilidade de praticidade e economia de tempo, reduzindo o número necessário de entrevistas (GASKELL, 2002). Para Backes *et al.* (2011), pode-se argumentar que o grupo focal se trata de entrevista em grupo em que a interação entre os participantes é indispensável para o sucesso do método. Nessa forma de entrevista coletiva, os participantes podem atingir um bom nível reflexivo (KITZINGER, 1994), possibilitando que venham à tona suas opiniões e percepções sobre os fenômenos sociais.

O questionário passou por um processo de elaboração e validação recorrendo às contribuições da ADC para compor as categorias de análise. Chegamos, portanto, às 4 categorias: força ilocutória, força persuasiva, acesso limitado ao discurso e controle da troca de

turno. Para cada uma dessas categorias, foi elaborado um conjunto de perguntas semiestruturadas para conduzir a realização do grupo focal. Analisando os discursos estabelecidos nas interações comunicativas, percebemos a presença desses quatro tipos de relações assimétricas de poder criando barreiras para o desenvolvimento da criatividade compartilhada dos alunos, as quais ilustraremos por meio de excertos a seguir expostos. Na identificação dos alunos, utilizaremos um código alfanumérico composto por uma letra (F para meninas e M para meninos) e um número.

Barreiras produzidas pelo exercício de Força ilocutória

Essa forma de exercício de poder se mostrou mais nítida na relação dos alunos com seus pares. O bom relacionamento da professora com os alunos e o domínio de classe no qual exercia autoridade sem autoritarismo (ARENDETT, 2005) permitiam que estabelecesse relações dialógicas com os alunos. Porém, como veremos a seguir, nem todos os alunos conseguiam participar efetivamente desse diálogo, não por serem impedidos pela docente, mas devido às opções didáticas por ela escolhidas.

Nas interações comunicativas, ocorridas durante a realização dos problemas abertos nos trios, mostrou-se constante a emissão de ordens por parte de um dos integrantes, o que provocou barreiras para a produção coletiva de ideias matemáticas.

a) Sobreposição de vontades

Ao tentar fazer com que somente suas ideias prevalecessem, outras soluções, que poderiam favorecer a mesclagem de ideias e o consequente aprimoramento das produções coletivas, acabaram por ser desconsideradas. Na medida em que componentes da equipe passavam a emitir ordens e ameaças, a quantidade e qualidade das ideias matemáticas mostravam-se prejudicadas uma vez que prevalecia somente as soluções de alguns componentes. Um integrante buscava impor seus ideais levando os demais a figurar como receptores (VAN DIJK, 2015). Assim, não houve espaço para contribuições múltiplas em que se compartilha cognições e afetos das diferentes experiências de vida (CARVALHO, 2019), mas sim a imposição de ideias individuais.

Excerto 1

F11: *O M15 queria que só a ideia dele ficasse exposta.*

Excerto 2

M1: *O M2 tava atrapalhando um pouco porque ele queria mandar, queria fazer as ideias dele próprias e não falava pra gente pra ter uma ideia boa, pra aprimorar, como a F9 falou. Ele colocava e quando eu falava que tava errado alguma coisa ali, e ele falava: não, é assim mesmo, deixa eu.*

b) Perda de tempo

Essa barreira foi provocada por desentendimentos como efeito da reação de quem sofria o exercício de força ilocutória. Para F11, o comportamento de M15 trouxe prejuízos para o grupo, uma vez que:

Excerto 3

F11: *Toda vez que passava uma atividade, ele queria colocar a ideia dele e não queria colocar a nossa e isso trouxe briga pra gente e fez a gente perder tempo.*

c) a inibição dos demais participantes

Isso se deu na medida em que um dos participantes levava os demais a sentirem-se incapazes de apresentar ideias corretas. Assim, seus colegas preferiram não contribuir por sentirem-se inferiores, o que resultou em um estado de desmotivação. Tendo em vista que o nível de entusiasmo pela atividade é um componente necessário da motivação intrínseca (AMABILE, 1988; TIERNEY; FARMER; GRAEN, 1999), a quantidade e qualidade das soluções apresentadas acabaram prejudicadas na medida em que elementos dos trios passaram a não ver sentido em sua participação, uma vez que não se enxergavam como possuidores de capacidades criativas. Vemos, então, uma estreita relação da inibição de participantes com o mito que retrata a matemática como conhecimento restrito a alguns poucos considerados gênios.

Excerto 4

F11: *O M15 queria fazer só, pegava a folha, deixava na mesa dele e quando eu ia fazer, ele falava que tava errado. Me senti fora das coisas.*

Excerto 5

F8: *O M14 é muito inteligente, mas só quer do jeito dele. Ele quer fazer tudo. Todas ideias que a gente dava, ele dizia que tava ruim.*

d) Intolerância ao erro.

Não somente nessa categoria de relação assimétrica de poder mostrou-se frequente a intolerância ao erro, mas vamos tratar desse tema por aqui. Para Ayele (2016), a aceitação dos erros como bem-vindos e aproveitáveis se constitui como um fator motivador para os alunos. Nota-se que essa barreira impedia os insights necessários para o processo criativo, levando à desmotivação de muitos alunos que tinham suas ideias rechaçadas quando poderiam ser aproveitadas por meio da superação dos equívocos. Já que a motivação intrínseca tem sido apontada como uma das qualidades mais importantes para o aprimoramento da criatividade (AMABILE, 1988), a intolerância ao erro se tornou uma barreira para a produção de ideias, uma vez que esse feedback negativo levou integrantes dos trios ao sentimento de desmotivação.

Excerto 6

F3: *Fui fazer raiz quadrada na primeira atividade e eles falaram que não estava certo. No de pergunta, ia fazer uma pergunta bem criativa e eles não quiseram. Não me deixaram fazer nenhuma na divisão dos quadrados. Diziam que sabiam mais que eu. Diziam que estava tudo errado.*

Força persuasiva

Ao desqualificar as soluções de seus parceiros de trios, alguns colegas passaram a convencer os demais a abandonar suas ideias e buscar por soluções mais triviais. Assim, emergiram barreiras que interferiram no nível de originalidade e flexibilidade das ideias.

e) Trivialidade de soluções propostas

Alguns relatos demonstram a tentativa de convencimento de que, para atingir os objetivos, era preciso buscar soluções mais simples, economizando tempo e esforço. Em algumas equipes, ficou nítida a tentativa de um dos componentes de convencer os demais a não empreender tanto esforço na busca de soluções mais aprimoradas e que requeriam um engajamento cognitivo maior. Considerando-se a importância do engajamento dos indivíduos em comportamentos criativos (SAWYER, 2010), a busca de soluções triviais comprometeu a apresentação de respostas mais criativas, originais e variadas. Pode-se vislumbrar que tal barreira tem subtendido o mito de que alguns possuem uma mente matemática e outros não (KOGELMAN; WARREN, 1979). Ao pensarem que a matemática poderia ser algo distante de suas realidades, alguns alunos tentavam convencer seus pares que não poderiam ser tão ousados matematicamente, o que contribuiu com a diminuição da autoconfiança na aprendizagem da matemática.

Excerto 7

F9: *O M16, toda vez que a F2 fazia alguma coisa, ele falava: Não, não faz assim não, faz desse jeito. E na verdade ele mostrava algo muito fácil.*

Excerto 8

M1: *Faz um simples, não precisa fazer uma complexa. Faz por último que a gente tá perdendo tempo.*

Acesso limitado ao discurso

Observamos muitos momentos em que o acesso ao discurso se limitava à professora e a um grupo reduzido de alunos. Assim, tanto as opções didáticas da professora quanto as interações comunicativas dos alunos levaram à criação de barreiras à criatividade compartilhada relacionadas à limitação do acesso ao discurso matemático.

f) Atividades de resposta única

No discurso dos alunos, ficou nítida a preferência da professora por atividades em que os alunos deveriam seguir os algoritmos ensinados e apresentar uma única resposta padronizada para todos. Assim, não podiam expressar suas estratégias próprias para produzir ideias matemáticas. Vemos aqui o mito bastante presente nas aulas de matemática que propaga a falsa verdade de que a matemática não pode ser criativa (KOGELMAN; WARREN, 1979) e que não se pode aprender matemática criativamente (SHEFFIELD, 2017), mito que leva os alunos a acreditar que a matemática se resume a uma série de fatos e algoritmos a serem repetidos mecanicamente. Ao diferenciar as atividades dos problemas abertos por nós sugeridas e atividades do cotidiano de sala de aula, ficou nítida a prevalência de atividades voltadas para aprendizagem mecanizada.

Excerto 9

F6: *São mais fáceis essas, mas tem que pensar muito. A professora passa mais continua pra gente fazer. Passa continua que tem que dar só uma resposta.*

Excerto 10

F10: *Porque as atividades que ela passa geralmente, a gente tem que resolver, tem que dar os resultados certos e quase todo mundo na sala responde igual e é certo, mas essas atividades*

são diferentes. Cada um pode criar é... criatividades, tem que ter criatividade e tem que dar resultados diferentes, mas também resultado certo, mas na sala da professora a gente tem que tirar resultado certo quase iguais a todos.

g) Falta de oportunidade de internalizar/externalizar conhecimentos matemáticos

Para Vygotsky (2001), o processo de aprendizagem passa por duas etapas básicas: a) internalização, onde o sujeito reconstitui, em seus processos internos cognitivos, conceitos existentes no nível social e b) externalização, o retorno dos produtos dessa internalização para o mundo social, seja de forma falada, escrita ou por meio de outras formas de comunicação. Por isso, para que a aprendizagem ocorra efetivamente, é necessário que o aprendiz tenha oportunidade de internalizar conhecimentos socialmente construídos e compartilhados durante as interações, partindo de seus conhecimentos prévios para reconstruí-los internamente. Há a necessidade, também, de momentos para que o aluno possa comunicar suas aprendizagens, socializando aquilo que produziu ao nível psicológico. Nesse processo, elementos cognitivos e afetivos que lhe foram compartilhados durante as interações são matéria-prima para criar seus próprios conceitos matemáticos, internalizando informações e produzindo conhecimentos que têm como marca a intensa atividade sob o objeto de conhecimento.

Essa não era a realidade da turma estudada. As aulas, geralmente expositivas, ocorriam de modo que a professora desenvolvia conhecimentos matemáticos por meio de demonstração. A participação dos alunos se resumia em responder a perguntas oralmente, o que revelou uma barreira para o desenvolvimento da criatividade. A disposição dos alunos na sala (em duplas ou individualmente) e as perguntas orais não permitiam uma interação dos alunos para que pudessem refletir a respeito do conhecimento trabalhado. Assim, ao fazer as perguntas oralmente, apenas alguns alunos conseguiam responder sem deixar oportunidade para que o restante da turma refletisse sobre a questão, buscando aplicar os conhecimentos já consolidados na busca de uma solução. Não conseguiam internalizar, realizando o esforço cognitivo (BOALER, 2015), e muito menos externalizar ideias matemáticas. Mostrava-se comum a limitação de acesso ao discurso, dominado pela comunicação de ideias matemáticas pela professora e por alguns poucos alunos considerados bons na disciplina, como se nota a seguir.

Ao ensinar percentagem, a professora fazia perguntas oralmente e crianças com aprendizagens mais consolidadas respondiam velozmente às questões, o que impedia o restante da turma de refletir a respeito do conteúdo ensinado. Então M15 diz o seguinte:

Excerto 11

M15: *Ohhh! Não deixa eu falar não! Poxa, nem deu tempo de eu responder.*

Essa barreira funcionava como forma de domínio dos alunos baseada no apagamento das vozes de quem raciocinavam em tempos diferentes e/ou usava estratégias não convencionadas pela professora. O processo de reflexão que poderia levar à produção de conceitos matemáticos era interrompido porque respostas eram fornecidas no momento em que deveria ocorrer o esforço produtivo (BOALER, 2018) de alunos mais lentos. Predominava a reprodução da voz da professora, posto que as respostas apresentadas pelos alunos, considerados bons em matemática, eram similares ao discurso instituído pela docente, ou seja, os algoritmos e conceitos correspondiam aos modos de pensar a matemática apresentados pela professora.

h) Medo de errar

Nessa realidade estudada, o erro era algo bastante temido por parte da turma, muito por conta da intolerância ao erro anteriormente referida. Uma vez que nem todos eram considerados bons alunos, aqueles que demonstravam insucessos nessa disciplina acabavam evitando expressar-se, uma vez que temiam serem ridicularizados caso apresentassem ideias equivocadas. A ocorrência do erro poderia, para esses alunos, resultar em retaliações como risos ou mesmo xingamentos, o que a aluna F6 demonstrou em vários momentos de conversas. É o que o aluno M1 chamou de “medo de errar e os outros ficarem zuando”, uma postura de cautela diante da reação da audiência, que repudiava respostas que não podiam ser incluídas no rol de soluções corretas. Assim, o controle do acesso ao discurso se dava de forma indireta ao ser instalado um clima marcado pelo medo de errar.

Excerto 12

Pesquisador: *Teve alguém no teu grupo que teve dificuldade em matemática e não ajudou?*

F6: *Eu. Ajudei um pouco. Eu pensava que tava errado. Porque eu não sou boa em matemática, aí me sai... quase não falava.*

Excerto 13

M10: *A F6 nem participou. Ela tinha vergonha de errar e os outros rir dela. Ela é boa, mas tem medo, tanto é que ela já faltou muitas provas.*

i) Ideias ignoradas

Essa limitação de acesso ao discurso se deu, também, de forma mais direta ao serem ignoradas ideias, como relata F7:

Excerto 14

F7: *O M10 fingia que não escutava quando falava e tinha horas que não queria aceitar minhas ideias.*

A fala de F11 indicou, também, que M15 e M7 agiram limitando seu acesso ao discurso. Para ela, os meninos recusavam-se a escutar suas ideias, repreendendo-a, inclusive com gritos. Por vezes, fingiam não a ouvir, desprezando a participação da aluna. Nesse sentido, ela relatou que, em muitos momentos, não se sentiu à vontade para expor suas ideias devido ao modo como estava sendo tratada no grupo, por conta da diferença de gênero. Esse relato demonstra que o mito que retrata as mulheres como incapazes de aprender matemática ainda se encontra bastante presente na realidade atual.

Excerto 15

Pesquisador: *Alguém do grupo não se sentiu à vontade, em algum momento, para expor suas ideias?*

F11: *Eu. Porque o M7 ficava sendo machista e o M15 ia na onda dele. Às vezes o M7 ficava me colocando expec...ex...expectativa que a gente não ia ser muito bom. Por causa que, acho que ele acha que... menina não... é muito boa. Quando o senhor falou que eu ia ficar no grupo deles, aí ele falou, aí eles falava: Ah não, preferia o M6 ou o M2, ou qualquer outro menino.*

Controle da troca de turnos

O controle de quem e quando falava se dava, por vezes, ao serem geradas críticas antecipadas que levavam interlocutores a deixar de opinar e participar ao terem suas ideias rechaçadas. Outra forma de controle da troca de turnos se refere à interrupção do discurso.

j) Críticas antecipadas

Quando uma ideia é criticada, mesmo antes de ser defendida, provavelmente uma solução com potencial valor criativo é desperdiçada. As críticas fazem parte do processo de criação, no entanto precisam ser apropriadas e fornecidas em momentos oportunos (GUO; DILLEY; GONZALES, 2016). Alencar e Fleith (2003) chamam atenção para o fato de que, na escola, a existência de críticas antecipadas pode se constituir como uma barreira emocional, uma vez que “o aluno é muitas vezes criticado por suas ideias, sem chances de aprimorá-las e testá-las” (p. 107). Portanto, críticas que, por ventura, funcionem como uma freio brusco no processo de elaboração de ideias parecem não ser apropriadas e oportunas, ao passo em que impedem o elaborador de completar as conexões cognitivas e afetivas necessárias e de expressar por completo cada elemento constituinte de sua ideia, bem como as interrelações entre eles. Assim, o efeito das críticas antecipadas na criatividade se reflete não devido à existência da crítica em si, mas pelo fato dessas críticas ocorrerem antecipadamente. As críticas, para que possam valorizar e aperfeiçoar as ideias, devem ser aprofundadas, específicas e úteis (GUO; DILLEY; GONZALES, 2016).

Excerto 16

Pesquisador: *Como foi sua participação no grupo?*

M7: *Eu acho que foi ruim, mas também, quando eu tinha uma ideia, eles falavam não, que era ruim, que não dava. Eu pensei assim, tão criticando minhas ideias, então não vou falar mais nada.*

K) Interrupção do discurso

Essa barreira se relaciona proximamente com aquela discutida anteriormente. Ao interromper a fala de um interlocutor, o sujeito intenciona controlar a troca de turnos sobrepondo sua ideia às falas dos demais. Essa tática acaba declinando dos processos colaborativos necessários para a criatividade coletiva o que, por sua vez, interfere e prejudica o compartilhamento de ideias na medida em que a inteligência coletiva distribuída entre os indivíduos em interação depende da interrelação entre cognição compartilhada e colaboração (VANSIN, 2005).

O relato de F11, por exemplo, demonstra que M15 controlava a troca de turnos ao “falar por cima dela”. O garoto interrompia a fala de F11 fazendo com que o turno fosse tomado por um dos meninos. Já no excerto a seguir, a interrupção se dava via desqualificação de ideias apresentadas:

Excerto 18

Pesquisador: *Alguém teve sua fala interrompida em algum momento?*

F9: *O M16. Eu tava na ideia de uma pergunta e ele disse: Não, essa aí tá muito frouxa, tá... você não tem criatividade. Aí eu deixei pra lá.*

Considerações Finais

Este capítulo possibilitou refletir a respeito da existência de formas de exercício de poder que acabam por produzir barreiras desfavoráveis ao desenvolvimento coletivo de ideias matemáticas. Podemos vislumbrar, na realidade analisada, a existência de um conjunto de onze barreiras demonstradas desde a forma de condução didática das aulas de matemática até momentos em que os alunos se encontraram, em trios, diante de problemas abertos, mais favoráveis ao desenvolvimento da criatividade em matemática (MANN, 2009; LEIKIN, 2017).

É importante notar que, assim como se mostra comum em boa parte das escolas mundo à fora onde poucas ações convergem para o objetivo de desenvolver a criatividade nos estudantes (FLEITH; MORAIS, 2017), na turma estudada, os alunos não tinham muita experiência com criatividade em matemática e com o trabalho coletivo nessa área do conhecimento. Nessa lógica, o estudo partiu de uma realidade caracterizada por dois aspectos bastante marcantes: pelo forte predomínio do trabalho individual em detrimento do trabalho coletivo e pela ausência de incentivo às expressões criativas dos alunos.

Conforme sinaliza Beghetto (2010), a experiência escolar tem afastado do currículo acadêmico a possibilidade de nutrir o potencial criativo. E quando o faz, direciona essa forma de ensino para alguns poucos considerados talentosos ou portadores de altas habilidades. Como observado na prática escolar estudada nesta pesquisa, não se enxerga no cotidiano de sala de aula um espaço para desenvolvimento das habilidades criativas e, por falta de conhecimento sobre como estimular a criatividade, não são incluídas atividades sistematicamente planejadas para isso.

As situações analisadas acendem um estado de alerta sobre a importância do professor para a concepção de ações voltadas para o desenvolvimento de capacidades criativas e do trabalho coletivo na busca por produção de conhecimento matemático. Como principal liderança presente em uma sala de aula, o professor de matemática se configura como fonte de “conforto e confiança necessários para a criatividade” (MUMFORD; GUSTAFSON, 1988; BOALER, 2018).

Sendo uma instituição imersa em um contexto social mais amplo marcado pela assimetria de poder, a escola está envolta em jogos de poder que resultam em exclusão e favorecimento de uma pequena parcela de alunos, situação reforçada pela veiculação de mitos que povoam a matemática. Assim, podemos sintetizar o papel do professor como o de vigilante incansável das relações que se estabelecem entre professor e alunos e entre alunos e seus pares. Cabe ao professor de matemática, na busca desse objetivo, estar atento às formas de relações assimétricas de poder que se instalam no cotidiano escolar e que geram barreiras impedoras de interações comunicativas democrática e favoráveis ao desenvolvimento de todos.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. D.; FLEITH, D. D. S. **Criatividade: Múltiplas perspectivas**. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

AMÁBILE, T. M. A model of creativity and innovation in organizations. *In*: STAW, B. M.; CUMMINGS, L. L. **Research in Organizational Behavior**. [S.l.]: [s.n.], v. 10, 1988. p. 123-167.

AYELE, M. A. Mathematics Teachers' Perceptions on Enhancing Students' Creativity in Mathematics. **IEJME — MATHEMATICS EDUCATION**, v. 11(10), p. 3521-3536, 2016.

BACKES, D. S. et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BEGHETTO, R. A. Creativity in the Classroom. *In*: KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. **The Cambridge Handbook of Creativity**. New York: Cambridge University Press, 2010. Cap. 23, p. 441-463.

BOALER, J. **Mentalidades matemáticas**: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Mestres e doutores 2015 - **Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2017**: divulgação dos principais resultados. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, A. T. D. Apagar e corrigir: cadernos limpos cabeça confusa. contribuições à teoria das situações didáticas e criatividade nas aulas de matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 7(13), p. 38-59, 2014.

CARVALHO, A. T. **Relações entre criatividade, desempenho escolar e clima para criatividade nas aulas de matemática de estudantes do 5º ano do ensino fundamental**. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade Educação/UnB. Brasília, 2015. Disponível em:
<https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18201/1/2015_AlexandreTolentinodeCarvalho.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CARVALHO, A. T. **Criatividade compartilhada em matemática**: do ato isolado ao ato solidário. 350f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade Educação/UnB. Brasília, 2019. Disponível em <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/36786?mode=full>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de. Brasília. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FLEITH, D. D., & MORAIS, M. F. Desenvolvimento e promoção da criatividade. *In*: L. S. Almeida (Coord.). **Criatividade e pensamento crítico**: conceito, avaliação e desenvolvimento (pp. 45-73). Porto: CERPSI, 2017.

FONSECA, M. G. **Construção e validação de instrumentos de medida de criatividade no campo da matemática para estudantes concluintes da educação básica**. 104F. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade Educação/UnB. Brasília, 2015. Disponível em

<https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20203/1/2015_MateusGianniFonseca.pdf>.
Acesso em: 26 jun. 2020.

FONSECA, M. G. **Aulas baseadas em técnicas de criatividade:** efeitos na criatividade, motivação e desempenho em matemática com estudantes do ensino médio. 175f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/UnB. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38398>>. Acesso em 29 jun. 2020.

FONSECA, M. G.; GONTIJO, C. H.; ZANETTI, M. D. T.; CARVALHO, A. T. Improving Mathematical Motivation from Mathematical Creativity Workshops. **11th International Conference on Mathematical Creativity and Giftedness**. Hamburgo, Alemanha. 2019. p. 144-149.

FONSECA, M. G.; GONTIJO, C. H. Pensamento crítico e criativo em Matemática em diretrizes curriculares nacionais. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 3, p. 956-978, 2020.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GLĂVEANU, V. P. **Distributed Creativity:** thinking outside the box of the creative individual. Londres: Springer, 2014.

GLĂVEANU, V. P.; LAHLOU, S. Through the creator's eyes: using the subjective camera to study craft creativity. **Creativity Research Journal**, v. 24, n. 2-3, p. 152-162, 2012.

GONTIJO, C. H. **Relações entre criatividade, criatividade em Matemática e motivação em Matemática de alunos do ensino médio**. 194 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia/UnB. Brasília, 2007. Disponível em <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2528/1/2007_CleytonHerculesGontijo.PDF>. Acesso em: 26 jun. 2020.

GONTIJO, C. H.; CARVALHO, A. T.; FONSECA, M. G.; FARIAS, M. P. **Criatividade em matemática:** conceitos, metodologias e avaliação. Brasília: Editora UnB, 2019.

GUO, J.; DILLEY, E.; GONZALES, R. Creativity and Leadership in Organizations: A Literature Review. **Creativity. Theories – Research – Applications**, Bialystok-Polônia, v. 3, n. 1, p. 127-151, maio 2016.

KITZINGER, J. The methodology of focus group: the importance of interaction between research participants. **Social Health Illn**, v. 16, n. 1, p. 103-120, 1994.

KOGELMAN, S.; WARREN, J. **Mind Over Math:** put yourself on the road to success by freeing yourself from math anxiety. New York, N.Y.: McGraw-Hill, 1979.

LEIKIN, R. Developing mathematical creativity and expertise in students and teachers: focusing on multiple solution and investigation tasks. **The 10th Mathematical Creativity and Giftedness International Conference**. Nicosia, Cyprus: Department of Education, University of Cyprus. 2017. p. 7-16.

MANN, E. The Search for Mathematical Creativity: Identifying Creative Potential in Middle School Students. **Creativity Research Journal**, v. 21(4), p. 338–348, 2009.

MUMFORD, M. D.; GUSTAFSON, S. B. Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. **Psychological Bulletin**, v. 103, p. 27-43, 1988.

OBREGON, R. D. F. A.; VANZIN, T.; ULBRICHT, V. R. Cognição Situada, Criatividade e Acesso ao Conhecimento na Web. **Congresso Nacional de Ambientes Hiperímídia para Aprendizagem**, São Paulo, p. 1-9, maio 2008.

SAWYER, K. **Group Genius: The creative power of collaboration**. New York: Basic Books, 2007.

SAWYER, R. K. Individual and Group Creativity. *In*: KAUFMAN, C. J.; STERNBERG, R. J. **The Cambridge Handbook of Creativity**. New York: Cambridge University Press, 2010. Cap. 19, p. 366-380.

SHEFFELD, L. J. Dangerous myths about “gifted” mathematics students. **ZDM Mathematics Education**, 49, 2017. 13–23.

SILVEIRA, M. R. A. “Matemática é difícil”: um sentido pré-construído. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação., Caxambu. **Anais**. Anped. 2002.

TIERNEY, P.; FARMER, S. M.; GRAEN, G. B. An examination of leadership and employee creativity: the relevance of traits and relationships. **PERSONNEL PSYCHOLOGY**, v. 52, p. 591-620, 1999.

VAN DIJK, T. **Discurso e Poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

VANZIN, T. **Modelo de Ambientes Hiperímídia com Tratamento de Erros, apoiado na Teoria da Cognição Situada**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2005.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. *In*: I. P. A. V. (org.). **Repensando a didática**. 21. ed. Campins, SP: Papyrus, 2004. p. 33-54.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. SP: Martins Fontes, 2001.

A cegueira na literatura infantojuvenil: uma análise da obra *Longe dos Olhos* de Ivan Jaf

Ricardo Santos David⁷⁸

Introdução

Este artigo tem como tema central a discussão sobre representações acerca da cegueira, a partir da análise da obra infanto-juvenil brasileira “*Longe dos Olhos*”, escrita por Ivan Jaf. Tratou-se de um estudo de cunho qualitativo no qual se buscou compreender como um personagem cego é representado no livro. O estudo teve como fundamentação teórica os estudos sobre representação literária de pessoas com deficiência e a análise de conteúdo, que subsidiaram a interpretação crítica realizada. Os resultados obtidos revelaram que, nesta obra de Ivan Jaf, os temas vinculados à cegueira resumem-se a assuntos como: braille, bengala branca, orientação e mobilidade, e o uso do verbo “ver” dirigidos a uma pessoa com deficiência visual.

Em pleno século XXI, quando as tecnologias avançam de modo acelerado, a literatura ainda é de grande relevância, pois, através da mesma, difunde-se a arte, a comunicação, o conhecimento, a cultura, a literatura leva o leitor a mundos imaginários, possibilita uma análise crítica do seu meio social e político, bem como tantas outras reflexões que permeiam sobre seu próprio eu e até mesmo de seu convívio em sociedade. Como afirma Cosson (2014, p.50),

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos.

Pode-se até afirmar que, através da literatura, é possível ter acesso a sentimentos e situações que se distanciam de nossas realidades cotidianas, e conseguimos compreender e

⁷⁸ Pós -Doutor em Educação: Formação de Professores, pela FCU - Florida Christian University - IESLA - EUA - Doutor e Mestre em Educação: Formação de Professores e Comunicação: Audiovisual, pela Uniatlântico - América Latina e Europa - Graduado em Pedagogia, Letras e Bacharelado em Linguística, pela UCAM - Universidade Candido Mendes - Rio de Janeiro - E-mail: ricardosdavid@hotmail.com.br

“adentrar” em épocas, culturas, experiências diferentes das que vivemos.

Muitas obras contemporaneamente vêm retratando personagens com deficiência, como por exemplo, o livro *Longe dos Olhos*, de Ivan Jaf, objeto de análise do presente artigo. É necessário, porém, ressaltar que as representações de pessoas com deficiência nesse espaço literário não é algo recente. Dentre as obras literárias escritas mais antigas, há menções explícitas às pessoas com deficiência na Bíblia e na Mitologia Grega.

Na primeira, existem passagens em que a pessoa com deficiência é representada como mendiga e/ou colocada como um sujeito oportuno para que o poder de Deus se revele a partir de milagres, como Bartimeu, deficiente visual que foi curado pela sua fé. Já na Mitologia Grega, há outras representações, como Hefesto – que, em uma de suas versões literárias, foi arremessado por sua mãe, a deusa Hera, do alto dos céus, apenas por ele ter nascido com deficiência física – e Tirésias – que, ao desapontar Hera, é deixado cego pela mesma, mas ele é compensado por Zeus, que o concedeu o dom da previsão. Esse presente divino gerou até hoje um imaginário social em volta da cegueira, pois se mistificou que o cego pode vir a ter poderes de adivinho. Na perspectiva de Sant’anna (2006, p. 11).

Cegueira e (pré-visão). Do Cego Aderaldo, repentista no sertão nordestino, à Grécia esses termos se complementam. “Furaram os óio do assum preto prá ele assim cantar melhor”, diz Luiz Gonzaga. Homero, diz-se, era um bardo cego. E é comum aqui e ali encontrar o profeta, o sacerdote, o xamã ou o pajé, sempre cegos, que de dentro de sua cegueira enxergam melhor que a corte ou toda a tribo. É assim que Tirésias, o adivinho que aparece em várias peças de Sófocles, sendo cego é o que pode narrar e “pre-ver”. É ele quem revela a Édipo o que, antes de cegar-se, Édipo ignorava.

Apenas através desses breves exemplos, é possível destacar algumas imagens frequentemente atreladas à deficiência e que são perpetuadas no espaço literário e social até hoje: a possível “cura” da deficiência vinculada à imagem de Deus; a deficiência abordada como algo negativo e degradante para o homem; a deficiência atribuída devido a algum castigo divino; a deficiência compensada por outros dons.

Além da Bíblia e da Mitologia Grega, existem outros artefatos culturais literários que representam personagens com deficiência, por exemplo, os contos de fadas. Dentre a enorme variedade de versões possíveis, destaca-se aqui aquela na qual o príncipe de Rapunzel é tornado cego pela ira da bruxa que a mantinha na torre. Há, também, a versão dos irmãos Grimm, de Cinderela, na qual, no casamento da princesa, suas irmãs têm os olhos arrancados pelos pombos, as deixando cegas.

No tocante à literatura destinada para as primeiras etapas da vida, geralmente se percebe a presença de características de caráter formador, com preocupações em torno das posturas pedagógicas, endossamento de valores, e a socialização de costumes e de moralidades. Atualmente, é possível notar que, no mercado editorial brasileiro, muito se tem publicado sobre o tema da diferença e diversidade.

Nas últimas décadas, a temática das diferenças tem se tornado cada vez mais recorrente em livros destinados ao público infanto-juvenil, o que pode ser observado tanto em âmbito internacional quanto em território brasileiro. No Brasil, desde aproximadamente a década de 1990, abundam livros de literatura produzidos especificamente para crianças, cujos enredos e ilustrações giram em torno de temas como gênero, etnia, raça, cegos, cadeirantes, gordos, velhos, enfim, grupos

considerados minoritários, excluídos e/ou marginalizados. Várias dessas obras são traduções de autores europeus e norte-americanos; muitas, por sua vez, são produzidas por autores brasileiros. (KIRCHOF, 2013, p. 59).

Observa-se que esse advento de publicações literárias voltadas para a infância e adolescência, abordando temáticas que envolvem a diversidade e as diferenças, se devem a algumas questões. Por exemplo, por essas obras, em boa parte, terem características formadoras, pedagógicas e moralistas, o discurso inclusivo entra com bastante facilidade, pois acaba atendendo às demandas das instituições formais de educação, que têm a obrigação de tratar da temática em seu currículo, tornando algo rentável para o mercado editorial brasileiro.

Kirchof (2013), ao pesquisar em dez livros infantis a diferença representada através de personagens figurativizados como animais, objetos e seres fantásticos, percebeu que as estruturas das histórias eram muito semelhantes. O referido autor constatou, ainda, que são utilizadas estratégias para realizar a transição entre o conflito narrativo para o desfecho, as quais se apresentam como o momento da *celebração das diferenças*, onde o personagem observa que ele não é o único diferente e essa diferença passa a ser concebida até mesmo como algo bonito, especial e vantajoso. Depois, a *compensação*, na qual a diferença ainda é vista como algo negativo, porém acaba sendo superada através de alguma outra habilidade compensatória. Em seguida, a *transformação interior*, quando o personagem acaba aceitando sua diferença, considerando-se especial por causa desta. E, por fim, a *reparação*, na qual a diferença é reparada ou consertada, tornando-se inexistente.

Nesse processo, tem-se uma sequência que, de forma explícita, se posiciona de modo favorável às políticas multiculturalistas e de inclusão, como afirma Kirchof (2013). Essa perspectiva é apresentada de modo monológico, como se o respeito à diversidade fosse algo naturalmente correto e evidente. Ou seja, essas obras não permitem que o leitor elabore sua própria construção sobre as diferenças, elas já chegam com ideologias prontas e acabadas; sendo assim, não se permite uma ampliação de diferentes conceitos sobre a temática. Entre as dez obras analisadas pelo pesquisador, apenas uma se distingue dessa realidade, que é o livro *Felpe Filva*, de Eva Furnari, o qual foi posicionado como uma literatura pós-moderna.

Dowker (2013), ao estudar sobre a representação da deficiência em livros infantis do século XIX até o início do século XXI, notou que, nos clássicos infantis, existem vários personagens com deficiências permanentes e temporárias – como, por exemplo, a obra de Eleonor Porter, *Pollyanna*. Muitos personagens com deficiência estavam geralmente no gênero “histórias de escola”. Esse gênero é popular na Inglaterra e, como característica, faz abordagens em ambientes escolares com a presença de pré-adolescentes.

De acordo com a autora, no século XIX, as obras frequentemente enfatizavam que a deficiência deveria ser aceita como parte de um plano superior.

Geralmente não se falava a causa da mesma devido à falta de acesso ao conhecimento médico durante esse período – os personagens eram apenas descritos como *aleijados*. Em muitos livros, a cura da deficiência era associada ao caráter da pessoa. Além disso, a deficiência era abordada como algo disciplinante; uma criança considerada teimosa e desobediente, ao sofrer algum acidente e passar meses ou anos em sofrimento, devido a alguma imobilidade, era disciplinada devido à sua deficiência. Outra característica apontada por Dowker (2013, p. 1056) é: “alguns personagens com deficiências permanentes nos livros infantis escritos no século XIX e início do século XX são *inválidos santos*, cuja principal função parece ser a de servir como

modelos para os demais”.

Outra pesquisa ampla que analisou obras que abordam as deficiências foi o estudo de Barros (2015), que se debruçou sobre 150 obras literárias infantojuvenis editados nos últimos 40 anos do mercado editorial brasileiro. Nessa investigação, ficou evidenciado que a deficiência física é a majoritariamente retratada, contemplando 73 obras do seu *corpus* empírico; já a cegueira e a baixa visão vêm em segundo lugar, com 40 livros. Constatou-se também que, dos diferentes 108 autores identificados, 56 eram escritores “profissionais” e 52 eram “iniciantes”; ao buscar o lugar de fala destes, verificou-se que a maioria eram professores, pessoas com deficiência, ou parente destas.

A deficiência retratada no livro escolhido para a análise das representações - *Longe dos Olhos* – é a cegueira. A deficiência visual é classificada em baixa visão e cegueira. De acordo com a concepção clínica, a pessoa tem baixa visão se possuir acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; são consideradas cegas as pessoas que apresentarem acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Segundo a concepção educacional, são consideradas cegas às pessoas que não tem visão suficiente para utilizar a escrita comum ou “em tinta” e, por isso, precisarão do Sistema Braille para ler e escrever. (BRASIL, 2002) O Sistema Braille, criado por Louis Braille, em 1825 e oficialmente reconhecido em 1840, é considerado, até os dias atuais, o sistema universal de leitura e escrita para cegos. A cebra braille consiste em seis pontos em relevo, formando 63 combinações, que representam letras, números, sinais de pontuação, da matemática, física, química e informática, além da musicografia.

Além do braille, os cegos podem ter acesso à leitura através do leitor, das tecnologias digitais e do livro falado. O leitor é a pessoa que enxerga que executa a leitura em voz alta para o cego, que é o leitor.

Muitas vezes, a pessoa cega realiza a gravação desta leitura para ter acesso posteriormente. O livro falado consiste na gravação de livros em áudio. No Brasil, a Fundação Dorina Nowill e o Instituto Benjamin Constant possuem estúdios para essas produções. Outra forma de acesso à leitura é através das tecnologias digitais (computadores e smartphones). Este acesso se dá através de programas leitores de tela, que permitem às pessoas cegas lerem materiais que estiverem disponíveis em formato de texto, uma vez que os textos digitalizados em formato de imagens ainda são inacessíveis aos aplicativos para leitura de tela. (MARTINEZ, 2011)

Para se deslocarem os cegos utilizam, principalmente, a bengala longa ou bengala branca. Este recurso tem a função de auxiliar a pessoa cega a perceber as superfícies e sondar o espaço à sua frente, com o objetivo de identificar as condições do piso, a existência de obstáculos, aclives, declives, degraus, reconhecer pontos de referência e proteger a parte inferior do corpo, evitando colisões. O uso da bengala muitas vezes é associado à técnica do guia vidente, isto é, quando a pessoa com deficiência visual toca no cotovelo de uma pessoa que enxerga para ser conduzida em locais que ainda não conhece. As técnicas para usar a bengala são ensinadas por profissionais especializados, em Programas de Orientação e Mobilidade, nas instituições que atendem pessoas com deficiência visual. (BRASIL, 2003).

A obra

O livro *Longe dos Olhos*, de Ivan Jaf, foi publicado pela editora Ática no Brasil, no ano de 2004, tendo sua segunda edição saído quatro anos depois. O autor – carioca - é escritor de mais de quarenta livros de ficção, sendo que o público mais contemplado pelas suas obras são os leitores infanto-juvenis. *Longe dos Olhos* faz parte da coletânea “Descobrimos os Clássicos”, que tem como proposta intercalar clássicos com novas histórias para aguçar o desejo do leitor por obras de autores como Machado de Assis, Castro Alves, Eça de Queiroz e outros.

O enredo de *Longe dos Olhos* é uma metaleitura da obra *O mulato*, de Aluísio Azevedo, e traz traços claros que este se enquadra como um paradidático, sendo acompanhado de um suplemento de leitura com 11 questões e um anexo contendo explicações didáticas sobre *O mulato* no contexto histórico e literário. O livro tem 138 páginas, sendo ilustrado por Robson Araújo, a capa contém os dois personagens principais da obra, já na guarda do livro existe uma ilustração que se estende pelo frontispício com os personagens da obra *O mulato*. O prefácio é assinado pelos editores e o sumário apresenta os quatorze capítulos do livro.

O mulato, de Aluísio Azevedo, é uma obra naturalista tendo a proposta de realizar uma crítica social em oposição ao preconceito racial. O livro conta a história de Raimundo, fruto de um relacionamento entre uma escrava e um branco. Ainda quando criança tornou-se órfão e foi residir em Lisboa, onde cresceu e estudou. Ao retornar para o Brasil, regressou a São Luís, Maranhão, para casa de seu tio, onde acaba se apaixonando por sua prima Ana Rosa. Uma paixão correspondida, que sofria obstáculos devido à cor de Raimundo, que acaba o levando ao seu assassinato.

Em *Longe dos olhos*, Ivan Jaf segue a linha temática do livro *O mulato*, trazendo em pauta questões vinculadas ao preconceito racial. Além disso, incrementa no romance um outro elemento, que é a presença de uma personagem cega, que se chama Sílvia. Não foi localizado o que motivou o autor a inserir um personagem com deficiência, porém, é válido ressaltar que entre os anos 2000 e 2008 (ano de publicação da última edição) foram anos decisivos na criação de políticas públicas para atender essa parcela da população, como no ano de 2003 foi implementado pelo MEC o Programa “Educação Inclusiva: direito e diversidade”; em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns de rede regular”; em 2008, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” e, além disso, a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, foi ratificada por meio do Decreto Legislativo nº 186/08 e do Decreto Executivo nº 6.949/09.

A história escrita por Ivan Jaf inicia-se quando, por acaso, Oto, um estudante de letras, negro, encontra Sílvia na mureta da Urca, no Rio de Janeiro, mas essa não repara sua presença, mesmo ele fazendo de tudo para chamar atenção. Chateado com a situação e acreditando que isso era devido à cor de sua pele, ele desiste de tentar se aproximar dela. Até que certo dia, ao prestar serviço a uma ONG para pessoas com deficiência física, ele vê a garota entrar, então descobre que a mesma é cega.

Sílvia estava à procura de alguém que pudesse ler para ela alguma obra literária que não estivesse em braille, então, Oto sugere o livro *O mulato*, de Aluísio Azevedo. No decorrer da trama, ele se apaixona por Sílvia e mente todo seu perfil físico, com medo que ela viesse a se afastar pelo fato de ser negro. Ao terminar o romance, Oto conta toda a verdade e o enredo finaliza com o pedido de desculpas e um beijo entre o casal.

Um estudo do livro *Longe dos Olhos* na perspectiva da análise de conteúdo

Uma das etapas da Análise de Conteúdo é realização de uma leitura flutuante da obra, que ao ser encaminhada, pode oferecer algumas impressões e orientações sobre a narrativa. No presente livro notamos que na narrativa não existe vínculo algum da deficiência visual como um ato de castigo divino; a personagem, em nenhum momento, é tratada como digna de pena; ou tem sua imagem vinculada com ato de mendicância; e em momentos bem pontuais existem referências à compensação da deficiência.

No livro, ocorrem algumas preocupações didáticas sobre a deficiência visual, assim como, alguns equívocos. Pela leitura flutuante realizada, é possível localizar a obra de acordo com as tendências elaboradas por Noronha (2006), em sua dissertação “A representação da deficiência na literatura infanto-juvenil nos tempos de inclusão”, como um livro que tem como proposta denunciar estigmas, preconceitos e estereótipos, porém, simultaneamente é perpetuadora desses elementos.

Em seguida, a Análise de Conteúdo propõe que sejam formulados objetivos e hipóteses para o desenvolvimento da análise. Este estudo analítico objetivou enunciar quais temas vinculados à deficiência visual aparece na obra. Já as hipóteses, Bardin (2010) conceitua como uma afirmação provisória, que o pesquisador se propõe a verificar se essas se confirmam ou não, mas não é um elemento obrigatório no desenvolvimento da análise:

De facto, as hipóteses nem sempre são estabelecidas quando da pré-análise. Por outro lado, não é obrigatório ter-se como guia um *corpus* de hipóteses, para se proceder à análise. Algumas análises efectuam-se <<às cegas>> e sem ideias pré-concebidas. (BARDIN, 2010, p.124).

Devido a essa possibilidade de escolha em elaborar hipóteses ou não, este estudo não adotou esse mecanismo, visto que por se tratar de um estudo qualitativo, percebemos que a elaboração de hipóteses restringe o olhar sob os objetos de análise.

Em seguida, a análise de conteúdo propõe que sejam elaborados os indicadores, que surgem dos índices, que são menções explícitas de um determinado tema em uma mensagem. Esses índices foram criados a partir dos momentos que a narrativa se referia à deficiência visual da personagem de algum modo, além disso, à luz de cada leitura realizada sobre a obra em comunhão com os aportes teóricos localizados na revisão de literatura. A partir das menções explícitas dos temas mais recorrentes na obra, foram elaborados os seguintes indicadores:

- a) Quais palavras são utilizadas para se referir à pessoa cega?
- b) A causa da deficiência visual é referida na narrativa?
- c) Na narrativa a personagem cega é enganada?
- d) Existem referências à orientação e mobilidade?

Em correspondência ao primeiro indicador, existiram 11 variações, entre enunciados e termos, são eles: “cega(o)”, “cegos”, “cegueira”, “deficiência visual”, “ela não ia poder ver”, “ela não podia ver”, “ela não via mesmo”, “eu não vejo”, “não posso te ver”, “não posso ver”. Sendo que, a palavra mais recorrente é o termo “cega(o)”, que aparece vinte vezes, geralmente como um adjetivo para a personagem – como, por exemplo: “– É a primeira vez na minha vida que alguém me olha com o coração puro. – Mas ela é cega, *brother*. (JAF, 2008, p. 61) –, o termo “cega (o)” aparece de modo frequente quando se refere à personagem Sílvia, tornando a

cegueira sua característica principal na narrativa. E das vinte vezes que o termo aparece, onze são ditas pela própria personagem – por exemplo: “– Eu sou cega, Oto. Descrições pra mim são uma viagem. [...]” (JAF, 2008, p. 25) –, essas afirmativas em torno da deficiência visual demarcam algumas questões. De acordo com Silva (2013, p.82),

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles”, não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder.

Com a frequente afirmação de ser uma pessoa com deficiência visual, a personagem demarca sua identidade e suas desvantagens frente aos outros sujeitos, veja os seguintes exemplos: “Fiquei desconfiada de você. Eu sou cega... No bar, por exemplo, quando você começou a falar sobre a história do Brasil... você podia estar lendo...” (JAF, 2008, p. 118); “- Tudo bem, eu fiz uma imagem mental tua. Mas ficou faltando... Eu queria sentir o teu rosto. Posso? Com as mãos [...] – Por quê? – gaguejou. – Porque eu sou cega, Oto. É uma forma de eu te “ver”. Tocando”.

Já a causa da deficiência na narrativa é referida em dois momentos: “- Minha mãe morreu durante o meu parto, Oto. Complicações. Por isso nasci cega. (JAF, 2008, p. 115)”; “- Eu sou cega de nascença (JAF, 2008, p. 26)”. Como é possível identificar, não existem muitas explicações científicas sobre o que ocasionou a cegueira, Ivan Jaf é sucinto, não se delonga em descrever detalhes sobre essa etapa de vida da personagem. (Dowker, 2013, p. 1055), nos diz que:

[...] a falta de especificidade médica nesses livros tem o efeito de evitar tratamentos altamente improváveis e estilizados da deficiência. Por outro lado, também evita que o personagem com deficiência seja reduzido a uma condição médica específica.

Já inferências na narrativa, sobre o fato de a personagem com deficiência visual ser enganada, em todo o livro existem seis cenas pontuais, em que Oto engana Sílvia, e são mentiras que acompanham toda a narrativa. Ele diz ser loiro, dos olhos azuis-claros, sendo que é negro. Oto justifica sua mentira, devido sua paixão por Sílvia e por acreditar que ela teria preconceito com a pele negra. Essa representação reproduz a ideia de que a pessoa com deficiência visual pode ser facilmente enganada, Twersky (1955), no desenvolvimento de sua pesquisa, diz que as narrativas até o ano de 1784 geralmente abordavam essa temática, e como é possível notar, a obra de Ivan Jaf retoma essa questão. Como por exemplo, “- Ele havia colocado fichas com anotações no bolso. Queria mostrar a ela como era culto e inteligente, mas tinha dificuldade em decorar informações práticas, por isso ia ter de “colar”. Ela não ia poder ver. Sentiu-se meio canalha, mas foi em frente [...]” (JAF, 2008, p. 32).

E o último indicador que questiona se na obra existe referência à orientação e mobilidade, existem cinco, por exemplo:

– Não – ela disse. – Deixa que *eu* pegu no teu braço. – Tudo bem. – As pessoas acham que devem pegar no meu braço e ir empurrando. Isso dá até medo. Parece que vão me jogar num abismo. O certo é o contrário. A gente é que deve segurar o braço de quem tá guiando. (JAF, 2008, p. 29)

Ela o ouviu levantar para ajudá-la, mas recusou: – Não, Oto. Eu gosto de me virar

sozinha. Se eu me acostumar a ser ajudada, vou me acostumar também a me sentir desamparada. – Tirou um pequeno bastão da bolsa, sacudiu e ele se transformou numa pequena e fina bengala de metal. – Tenho um senso de direção muito bom. Basta passar uma vez por um lugar e já sei o caminho. (JAF, 2008, p. 49).

Na primeira citação, existe uma preocupação didática em mostrar para o leitor informações sobre a técnica de guia vidente e já no segundo exemplo, apresenta-se a bengala branca que é um instrumento que permite a autonomia e segurança das pessoas com deficiência visual, e isso é bastante evidenciado nas outras passagens do livro, Sílvia é sempre muito habilidosa, ágil e autônoma quando a temática de orientação e mobilidade surge no enredo.

Além dessas abordagens sobre a causa da deficiência, o ato de enganar uma pessoa cega e a orientação e mobilidade, outros temas surgem na narrativa, como, a referência à deficiência física, que acontece sete vezes na obra.

Um momento de “equivoco” é quando a personagem Sílvia afirma que não sabe ler, sendo que essa tem domínio do braille, de acordo com a narrativa. É válido ressaltar que existem apenas duas referências ao braille em toda obra, pois a trama está em torno da leitura em voz alta que Oto realiza para Sílvia, do livro *O mulato*, de Aluísio Azevedo, mas em nenhum momento na história Oto é denominado com o termo leitor.

Assim como Dall’agnol (2008), a presente análise também buscou traços que pudessem ser identificados como discursos voltados para a compensação da deficiência, e em dois momentos isso foi identificado: quando o narrador afirma que Sílvia era mais sensível que a maioria das pessoas, pois essa captava a realidade de outros modos, como pelo tom da voz, intuições e outros (JAF, 2008, p.62); e quando ela afirma que sabe as partes do dia sem usar relógios. (JAF, 2008, p.84).

Outro elemento identificado é que o escritor buscou incluir o tema do uso do verbo “ver” em alguns momentos da narrativa, como, por exemplo, no trecho a seguir:

– Não precisa pagar nada?
– Não. É um serviço comunitário. Pode trazer alimentos não perecíveis, essas coisas...
A gente vê isso depois...
Oto fez uma careta.
– Não peça desculpas de novo – Silva riu.
– A gente custa a se acostumar
– O pessoal tem preconceito.
Quando ela disse isso ele ficou muito atento. Era uma palavra que acendia seu cérebro.
– Como assim? – ele perguntou.
– É o que a palavra significa: “pré-conceito”, um conceito antes da realidade dos fatos. Você me vê aqui, cega, e já acha que deve ter pena de mim porque sou uma sofredora, e aí fica culpando e se policiando pra não falar o que não deve.
– É
– E vai ficar enfiando “desculpas” em cada frase. Me poupe, tá? Eu sou cega de nascença. Tenho dezenove anos e nunca vi nada. Então o meu mundo é assim mesmo. Pronto. Agora... eu sei que sou diferente, quer dizer, a maioria das pessoas enxerga. Ela falava isso sorrindo, não estava chateada com ele. E continuou:
– Então o mundo é feito por pessoas que enxergam. Tudo bem. As frases, as expressões, as conversas, tudo é feito pelas pessoas que enxergam. Daí quando o sujeito fica diante de uma pessoa cega começa a falar um monte de coisas “politicamente incorretas”. Não é culpa dele. A não ser que acredite de fato no que tá dizendo, compreende? Os negros acho que sofrem muito com isso. É. Os negros sofrem um bocado, você nem imagina.
Oto ficou calado.
Ela não sabia que ele era negro.

Ele entendeu uma coisa ali, naquele momento, e disse a ela:
– De repente a maior parte do preconceito tá na linguagem.
– Táí. É o que acho também, Oto.
– De repente a linguagem é lenta demais para captar coisas novas.
– A linguagem é cheia de lugar-comum. A gente fala meio que ligada no automático.
– Eu sou ateu, mas vivo falando “nossa senhora”, “juro por Deus”, “se Deus quiser”
...
– Pois é. Então relaxa, tá? Você vai deixar furo comigo a toda hora. Se pedir desculpa toda vez que usar o verbo “ver”, vai me encher o saco. (JAF, 2008, p.25)

Na narrativa é possível identificar a existência de uma explanação em torno do uso da palavra “ver” e demonstra o poder que a linguagem tem no meio social. Amiralian (1997), ao discorrer sua pesquisa sobre a cegueira na literatura, faz referência em volta do verbo “ver” e seus derivados na língua portuguesa.

A identificação de ver com conhecer é antiga. Desde a antiguidade, a cultura grega identificava pela linguagem o ver e o pensar. *Eidos*, forma ou figura, é afim à Ideia. Sócrates, em Fédon, descreve a cegueira como a perda do olho da mente. De modo semelhante, em nossa linguagem cotidiana, observa-se a utilização das palavras visão e olhar, ou o uso de seus sinônimos e derivados, com esse significado, nas mais diversas situações.

Quando desejamos assegurar que algo é efetivamente verdadeiro dizemos ser “evidente” e sem “sombra” de dúvidas, reafirmando a certeza de que o conhecimento verdadeiro equivale à visão perfeita.

Falamos em “visões do mundo” quando nos referimos às diferenças culturais, de “pontos de vista” e enfoque, ao nos referirmos a uma estrutura conceitual de referência, ou em “revisão” quando queremos nos referir a mudanças ou correções de ideias.

Assim, em nossa mente, identificamos o não-ver com a incompreensão, incompetência, ou incapacidade de compreender e conhecer com perspicácia e profundidade as verdades do mundo. Talvez esta seja uma explicação para as dúvidas a respeito do desenvolvimento intelectual dos cegos e para a grande quantidade de estudos e pesquisas sobre suas funções cognitivas. (AMIRALIAN, 1997, p. 24).

Mesmo depois da explanação feita por Sílvia sobre o uso do “ver”, Oto ainda utiliza o verbo em outros momentos, e mesmo assim se constrange. Existe um ideal social que é inadequado à utilização dessa palavra com as pessoas com deficiência visual, contudo, ela e suas derivações estão presentes na língua portuguesa de modo muito recorrente, como explanado na citação anterior, criando alguns ideais sobre aquele que não vê, contudo, não existe uma regra de quais palavras devem ou não ser usadas, afinal o sentido das palavras é ressignificado em nosso meio cultural.

Por fim, como foi exposto no decorrer desta análise, tão aberta e inacabada quanto qualquer leitura ou tentativa de compreensão de uma obra, a representação da deficiência visual ocorreu de modo verossímil, apresentando elementos que contribuem para o respeito às diferenças e à inclusão. Porém, em alguns momentos, persistem reafirmações de alguns “equivocos”, como a compensação e a afirmativa que a personagem Sílvia não sabia ler devido à deficiência visual.

Todavia, mais importante do que um assinalamento do quão “certas” ou “erradas” estejam às referências à cegueira numa determinada obra literária, há de se considerar sempre que, em se tratando de um livro de ficção, o lugar da verdade abre concessões para a criação. Esta, ainda que não desatrelada de algum assento na plausibilidade, permitirá espaços para descrições que, se não de todo imaginárias, no sentido classicamente atribuído pela arte, serão

descrições da ordem do imaginário – neste caso de um imaginário coletivo, no sentido então atribuído pela antropologia ou pela psicologia social.

Neste âmbito, a cegueira dos estereótipos ou dos clichês do senso comum, é aquela que mais imediatamente alcança o leitor; o qual, desse modo, se sentirá dialogando com um universo de referenciais que lhe é familiar. Daí, então, se novas e transformadoras maneiras de apresentar a realidade da experiência da cegueira – ou de qualquer outra deficiência – se fizerem ouvir a partir da narrativa do livro, as estratégias discursivas do autor, quaisquer que sejam, terão valido a pena.

Referências

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o Cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AZEVEDO, Aluísio. **O Mulato**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1978.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

BARROS, Alessandra Santana Soares e. Quarenta anos retratando a deficiência: enquadres e enfoques da literatura infanto-juvenil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 60. jan./mar. 2015. p. 167-193.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação infantil**: estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades especiais: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Orientação e Mobilidade**: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília, DF, 2003.

DALL'AGNOL, Dionara. **Educação e representações da deficiência na turma da Mônica, de Maurício de Souza**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil. 2008.

DOWKER, Ann. A representação da deficiência em livros infantis: séculos XIX e XX. Trad. Edgar Roberto Kirchof. Porto Alegre: **Revista Educação & Realidade**. v. 38, n. 04. Out./mar. 2013. p. 1053-1068.

FURNARI, Eva. **Felpe Filva**. São Paulo: Moderna, 2006.

PORTER, Eleonor Hodgman. **Poliana**. 02. ed. São Paulo: Ediouro, 2005.

JAF, Ivan. **Longe dos olhos**. 02. ed. São Paulo: Ática, 2008.

KIRCHOF, Edgar Roberto. O mito da diferença na literatura infantil contemporânea. *In*: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico (org.). **Literatura infantojuvenil e leitura**: questões, reflexões e experiências. Rio Grande do Sul: Habilis Press, 2013.

MARTINEZ, Amanda Botelho Corbacho. **Ensino de ortografia e Sistema Braille**: um estudo de caso. 2011. 171 f. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2011.

NORONHA, Lucélia Fagundes Fernandes. **A representação da deficiência na literatura infanto-juvenil nos tempos de inclusão**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2006.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **A cegueira e o saber**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

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. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Capítulo 15

O perfil do professor de Língua Portuguesa para o ensino da Língua Materna

Claudimar Paes de Almeida⁷⁹

Introdução

Renascido, porque ser professor implica um “renascimento”, uma reflexão sobre si mesmo e sobre o trabalho pedagógico. A personalidade cruza-se com a profissionalidade. Uma é inseparável da outra. (ANTÔNIO NÓVOA).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs contribuem de forma significativa em reflexões afirmativas sobre a importância da relação entre o ensino e a sociedade. Por meio dos parâmetros de ensino exprimem-se ideias do que e como se quer ensinar, e para quem ensinar. O documento é pautado em sugestões, logo, torna-se um instrumento expressivo para contribuir nos objetos, conteúdos e didática, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa.

Discussões e avaliações vêm sendo realizadas por estudiosos da área quanto ao ensino da Língua Materna. Dentre essas discussões uma das principais pautas é o ensino tradicional ainda aplicado para a aprendizagem da gramática na escola. Todavia, dentro do contexto escolar, tem-se uma peça essencial para a mediação do conhecimento, o professor. Ele, enquanto referência em sala de aula deve estar atento às diversas mudanças vigentes para a ocorrência de um ensino reflexivo e crítico, oportunizando ao aluno o contato com a língua nas suas mais variadas formas: oral, escrita ou visual; pois além de visualizar a formação curricular deve também priorizar a educação do aluno enquanto cidadão. Segundo Bonatto (2015, p. 107):

A educação tem valor imprescindível na vida do ser humano; além de ser ressaltada como um direito de todos, ela é considerada requisito essencial numa sociedade tão exigente e em contínua transformação como a dos dias atuais. Nesse contexto, as pessoas precisam ter uma boa qualificação profissional, o que requer o desenvolvimento de habilidades comunicativas, com destaque assim, à Língua Portuguesa.

Entretanto, em muitos ambientes escolares evidencia-se uma realidade, na qual o ensino da disciplina de Língua Portuguesa é marcado pela desmotivação e o desinteresse de muitos alunos, tanto em relação às atividades quanto aos conteúdos. Mesmo cobrados continuamente

⁷⁹ Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9014853105150028>. E-mail: claudimarpaes@hotmail.com

pelos professores, não ocorrem mudanças. Essa situação pode demonstrar a prática de um processo enfadonho e repetitivo de copiar e realizar exercícios de forma exacerbada, caindo assim numa rotina constante. Acaba-se praticando o ensino que não contribui na aprendizagem dos alunos e reproduzindo um lugar já efetivado no ensino tradicional, no qual, o professor é o detentor do conhecimento, aquela que fala, e o aluno o receptor, que em silêncio, sem questionar “deposita” o “conhecimento” e o reproduz.

Nesse sentido, é necessário criar espaços, nos quais os alunos possam colocar suas percepções, opiniões e conhecimentos prévios, de forma a estabelecer o diálogo, a troca de informações e a construção de saberes coletivamente. Dessa forma, compreende-se que “[...] o aluno não chega à escola sem algum conhecimento da língua portuguesa, pois ele é falante dessa língua; o que a escola faz, é conferir-lhe possibilidades de conhecer a norma-padrão, de modo que seja considerada a realidade do aluno”. (CUNHA, 2011, p. 2).

Partindo desses pressupostos, o objetivo deste capítulo é refletir sobre o perfil do professor de Língua Portuguesa para o ensino da Língua Materna atualmente, pontuando quais os possíveis aspectos ele deve preservar e desenvolver em sala de aula para que a aprendizagem seja significativa, envolvente e transformadora.

A metodologia parte inicialmente de um estudo bibliográfico, tendo com aporte teórico os seguintes autores: Antunes (2003), Brasil (1998), Cunha (2013), Demo (2012), Luft (2008), Lopes (1999), dentre outros. Em seguida é realizada a análise das respostas do questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio das Escolas Públicas Estaduais do Município de Humaitá-AM em relação à disciplina de Língua Portuguesa. Desse modo, procura-se apontar e refletir por meio das teorias e das falas dos alunos, algumas características peculiares do perfil do professor contemporâneo ao ensinar a Língua Materna aos alunos.

O presente capítulo é dividido em três seções: a primeira seção versa sobre o professor de Português: o que se espera desse educador, trazendo aspectos que esse educador deve preservar em sala de aula para a aprendizagem efetiva; a segunda seção explana o papel do professor de Português diante das mudanças atuais: o que ensinar para essa peça condutora de transformação que é o aluno?; e por fim, na terceira seção, são expostas as respostas dos participantes dos questionários, apresentando o ensino da Língua Portuguesa na ótica dos alunos.

Professor de Português: o que se espera desse educador

O professor deve estar atento às diversas mudanças ocorridas na sociedade e suas metodologias devem estar adequadas a essa realidade do educando, melhorando assim a qualidade de ensino. É importante enfatizar que, o professor além de ter esta visão mais ampla da realidade, deve ter um bom relacionamento com sua área de conhecimento para que a produção ocorra, pois “a forma como o professor se relaciona com sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento. E isto é passado para o aluno e interfere na relação professor-aluno; é parte desta relação”. (CUNHA, 2013, p. 71).

Dessa forma, ao considerar que o aluno seja um sujeito histórico, social e cultural, o professor enquanto mediador do ensino-aprendizagem irá contornar as problemáticas existentes

em sala de aula, e isso só se dará através de uma boa relação: a mesma é uma das ferramentas que contribui com grande relevância no comportamento, atitude e na formação integral do indivíduo. Nessa relação está uma das peças fundamentais que é o diálogo: é por meio dele que haverá aberturas para uma aprendizagem mais reflexiva e contínua. Segundo Freire (2011, p. 136):

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

Logo, percebe-se que um bom relacionamento professor-aluno deve fazer parte da prática educativa, por isso o clima em sala de aula deve ser complementado a partir do ouvir, refletir e discutir. Este deve estabelecer uma relação empática, criando pontes que estabeleçam essa abertura ao mundo e aos outros que se encontram a sua volta, tornando-se assim um ser na sua completude, pois quebra as barreiras que o limita e as correntes que o aprisionam. Isso se concretiza mais ainda quando o professor se coloca a criar um clima agradável e positivo em sala de aula, pois “o “senso de humor do professor”, o “gosto de ensinar” e “o tornar a aula agradável, interessante” (CUNHA, 2013, p. 72), fundamentam-se como ferramentas construtoras da aprendizagem significativa.

Outra característica é a metodologia do professor; esta também colabora de forma satisfatória para o aprendizado. O método tradicional não contribui de forma significativa na aprendizagem, uma vez que o aluno de hoje está presente em um ambiente onde tudo é veloz, as transformações ocorrem rapidamente. Pode-se ressaltar que este aspecto está entrelaçado na relação professor-aluno e, destacar que na metodologia do professor não devem estar presentes métodos que acorrem os alunos, ou melhor, que os isolem da participação, e para isso alerta Cunha (2013, p.71):

A título de exemplo, gostaria de referir que entre as características dos melhores professores estão: “torna as aulas atraentes”, “estimula a participação do aluno”, “sabe se expressar de forma que todos entendam”, “induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa”, “procura formas inovadoras de desenvolver a aula”, “faz o aluno participar do ensino” etc.

É dentro desse formato que devem ser estimuladas as práticas que conduzem à aprendizagem; assim, libertam-se e formam-se alunos atuantes e comprometidos com a transformação de si mesmos e do meio em que vivem. É importante frisar que em nenhum momento coloca-se aqui o professor como modelo de perfeição, mas estas características devem fazer parte da prática do dia a dia da sala de aula, pois o aluno valoriza também “o professor que é exigente, que cobra a participação e tarefas”. (CUNHA, 2013, p.71). Segundo o PCN (1998, p. 67):

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam espaços privilegiados de investigação

didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral.

A formação do professor é um instrumento que conduzirá sua prática em sala de aula; é necessário que este profissional compreenda que este elemento é integrante de um todo, pois “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. (FREIRE, 2011, p. 92). Não se levanta aqui dúvida da capacidade do professor e nem se coloca como primordial sua competência científica, determinando-o como competente ou não a partir deste ponto de vista, até porque existem professores com grande competência científica, mas que se complementam de atitudes autoritárias a todo o momento. Porém, o que se pretende ressaltar é que “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”. (FREIRE, 2011, p. 92).

O contexto social é um aliado que o professor deve analisar e levar em consideração como fator relevante para a sua prática, pois o mesmo deve estar apto a compreender e a receber as mudanças da sociedade, e por consequência mediar, refletir e transmitir as ideias e os valores do momento atual, que em dado momento são exigentes e passam por várias sucessões de desenvolvimento. Nesse contexto nos alerta Demo (2012, p. 153):

[...] ensinar já não significa transferir pacotes sucateados, nem mesmo significa meramente repassar o saber. Seu conteúdo correto é motivar o processo emancipatório com base em saber crítico, criativo, atualizado, competente. Trata-se, não de cercar, temer, controlar a competência de quem aprende, mas de abrir-lhe a chance na dimensão maior possível. Não interessa o discípulo, mas o novo mestre; entre o professor e o aluno não se estabelece apenas hierarquização verticalizada, que divide papéis pela forma do autoritarismo, mas sobretudo um confronto dialético. Este alimenta-se da realidade histórica formada por entidades concretas que se relacionam de modo autônomo, como sujeitos sócios plenos.

É relevante ressaltar que o método acima citado não é utilizado por todos os professores; muitos ainda não estão abertos a receberem os acontecimentos atuais, sejam eles culturais ou sociais e, por vez não estão qualificados ou por algum motivo não se adaptam ao processo. Pode-se dizer ainda que os mesmos estão amarrados ao modelo de sua formação e poucos percebem que o ensino vem sofrendo mudanças assim como a sociedade atual, e para isso é necessário que o educador sofra e queira passar pela emancipação, livrando-se do ensino, que por vez enxerga o aluno como mero baú em que simplesmente se deposita algo (conteúdo) e que este não sofre nenhuma transformação.

A formação do professor nos dias atuais ainda deve estar ligada ao domínio do conteúdo, visto que aquele deve estar capacitado para interpretar e localizar o mesmo, seja histórica e socialmente, levando a fazer essa conectividade com o cotidiano, conforme nos alerta Cunha (2013, p. 128):

O domínio do conteúdo é também um valor ressaltado. Para alguns, este domínio está bastante relacionado com a prática profissional fora da escola ou da universidade, pois é ela que define a possibilidade de relacionar a matéria de ensino com a vida prática. Ajuda ainda a dar exemplos e favorece a maior instrumentalização do aluno para trabalhar com a realidade.

Não obstante, este conteúdo deve estar associado à vida prática: por isso a formação do

professor é de fundamental importância, pois assim estará subsidiado, aplicando o seu saber de modo concreto, relacionando ao mesmo tempo teoria e prática, visto que, “saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos”. (CUNHA, 2013, p. 128).

Por conseguinte, entende-se que essas características que foram destacadas, como o bom relacionamento entre professor-aluno (afetividade), as formas adequadas para a apresentação do conteúdo (metodologia) e qualificação e domínio de conteúdo (formação), são ferramentas essenciais para o professor dos dias atuais. Só nesse direcionamento atinge-se de forma eficaz a completude do alvo principal que é o aluno.

O papel do professor de Português diante das mudanças atuais: o que ensinar para essa peça condutora de transformação que é o aluno?

Velhos paradigmas ainda precisam ser quebrados na prática de ensino do Português. Nessa perspectiva, “urge um ensino de Português que escape da simples retenção de regras gramaticais, estruturadas do maniqueísmo purista do certo e do errado da gramática normativa”. (LOPES, 1999, vi). Para tanto é necessário que o professor de Português esteja atento a essas expectativas, tornando suas aulas momentos privilegiados de aprendizagem, não as distanciando do mundo à sua volta, fazendo com que o aluno externalize de forma espontânea e prazerosa o conhecimento que já possui. Destaca Lopes (1999, vii):

A expressão “ensino de Língua Portuguesa” não deve ser tomada como algo exclusivamente exterior, algo que venha de fora para dentro; ao contrário, deve ser entendida como um processo maiêutico, dialético, onde ensinar é fazer emergir da pessoa o conhecimento que esta já possui internalizado.

O professor de Português não deve viver na dicotomia do que realmente ensinar para os alunos tal como amparar-se na Gramática Normativa pelo simples esmero de ditar o que fazer e o que não fazer, como falar e como não falar, ditando formas de comportamentos linguísticos, etc.; essa metodologia faz com que os alunos se desencontrem do verdadeiro sentido da aula de Português. Este educador deve ter como ponto norteador as situações reais do dia a dia, e essas devem vir abarcadas com observações de que vivemos em uma sociedade, na qual o consumismo, o capitalismo, o individualismo, entre tantos outros contravalores estão fortemente marcantes; por isso é relevante que se valorize o diálogo dentro das práticas pedagógicas e, que esse deva ser tratado como essência nas aulas de Português. De acordo com Lopes (1999, p.8):

O momento singular da aula de Português deveria oportunizar, aos alunos, descobrimentos e conquistas do mundo por meio do diálogo, pois é “a fortiori” o lugar, por excelência, de práticas dialogais de encontro dos indivíduos mediatizados pelo mundo [...]

O ensino do Português é um momento privilegiado da experiência dialógica, afinal trabalha-se, fundamentalmente, com a linguagem, na qual a palavra não apenas deve dominar o mundo, mas também conduzi-lo e transformá-lo.

Por isso, o professor deve estar atento à abertura desse espaço, no qual haja o rompimento do silêncio existente entre os alunos, proporcionando-lhes momentos propícios para o diálogo e que este esteja ligado ao processo de ação e reflexão. Se o professor não abre

esse espaço, ele vai acabar por tornar o ensino da Língua Portuguesa um estorvo na vida do aluno.

Quando se trata da relação do ensino da linguagem, vivenciamos ainda um contexto, no qual a escola e em especial o professor de Português se detêm de fórmula rotineira, se apegando as definições e as regras existentes. Luft (2008, p. 31) ressalta:

Em matéria de aulas de linguagem, infelizmente, a escola continua rotineira e bitolada: acúmulo de definições, regras e exceções, classificações de palavras, listagem de anomalias e irregularidades, conjugações inusitadas, análises, muita análise sintática. E, naturalmente, crase, a cada semestre mais crase, para saber cada vez menos (ou não é exatamente isso que a experiência mostra? [...])

Apegar-se a meras estruturações da língua trazendo-a para a prática como se ela não sofresse transformações, é estar produzindo de certa forma um ensino repressivo. O ensino, no entanto, deve ser tomado pelo panorama de que a língua passa por essas mudanças e que nada é estável, como salienta Bagno (2007, p. 164):

E com a língua não poderia ser de outro jeito. A língua de ontem não é a de hoje, e a de hoje não será a de amanhã: “Tudo o que se vê [e se fala e se ouve e se lê] não é igual ao que a gente viu [e falou e ouviu e leu] há um segundo”. Por isso, como também diz a canção, “não adianta fugir nem mentir pra si mesmo” – a mudança é inevitável, irrefreável, e o melhor mesmo é aceitá-la, compreender seus mecanismos e aprender a lidar serenamente com ela.

Inevitável é a mudança e com ela se torna imprescindível que o educador do século XXI se enamore pela mesma, pois quebrar os velhos modelos é estar aberto a ensinar de forma eficaz e produtiva aos alunos que passam por esse contexto social heterogêneo. Segundo Scherre (2005, p. 93) “o professor de português está ensinando gramática normativa, ele NÃO está ensinando língua materna, ele NÃO está ensinando língua portuguesa. Língua materna se adquire; não se aprende e nem se ensina”.

Nesse caminho, deve o professor trilhar os seus passos, levando em consideração que o aluno já traz internamente a língua antes de ir para escola, devendo criar meios para que o aluno a liberte, sofrendo assim um processo de transformação. Destaca Luft (2008, p. 12):

Penso ser urgentíssimo promover uma mudança radical em nossas “aulas de Português”, ou como quer que as chamem: passando de uma postura normativa, purista e alienada, à visão do aluno como alguém que JÁ SABE a sua língua pois, a maneja com naturalidade muito antes de ir à escola, mas precisa apenas LIBERAR mais suas capacidades nesse campo, aprender a ler e escrever, ser exposto a excelentes modelos de língua escrita e oral, e fazer tudo isso com prazer e segurança, sem medo.

Por isso o professor de Português não deve cair no erro de iniciar as práticas de ensino por partes fragmentadas, ou seja, por aquilo que não dá sentido ao todo, como o estudo do som linguístico ou fonema. Não se quer descartar aqui a decifração e a oralização do escrito, porém este tem importância relativa. A aprendizagem da Língua Portuguesa deve ser considerada num contexto mais amplo “[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases [...]” (PCN, 1998, p. 23); nessa decorrência tomaremos essa prática simplesmente pelo método de análise gramatical, perdendo todo vínculo com a competência discursiva, não levando em

consideração a contextualidade.

Não obstante, é relevante citar que há várias situações para o exercício da cidadania, principalmente fora do espaço escolar, pois os alunos terão que ter a capacidade de responder as diversas exigências de fala e das diversas modalidades de gêneros orais presentes no contexto público. Portanto, “[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.”. (PCN, 1998, p. 25). Nesta reflexão, é necessário que se proponham situações didáticas nas quais tenha sentido a sua aplicabilidade, e para isso é importante que a escola tome para si esta tarefa.

Portanto, as atividades curriculares da Língua Portuguesa devem estar atreladas, principalmente às práticas permanentes “[...] de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos [...]” (PCN, 1998, p. 27), logo, partindo das análises e reflexões dos diversos aspectos presentes nos mesmos, criam-se instrumentos favoráveis para que o aluno consiga alargar sua competência discursiva, e isso se encadeará através da mediação do professor, construindo assim, pontes para a autonomia do discente.

O ensino da Língua Portuguesa na ótica dos alunos

Para que a pesquisa seja coerente em seu resultado, os questionários foram feitos com os alunos do Ensino Médio das mesmas escolas dos professores entrevistados, para assim confrontar ou afirmar as respostas dadas por ambos.

A coleta de dados dos alunos foi formada por quarenta (40) alunos do Ensino Médio das Escolas Públicas Estaduais do Município de Humaitá-AM em relação à disciplina de Língua Portuguesa. Sendo que, entre os entrevistados cinco (5) são do sexo masculino e trinta e cinco (35) são do sexo feminino. Todos os alunos que foram entrevistados estão cursando a 3ª série do Ensino Médio e suas idades variam de 16 a 27 anos. Por questões éticas os alunos serão nomeados de S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26, S27, S28, S29, S30, S31, S32, S33, S34, S35, S36, S37, S38, S39 e S40.

No que se refere aos questionários respondidos pelos alunos, ficou evidente que todos consideraram o ensino de Língua Portuguesa fundamental e essencial para seu aprendizado como um todo; segundo eles ela é importante:

- Por serem cobrados em concursos, vestibulares e entrevistas de empregos (S6).
- Por proporcionar o estudo da língua e seus diversos assuntos (S17).
- Por ser a língua materna e fundamental para uma boa comunicação (S20).
- Para resolver situações do dia a dia, escrever, falar e ler corretamente (S8).
- Para se expressar sem medo de errar (S1).
- Para se adquirir conhecimentos gramaticais (S40).
- Porque é uma disciplina que nos proporciona aprendizagem para a vida toda (S22).

Observou-se que a maioria dos alunos ainda tem uma visão limitada do que o ensino do Português pode proporcionar, pois se mostra de grande relevância na aprendizagem do Português para a aplicabilidade de concursos, vestibulares e regras gramaticais, não se atendo às mudanças ocorridas nos mesmos. Essa visão limitada se dá pela prática de ensino

proporcionada em sala de aula. O professor precisa re(pensar) na sua prática para que não se torne mero transmissor de conteúdos e que estes não sirvam para a vida dos alunos. Segundo Antunes (2003, p. 108):

A propósito deste “que fazer”, gostaria de lembrar que o professor parece estar acostumado a esperar que lhe digam o que ele tem que fazer. Como a tradição era seguir à risca, lição por lição, os livros didáticos, o professor “aprendeu” a não “criar”, a não “inventar” seus programas de aula. O conhecimento que ele “passava” e “repassava” era sempre produzido por outra pessoa, não por ele próprio. Nesse contexto, de fato, o que sobressai é um professor “transmissor de conhecimento”, mais precisamente, de “conteúdos”. [...] O professor precisa ser visto (inclusive pelas instituições competentes) como alguém que, com os alunos (e não para os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende.

Percebe-se que os alunos esperam professores de propostas renovadoras em sala de aula para que se atinjam com mais eficácia o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, é necessário que o professor seja o sujeito que constrói junto com os alunos e lhes proporciona oportunidades para que o contexto em sala de aula tenha um caráter inovador, não se apegando às velhas e tradicionais aulas que não levam os alunos a refletirem e se questionarem sobre a situação real na qual se encontram.

Os alunos entrevistados foram questionados sobre “gostar de estudar Português”. A maioria respondeu que sim, pois “colaborará na vida profissional” (S25), e “para produzir bons textos e porque será utilizada na vida social” (S29). A minoria que respondeu que não gosta foi pelo aspecto de ser “uma disciplina difícil e complexa” (S31) e “por conter muitas regras gramaticais” (S36). Destaca-se mais uma vez o aspecto gramatical, não por não ser importante, mas pela forma de como é contextualizado e ensinado. O ensino de Português não deve ser caracterizado por este olhar; para isso “o professor deve trabalhar a fim de desenvolver habilidades que possam levar a educação para a cidadania e proporcionar a apreensão e a produção do conhecimento, não apenas repetir regras a fim de que os alunos reproduzam tudo que já foi dito. (SANTOS, 2015, p. 3).

O ensino não deve se formar a partir de uma descontextualização, ou seja, de nada vale focar-se em aplicar frases isoladas e sem sentido para o aluno e, que não tenham nenhuma aplicabilidade social, pois isso denota uma fuga da realidade. Assim, necessita-se que os professores de Português trabalhem com uma gramática que realmente esteja de acordo com o contexto social no qual o aluno está inserido, porque “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua”. (ANTUNES, 2003, p. 88).

Quanto às respostas dos alunos em reflexão sobre como devem ser as aulas de Português, constatou-se que eles se preocupam com as variedades de atividades como: “trabalho com dinâmicas” (S15), “aulas práticas (trabalho de campo)” (S14), “o uso de tecnologias” (S13), “que sejam interativas” (S16), “trabalhar com novas literaturas e escritores atuais” (S9), “seminários e produção textual (S7), “o professor deve ter domínio do conteúdo e que tenham bastantes leituras” (S6). Diante dessa prática diversificada, comenta Freitas e Barbosa (2013, p. 30):

Não é fácil ser professor no contexto plural, pois exige conhecimento teórico-prático, bem como estratégias diversificadas de leitura e de escrita que, na maioria das vezes, extrapolam o habitat social de sala de aula, ou seja, por mais que o professor tente

uniformizar o ensino no sentido de uma aprendizagem significativa para todos, existirá sempre a indiferença, a rejeição à prática escolar *in loco* da sala de aula.

Todavia, o professor não pode ser omissivo diante dos grandes desafios apresentados pela sociedade contemporânea que, conseqüentemente, desdobra-se no ambiente escolar. Deve este, enquanto indivíduo capacitado transformar a realidade de sala de aula, a partir de uma pedagogia que conduza os alunos à construção de saberes e à autonomia da aprendizagem, descartando a construção e possibilidade de uma prática embasada no silenciamento e fechamento.

Percebeu-se que os alunos têm diversas necessidades em relação a atividades diferenciadas, pois como eles mesmos afirmaram a teoria é importante, mas deve sempre estar relacionada à prática. Não funciona mais aquela prática de ensino em sala de aula na qual o professor é simplesmente o transmissor de conteúdo, e no processo no qual o aluno apenas ouve, mas deve criar situações para que ocorram a interatividade e a participação. Também deve se obter de recursos que possam ser eficazes e o ajudem na mediação de conteúdos que colaborem de forma significativa na aprendizagem.

Outro fator para colaborar nesse processo é a pesquisa, pois o professor enquanto pesquisador, tende a contribuir na articulação e na produção de conhecimento enquanto intervenção da realidade. O professor vai se dar conta dessas variedades de atividades citadas pelo aluno a partir do processo de pesquisa, pois esta contribuirá na dinamização emancipatória do ser enquanto sujeito atuante, levando em consideração que toda teoria requer uma prática que seja útil no dia a dia. Quanto ao processo de pesquisa na vida do professor, salienta Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Alguns alunos encontram dificuldades na aprendizagem do Português; segundo eles, “isso varia muito e depende da metodologia do professor” (S40), “porque o professor não dá exemplos do cotidiano” (S39); “se o professor é dinâmico e tem uma boa relação com os alunos, facilita o processo de aprendizado” (S3). E em se tratando do trabalho da diversidade de gêneros, “todos os professores praticam e trabalham em sala” (S27).

Por isso é essencial a relação das atividades com o cotidiano do aluno, porque leva o mesmo a dar sua colaboração de forma mais significativa no processo da aprendizagem. As aulas não podem ser meros espetáculos, e cabe aí mais uma vez a intervenção do professor, este que é peça fundamental para a construção positiva do aprendizado. Não basta propor aulas sucessivas de Português, não basta utilizar conteúdos quantitativos, pois, tudo vai depender da metodologia do professor, que deve proporcionar a interatividade do conteúdo com o aluno para que a produtividade ocorra de forma mais eficaz e positiva. Assinala Dias e Corrêa Pinto (2011, p. 900):

Devemos atentar para o fato de que o público para quem se “ensina” português é o ponto de partida para quem almeja trabalhar com uma metodologia que corresponda

à realidade dos alunos, pois é válido ressaltar que estamos lidando com indivíduos que são feitos e constituídos por linguagem, isto é, sujeitos de linguagem.

Quanto à questão sobre a relação professor-aluno, os alunos entrevistados mostraram ser “um item importante para a boa aprendizagem do aluno, pois me sinto mais seguro para tirar as dúvidas (S13), “interesse-me mais pela disciplina” (S14), “respeito mais o professor” (S16), “sinto-me mais motivado em suas aulas” (S17), “as aulas se tornam mais divertidas e o aprendizado acontece” (S18), “as aulas se tornam menos cansativas e monótonas” (S1). Cunha (2013, p. 69-70) levanta essas reflexões:

Entre as expressões usadas estão “é amigo”, “compreensivo”, “é gente como a gente”, “se preocupa conosco”, “é disponível mesmo fora da sala de aula”, “coloca-se na posição do aluno”, “é honesto nas observações”, “é justo” etc. ; essas são expressões que evidenciam que a ideia de BOM PROFESSOR presente hoje nos alunos de 2.º e 3.º graus passa, sem dúvida, pela capacidade que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo. É interessante observar que é quase impossível, a não ser para fins didáticos e de pesquisa, tentar depurar, distinguir atitudes do professor que se referem especificamente a este lado da relação professor-aluno.

É a partir da relação afetiva que o professor abre perspectivas para que o aluno se aproxime tanto de sua disciplina quanto dele para que ocorra um aprendizado mais alicerçado e construtivo. Vale lembrar que a afetividade é um ponto fundamental para que a motivação para o aprendizado ocorra, e que ela ajuda na aproximação professor-aluno e aluno-professor.

No que diz respeito ao perfil do professor de Português, eles responderam que:

- O professor deve ser dinâmico (S1).
- Ele deve estar preparado no conteúdo que vai ministrar (S6).
- Deve ter postura e respeitar o aluno (S13).
- O professor deve ter uma boa relação com os alunos (S19).
- O professor deve ser compreensivo (S22).
- Que cobre nas horas que se exija cobrança (S34).
- Trabalhe assuntos atualizados (S4).
- Compreenda a realidade dos alunos e daqueles que têm mais dificuldades em aprender (S15).

O professor dos dias atuais deve estar aberto às grandes renovações que ocorrem no processo de ensino, renovações estas que transcorrem em novas tomadas de posições a metodologias a serem utilizadas. Pela grande dinamicidade de alunos em sala de aula, isto é, a heterogeneidade presente em sala, o professor deve estar atento ao que os alunos já trazem de seu ambiente de convívio, sejam familiares, amigos, outros. E é importante ressaltar o grande processo tecnológico presente nos dias atuais, o qual tem grande interferência no aprendizado dos alunos e deve ser ferramenta utilizada pelo professor, já que os alunos estão em pleno contato com eles. Corroborar Marques (2014, 2-3):

O ensino da Língua Portuguesa sempre foi alvo de diferentes discussões sobre como se devem comportar professores e alunos, visando o melhor rendimento em sala de aula. Com o advento das novas tecnologias da comunicação, especialmente as que exigem dos comunicadores maior preparo tecnológico, os usos do quadro de giz, da apostila ou da fotocópia de material didático, tornaram-se instrumentos obsoletos diante de tempos em transformações constantes, que obrigam a Educação e os educadores a adotarem posturas mais adequadas para o ensino da língua materna.

Tudo isso deve ser reflexo para que o professor se coloque sempre num processo de

aprendiz, que esteja sempre disposto a renovar suas práticas de ensino e quebrando velhos paradigmas. Diante das questões, ainda, percebeu-se por parte dos professores em alguns momentos que a visão de prática de ensino está limitada na gramática, e em contrapartida na visão dos alunos, o que se exige enquanto perfil do professor de Português nos dias atuais é que ele realmente esteja atento às mudanças e que com essas, possa se pôr num processo de um método de ensino diferenciado, atendendo as necessidades da realidade atual.

Essas reflexões fazem com que se pense na hipótese de para que realmente serve o ensino do Português, quais as práticas e metodologias que são aplicadas em sala de aula, quais os conteúdos trabalhados e de que forma são trabalhados. Por isso tem que pensar sempre no que realmente as aulas de Português devem proporcionar, pois, “[...] é necessário aproveitá-la melhor e de fato colocá-la em prática no cotidiano em que se vive e atua, e enfatizar que em todos os níveis de ensino ela é determinante para a formação do cidadão”. (SILVA, 2019, p. 29).

Portanto, na busca de respostas, precisa-se pensar diante das exposições dos alunos e professores, o perfil adequado para o professor de Língua Portuguesa, e quais os procedimentos essenciais para que este novo professor em pleno século XXI precise “ser” e de como “ser” para que o aprendizado, o ensino, as aulas de Português, sejam eficazes na vida dos alunos.

Considerações finais

O processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa não deve estar alicerçado como prática do “eu vou falar” e “você vão ouvir” sem nenhum tipo de questionamento ou intervenção; caso ocorra dentro dessa estrutura, o momento propiciado não vai acontecer de forma interativa. É preciso que o ensino em sala de aula funcione como mecanismo de formação crítica e participativa do aluno.

As reflexões sobre a metodologia em sala de aula também devem ser levadas em conta. Questões podem ser levantadas, como: quais são os instrumentos pedagógicos utilizados em sala de aula, qual a relação motivacional do professor com a disciplina. O professor tem formação específica na área? Como está ocorrendo a relação do professor com o aluno? O professor tem demonstrado interesse na aprendizagem dos alunos? De que forma o professor se beneficia e utiliza os materiais tecnológicos e pedagógicos presentes na escola? Esses questionamentos são importantes no sentido de o professor perceber a real importância que o ensino dinâmico e motivador tem para a obtenção de uma aprendizagem significativa, pois ainda em muitas práticas escolares são percebidas metodologias conteudistas, abarrotadas de exercícios para simples realização e cumprimento de conteúdo.

O professor com sua prática tem que tornar as aulas atraentes de modo a conduzir os alunos a participarem. Logo, o professor deve trabalhar o conteúdo de forma a criar um clima participativo, indagador e favorável à contribuição dos alunos; só assim poderá esperar de forma mais espontânea a participação dos envolvidos na aprendizagem.

O conteúdo de Língua Portuguesa a ser trabalhado deve estar relacionado diretamente com a vida do aluno, visto que ele deve perceber a importância do mesmo e, posteriormente, colocá-lo em prática. Se não fizer essa relação entre teoria e prática, as aulas vão acabar sendo rotineiras, sem interesse advindo do aluno, pois se o próprio professor não mostra motivação e não relaciona o conteúdo com o cotidiano desse indivíduo, não ocorre a reciprocidade positiva.

Vale destacar que, muitas escolas disponibilizam sala de informática com computadores, laboratórios, bibliotecas com um bom acervo, que às vezes pouco é utilizado pelos discentes e docentes. O professor deve agregar essa disponibilidade de materiais e de espaços para contribuir em sua prática, tornando-a dinâmica, interativa e participativa.

Os alunos, a partir da prática em sala de aula, têm que sentir a importância das disciplinas em suas vidas e de sua utilização; para isso deve-se criar um ambiente propício para eles compreenderem essa intenção. Vasconcellos (2001, p. 58) contribui:

O professor, além de ter um importantíssimo papel de dispor os objetos de conhecimento considerados socialmente relevantes, participa deste processo assim como o catalisador na reação química: não entra propriamente na reação, mas, por sua presença e atuação, ajuda a desencadeá-la; é um elemento dinamizador, que *acelera* o processo.

Nesse sentido, a forma como a disciplina de Língua Portuguesa é conduzida dentro do processo do ensino e aprendizagem precisa ser pensada, refletida e avaliada constantemente, para que os conteúdos não sejam mero instrumento com a finalidade de realizar determinada prova ou passar de ano, mas que seja ferramenta de transformação do aluno como sujeito participativo da sociedade enquanto ambiente em transformação.

Portanto, a discussão sobre o perfil do professor de Língua Portuguesa para o ensino da Língua Materna nos dias atuais é de extrema importância, haja vista as constantes mudanças correntes na realidade em que os alunos estão inseridos, e também devido à necessidade dessa disciplina para a formação integral do indivíduo e para a múltiplas práticas sociais, nas quais está cotidianamente envolvido.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BONATTO, Simone Cristina. A importância da disciplina de Língua Portuguesa no ensino superior. **Rev. EDUCA**, Porto Velho (RO), v.2, n.3, pp. 105-126, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Marleide dos Santos. **O ensino de Língua Portuguesa na atualidade**. V Colóquio Internacional – Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão: SE. 21 a 23 de setembro de 2011. Disponível em: <http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%2011/PDF/Microsoft%20Word%20-%20O%20EN>

SINO%20DE%20LÍNGUA%20PORTUGUESA%20NA%20ATUALIDADE.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DIAS, Eliana; CORRÊA PINTO, Danilo. Reflexões sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa. **Anais do SIELP**. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43^a. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Manoel Guilherme de; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. O professor de língua portuguesa no contexto atual: desafios e avanços. **Revista Letras Raras**, Vol 2, Nº 1 – 2013.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. 8. ed. – São Paulo: Ática, 2008.

LOPES, José Sarney G. **Falar, Ler e Escrever**: a base triádica ao ensino de língua portuguesa na construção histórica. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

MARQUES, Dicléia de Queiroz Cassiano. **Blog**: novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-paranavai_port_artigo_dicleia_de_queiroz_cassiano_marques.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

SANTOS, Jailma Oliveira dos. O papel social do ensino de Língua Portuguesa. In: **II CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande (PB), 14 a 17 de outubro de 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID6964_31082015233106.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, Edna de Almeida Lima. A importância da língua portuguesa no contexto de aprendizagem do aluno do ensino fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 06, Vol. 04, pp. 19-31. jun. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como Sujeito de Transformação. 8. ed. São Paulo: Libertat, 2001.

“Meu filho não vai mais para a escola!”: uma análise crítica do discurso a partir dos defensores da educação domiciliar no Brasil

Alexandre Antonio de Amorim Filho⁸⁰

Introdução

Sob a luz dos Estudos Críticos do Discurso, este artigo tem como objetivo analisar as estratégias discursivas utilizadas pelos defensores do projeto ‘Educação Domiciliar’ (ou *homeschooling*), observando as propostas ideológicas e políticas que permeiam esse movimento em processo de legalização. Como aporte teórico da pesquisa, o trabalho fundamenta-se na Análise Crítica do Discurso (ACD), a partir do diálogo entre a Teoria Social do Discurso, por Fairclough (2001), e da perspectiva sociocognitiva, de van Dijk (2015), através de uma abordagem teórico-metodológica de investigação linguístico-cognitiva. Por fim, pretende-se, assim também, contribuir para uma reflexão crítica tanto sobre as possíveis consequências sociais da Educação Domiciliar na educação básica quanto possíveis alternativas a serviço do desmonte da educação brasileira.

Em seu 100º dia como chefe de Estado e de governo da República Federativa do Brasil, o presidente Jair Messias Bolsonaro – do Partido Social Liberal (PSL) –, realizou um balanço acerca das suas políticas de governo e apresentou metas prioritárias para o futuro do país. Dentre os principais destaques de Bolsonaro, a regulamentação da proposta da Educação Domiciliar foi tratada como um dos principais pilares para a área da educação, resultando em um projeto de lei que, caso aceito pelo Congresso Nacional, permitiria que pais educassem os seus filhos no ambiente familiar sem o perigo de ser tipificado enquanto crime de “abandono intelectual” (Art. 246, do Código Penal).

Dessa forma, além de alterar medidas que são pilares em salvar crianças e adolescentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o projeto da Educação Domiciliar (também conhecido por *homeschooling*) entende que já não compete mais ao Estado o papel de ofertar a educação básica obrigatória e muito menos o dever dos pais ou responsáveis de acatarem e matriculem os seus filhos na rede regular de ensino. A partir desse contexto e da busca em refletir sobre a

⁸⁰ Mestre em Ciências da Linguagem, pela Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL – Unicap), graduado em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda (Unicap) e graduando em Letras – Português (Licenciatura), pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: pqalexandre@hotmail.com

dinâmica e as implicações dessa proposta, o presente trabalho analisa de forma crítica o projeto do *homeschooling* e o discurso por trás dos defensores dessa proposta, com destaque para Ricardo Iene Dias, membro-presidente da Associação Nacional da Educação Domiciliar (ANED).

Aproveitamos também para fazer um resgate e, conseqüentemente, traçar um diálogo entre *homeschooling* e de outro projeto de lei que também é defendido por Bolsonaro desde que ocupava o cargo de Deputado Federal, no Rio de Janeiro, até os dias atuais como chefe de governo: o Movimento Escola Sem Partido⁸¹. Dessa forma, podemos questionar sobre os reais interesses do presidente da república em regulamentar esse projeto: o que está por trás dessa proposta de educação e quais as conseqüências dela, caso aprovada, para a formação intelectual e social dos indivíduos?

Pelo fato do nosso trabalho estar inserido no campo das Ciências da Linguagem, fundamentamos a nossa pesquisa a partir da Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, como principal aporte teórico da pesquisa, mas sem desconsiderar o viés o transdisciplinar em dialogar com outras áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas, a Sociologia e a Política. Através de uma abordagem que se posiciona de forma investigativa e que nega a neutralidade no meio acadêmico, os Estudos Críticos do Discurso auxiliam na reconstituição de problemáticas sociais, entendendo que elas não são endêmicas, mas sim resultantes de construções sociais ao longo da história Humana.

Nesse entendimento, traçamos um diálogo teórico entre as duas principais vertentes da ACD, a Teoria Social Do Discurso, que tem Fairclough (2001) como principal expoente, e a perspectiva sociocognitiva do discurso, através de van Dijk (2015a; 2015b). Ao fundamentarmos a pesquisa dessa forma, entendemos que a análise do discurso de viés crítica deve considerar os fatores mais sociológicos que permeiam as produções linguístico-discursivas, mais sem ignorar a cognição enquanto *interface* entre o discurso e a sociedade.

A educação domiciliar (ou *homeschooling*)

Enquanto um modelo de educação em oposição ao atual sistema de ensino, que tem a Escola como principal espaço de formação do indivíduo, defensores da chamada ‘Educação Domiciliar’ ou ‘*homeschooling*’ ganham destaque nos noticiários e nas redes sociais principalmente após o anúncio de Jair Bolsonaro de que a luta pela legalização dessa proposta seria uma das principais metas no decorrer do seu governo, ficando a cargo do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, sob o comando da ministra Damare Alves.

De acordo Gotti (2019), o projeto da Educação Domiciliar é uma oposição à Constituição Federal de 1988 (CF/88), já que, no lugar de assumir a responsabilidade entre a família e Estado de forma equiparada na tarefa de garantir a educação básica, o *homeschooling*:

⁸¹ Em uma mensagem publicada por Jair Bolsonaro em sua conta oficial no *Twitter* em 28 de abril de 2019, o presidente compartilhou o vídeo de uma adolescente em que ela gravou o momento em que uma professora de português se posicionava sobre a política brasileira e contra o Escola Sem Partido. Além do vídeo, Bolsonaro completou o *tweet* com a seguinte legenda: “Professor tem que ensinar e não doutrinar”. Disponível em: < <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1122466597644505089>>. Acessado em 20 jun. 2019.

Consiste na prática pela qual os próprios pais ou responsáveis assumem a responsabilidade direta pela Educação formal dos filhos, que é feita em casa. As aulas podem ser ministradas por eles ou por professores particulares contratados com o auxílio de materiais didáticos e pedagógicos (*op.cit*).

Contudo, engana-se quem pensa que o ‘projeto’ para regulamentar essa opção de ensino é uma exclusividade da atual base do governo. De acordo com Andrade (2017), desde 1994 surgem a nível federal que defendem a diminuição da influência do Estado brasileiro na educação. Apoiando-se na premissa de que a legislação não censura a prática da Educação Domiciliar, mas também não permite que a educação doméstica seja legalizada, políticos e grupos com ideologias geralmente afinados com o pensamento de direita, somam esforços em reconhecer o *homeschooling* no território brasileiro.

Dentre as principais entidades precursoras em divulgar essa modalidade de ensino, a Associação Nacional da Educação Domiciliar (ANED) desponta como um auxílio para as famílias que planejam adotar o *homeschooling* seja com relação a decisões judiciais mais também como assessoria na produção de materiais para as aulas dos filhos. Atualmente, converte as ações em atividades como a promoção de cursos, workshops, simpósios, audiências públicas e privadas, além de outros meios de comunicação.

Como a própria Associação Nacional de Educação Domiciliar apresenta em seu site oficial (<https://www.aned.org.br>), poucas foram as pesquisas aplicadas para mapear o crescimento da educação doméstica entre os anos de 2011-2018, mas que atualmente essa ‘opção’ de ensino encontra-se em crescimento ascendente no cenário brasileiro. Quando confrontamos esse dado e o contextualizamos com o declínio do Partido dos Trabalhadores (PT), principal partido político de esquerda, desde a partidarização que veio tomando espaço no Brasil com o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff até o cenário pós-eleitoral de 2018, em que uma onda conservadora ganha força, pode-se começar a traçar um perfil socioeconômico sobre os membros por trás dessa associação.

Na mesma seção do site⁸² em que a ANED destaca o crescimento da educação doméstica, principalmente nos últimos três anos (2017-2019), outro dado que também é importante de se salientar refere-se a “uma pesquisa realizada pela ANED em 2017 com 285 famílias *homeschooling* brasileiras revelou que em mais de um terço um dos pais possui ensino superior completo (34%); e que em 74% delas um dos pais já frequentou [...] a Universidade”. Ou seja, são pessoas que, quando comparadas com outras que não tiveram condições de acesso à educação, privilegiadas socialmente.

A Análise Crítica do Discurso (ACD): contexto histórico e seus princípios norteadores

Para Magalhães (2005), embora seja uma abordagem linguística contemporânea (a partir de meados da década de 1980), a Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, é reflexo de uma série de transformações nos estudos linguísticos que tem início desde os anos de 1970, com o surgimento da Linguística Crítica (LC), um método que tentava unir a análise linguística

⁸² ED no Brasil: Resumo executivo da educação domiciliar no Brasil (ANED). Disponível em: <<https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>>. Acessado em 25 jun. 2019.

textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos (FAIRCLOUGH, 2001). Contudo, diferente da L.C. que “negligencia tanto o discurso como domínio em que se realizam as lutas sócias, como a mudança no discurso, uma dimensão da mudança social e cultural mais ampla” (op.cit, p. 50), a ACD proporciona um campo de investigação mais denunciativo em que as problemáticas sociais são desnaturalizadas e combatidas através de um olhar contra hegemônico.

Contrária aos paradigmas formais e acríticos, a Análise Crítica do Discurso desponta como um aporte teórico que vai além da análise da linguagem enquanto estrutura, mas sim considerando o papel crucial do contexto e das relações sociais. Por isso que essa abordagem de estudo da linguagem é entendida através de uma perspectiva dialética, atravessada pela reprodução da realidade social, em que o viés positivista perde espaço para o fortalecimento de uma perspectiva que “concebe a linguagem como prática social e o contexto como elemento crucial” (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 65).

Ao considerar o contexto como um dos elementos intrínsecos à análise, adota uma abordagem transdisciplinar, possibilitando o diálogo entre os estudos das Ciências da Linguagem com outras áreas do saber, como as ciências políticas e a educação, a linguagem passa a ser analisada de acordo com as funções sociais e determinados contextos de usos no dia a dia. Assim, para Fairclough (2001), ao fazer conexões com as particularidades da vida social e do discurso, nos mais diversos contextos, a ACD desponta como uma ciência crítica, capaz de identificar problemas e desenvolver artifícios para superá-los, através de uma proposta de estudo alinhada com os eventos contemporâneos.

A partir de então, as questões macrosociais – que não eram contempladas anteriormente – passaram a receber um olhar mais atento dentro dos estudos do discurso, numa postura mais preocupada em se aprofundar a cerca de conceitos como *poder e ideologia*. Isso é evidenciado por van Dijk (2015a, p. 113) quando afirma que:

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político.

Nesse caminhar, a ACD posiciona-se a favor daqueles que historicamente foram negados o direito e o poder de ir e vir: os grupos minoritários. Quando falamos em minorias, destacamos as mulheres, os negros, os LGBTQ+, os pobres, entre outros que também se encontram em estado de desprivilegio social ou que sofram preconceitos pela posição que exercem na estrutura da sociedade.

Dentre os principais vertentes da análise do discurso de viés crítica, destacamos a teoria social do discurso (FAIRCLOUGH, 2001) e a perspectiva sociocognitiva do discurso (VAN DIJK, 2015b; FALCONE, 2012) como norteadores da nossa prática de análise, entendendo que, para falar de discurso, é mais produtivo alinhar a teoria de cunho mais sociológico – reconstituindo as raízes das problemáticas sociais que as práticas discursivas velam – e a cognição social – enquanto sistema de estratégias mentais e estruturas partilhadas entre membros de um grupo ou instituição.

Em sua teoria, de interface mais social, Fairclough (2001, p. 101) formula o chamado “Modelo Tridimensional do Discurso”, um quadro analítico composto por três partes: 1. O

texto; 2. A prática discursiva e 3. A prática social. Em seu esquema, o autor exemplifica como o texto é parte constituinte de toda e qualquer prática social, indissociável do contexto e da cultura. Para isso, Fairclough (2001) constrói uma teoria que recorre a autores como Foucault, Gramsci, Althusser, entre outros, para construir e formalizar uma análise que, por meio do uso de categorias analíticas, possa explicitar no(s) discurso(s) intenções, dentre elas o vocabulário, a intertextualidade, a interdiscursividade, a ideologia, o poder e a hegemonia.

As questões de (abuso de) poder e de hegemonia também são alguns dos pontos estudados por van Dijk (2015b). Contudo, com a diferença de que, no lugar de conceber uma ‘prática discursiva’, ele diferencia-se de Fairclough (2001) ao reconhecer a importância dos modelos mentais na constituição da linguagem, atrelando a Análise Crítica do Discurso com a Psicologia Cognitiva, através de uma abordagem constitutiva entre discurso, cognição e sociedade.

Para Falcone (2012), ao adotar a perspectiva sócio cognitivista os estudos discursivos não se fixam apenas sob uma relação texto e prática social, mas reconhece a influência dos fatores que envolvem memória, representações sociais, ideologias e uma série de crenças socialmente (com)partilhadas, numa “relação dialética entre os conhecimentos individuais e sociais (*op.cit*, p. 266).

A esse respeito, van Dijk (2015a) sugere que

Os usuários da língua, enquanto atores sociais, possuem cognição tanto pessoal quanto social: memórias, conhecimentos e opiniões pessoais, bem como aqueles compartilhados com os membros do grupo ou da cultura como um todo. Ambos os tipos de cognição influenciam a interação e o discurso dos membros individuais, enquanto que as “representações sociais” compartilhadas governam as ações coletivas de um grupo (VAN DIJK, 2015a, p. 117).

Ao entender que o discurso é ideológico e, conseqüentemente, constitutivo das práticas sociais, van Dijk (2015a) possibilita uma reflexão acerca da influência que ele (o discurso) tem sobre grupos, comunidades e esferas sociais. Nessa perspectiva, sempre vai haver um grupo em posse de poder – poder esse que pode ser exemplificado e ramificado em vários tipos, como o de caráter físico/coercitivo, intelectual, monetário, etc. –, conhecido como os dominantes, e o grupo que se encontra desprovido de poder, os chamados dominados.

Nesses casos, ter o controle do discurso é, em linhas gerais, ter o poder sobre a informação e o controle sobre o que pode e o que não ‘pode’ circular na esfera pública. Dessa forma, as elites simbólicas seguiriam exercendo um papel estratégico de influenciar o pensamento e até mesmo as ações dos dominados em benefício dos mais poderosos.

Pelo viés pedagógico, a ACD contribui para a formação de uma reflexividade no que tange as conjunturas de opressão. Contudo, não deixando de apontar uma ruptura desses sistemas de exclusão através da formação de sujeitos críticos, ativos e reflexivos (FALCONE, 2012). Proporcionando assim, em um primeiro momento, uma tomada de consciência do indivíduo acerca do contexto sócio histórico em que está inserido para, posteriormente, auxiliá-lo na sua emancipação social.

Aspectos metodológicos

Esta seção contempla os procedimentos metodológicos utilizados durante o decorrer da pesquisa. O *corpus* selecionado é composto por dois elementos. Primeiro, o projeto de lei que visa regulamentar o ensino domiciliar no Brasil. Segundo, a transcrição da entrevista realizada entre Raphael Lima, do site ‘Ideias Radicais’, com Ricardo Iene Dias, presidente da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED)⁸³. A partir dos cruzamentos dos dados coletados, realizamos a análise sob uma pesquisa de viés qualitativa, possibilitando observar criticamente as estratégias discursivas de manipulação e estigma social.

A partir da análise comparativa entre o corpus da pesquisa, enquanto possível contribuinte para o projeto de desmonte da educação básica no Brasil, tentamos responder as seguintes perguntas: 1) *Se existem, quais e como as estratégias persuasivas de manipulação são utilizadas para legitimar o projeto?*; 2) *Os argumentos utilizados pelo presidente da ANED condizem com os preceitos expressos no projeto de lei criado no Governo Bolsonaro ou será que existe um desvirtuamento do discurso em prol de um posicionamento ideológico de viés conservador?*.

A importância de questionar sobre como a lógica capitalista e/ou neoliberal interfere no pensamento humano torna-se, portanto, um dos interesses dessa pesquisa, já que, ao questionar as relações de poder, deslocamos o nosso olhar para grupos historicamente marginalizados e em desvantagem social.

Uma proposta de análise do *corpus*

Após de apresentada a temática central e o arcabouço teórico da pesquisa, iremos realizar uma breve análise a partir do cruzamento das informações e dos discursos selecionados. A seguir, destacamos um trecho da fala de Ricardo Iene Dias, presidente da ANED, quando ele argumenta que:

(01) *“Mas e uma família desestruturada, uma família miserável, se essa família quiser fazer homeschooling, tem pais que são pedófilos...”*. Eu sei, tem tudo isso. Mas eu vou lhe dizer uma coisa, até hoje eu não vi do Oiapoque ao Chuí uma *família desestruturada miserável* querer fazer *homeschooling*, essa família não se interessa pelo *homeschooling*. O *homeschooling* dá trabalho. Você sabe o que não dá trabalho? Você pegar um garoto e mandar para a escola, né? Dá um achocolatado pra ele de manhã, o coloca na van e manda para escola. É por isso que eu costumo dizer que não são as famílias que escolhem o *homeschooling*, mas o *homeschooling* que escolhe as famílias” (Ricardo Iene).

À luz de van Dijk (2015), observamos que Ricardo Ines Dias (01) segmenta os indivíduos entre aqueles que defendem a educação domiciliar (o Nós) e o tipo de “família

⁸³ A transcrição da entrevista, em questão, foi realizada a partir do vídeo intitulado ‘Educação domiciliar vai ser legalizada?’, do canal ‘Ideias Radicais’, na plataforma de vídeos *YouTube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=svY5vzShwf0>>. Acessado em 15 jun. 2019.

desestruturada miserável” que, no discurso dele, “não se interessa pelo *homeschooling*” (o Eles). Dessa forma, criando uma polarização prototípica e estereotipa das representações sociais. Outro ponto crucial nessa análise é quando ele atrela o crime de pedofilia diretamente àqueles pais e mães tidos como em situação de desestruturação, como se fosse uma prática social presente exclusivamente em lares desprovidos de recursos financeiros.

É preciso analisar teoricamente o conjunto de esforços mobilizados através dessas estratégias para entender a sua lógica enquanto dinâmica contrária aos grupos marginalizados. A partir de van Dijk (2015b), entendemos essa prática como movimentos semânticos que “contribuem para a estratégia global de autoapresentação positiva do grupo branco e de seus membros, e ao mesmo tempo, preparam um movimento cuja função é a estratégia de apresentação negativa do outro grupo” (*op.cit*, p. 36). Favorecendo, assim, a reprodução de modelos mentais alinhadas com os interesses dos grupos mais poderosos.

Essa diferença de vozes dentro do discurso é um dos elementos que, através da ‘intertextualidade manifesta’, auxilia na (de)marcação de lugar de fala. Para Fairclough (2001) a questão da intertextualidade possibilita não apenas referir-se a um tema já previamente apresentado, mas de poder responder a partir dele, utilizando-o como um suporte para atingir as propostas comunicativas desejadas. Dessa forma, quem produz o texto mescla o discurso do *outrem* com o seu próprio discurso, (re)configurando o sentido do texto ou das intenções trazidas por ele, ou seja, através da incorporação do discurso do *Outro* é possível desvelar as intenções e os posicionamentos ideológicos.

Além de utilizar as suas próprias vivências como uma das principais referências para justificar a legitimidade do *homeschooling*, o presidente da ANED – enquanto um indivíduo homem, heterossexual e de classe média, ou seja, representante de um grupo socialmente privilegiado – referência as mais pessoas de classe social mais baixa através de adjetivações depreciativas que os representam como membros de famílias “desestruturada” e “miserável”. Além de categorizados dessas formas, nesse sentido podemos fazer também uma reflexão sobre ‘que tipo de família é a que é realmente contemplada com o *homeschooling*?’.

Durante o decorrer da entrevista Ricardo Iene apresenta uma série de argumentos que, na verdade, parecem estar mais alinhados em compartilhar as suas crenças e valores em torno das afinidades daquelas famílias que, como dito por Iene em (01), foram ‘escolhidas’ pelo *homeschooling*. Em um segundo momento, quando perguntado sobre o diferencial da Educação Domiciliar, Ricardo Iene afirma:

(02) “Em casa é possível você identificar aptidões, habilidades que os seus filhos tenham. Por exemplo, *a educação domiciliar favorece o empreendedorismo, ela amadurece mais rápido. O meu filho [...] começou a se interessar por economia...* eu achei superinteressante porque eu não sou da área de economia, nem a minha esposa, a gente não entende de economia. Quando ele chegou em casa falando sobre taxa Selic, de tesouro direto, falei: Meu deus, onde esse menino tá aprendendo? Começou a ler livro de economia, se apaixonou por isso, e entrou numa empresa, aos 15 anos.

O viés familiar é recorrente na Educação Domiciliar, principalmente no que tange a responsabilidade da educação das crianças. Nesse sentido, a partir do lugar de fala do presidente da ANED, vemos um claro direcionamento para o modelo de família patriarcal, associada a um sentimento de segurança e conforto. Através da representação de um ambiente que, além de proporcionar uma ampliação das aptidões da criança e do adolescente, ainda incentiva o ‘gosto’ pela economia.

É nesse cenário que grupos hegemônicos podem ter o controle sobre grupos que estão à margem, influenciando e controlando suas opiniões, o que para nós pode ser uma justificativa para entender como os dominados muitas vezes acatam determinadas ações ou legitimam o poder simbólico das elites.

Com base no filho do presidente da ANED, podemos atribuir as consequências dessa educação como reflexo de um movimento extremamente tecnicista e de concepção bancária em que, mais do que formar indivíduos sociais para a vida social, a preocupação recai sobre o sucesso do(s) filho(s) na vida profissional. Por sinal, isso é também um dos destaques presentes no projeto de lei criado no Governo Bolsonaro e enviado para o Congresso.

Dentre os artigos que compõem o documento que visa o exercício do direito à educação domiciliar, examinaremos o seguinte trecho:

(03) Art. 1º Esta Lei dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar no âmbito da educação básica.
§ 1º A educação domiciliar consiste no regime de ensino de crianças e adolescentes, dirigido pelos próprios pais ou pelos responsáveis legais.
§ 2º A educação domiciliar visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu *preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*, nos termos do disposto no art. 205 da Constituição.

Art. 2º Os pais ou os responsáveis legais têm prioridade de direito na escolha do tipo de instrução que será ministrada a seus filhos.

Primeiramente destacando a 2ª seção, do Art. 1º, fica clara a proposta de educação que o projeto almeja: uma pedagogia tecnicista voltada para a produção capitalista. Denotando um discurso marcadamente mercantilista, onde a função do ensino está atrelada diretamente ao resultado.

Posteriormente, já no Art. 2º, encontramos resquícios de discurso que vai além das ideais propostas pelo projeto de lei, mais em consonância com o projeto pedagógico do Movimento Escola Sem Partido do que efetivamente sobre a educação domiciliar. Além de reforçar o direito absoluto dos pais na tarefa de educar e na “*escolha do tipo de instrução que será ministrada a seus filhos*”, esse artigo corrobora com alguns dos principais pontos elencados pelo movimento Escola Sem Partido, como podemos observar na seguinte imagem (Imagem 1):

Imagem 1: Cartaz do Programa Escola Sem Partido⁸⁴



Fonte: <https://www.programaescolasempartido.org/>>

Assim sendo numa ordem de considerações, o ponto 2 informa: “*O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas*”. Daí vem o questionamento, tão importante como o ponto em si (para os defensores do movimento), como o professor a despeito de um não posicionamento, dito ideológico, poderá manter-se “inabalável” diante de uma situação que desrespeite os sujeitos de uma dita discussão em sala de aula, em favor do respeito às convicções de cada um desses lados. Óbvio está que uma convicção religiosa ou mesmo a falta de qualquer convicção poderia levar ao descaso com o respeito humano e que como tal é tarefa da escola e do professor como mediador intervir, conforme cita Abromovay (2002, p. 2):

A escola tem que ser inclusiva, não pode ser discriminatória e tem que criar mecanismos para que todos os alunos se interessem pelo que está acontecendo no espaço escolar. A educação para Paulo Freire significa tanto a necessidade de uma formação técnica, científica, profissional, como o desenvolvimento de sonhos e utopias.

⁸⁴ Site do Programa Escola Sem Partido. Último acesso em 11 jan. 2020.

Num outro ponto, dessa vez o 3º: “O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos políticos e passeatas”, pode-se levantar outro questionamento: a quem interessa tirar o papel da escola como agente agregador de pensamento crítico através do debate?

Claro está que o professor não deve a princípio fazer propaganda partidária, mas como agente educador, promover o debate afim de que a informação circule e suscite novos pontos de vista compartilhados, visto que “os jovens buscam no sistema escolar desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos, que colaboram na formatação de suas respectivas identidades” (ABROMOVAY, 2002, p. 2) e a escola tem esse papel, não podendo então deixar de fazê-lo como agente educador e socializador, como quer fazer entender o então projeto Escola sem Partido.

Por fim, e não menos importante o ponto 5 que diz: “*O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções*”. Nesse ponto, é importante lembrar que a Escola nem o professor têm o dever de influir na educação moral que os pais ou mesmo subvertê-la, mas sim promover o respeito mútuo entre os discentes como componentes da sociedade, exercendo o dever coadjuvante na educação, como representante do Estado, o que o projeto mais uma vez parece querer deturpar, mesmo consoante constituição de 1988 em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Fica claro, portanto, o enfraquecimento da figura do professor diante das escolhas dos pais, assim como a possibilidade de dialogar e trazer pontos de vistas diferentes para os seus alunos. Esse direcionamento contribui para a estigmatização do papel do professor enquanto um profissional que, na visão do presidente Bolsonaro e de demais integrantes da Escola Sem Partido, ‘doutrina’ os seus alunos a favor de um posicionamento ideológico. Posição essa que, embora não seja referenciada diretamente pelos textos, nos dão pistas sobre o real alvo dos membros dos grupos dominantes: os movimentos políticos de esquerda, historicamente marcados pela opressão do modelo capitalista e neoliberal, além de reconhecidos como defensores da igualdade social e da liberdade.

Porém, o entendimento de opressão parece não ser ‘compreendido’ tanto por Ricardo Iene (R.I.) quanto por Raphael Lima (R.L.), o entrevistador, como veremos a seguir:

(04) (R.I) O conselho tutelar dizia que aquelas crianças sofriam uma pressão psicológica dos pais porque, crianças abaixo de 7 anos tá, elas só ouviam as músicas que os pais permitiam, só brincavam com as crianças que os pais permitiam, só assistiam os programas de tv que os pais permitiam. E aí a minha pergunta: Não é isso que a gente espera de pais cuidadosos com os seus filhos?

(R.L) Então se isso é opressão, então quando o Estado vai lá e regulariza isso. Então tudo bem?

(R.I) É... aí pode.

(R.L) Então eu vou processar o Estado por pressão psicológica agora.

(R.I) *Pelo menos a gente é bastante oprimido nesse exemplo.*

Através dessa estratégia, ambos colocam-se como vítimas de opressão, novamente recorrendo a polarização ‘*Nós (defensores da ANED) versus Eles (o Estado)*’ como manipulação em busca da aceitação.

Em outro trecho, quando questionado sobre formação de caráter, Ricardo Iene propõe:

(05) Você vai falar de História, vai falar de alguém que subjogou um povo, tem que falar para ele que aquilo é errado, que um homem não pode simplesmente dominar o outro pela força do capital.

Para alguém que defende que as aulas devem servir como forma de desvelar opressões e de espaço como forma prática libertária, o presidente da ANED mostra-se contraditório nas suas próprias palavras. Enquanto um defensor da economia, não é condizente que alguém que prega que “*um homem não pode simplesmente dominar o outro pela força do capital*” seja excludente e até desrespeitoso com os demais, independentemente da classe social.

Considerações finais

Na conjuntura atual da política e, conseqüentemente, da sua implicatura na educação brasileira, em destaque para o ensino básico, esse trabalho justifica-se pela resistência contra as diversas manobras de opressão e dominação de (membros de) grupos e (membros de) instituições que organizam e coordenam a Educação Domiciliar. Aplicando em nosso trabalho teórico, a ACD como uma propulsora de reflexões sobre a função da resistência e um catalisador de mudanças sociais.

A partir da análise, entendemos que ambos os movimentos servem a projetos políticos e econômicos que buscam desqualificar a educação básica e os seus membros, como a figura do professor e a do Estado, favorecidos pela implementação de um cenário de extremo conservadorismo que não concebe a educação enquanto uma prática de liberdade, mas sim como um meio de reforçar a dominação de classe. Perpetuando, assim, o *status* de uma elite simbólica que é excludente com os demais e que reforça, direta ou indiretamente, a cristalização das disparidades econômicas.

Por falta de dados mais concretos, não podemos inferir que ambos os movimentos são constituintes entre si. Entretanto, levando em consideração os aspectos linguísticos e extralinguísticos extraídos através do confronto de posicionamentos, entendemos que esses projetos estão inter-relacionados, já que possuem propostas que ora se assemelham entre si, ora se completam enquanto possibilidades de se contrapor as decisões não favoráveis dos órgãos

competentes, vide o Supremo Tribunal Federal (STF), em acatar a legitimidade desses movimentos.

Nosso papel como analistas do discurso, crítico e engajado, é trazer para o cenário acadêmico um fenômeno contemporâneo que, por vezes, ainda não é bem explorado na esfera da linguagem, sendo mais restritivo às ciências sociais e humanas. Levando em consideração que esse projeto ainda encontra-se em trametes de legalização e entendendo que a temática não se esgota, destacamos a pertinência para o engajamento e a produção de novos trabalhos que possam vir a contribuir para um maior aprofundamento sobre os perigos do *homeschooling*, caso venha a ser legalizado, para com os rumos da educação. Dessa forma, a pesquisa não apenas desvela a prática de medidas legitimadoras de desigualdades sociais em favorecimento de um projeto neoliberal de economia, mas também contribui para a continuidade de reflexões e práticas de transformação social, tanto no meio acadêmico como na esfera pública.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e Vivências**. 2002. Disponível em: http://www.ospba.org/wp-content/uploads/2012/11/escola_e_violencias_-_miriam_abramovay.pdf>. Acessado em 17/06/2019.

ANDRADE, Édison. Educação Domiciliar: encontrando o Direito. **Revista Pro-Posições**. V. 28, N. 2 (83). Maio/ago. 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n2/0103-7307-pp-28-2-0172.pdf>> Acessado em 28 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: 25 jun. 2019.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2001.

ESCOLA SEM PARTIDO (SITE). **Por uma lei contra o abuso de liberdade de ensinar**. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FALCONE, K. Discurso e cognição. **Revista de Literatura e Linguística (Eutomia)**. v. 1, n. 09, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/949/729>>. Acessado em 17 jun. 2019.

GOTTI, Alessandra. **Educação domiciliar: os pais podem optar por substituir a escola no Brasil?**. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/17020/educacao-domiciliar-os-pais-podem-optar-por-substituir-a-escola-no-brasil>>. Acessado em: 10 jun. 2019.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. In: **DELTA** [online]. 2005, vol.21, n.spe, p. 1-9.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e Poder**. HOFFNAGEL, Judith; AZEVEDO, Karina (orgs.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015a.

VAN DIJK, Teun A. Discurso e cognição na sociedade. **Revista Portuguesa de Humanidades**. v. 19, 2015b, p. 19-52.

VIEIRA, Josenia; MACEDO, Denise. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA JR, José; SATO, Denise; MELO, Iran. **Análise de Discurso Crítica: para linguísticas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

Compreensão do *thesaurus* visual de um dicionário para aprendizes de língua inglesa: uma questão de letramento multimodal

Aryanne Christine Oliveira Moreira⁸⁵

Lorena Américo Ribeiro⁸⁶

Maria Áurea Albuquerque Sousa⁸⁷

Introdução

Estudar uma língua estrangeira não é uma tarefa fácil. Com base em nossas experiências pessoais relacionadas à língua inglesa, tanto enquanto alunas, quanto como docentes, é possível perceber que a tendência inicial do aluno é traduzir palavra por palavra, é anotar cada nova expressão aprendida, é perguntar ao professor quais os melhores materiais para o aprendizado da língua, principalmente quando se trata de dicionários.

À luz do que se chama Lexicografia Pedagógica, os dicionários podem ser excelentes aliados no processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Dicionários elaborados para fins pedagógicos (ou didáticos) geralmente são voltados a um público específico, qual seja, o aprendiz de língua materna ou estrangeira, e seu conteúdo visa atender às necessidades desse público (DURAN, 2008; WELKER, 2008; PONTES, 2009; CIALDINE ARRUDA, 2009).

Ao observarmos exemplares desses dicionários disponíveis atualmente no mercado, é possível perceber uma gama de elementos visuais na composição de sua estrutura. Muitas dessas obras também fornecem informações complementares aos verbetes em seu material

⁸⁵ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Leão Sampaio (UniLeão). Graduada em Letras (Inglês) pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Lexicografia, Terminologia e Ensino (LETENS). E-mail: aryanne.moreira@aluno.uece.br

⁸⁶ Doutoranda e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Ateneu (FATE). Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Magistério Federal. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Lexicografia, Terminologia e Ensino (LETENS). E-mail: lorafechine@gmail.com

⁸⁷ Doutoranda e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora da Rede Estadual de Educação Básica do Pará e formadora do Núcleo de Tecnologia Educacional de Belém-PA. E-mail: oiarea@gmail.com

interposto⁸⁸ e posposto⁸⁹. Tais informações geralmente são representadas multimodalmente, por meio do uso de recursos verbais e visuais.

Assim, considerando o conceito de letramento multimodal (JEWITT; KRESS, 2003; VAN LEEUWEN, 2017) e tomando por base a interface entre Lexicografia e multimodalidade (PONTES, 2009; NASCIMENTO, 2018), nossos objetivos neste trabalho são analisar a orquestração dos recursos semióticos de um *thesaurus* visual constante do material posposto de um dicionário para aprendizes de língua inglesa no que se refere ao valor da informação, à saliência e à estruturação ou enquadramento de seus elementos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), bem como conceber uma proposta pedagógica para abordá-lo em sala de aula. Consideramos que os *thesauri* são de grande valor para o aprendizado vocabular do aluno, contudo, é importante que esse aluno compreenda a forma como seus recursos semióticos são organizados, de modo a utilizá-lo de maneira adequada.

Letramento multimodal

A profusão de textos multimodais com os quais lidamos nas interações cotidianas insere-nos em novas práticas e eventos de letramento. O texto verbal vem, cada vez mais, integrado a outros modos semióticos, tais como imagens fixas (desenhos, fotografias, ilustrações), imagens em movimento (em vídeos, filmes) e, ainda, integrados a efeitos de som, a gestos, ao olhar e a quaisquer outros modos. Tais recursos articulam-se de maneira a construir sentido em um artefato multimodal.

Certamente, o impacto dessa transformação na natureza dos textos amplia o termo ‘letramento’ para ‘letramentos’. Dentre outros conceitos, como os de letramento literário, visual e acadêmico, por exemplo, tem-se o de letramento multimodal. Jewitt e Kress (2003) afirmam que letramento multimodal é sobre compreender as diferentes formas de representar o conhecimento e a construção dos sentidos. Já van Leeuwen (2017, p. 5) define esse termo como “a habilidade para usar e combinar diferentes modos semióticos de maneira apropriada para um dado contexto, tanto no sentido das regras e convenções por ele delimitadas, quanto no sentido das demandas únicas feitas por cada situação específica.”⁹⁰. Nesses dois conceitos, percebe-se a ênfase no conhecimento necessário para ‘ler’ a combinação dos modos de representação, o que amplia o espectro do ‘letramento’, pois não se refere apenas às práticas realizadas no âmbito da leitura e da escrita verbal; acoplam-se, nesse processo, a leitura e a produção de textos que articulam modos (escrita, imagens, cores, etc.).

Em contexto escolar, ampliam-se as demandas pedagógicas, pois cabe à escola acompanhar e dar suporte às práticas de letramento multimodal que se materializam tanto fora, quanto dentro da sala de aula. A fim de desenvolver o letramento multimodal no aluno, este deve ser orientado para compreender o significado potencial dos modos e as escolhas apropriadas na produção dos textos com os quais interage, adquirindo, assim, uma habilidade

⁸⁸ Elementos inseridos no corpo do dicionário.

⁸⁹ Informações situadas nas páginas finais do dicionário.

⁹⁰ Tradução nossa. Original: *the ability to use and combine different semiotic modes in ways that are appropriate to the given context, both in the sense of the context-bound rules and conventions that may apply, and in the sense of the unique demands made by each specific situation.*

aprimorada para fazer escolhas efetivas na construção e apresentação do conhecimento (O'HALLORAN; LIM, 2011).

Deve-se destacar, ainda, que, cada vez mais, a multimodalidade se faz presente no *design* dos materiais didáticos, em especial nos materiais de ensino de línguas, o que requer do professor e dos alunos uma capacidade para lidar com textos constituídos por mais de um modo semiótico (BEZEMER; KRESS, 2009). Para Jewitt (2008), a maneira pelas quais os professores projetam e usam materiais pedagógicos moldam a forma como os alunos podem refazer um texto através de suas possibilidades e resistências ou, ainda, como podem navegar na relação projetada de imagem e escrita, a fim de identificar possíveis caminhos de leitura.

O aspecto multimodal do dicionário

Produtores de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira têm se utilizado de uma série de recursos visuais a fim de transmitir o conteúdo aos aprendizes com mais clareza. Com relação aos dicionários, devido aos modernos recursos tecnológicos, a maioria tem passado por inovações com o objetivo de se tornarem mais interativos e atraentes. Dentre essas inovações destacam-se a constituição visual e a confecção de materiais multimídia que acompanham os dicionários ou são vendidos separadamente. Apesar de os lexicógrafos sempre terem feito uso de determinados elementos visuais com o objetivo de organizar as informações no dicionário, como números, símbolos, tamanhos e formatos diversos de letras, o que se percebe atualmente é uma utilização abundante de recursos não verbais na composição das obras lexicográficas, o que tem resultado em uma sofisticação dos seus projetos editoriais.

Nascimento (2018) aponta, dentre as várias características do dicionário, sua natureza multimodal, analisando-o como composto por mais de um modo semiótico, por modos verbais e visuais conjugados para representar e construir sentidos. Pontes (2009) também reconhece esse caráter multimodal ao admitir que se manifestam, no dicionário, além do código escrito, outras formas de representação, tais como a cor, o tamanho da letra, a diagramação da página, a formatação do texto, a presença de ilustrações visuais, dentre outros.

Contudo, apesar da constituição do dicionário ser inerentemente multimodal, a pesquisa em Lexicografia tradicionalmente não tem dispensado atenção a esse fato. Segundo Nascimento (2018) são encontrados poucos e, às vezes, inconsistentes critérios sobre a composição visual dos dicionários em manuais de Lexicografia. Além disso, “o aspecto visual dos dicionários tem sido pouco discutido e, por vezes, negligenciado pelos lexicógrafos, que deixam o visual do dicionário a cargo de ilustradores e diagramadores” (NASCIMENTO, 2018, p. 19).

Com o propósito de suprir em parte essa lacuna, neste estudo, analisamos a composição multimodal do *thesaurus* visual constante de um dicionário avançado de língua inglesa, tomando por base a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), sobre a qual discutiremos a seguir.

A Gramática do *Design Visual*

A Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen (2006) analisa o arranjo visual como um composto de elementos que se combinam para formar estruturas significativas. Dessa forma, consideram-se as relações sintáticas estabelecidas entre as várias partes da organização imagética, ao contrário de outras teorias semióticas, que concebem a imagem em seu aspecto lexical.

Para a elaboração de sua gramática, Kress e van Leeuwen (2006) tomaram como base a Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, que considera a língua sob três aspectos: o **ideacional**, como forma de representação das experiências internas e externas ao sujeito; o **interpessoal**, como instrumento que possibilita interações sociais; e o **textual**, como um composto interna e externamente coerente. Para cada uma dessas metafunções da linguagem verbal, Kress e van Leeuwen estabelecem um equivalente para análise da estrutura visual. Dessa forma, a metafunção ideacional passa a ser denominada **representacional**; a interpessoal, **interativa**; e a textual, **composicional**. A seguir, abordaremos a metafunção composicional, cujos sistemas servirão de base para a análise que realizaremos neste capítulo.

A METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL

Conforme Kress e van Leeuwen (2006), a metafunção composicional é responsável pela estrutura e formato do texto, na medida em que articula os elementos da imagem para a elaboração de um todo coerente. Tal metafunção integra os elementos representacionais e interativos de modo a construir o significado do texto. Kress e van Leeuwen (2006) examinam o significado da composição da imagem através de três sistemas inter-relacionados: o **valor da informação**, a **saliência** e a **estruturação ou enquadramento**.

O **valor da informação** diz respeito ao valor atribuído ao posicionamento dos elementos no arranjo visual. O conjunto da imagem é então analisado em termos de esquerda/direita, onde a informação à esquerda é considerada como **dada** e aquela à direita é tomada como **nova**; topo/base, onde o que fica no topo é visto como **ideal** e o que se posiciona na base é tido como **real**; e **centro/margem**, onde o elemento central da imagem é considerado como o núcleo da informação e os elementos que o rodeiam estabelecem para com ele uma relação de subordinação ou dependência. Há ainda os arranjos do tipo tríptico, que se constituem a partir de combinações dessas três estruturas, onde o elemento central funciona como mediador das diferentes zonas da imagem.

A **saliência** ocorre quando uma maior ênfase é dada a certos elementos da imagem, de forma a torná-los evidentes com relação ao conjunto. Tal efeito é alcançado através de mecanismos vários, como contraste de cores, aumento do tamanho do elemento, focalização e posicionamento em primeiro plano.

A **estruturação ou enquadramento** considera os elementos da imagem como desconectados (em uma estruturação forte) ou conectados (em uma estruturação fraca). Conforme Machin (2007), as conexões e desconexões podem ser criadas utilizando-se linhas, espaços, ícones, cores ou até mesmo imagens. Van Leeuwen (2005) discrimina as várias possibilidades de enquadramento: **segregação**, quando os elementos apresentam-se separados por bordas nítidas que indicam que eles ocupam territórios diferentes, pertencem a ordens distintas; **separação**, quando os elementos são separados por um espaço vazio que sugere que

devem ser vistos como similares em alguns aspectos e diferentes em outros; **integração**, quando os elementos ocupam o mesmo espaço, com o texto integrado ao espaço da imagem ou a imagem integrada ao espaço do texto; **sobreposição**, quando o elemento flui de seu espaço para um outro que lhe é segregado ou separado; **rima**, quando os elementos, apesar de separados, conectam-se através de uma característica que compartilham, como o formato, a cor ou a postura; e **contraste**, quando os elementos diferenciam-se em uma ou mais características.

Estes três sistemas, valor da informação, saliência e enquadramento, serão tomados como referência para nossa análise do *thesaurus* visual selecionado para exame. Antes disso, contudo, convém definir em que consiste um *thesaurus*.

Definindo *thesaurus*

Hartmann e James (1998, p. 142) definem *thesaurus* como “um tipo de trabalho de referência que apresenta o vocabulário de uma língua, variedade de língua ou disciplina sistematicamente traçando redes de sinônimos entre as palavras dentro de domínios semânticos”.⁹¹ Por muito tempo, *thesaurus* significou ‘armazém léxico’, referindo-se a grandes (às vezes políglotas) dicionários. As primeiras obras desse tipo compreendiam vocábulos da língua latina, como o *Dictionarium, seu Latinae linguae thesaurus*, de Robert Estienne, publicado em Paris, em 1531, e o *Thesaurus linguae Romanae et Britannicae*, que reunia palavras em latim e seus equivalentes em inglês, de autoria de Thomas Cooper e publicado em Londres em 1565.

O nome *tesauro*, na sua forma latina *thesaurus*, aparece na época renascentista para denominar os dicionários monolíngües. [...] Mais tarde, a palavra se aplica a uma obra lexicográfica muito extensa que se baseia em um grande número de citações de autores, como o *Tesoro de la lengua castellana o española* de Sebastián de Covarrubias, publicado em 1611 [...]. Mas o termo foi também empregado em obras lexicográficas plurilíngües, como o *Thesaurus polyglottus* de Girolamo Megiser, publicado Frankfurt em 1603, o *Trésor de l’histoire des langues de l’univers* de Claude Duret, publicado em Colônia em 1613, ou o *Trésor des deux langues française et espagnole* de César Oudin, publicado em Paris, em 1607. (MARTÍNEZ DE SOUSA, 1995, p. 330)⁹²

Contudo, após a publicação do *Thesaurus of English words and phrases* em Londres, em 1852, uma obra tematicamente organizada, o termo *thesaurus* adquiriu o sentido

⁹¹ Tradução nossa. Original: *a type of reference work which presents the vocabulary of a language, language variety or subject discipline by systematically tracing synonym networks between words within semantic domains.*

⁹² Tradução nossa. Original: *El nombre de ‘tesauro’, en su forma latina ‘thesaurus’, aparece en la época renacentista para denominar los diccionarios monolíngües. [...] Más adelante la palabra se aplica a una obra lexicográfica monolíngüe muy extensa que se basa en un gran número de citas de autores, como el ‘Tesoro de la lengua castellana o española’ de Sebastián de Covarrubias publicado en 1611 [...] Sin embargo, se aplicó asimismo el término a obras lexicográficas plurilíngües, como el ‘Thesaurus polyglottus’ de Girolamo Megiser, publicado en Fráncfort en 1603, el ‘Trésor de l’histoire des langues de l’univers’ de Claude Duret, publicado en Colonia en 1613, o el ‘Trésor des deux langues française et espagnole’ de César Oudin, publicado en Paris en 1607.*

discriminado por Hartmann e James (1998). De autoria de Peter Roget, essa obra consistia de uma lista de sinônimos cuja constituição foi influenciada por um esquema para classificação do léxico de qualquer língua, proposto pelo filósofo John Wilkins. O *thesaurus* de Peter Roget configurava-se em um dicionário de ‘sinônimos cumulativos’, pois somente listava e classificava as palavras (diferentemente de dicionários que compreendem ‘sinônimos distintivos’, que definem e discriminam os sentidos das palavras). A obra foi concebida como um sistema de sinônimos agrupados que auxiliaria os escritores a localizar palavras e foi a base para a fundação da Lexicografia do *Thesaurus*⁹³.

Acesso às palavras em tais compilações geralmente ocorre através de um índice. O *thesaurus* também pode ser elaborado como um dicionário de sinônimos em formato de A-Z, com cada verbete contendo um conjunto de palavras relacionadas em significado, definidas ou não, como o *The Oxford Thesaurus* de Laurence Urdang, publicado em Oxford em 1991, ou o *The Synonym Finder* de Jerome Irving Rodale, publicado em Nova Iorque em 1978. Há também formas híbridas em combinação com dicionários gerais, como o *The Collins Dictionary and Thesaurus in One Volume*, de William T. McLeod, publicado em Londres e Glasgow em 1987, que dispõe em cada página uma seção de dicionário tradicional e uma seção de *thesaurus*.

Welker (2004) chama atenção, ainda, para o fato de o termo latino já ter sido traduzido para línguas vernáculas (por exemplo, *tesauro* em espanhol, *trésor* em francês); porém, quando usado em seu sentido mais moderno (como obra tematicamente organizada), geralmente é mantida sua forma latina.

Com base nessas informações, neste estudo analisamos um verbete de um *thesaurus* tomado em seu sentido moderno (conforme a definição fornecida por Hartmann e James, 1998), como também fornecemos uma proposta pedagógica para sua abordagem em sala de aula.

Metodologia

Para este estudo, de natureza qualitativa, tomamos por objeto de análise o *thesaurus* do dicionário *Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary* (2014), dada a riqueza de recursos semióticos por ele utilizada. Ao analisarmos cada entrada que compõe o *corpus* do *thesaurus*, formado por 50 verbetes, consideramos três critérios para seleção do verbete a ser examinado: 1) variedade de classes gramaticais nas quais a entrada se enquadrava; 2) variedade de sinônimos contemplados pelo verbete; 3) variedade de recursos visuais presentes no verbete. Verbetes dotados de mais cores foram os considerados para a seleção, para que pudéssemos verificar como os alunos faziam uso desses recursos multimodais. A partir dos critérios, selecionamos o verbete correspondente à entrada *little*.

Para análise, consideramos três categorias que fazem parte da metafunção composicional da Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), ou seja, analisamos o verbete conforme os critérios de **saliência**, **valor da informação** e **enquadramento**.

⁹³ A Lexicografia do *Thesaurus* envolve um complexo de atividades voltadas para o *design*, compilação, uso e avaliação de *thesauri*. A intenção é de auxiliar os usuários em tarefas de codificação, na medida em que procura agrupar palavras e expressões em conjuntos de (quase sinônimos), de forma que os itens mais apropriados possam ser escolhidos pelos usuários para expressar um conceito particular. (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 143)

Análise do verbete para a entrada *little* no *thesaurus* visual

Observando a Figura 1, percebe-se que, no que se refere ao valor da informação, o arranjo visual do verbete é do tipo centro/margem. O elemento ao centro é a entrada⁹⁴ do verbete (*little*), que se apresenta inserido em um quadro de fundo de cor laranja e de forma saliente, em letras maiores. Tal saliência se deve ao fato de a entrada servir como “porta de entrada”, como o elemento de onde o leitor deve partir para procurar informações no verbete. À margem desse elemento central, e conectados a ele, estão dispostos os diferentes sentidos da entrada. São fornecidas três acepções⁹⁵ para a palavra *little*: uma como advérbio, significando “não frequentemente ou não muito”, e duas como adjetivo, significando “pequeno em tamanho” e “sem longa duração em tempo ou distância”.

Figura 1: Verbetes para a entrada *little* no *thesaurus* visual



Fonte: Collins COBUILD Advanced Learner's Dictionary (2014, p. 1901)

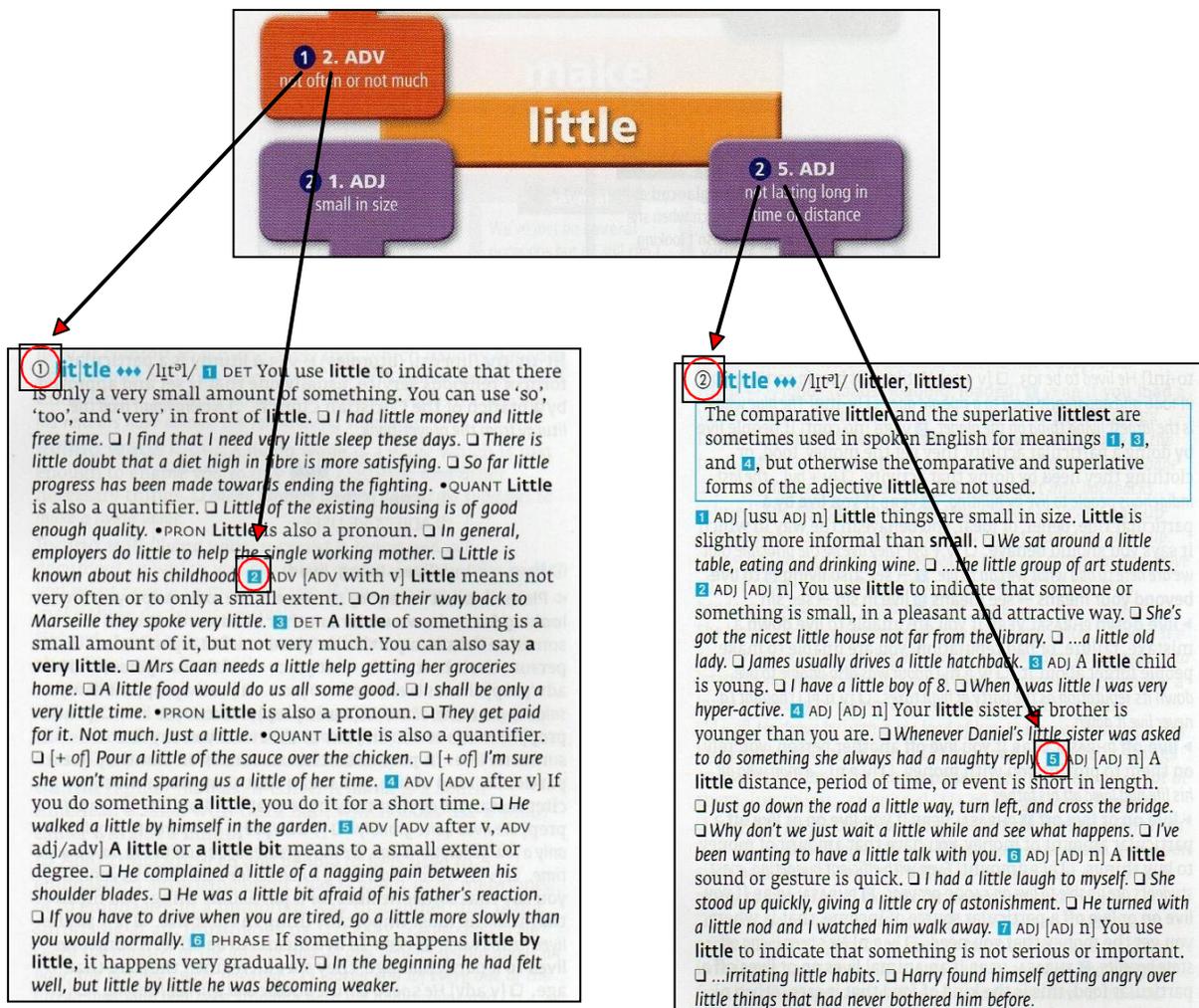
Quanto à classe gramatical, esta distingue-se pela cor. As informações referentes à palavra como advérbio estão enquadradas em vermelho. Já as informações referentes à palavra enquanto adjetivo, estão enquadradas em lilás. Tal fator estabelece um contraste visual entre as informações que se referem a diferentes classes gramaticais, construindo uma rima visual entre

⁹⁴ Pontes (2009, p. 112) define entrada como "unidade léxica de qualquer extensão que, na composição do verbete lexicográfico, é objeto de definição ou explicação e, eventualmente, de tratamento enciclopédico."

⁹⁵ Quando a unidade léxica apresenta mais de um sentido, aceito e reconhecido pelo uso, cada um deles recebe a denominação de acepção.

informações atinentes a uma mesma classe gramatical, o que facilita a busca do leitor pelo item específico de que necessita.

Figura 2: Relação entre o verbete *little* no *thesaurus* e no corpo do dicionário



Fonte: Collins COBUILD Advanced Learner's Dictionary (2014, pp. 917, 1901)

Além das cores, a classe gramatical também é identificada por escrito, de forma abreviada, em letras maiúsculas e em um tamanho maior em comparação às letras utilizadas para as outras informações que compõem o verbete (ADV e ADJ), porém, em tamanho menor do que aquele utilizado para a entrada. Essa saliência também auxilia na consulta do usuário do dicionário. Antecedendo a classe gramatical, constam números cuja função é relacionar as informações no verbete do *thesaurus* a informações nos verbetes que se encontram no corpo do dicionário. Assim, no verbete para a entrada *little* constante do *thesaurus*, o número inserido em um círculo azul escuro faz remissão a um determinado verbete no corpo do dicionário (a obra fornece dois verbetes para a entrada *little* em seu corpo) e o número que consta logo antes da classe gramatical no verbete do *thesaurus* remete a uma acepção no interior de um dos verbetes no corpo do dicionário. Tal relação pode ser melhor compreendida observando a Figura 2.

Por fim, sinônimos são fornecidos para cada uma das três acepções da palavra *little*. Cada acepção, juntamente com sua classe gramatical, apresenta-se inserida em um quadro de

bordas arredondadas de fundo vermelho ou lilás (dependendo da classe gramatical). Cada um desses quadros conecta-se a um outro quadro maior, em que se encontram os sinônimos relacionados a cada uma das acepções. Dentro desse quadro, cada sinônimo apresenta-se inserido em um retângulo de fundo vermelho ou lilás e, logo abaixo de cada sinônimo, em um quadro de fundo branco, é fornecido um exemplo, com o sinônimo destacado pelo negrito (uma forma de chamar a atenção do leitor para o uso da palavra dentro do exemplo). Dessa forma, apesar de cada sinônimo individualmente se apresentar como um elemento distinto, separado um do outro por meio de enquadres, todos os sinônimos associados a uma mesma acepção e classe gramatical compartilham o enquadre maior e a mesma cor.

O arranjo visual que compõe o verbete do *thesaurus*, pode se configurar bastante complexo e de difícil compreensão para o usuário do dicionário. Portanto, faz-se necessário um letramento por parte desse usuário de modo que possa tirar o máximo proveito das informações fornecidas pelo *thesaurus*. Tal letramento deverá ser desenvolvido pelo professor em sala de aula através de ações pedagógicas planejadas, como a que descrevemos a seguir.

Letramento multimodal e *thesaurus* visual: uma proposta pedagógica

Tendo em vista a importância de estimular o letramento multimodal e com a finalidade de tentar proporcionar aos alunos uma oportunidade de praticar os ensinamentos que regem esse tipo de letramento, lançamos, nesta seção, uma breve proposta pedagógica que consiste em atividades a serem aplicadas em sala de aula envolvendo o uso do *thesaurus* visual do dicionário adotado para este estudo. O passo-a-passo da proposta, então, será descrito a seguir.

Primeiramente, o professor fará uma breve explicação sobre *thesaurus*. Em seguida, apresentará o verbete para a entrada *little*, anteriormente analisado. Com a finalidade de levar os alunos a compreender o *design* e a motivação das escolhas adotadas para a constituição do *thesaurus*, o professor desenvolverá com os alunos uma discussão em torno das seguintes perguntas:

- a. Por que a palavra *little* apresenta-se em tamanho maior e ao centro do verbete?
- b. A qual(is) classe(s) gramatical(is) pertence(m) a palavra *little*? De que forma essa(s) classe(s) é (são) apresentada(s) no verbete?
- c. Qual é a função das cores no verbete?
- d. Qual é a função dos dois números que antecedem a(s) classe(s) gramatical(is)? Por que eles são apresentados diferentemente, em termos visuais?
- e. Que definição(ões) é (são) fornecida(s) para *little*?
- f. Qual(is) sinônimos(s) é (são) fornecido(s) para cada definição de *little*?
- g. Como esse(s) sinônimos(s) é (são) apresentado(s)?
- h. De que forma são apresentados os exemplos para cada sinônimo?
- i. Por que o sinônimo está negrito no interior do exemplo?

Após fazer uso dos exemplos para explicar sobre a colocação correta de cada sinônimo, o professor dividirá a turma em duplas, para promover a colaboração. Duas atividades serão realizadas sobre o verbete em questão:

- 1) Os alunos deverão selecionar o sinônimo apropriado para completar lacunas em frases. Para propósitos didáticos, essa atividade será dividida em duas partes: na primeira, os alunos preencherão lacunas utilizando somente sinônimos referentes à palavra em sua acepção como advérbio; na segunda, utilizarão sinônimos relativos às suas acepções como adjetivo.
- 2) Por fim, será aplicado um *cloze*⁹⁶ que deverá ser preenchido com os diversos sinônimos da palavra *little*. Como exercício de fixação, os alunos poderão, ainda, preencher outros *clozes*, porém, abordando sinônimos fornecidos por outras entradas do *thesaurus*.

Considerações Finais

O processo de leitura e escrita no que tange a textos verbais não é algo simples, e quando se pensa nesse mesmo processo associado a outros modos semióticos percebe-se, então, que há uma complexidade ainda maior. Compreendemos textos multimodais aqueles constituídos por dois ou mais modos semióticos orquestrados entre si e organizados em uma dada estrutura. Em virtude dessa característica multissemiótica, entendemos que tanto o bom leitor quanto o bom produtor de textos multimodais deve ser proficiente no processo de codificação e de decodificação dos mais variados modos semióticos, bem como deve dominar a compreensão de como esses modos atuam e interagem na sociedade de forma a construir sentido nos mais variados contextos sociais. A somatória desses processos abrange, então, o que se concebe por letramento multimodal.

A partir da análise do verbete *little* conseguimos observar, ainda que brevemente, a importância do letramento multimodal para a compreensão não somente do *thesaurus*, mas também de outros textos multimodais que venham a ser úteis em sala de aula. Verificamos, a partir da estrutura do verbete examinado, o quanto a multimodalidade está presente nos materiais didáticos com a finalidade de ampliar e de facilitar o acesso ao conhecimento. Ao analisarmos a estrutura do verbete, percebemos o quanto suas características se enquadram no que é descrito na Gramática do *Design* Visual, no que se refere à metafunção composicional. A organização das informações em centro (entrada)/margem (sinônimos), as saliências dadas ao que se pretendia chamar atenção (negritos nos exemplos de uso) e as rimas e contrastes de cor (para distinção das classes gramaticais), por exemplo, podem ser destacados como pontos importantes da estrutura do verbete do *thesaurus*, visto que consideramos ser esses elementos facilitadores para a compreensão do verbete como um todo.

Salientamos, ainda, que essa compreensão não é tão simples ao usuário do dicionário. Ao nosso ver, é de fundamental importância que o aluno seja orientado sobre como fazer uso do *thesaurus* ou, melhor dizendo, sobre como fazer uso de quaisquer ferramentas de

⁹⁶ Denomina-se *cloze* testes ou atividades em que palavras de um texto são suprimidas e substituídas por lacunas. A finalidade é que os estudantes possam identificar corretamente as palavras que faltam e, assim, preenchê-las devidamente.

aprendizagem. No caso do *thesaurus*, a própria obra apresenta um guia de uso, porém, ainda assim, julgamos ser importante a orientação por parte do professor. Dessa forma traçamos uma proposta pedagógica objetivando tanto o esclarecimento sobre como se dá o uso da ferramenta abordada neste estudo, quanto traçamos atividades de modo que essas orientações possam ser colocadas em prática, a fim de prover alguns passos para o letramento multimodal. Acreditamos que essa proposta possa direcionar e levantar questionamentos para futuros estudos que contemplem os elos entre letramentos, multimodalidade e Lexicografia.

Referências

BEZEMER, J.; KRESS, G. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. **Visual communication**, v. 8, n. 3, p. 247-262, ago. 2009. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1470357209106467>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CIALDINE ARRUDA, F. E. **Lexicografia Pedagógica e ensino de latim: diálogos possíveis**. 2009. 65 f. Monografia (Curso de Especialização em Estudos Clássicos) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

COLLINS COBUILD Advanced Learner's Dictionary. 8. ed. Glasgow: Harper Collins Publishers, 2014.

DURAN, M. S. A Lexicografia Pedagógica e sua contribuição para a mudança do paradigma lexicográfico. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C.; HUMBLÉ, P. **Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas**. Florianópolis: UFSC/NUT, 2008. p. 82-93.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. **Dictionary of Lexicography**. London, New York: Routledge, 1998.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of research in education**, v. 32, n. 1, p. 241–267, Feb. 2008. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732X07310586?journalCode=rrea>>. Acesso: em 13 jul. 2020.

JEWITT, C.; KRESS, G. (ed.). **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. Oxford; New York: Routledge, 2006.

MACHIN, D. **Introduction to multimodal analysis**. London: Hodder Arnold, 2007.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. **Diccionario de Lexicografía práctica**. Barcelona: Bibliograf, 1995.

NASCIMENTO, F. I. **Lexicografia e Semiótica Social: uma análise da representação, da composição visual e das relações texto-imagem nos dicionários escolares tipo 2**. 2018. 376 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

O'HALLORAN, K.; LIM, F. V. Dimensions of multimodal literacy. **Viden om læsning**, n. 10, p. 14-21, Set. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/306006944_Dimensions_of_Multimodal_Literacy>. Acesso em: 13 jul. 2020.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar**: o que é, como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009.

VAN LEEUWEN, T. Multimodal Literacy. **Viden om literacy**, n. 21, p. 4-11, Mar. 2017. Disponível em: <https://www.videnomlaesning.dk/media/2127/21_theo-van-leeuwen.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. Oxford; New York: Routledge, 2005.

WELKER, H. A. **Panorama geral da Lexicografia Pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

WELKER, H. A. **Dicionários**: uma pequena introdução à Lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

A produção de textos multimodais por meio do gênero textual anúncio publicitário em redes sociais

Fernando Fidelix Nunes⁹⁷

Introdução

A perspectiva da Linguística sobre o ensino de Português Brasileiro mudou substancialmente nas últimas décadas. Atualmente, muitos professores-pesquisadores defendem que o estudo da língua integrado com as práticas sociais em que os textos estão inseridos pode ser a alternativa mais adequada para o ensino em nossas escolas. Antunes, linguista que defende essa perspectiva, afirma que

[I]nfluências que vieram de muitas direções, principalmente do campo da pragmática, das perspectivas interacionais da linguagem, conduziram a linguística até o âmbito mais amplo da língua como *forma de atuação social e prática de interação dialógica*, e, a partir daí, até a *textualidade*. Ou seja, se chegou a dois consensos: o de que *usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros*, e o de que *essas coisas somente acontecem em textos*. (ANTUNES, 2009, p.49-50, grifos da autora).

Apesar das novas perspectivas teóricas desenvolvidas nas últimas décadas, a prática didática envolvendo gêneros textuais e seu contexto de circulação ainda não se consolidou de forma consistente nas nossas instituições de ensino. Um reflexo desse processo são as críticas recorrentes de linguistas em relação ao fato de que

[N]os livros didáticos, as questões gramaticais normalmente recebem mais ênfase do que aquelas que exploram níveis de compreensão, ou o desenvolvimento de estratégias de leitura e a produção de sentidos. Elementos não verbais como imagens, diferentes estilos e cores das fontes, não costumam ser objeto de análise. (COSCARELLI; CAFIERO, 2002, p.2).

A prática de gêneros na escola é uma alternativa para que os estudantes ajam socialmente por meio de textos multimodais. Koch e Elias (2008, p.122) defendem que

[...] o estudo dos gêneros constitui-se, sem dúvida, numa contribuição das mais importantes para o ensino da leitura e redação. Para reforçar esse posicionamento,

⁹⁷ Doutorando em Linguística e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: fidelix1@hotmail.com

afirmamos que, somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio.

O conhecimento dessas “manobras discursivas” é importante para o ensino de Português Brasileiro, já que ensina os alunos a se comunicarem por meio de diversos gêneros. Nessa perspectiva, o estudante deve estar apto a utilizar os diversos recursos semióticos para constituir textos e se comunicar de acordo com a prática comunicativa e com seus interesses.

A fim de contribuir para a consolidação do ensino de Português Brasileiro como língua materna em práticas sociais que levem em conta a interação real, farei um relato de experiência de duas aulas (um horário duplo totalizando 1h40) ministradas em escola pública do Distrito Federal, em que foi desenvolvida a prática de produção de anúncio publicitário em rede social. Para esclarecer os pressupostos teóricos que fundamentaram a análise empreendida, apresento a seguir alguns conceitos que contribuíram substancialmente para a elaboração da atividade.

Concepções teóricas para abordagem multimodal em sala de aula

A multimodalidade não é recente, o que é recente é a abordagem desse conceito em âmbito de ensino e de pesquisa. Os produtores de textos sempre empregaram várias modalidades para construir significados. Contudo, é inegável que a produção de textos multimodais tem se tornado mais recorrente nas últimas décadas. Esse crescimento é decorrente dos avanços tecnológicos recentes. Acerca do crescente interesse a respeito da investigação do discurso multimodal, Abril (2013, p.108) afirma que

uma razão que serviu de impulso para os estudos do discurso multimodal é o reconhecimento de que a comunicação mudou e que esse fenômeno se articulou a mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, de cuja relação se derivam novas formas de compreender a realidade e de atuar na vida social.⁹⁸

Nessa conjuntura atual, a interação não se dá unicamente pela modalidade escrita, isto é, ocorre por meio da combinação de várias modalidades. Essas modalidades não são meros adornos ilustrativos. Elas são utilizadas pelos produtores de textos para construir significados e fortalecer a interação com os seus interlocutores.

Sobre o uso de imagens na constituição de textos multimodais, Van Leeuwen (2005, p. 120) defende que

imagens têm sido, na maioria dos casos, estudadas mais como representação do que como interação. (...) Mas, claramente, imagens também são usadas para *fazer* coisas para, por ou com pessoas, como: persuadir (anúncios), instruir (padrões para a confecção de vestidos), explicar (diagramas em livros didáticos), alertar (a imagem de uma caveira em uma porta), e assim por diante. (grifo do autor).

Essas funcionalidades são exploradas diariamente por milhões de pessoas em diversas redes sociais. As imagens são comumente empregadas pelos usuários para significar em

⁹⁸ Todas as traduções foram feitas pelo autor deste capítulo.

conjunto com outras modalidades, especialmente com a escrita. Na próxima seção, apresentarei exemplos claros de como esse processo acontece em anúncios publicitários feitos por editoras.

Como as demandas da sociedade pela produção e pela compreensão de textos em que mais de uma modalidade semiótica é utilizada para constituir significados em textos aumentaram e tendem a aumentar ainda mais, é fundamental a aplicação de práticas pedagógicas voltadas para os multiletramentos. Os multiletramentos consistem numa ampliação do conceito de letramento. O conceito de letramento extrapola a ideia de aquisição do sistema convencional da escrita (alfabetização) e explora o desenvolvimento das habilidades dos usos escritos de um determinado sistema linguístico em situações reais de comunicação (SOARES 2004, 2010). Os multiletramentos expandem o conceito de letramento, pois

diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13, grifos da autora).

Mais do que uma nova abordagem teórica, essa perspectiva possibilita a compreensão e o desenvolvimento de habilidades ligadas à produção de textos multimodais por parte dos alunos. Portanto, uma abordagem do ensino que objetive abordar a língua como prática social em contextos reais de interação na atualidade não pode ignorar a produção de textos multimodais. Nesse processo, a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos no contexto escolar é imprescindível.

Relato da experiência: a multimodalidade em sala de aula

No último bimestre do ano de 2014, o planejamento de aula sobre o anúncio publicitário em redes sociais encerrou um conjunto de atividades relacionadas à leitura em sala de aula, principalmente de obras literárias, com três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional Darcy Ribeiro, no Paranoá-DF. Muito das práticas de leitura propostas por mim advêm dos artigos e livros que li sobre a importância da leitura em contexto escolar. Em um desses livros, aprendi que

[O]s professores de 1º grau têm uma séria responsabilidade e um gostoso privilégio de incentivar o gosto pela leitura através da leitura em voz alta para as crianças. De fato, ninguém resiste a uma história bem contada ou mesmo a um texto informativo que seja estimulante e bem selecionado. (SILVA, 1998, p.98).

Baseado nessa tese, a sala de aula era um espaço de leitura. Lemos juntos em alguns momentos o livro “Memórias de um Sargento de Milícias”, de Manuel Antônio de Almeida e outros textos do livro didático, especialmente contos e textos de caráter informativo – que permaneceram sendo utilizados até o final do ano letivo. Após o término do primeiro bimestre, avalei, juntamente com os estudantes, que a leitura do romance do século XIX não havia sido um alento para a prática da leitura, já que a maioria o leu, poucos mostraram algum entusiasmo

e tiveram um desempenho muito ruim em questões relacionadas ao livro na prova bimestral. Contudo, a leitura dos contos presentes nos livros didáticos teve uma maior aceitação.

A fim de mudar esse quadro para práticas mais atrativas, passei a trazer coletâneas de textos poéticos para os estudantes, isto é, eu fazia uma seleção de 4 ou 5 poemas ou trechos de textos poéticos e os colocava em folhas de papel A4 que eram distribuídas em sala de aula. As leituras eram feitas semanalmente sempre em grupo e seguidas por interpretações orais feitas por eles e por mim. Eu costumava ler o primeiro poema e os demais eram lidos pelos estudantes. Sempre que algum estudante lia um poema em voz alta para a turma, apresentava uma opinião ou respondia a um questionamento meu, ele tinha a sua nota de exercícios e de participação formativa aumentada. É importante destacar que os debates se baseavam nas diferentes interpretações que o texto poético permitia e nas principais impressões que poderiam causar nos leitores por meio do uso conotativo da língua.

Para o terceiro bimestre, preparei uma lista de sete obras literárias que estavam disponibilizadas na biblioteca da escola. As obras selecionadas foram: O Menino do Pijama Listrado (de John Boyne), O Diário de Anne Frank (de Anne Frank), O Alienista (de Machado de Assis), A Hora da Estrela (de Clarice Lispector), Menino de Engenho (de José Lins do Rego), Alguma Poesia (de Carlos Drummond de Andrade) e Antologia Poética (de Vinícius de Moraes). Como trabalho do terceiro bimestre, foi solicitado que os alunos escrevessem uma resenha sobre um desses livros. A fim de despertar o interesse dos alunos, discutimos os livros e lemos alguns trechos em sala de aula. No fim do bimestre, ajudei os alunos a escreverem e reescreverem suas resenhas durante as aulas que sucederam a prova bimestral.

No quarto bimestre, eles puderam escolher um livro qualquer para fazer um anúncio em redes sociais. Para termos um canal de comunicação, propus, no início do ano letivo, a criação de um grupo na rede social Facebook. Como consequência desse grupo, acabei me tornando “amigo” dos meus estudantes na rede social e pude ver que a maioria dominava o uso de várias modalidades para construir textos que atendessem aos seus interesses.

Considerando o uso ativo da rede social pelos alunos, pensei em uma atividade extra para o quarto bimestre: a produção de um anúncio de um livro na rede social. Para que eles se sentissem mais à vontade e não fossem impelidos a publicar em seus perfis conteúdos dissociados de suas identidades, dei a eles toda a liberdade na escolha do livro, ou seja, eles poderiam escolher qualquer livro para anunciar (romances, contos, epopeias, diários, livros religiosos, fábulas, etc.). Os alunos que eventualmente não tivessem acesso às redes sociais por meio de um perfil próprio ou de uma pessoa conhecida poderiam entregar o trabalho por escrito simulando a rede social ou fazendo um anúncio para ser pregado nos corredores do colégio⁹⁹.

Inicialmente, apresentei uma pequena parcela de formatos de anúncios publicitários a que eles são expostos no cotidiano. Na execução da atividade, foi essencial a utilização de um data show para apresentar as imagens dos anúncios, que foram retirados da Internet. Primeiramente, expus um anúncio de imóveis em que predominava a modalidade escrita.

⁹⁹ Nenhum estudante optou por essa opção.

Figura 1 – Anúncio publicitário de imóveis.

<p>AH! IMÓVEIS ALPHAVILLE Edifício Murano - alphavilleimoveis@hotmail.com Fones: (11) 4191-3805 - (11)4375-2226 - (11) 9.8484-7164 (11) 9.6631-4441 - JUNIOR HOLANDA</p>		
<p>COBERTURA ALPHAVILLE COM AU 360,00m²+05 VAGAS Alameda Cauaxi com Alameda Pirrus. Edifício Europa, aceito permuta comercial em Alphaville e região. Base R\$ 1.600.000. Também: locais para Empresas. Base R\$ 12.000.</p>	<p>LOCAÇÃO PRÉDIO COMERCIAL AL.ARAGUAIA "OFERTA" Condição Imprevível! localização Nobre Prédio com AC 311m² + Mezanino e AT 354m² Base R\$ 25.000 Com Jr. Holanda.</p>	<p>GALPÃO NOVO RAPOSO TAVARES ESQUINA COM RODOANEL Com 12.000m² AT e 9.000m² AC Prá-Holanda, Elevador Tudo NOVO – Base R\$ 22.000.000. Falar com Júnior Holanda</p>
<p>VENDO ÁREA CENTRO DE BARUERI COM 1.500M² Área Nobre no Centro de Barueri Ideal para Apartamentos. Preço sob consulta.</p>	<p>SALAS COMERCIAIS LOCAÇÃO EDIFÍCIO BRASCAN, CEA, MURANO e PRAVDA Temos LAJE inteira, ¼ LAJE e diversas metragens menores, prontas para uso. O tamanho que você precisa NÓS TEMOS!</p>	<p>MELVILLE EMPRESARIAL 02 LOTES JUNTOS Vendo 02 lotes juntos com 1.000m² cada no Melville Empresarial. Falar com Júnior Holanda</p>
<p>EDIFÍCIO EVEREST TOWERS Lindo Apartamento completo de Amrns. No Coração de Alphaville. Alameda Cauaxi. AU 107,46 + 03 Dorms(01 Suite) 02 vagas. Base R\$ 630.000.</p>	<p>APARTAMENTO NOVO BARUERI FRENTE PQ. MUNICIPAL Pq. Barueri 75m² AU 03 dorms. de R\$ 360 POR R\$ 285.000 Alphaville 75m² AU Vista para Alphaville 03 dorms R\$ 323.000 financiado direto</p>	<p>VENDO TERRENO BETHAVILLE COMERCIAL/RESIDENCIAL 02 lotes juntos com área total de 887,00m². Falar com Júnior Holanda</p>
<p>CASA ESQUINA ALPHAVILLE ZERO FASE 1 Simil a parcela em até 30 meses. Estudamos PERMUTA COMERCIAL. São 04 Suites com AT 780,00m² + AC 480,00m². Fase 1 Em Barueri</p>	<p>Salas Comerciais EM ALPHAVILLE a partir de R\$40,00 o metro quadrado. Diversos tamanhos.</p>	<p>BARUERI ÁREA COM 3.800M2 Escriturada. Declive lateral. Base R\$ 1.500.000 Falar com Júnior Holanda</p>
		<p>EDIFÍCIO BOSQUE TAMBORÉ COMPLETO R\$ 550.000 03 Dorms(01 Suite) 101,00m² AU 02 vagas Repleto Amrns. É ver e comprar. Apartamentos Locação a partir de R\$ 2.000,00. Flat's a partir de R\$ 3.000,00 JÁ COM CONDOMÍNIO</p>

Disponível em: <<https://alphavilleimoveis.wordpress.com/tag/apartamento-vendo/page/3/>> Acesso em: 24 de out. de 2014.

Meus alunos não tinham o hábito de ler anúncios de imóveis especificamente, mas afirmavam que liam anúncios em que predominava a modalidade escrita em outros lugares, como nas paradas de ônibus do Paranoá-DF. Portanto, achei que o anúncio era válido para exemplificar os recursos utilizados em anúncios nos quais há o predomínio da modalidade escrita.

Expliquei que esse tipo de anúncio, em que predomina a modalidade escrita, é mais recorrente em placas, faixas e jornais. Após essa breve contextualização, discuti o papel da tipografia e da moldura para a construção do anúncio. Mostrei que o uso de molduras é fundamental para a organização dos enunciados, isto é, estabelecer limites entre os anúncios de imóveis. Quanto à tipografia, destaquei que o uso de letras maiúsculas em negrito é importante para dar maior destaque a cada um dos anúncios e que as letras minúsculas eram usadas para apresentar informações complementares e mais específicas sobre os imóveis.

Na sequência, expus dois anúncios da Coca-Cola, produto que era consumido por eles com bastante frequência.

Figura 2 – Anúncio da Coca-Cola para agradecer aos consumidores.



Disponível em: <<http://plugcitarios.com/wp-content/uploads/2012/06/an%C3%BAnuncio-Coca-Cola-pr%C3%AAmio-recall-JC.jpg>> Acesso em: 24 de out. de 2019.

Figura 3 – Anúncio da Coca-Cola que utiliza a mistura de códigos.



Disponível em: <http://www.diplomatafm.com.br/2012/noticias/noticia_detalhes.php?id=3505> Acesso em: 24 de out. de 2019.

No primeiro, discuti com eles algumas categorias analíticas da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), especialmente a saliência, o olhar, o centro e a margem. Mostrei que o destaque dado à garrafa de Coca-Cola está diretamente relacionado ao seu tamanho e à sua posição central na imagem, que se opõem à posição marginal e ao tamanho dos demais produtos da empresa presentes no anúncio.

Sobre a modelo, cuja aparência chamou a atenção dos garotos da sala, expliquei que a sua linguagem corporal e o olhar direcionado para o público faz com que ela esteja oferecendo o produto para os interlocutores do texto – inclusive pelo fato de que a garrafa está aberta na imagem. Perguntei a eles o que isso incentivaria. Os estudantes falaram que seria o consumo de Coca-Cola, principalmente para os homens. Por fim, perguntei se eles repararam no enunciado na parte inferior à esquerda da imagem¹⁰⁰. Eles disseram que não, pois o tamanho das letras era bastante reduzido. Ressaltei que o enunciado verbal poderia ser mais evidente e significativo para a imagem se a fonte fosse maior, já que, da forma como foi colocado, muitas pessoas veriam o anúncio e não perceberiam que era um agradecimento.

Apresentei um contraste entre os dois formatos de anúncios e perguntei aos estudantes qual deles chamaria mais a atenção do público. Eles, principalmente os meninos, afirmaram que o anúncio da figura 2 era bem mais atrativo. Com base na resposta deles, defendi a tese de que esse efeito era planejado pelos produtores de textos publicitários, pois se trata de um gênero que costuma utilizar os recursos visuais para convencer as pessoas a consumirem o produto e também intensifica certas informações e associações que dificilmente seriam apresentadas por meio do uso exclusivo da modalidade escrita.

No anúncio seguinte da Coca-Cola, destaquei o uso das cores e a mistura de códigos na constituição do texto. O anúncio da figura 3 era ideal para mostrar como as cores podem ter vários significados em diferentes contextos (VAN LEEUWEN, 2011). Apontamos alguns significados recorrentes da cor vermelha em nosso cotidiano: indica que não se pode seguir no sinal de trânsito; pode representar uma equipe de futebol, como a seleção espanhola ou o Flamengo; sinaliza perigo; e está vinculada a uma ideologia de esquerda no âmbito político. Na figura 3, destaquei que a cor vermelha é muito associada ao produto, o que justifica seu uso no fundo do anúncio. Quanto à mistura de códigos, apontei como o uso conjunto de recursos visuais, matemáticos e verbais fortalece as relações entre a Coca-Cola e atributos positivos, já

¹⁰⁰ O enunciado afirma: “A Coca-Cola Guararapes agradece aos consumidores Pernambucanos (sic) por mais um ano de felicidade”. Na sequência há a menção a uma premiação: “Prêmio Recall de Marcas JC. Coca-Cola a marca mais lembrada”.

que a representação do produto o associa a uma quantidade de energia que pode ser gasta, de acordo com o anúncio, positivamente.

Após essa breve explanação sobre os textos publicitários, iniciei a explicação sobre os anúncios de livros em rede sociais. Expus os 5 anúncios a seguir.

Figura 4 – Anúncio do livro “Mentirosos”.



Disponível em: <<https://www.facebook.com/editoraseguinte>> Acesso em: 24 de out. de 2019.

Figura 5 – Anúncio de uma coletânea dos sermões de Antônio Vieira.



Disponível em: <<https://www.facebook.com/Editorahedra>> Acesso em: 24 de out. de 2019.

Figura 6 – Anúncio do livro “Escritos sobre literatura”, de Sigmund Freud.



Disponível em: <<https://www.facebook.com/Editorahedra>> Acesso em: 24 de out. de 2019.

Figura 7 – Anúncio da obra “Hamlet”.



Disponível em: <<https://www.facebook.com/Editorahedra>> Acesso em: 23 de out. de 2019.

Figura 8 – Anúncio do livro “Os inovadores” na rede social Twitter.



Disponível em: <<https://twitter.com/cialetras>> Acesso em: 23 de out. de 2019.

Inicialmente, fiz uma breve contextualização a respeito dos anúncios de livros em redes sociais. Falei que, como as redes sociais são utilizadas diariamente por milhões de brasileiros, elas têm uma enorme visibilidade, o que gera o interesse de empresas que querem divulgar os seus produtos. Dessa forma, fazer anúncios para serem divulgados em redes sociais é um bom negócio para essas empresas difundirem melhor os livros de seus catálogos.

Para que os estudantes compreendessem melhor o funcionamento do gênero, expliquei a importância de alguns elementos que constituem os anúncios de forma recorrente: a imagem, um enunciado verbal que se refere à obra, o link para o livro e o uso de *hashtags*.

Mostrei que o uso de uma imagem era fundamental para a constituição de um anúncio nas redes sociais, já que, além de possibilitar a utilização dos recursos visuais discutidos anteriormente, ela dá maior saliência à postagem das publicações feitas pelos usuários, isto é, chama mais a atenção das pessoas em suas *timelines*, como ocorre na figura 8¹⁰¹. Defendi que as imagens costumam fazer referência a uma cena marcante da obra, principalmente se for um texto literário, ou à figura do autor. No anúncio da figura 7, por exemplo, há uma referência a uma cena famosa da obra Hamlet, de William Shakespeare. No anúncio da figura 6, em que se usou a imagem do autor, destaquei a importância da combinação entre o olhar de Freud na imagem e o enunciado para se criar o efeito de que o autor está falando diretamente com os seus interlocutores. Ressaltei também que o uso de aspas e a presença do nome do autor inseridos na imagem são essenciais para indicar que a frase foi dita por Freud. Terminei a explicação ressaltando que o uso de imagens em preto e branco (escala cinza) é bastante recorrente em textos publicitários, principalmente para dar destaque ou sugerir um tom mais fictício à imagem (VAN LEEUWEN, 2011).

Quanto ao uso de enunciados verbais, expliquei que eles costumam ser utilizados para: expor uma opinião sobre o livro; apresentar um trecho marcante da obra; fazer um convite para a leitura do livro; e expressar uma hashtag. No anúncio da figura 4, há um exemplo de um trecho da resenha em que há a apresentação de atributos da obra “Mentirosos” (“perturbador,

¹⁰¹ O anúncio da figura 8 foi o único retirado da rede social Twitter. Os demais anúncios foram retirados da rede social Facebook. Como o Twitter só permite postagens com um número bastante limitado de caracteres, as postagens com imagens tendem a se tornar mais salientes que as postagens sem imagens.

emocionante e completamente surpreendente”). Expliquei que os elogios feitos à obra têm o objetivo de deixá-la mais atraente para o público, que pode ficar mais curioso e ansioso para conhecê-la. Ademais, destaquei a importância do uso da forma verbal “Veja” para tentar induzir as pessoas a clicarem no link que dá acesso à resenha da obra.

Nos anúncios das figuras 5, 6 e 7, há a apresentação de trechos das obras anunciadas. No anúncio da figura 5, há a apresentação de um trecho bastante curto de um sermão do padre Antônio Vieira. Na figura 7, o anúncio apresenta um trecho muito maior da obra Hamlet. Já o anúncio da figura 6 faz uma breve apresentação da obra e insere uma fala de Freud na imagem, cujo efeito já foi comentado anteriormente. Esclareci para os alunos que esses anúncios mostravam possibilidades de apresentação da obra nas redes sociais. Perguntei a eles qual chamaria mais a atenção deles. Eles responderam que foi o da figura 6, pois a combinação da imagem com o enunciado tornava o texto mais chamativo que os demais.

No que diz respeito à inserção de um link, expliquei que sua motivação era muito simples: levar os usuários a um outro ambiente que possibilite uma discussão mais ampla da obra ou, principalmente, a um ambiente em que a venda da obra possa ser efetuada.

Por fim, expliquei que as hashtags são palavras-chave precedidas pelo símbolo # relacionadas ao assunto da postagem, o que também possibilita os usuários da rede social encontrar um determinado conjunto e postagens que tenham a mesma hashtag. Perguntei a eles se eles conheciam outros usos das hashtags. Os alunos responderam, com autoridade sobre o assunto, alguns usos recorrentes: campanhas nas redes sociais, referência a um evento em que se tirou uma foto, apresentação de uma opinião por meio de uma piada e referência a uma situação por que eles passaram. Expliquei que as editoras também poderiam fazer hashtags. No anúncio da figura 7, por exemplo, foi usada a hashtag #livrododia, mas nos outros anúncios esse recurso não apareceu.

Durante a apresentação dos exemplos de anúncios de livros em redes sociais, destaquei a variabilidade entre os anúncios. Afinal, os gêneros são *relativamente estáveis* em relação a estilo, estrutura composicional e conteúdo temático (BAKHTIN, 2011), o que torna um equívoco pensar numa estruturação estanque dos gêneros. Dessa forma, disse aos meus alunos que eles poderiam usar a sua criatividade e explorar os recursos disponibilizados pela rede social para fazer o anúncio da melhor forma possível.

Como revisão do conteúdo ministrado, apresentei as seguintes conclusões:

- Nos anúncios virtuais, o uso de recursos visuais é fundamental para atrair e interagir com o público;
- A riqueza expressiva está justamente na combinação entre a linguagem verbal e os recursos visuais.

Para que eles pudessem publicar em uma rede social, eu caracterizei o gênero ressaltando a importância dos seguintes aspectos no anúncio que eles iriam fazer:

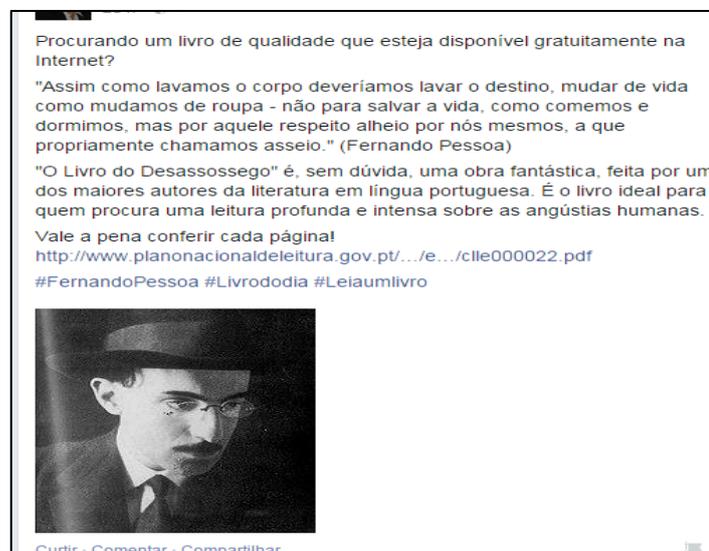
- Apresentação de trecho do livro que será anunciado. O livro fica à escolha do estudante¹⁰²;

¹⁰² Ressaltei que eles poderiam escolher o livro que quisessem. Como é a página pessoal deles, é preciso que o livro tenha a ver com os interesses do aluno. Dessa forma, eles poderiam fazer a propaganda livros de qualquer tipo, como literários, religiosos, biográficos, filosóficos, etc.

- O cuidado com o uso da norma-padrão é importante para dar maior credibilidade ao anúncio, pois certas inadequações podem tirar a credibilidade do anunciante;
- Por meio de perguntas e verbos no imperativo, pode-se dialogar com o leitor e criar uma relação mais pessoal;
- Uma forma mais impessoal de divulgação é apresentar as informações da obra que mais podem atrair o público, como o tema e a relevância do autor;
- Uso de uma ilustração e de um link para se ter acesso ao livro ou à loja que o vende (ressaltei que só poderiam colocar o link para o acesso integral de uma obra se ela estivesse em domínio público);
- Emprego de hashtags, como #livrododia;
- Para que eu pudesse ter acesso ao anúncio, pedi que eles me marcassem na publicação, isto é, inserissem meu nome no final dos anúncios.

Para que eles vissem um exemplo prático, eu mesmo fiz um anúncio e o publiquei na minha página do Facebook.

Figura 9 – Anúncio da obra “O Livro do Desassossego”, de Fernando Pessoa.



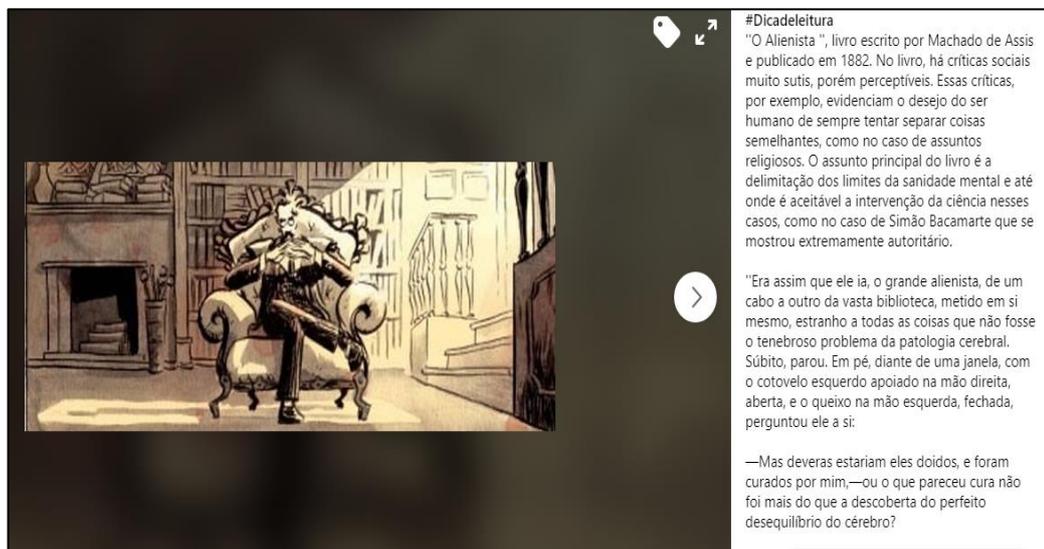
Disponível em: <<https://www.facebook.com/fernando.fidelixnunes>> Acesso em: 24 de out. de 2019.

No anúncio da figura 9, destaquei a presença dos elementos citados anteriormente para a constituição do anúncio. Mostrei que as hashtags, por exemplo, podem fazer referência ao autor (#Fernando Pessoa) ou mesmo a um pedido (#Leiaumlivro), que pode se tornar uma campanha. Destaquei que uma imagem de Fernando Pessoa era significativa, pois, além de ser uma obra de sua autoria, a figura dele é bastante conhecida pelos meus contatos, o que ajudaria a chamar a atenção para o meu anúncio.

Eles perguntaram se tinham de fazer da mesma forma que eu fiz. Expliquei que o meu anúncio era um exemplo apenas e que eles poderiam explorar outros elementos, especialmente os visuais. Os estudantes perguntaram se poderiam fazer um vídeo. Eu prontamente disse que sim, pois o gênero anúncio costuma valorizar a criatividade e a variabilidade, o que impossibilita uma limitação no uso dos recursos disponíveis para publicações em redes sociais.

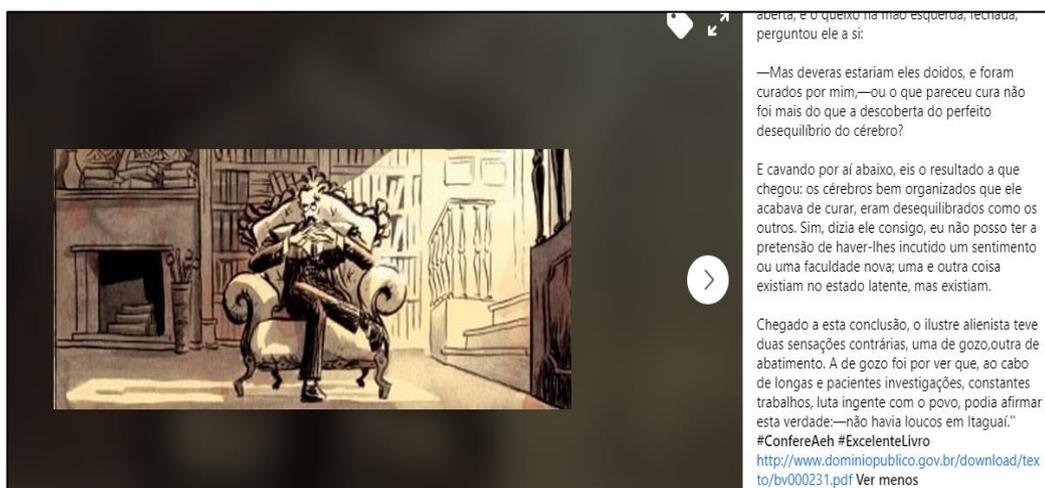
Para que eles “entregassem” o trabalho, dei o prazo de duas semanas e destaquei que eles deveriam me marcar na rede social e me avisar de que o tinham feito. Durante as semanas, vi algumas publicações bastante interessantes feitas por eles. Um dos anúncios foi sobre a obra “O Alienista”¹⁰³, de Machado de Assis.

Figura 10 – parte 1 do anúncio de “O Alienista”, de Machado de Assis.



Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=644015609054246&set=pb.100003374382006.-2207520000..&type=3&theater> Acesso em: 6 de jul. de 2020.

Figura 11 – Segunda parte do anúncio da obra “O Alienista”, de Machado de Assis.



Disponível em:< <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=644015609054246&set=pb.100003374382006.-2207520000..&type=3&theater>> Acesso em: 6 de jul. de 2020.

¹⁰³ Inicialmente, o conto “O Alienista” foi publicado no jornal “A Estação” entre os anos de 1881 e 1882 e, posteriormente, inserido no livro “Papéis Avulsos” (1882). A informação dada pelo meu estudante na figura 10, contudo, está relacionada ao contexto em que a obra lhe foi apresentada. Essa obra machadiana costuma ser publicada de forma independente por muitas editoras, e os volumes dela disponibilizados na escola estavam nesse formato. Quando fiz a apresentação da obra no início do terceiro bimestre, fiz menções mais gerais ao contexto da obra e apresentei um foco maior na leitura de trechos da obra e suas interpretações. Nas próximas aulas sobre anúncios publicitários, ressaltarei que, caso os alunos queiram apresentar informações específicas sobre a obra, façam uma pesquisa mais cuidadosa.

O estudante fez um bom anúncio. A imagem foi colocada como uma foto de sua linha do tempo, o que deixa o anúncio mais perene na rede social, pois as pessoas podem vê-la posteriormente com maior facilidade no seu álbum. Iniciou a escrita do seu texto com uma hashtag (#dicadeleitura) que indicou o teor do anúncio. Na sequência, o aluno fez uma breve apresentação da obra e ressaltou a temática abordada por Machado de Assis. Como trecho da obra, selecionou um trecho de reflexão do personagem Simão Bacamarte sobre suas práticas científicas. A imagem do álbum, retirada de uma adaptação em quadrinhos de “O Alienista”, faz referência justamente ao trecho da obra. Por fim, apresentou hashtags (#Confereae e #Excelentelivro) de caráter mais interpessoal, ou seja, tentou influenciar os leitores a lerem o livro, que foi avaliado positivamente por ele.

Houve outros dois anúncios em vídeo muito interessantes. Em um, duas meninas falaram, ao som de músicas cristãs, positivamente sobre a Bíblia e recomendaram a sua leitura para as pessoas, ressaltando o livro como uma relíquia. Elas destacaram a diversidade de assuntos e possibilidades de leitura relacionadas à Bíblia, como conselhos espirituais, histórias de romances, histórias de guerra e até histórias de terror. No fim do anúncio, ainda citaram um trecho da Bíblia. O sucesso do vídeo foi tão grande, que, além dos elogios feitos nos comentários, o vídeo recebeu cerca de 150 curtidas e teve 1 compartilhamento. Dessa forma, foi um anúncio que obteve grande repercussão para com os contatos das alunas.

Em outro, o aluno fez um vídeo de 14 segundos, ressaltando que o livro “O Menino do Pijama Listrado” estava disponível na biblioteca da escola. O anúncio do livro ficou da seguinte forma na rede social:

Figura 12 – anúncio da obra ‘O Menino do Pijama Listrado’.



Disponível em:

https://www.facebook.com/maxixes2/videos/vb.100001030328312/845740962136907/?type=2&video_source=user_video_tab Acesso em: 28 de mai. de 2020.

No anúncio, o estudante decidiu dividir o enunciado escrito em tópicos: apresentou a data de lançamento do livro; fez uma breve descrição da obra, usando as reticências para criar certo mistério sobre a continuação da história; indicou um link para o acesso à obra; e citou o meu nome no fim da publicação para que eu pudesse avaliá-lo.

No vídeo, primeiramente há a aparição da capa do livro como se ela estivesse surgindo do horizonte da imagem até ocupar a parte superior esquerda da imagem; em seguida, a palavra “disponível” vai “caindo” aos poucos até ficar na parte superior central do enunciado; e, por fim, a expressão “Na biblioteca da Escola Darcy Ribeiro”, assim como a imagem da capa do livro, vem do horizonte da imagem até ocupar o seu espaço na figura 12. Sobre a composição do vídeo, é interessante ressaltar que, na composição espacial do significado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), a capa do livro – representação do livro – está à esquerda, o que a

caracteriza como “o dado”, isto é, informação conhecida. O enunciado verbal está à direita, o que o caracteriza como “o novo”, isto é, informação ainda não conhecida. Uma síntese da análise dessa composição seria: constrói-se um texto multimodal em que se faz uma menção a um elemento já conhecido pelos principais destinatários do texto e é apresentada uma informação nova que pode persuadi-los a ler a obra por saberem onde ela estava disponível. Ademais, a cor azul ao fundo também faz referência à cor do livro. Dessa forma, foi uma composição multimodal muito boa. O aluno também utilizou uma música de fundo para a composição do vídeo. A música é instrumental e lembra uma vinheta de desenhos animados, o que dá um tom de descontração para o anúncio. Assim, foram utilizadas três modalidades para se anunciar uma obra literária: a sonora, a imagética e a escrita.

Os demais alunos também fizeram bons anúncios de livros, mas, infelizmente, o espaço deste trabalho inviabiliza uma discussão mais ampla sobre todos os anúncios. É importante destacar, por fim, que nem todos os estudantes fizeram um trabalho de excelência e alguns, a minoria, não fizeram a atividade, mas, de uma forma geral, os estudantes mostraram um envolvimento bastante positivo na atividade proposta e demonstraram ter consciência da importância de se combinar diferentes recursos semióticos na constituição de sentidos em textos multimodais.

Considerações Finais

Essa prática pode ser aplicada em muitas salas de aula e compartilhada em muitas redes sociais. Para termos mudanças substanciais no ensino de Português Brasileiro, é necessária a adoção de novas práticas didáticas. O ensino não pode ficar parado no tempo e ignorando as mudanças sociais e tecnológicas ao seu redor. Em vez de excluí-las da sala de aula, os professores precisam, primeiramente, se questionar sobre sua aplicabilidade no cotidiano escolar de acordo com os interesses e potencialidades dos estudantes.

Neste relato de experiência, ficou bastante claro que os alunos construíram os seus textos sabendo que iriam ser visualizados por pessoas reais. Afinal, eles estavam interagindo com o mundo. Muitos deles conhecem, inclusive, melhor que a maioria dos professores os recursos disponibilizados nas redes sociais para a construção de textos multimodais. Nessa conjuntura, os educadores podem auxiliar os educandos a potencializar o seu conhecimento sobre os recursos disponibilizados nas redes sociais por meio de práticas pedagógicas ligadas aos multiletramentos, ou seja, extrapolando a perspectiva grafocêntrica e adotando a produção e a compreensão de textos multimodais. Dessa forma, a sala de aula potencializa a capacidade dos alunos de se expressarem em práticas sociais cotidianas.

Em vez de incentivarmos práticas em que o estudante constrói textos apenas para seus professores, devemos elaborar mais práticas para que seus textos sejam publicados e visualizados por mais pessoas. Interações reais podem incentivar mais os estudantes a lidarem com manobras discursivas relacionadas diretamente a práticas cotidianas ligadas à produção de textos multimodais.

No que diz respeito à atividade desenvolvida, acredito que alguns incrementos podem ser feitos para torná-la mais efetiva.

- Assim como fizemos com a resenha no terceiro bimestre, eu poderia propor a reelaboração do texto para ajudá-los a se adequar à prática comunicativa. Infelizmente, o apertado calendário do quarto bimestre inviabilizou essa prática pedagógica;
 - Pedir que eles façam uma pesquisa mais detalhada sobre a obra que irão anunciar, incluindo resenhas sobre o livro;
 - Pode ser feita a apresentação de vídeos em que são anunciados livros;
 - A publicação de vídeos pode ser feita no YouTube e, posteriormente, ser divulgada no Instagram, no Facebook e/ou no Twitter;
 - No caso de comidas e bebidas, como a Coca-Cola, pode-se ressaltar a importância dos efeitos visuais utilizados pelos produtores para representar os produtos, especialmente o brilho;
 - No primeiro anúncio da Coca-Cola (figura 2), seria interessante destacar que o nome do produto aparece três vezes seguindo de cima para baixo, isto é, de forma semelhante a como nós, ocidentais, lemos textos em que predomina a modalidade escrita.
- Dessa forma, a atividade proposta aqui pode ser colocada em prática e aprimorada por educadores que tenham como objetivo introduzir a realidade multimodal na sala de aula por meio da aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos no contexto da educação básica.

Referências

- ABRIL, N.G.P. Despojo en la caricatura: metáfora multimodal. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 14, número especial, 2013, p. 107-127.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- COSCARELLI, Carla V.; CAFIERO, Delaine. Análise do discurso e a sala de aula: compreensão de textos. **Anais do II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso**, FALE/UFMG, CD Rom, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KRESS, Gunther; Van LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2ªed. London: Routledge, 2006.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, Theo. **The Language of Colour**: an introduction. London: Routledge, 2011.

Capítulo 19

Estratégias leitoras e criticidade: apontamentos sobre o ensino de leitura a partir da linguística aplicada

Antonio Nilson Alves Cavalcante¹⁰⁴

Introdução

O capítulo apresentado propõe considerações entorno do ensino da leitura em perspectiva com a Linguística Aplicada e, a partir desse recorte, pretendemos oferecer uma dimensão importante do ensino de leitura pautada na criticidade. Nesse sentido, temos em vista a apresentação de um entendimento da crítica para a Linguística Aplicada que, de grande relevância, preocupa-se com a inserção do texto em seu contexto histórico, para as práticas de ensino de leitura. Diante do destaque a certas estratégias leitoras no processo de leitura, temos, como resultado de nossos apontamentos, a potencialização dessas estratégias para o ensino da leitura, por meio da situacionalidade sócio-histórica tanto do texto quanto dos estudantes, em referências aos lugares de fala e posição de poder que cada um ocupam.

Estabeleçamos de início que a Linguística Aplicada (doravante LA) avançou consideravelmente enquanto campo de investigação da linguagem entendida como prática social e, no escopo de sua abordagem, destacam-se inúmeros autores e autoras que se engajaram na construção de um arcabouço teórico e metodológico referente as produções sociais que se estabelecem por vias linguísticas. Dentre esses, podem ser mencionadas contribuições, entorno do conceito de linguagem, das mais variadas perspectivas, a partir de Brandão (2012), Fairclough (2008), Resende e Ramalho (2008), Bakhtin (2006), Mussalim (2012), Wittgenstein (1979), Alencar (2006), Maingueneau (2015) ou Fabrício (2006).

Esses autores e autoras, através de seus trabalhos, ajudaram a estabelecer o objeto que a LA se debruça, o qual, para Rojo (2006), é a linguagem enquanto prática social. De todo modo, depois de conquistar seu objeto de pesquisa e de superar períodos incipientes de desenvolvimento, como a aplicação de teoria linguística a contextos de uso da língua (MOITA LOPES, 2011), a LA foi testando seus limites ao assumir novos temas nos quais a linguagem deixava antever. Um desses temas está relacionado, atualmente, com relevância social que o campo pode desenvolver diante da realidade social.

¹⁰⁴ Mestre em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Fortaleza – Ceará. E-mail: nilsonalvesk8@hotmail.com

Nesse âmbito, a LA passou a orientar-se em direção às problemáticas sociais e políticas, pelas quais o uso da linguagem veio a implicar em processo de sujeição social ou outras injustiças (PENNYCOOK, 2006, 1998; VAN DIJK, 2016; MOITA LOPES, 2006, 1996). Tal contexto de abordagem fez destacar a importância do campo, dentre as produções epistemológicas, levando uma série de autores a enfrentar os usos autoritários de poder que, através da linguagem e suas manifestações sociais, afetam a população e geram desrespeitos e opressões a essa. Dessa maneira, essa perspectiva crítica que expõe as práticas arbitrárias diante do uso de linguagem, enquanto instrumento de poder e dominação, também revisitou antigas interpretações em antigos contextos.

Assim, fomenta-se, a partir do contexto da Educação e Ensino, novas interpretações em LA que levantam questionamentos entorno dos usos da linguagem, por meio de práticas educacionais e culturais tradicionais que podem reproduzir tendências restritas de poder, dando-se favorecimento a discussões como uso de linguagem em contexto de globalização (ROJO, 2013), ensino intercultural (ROSA, 2016) e outros. Não por acaso, pretendemos assumir, nesse capítulo, o viés anterior a fim de apontar questões referentes ao ensino da leitura, considerando como essas questões possibilitam sua inserção dentro de uma perspectiva crítica de letramento que ajude o estudante a se apropriar, por meio de estratégias relevantes, da leitura como instrumento de reflexão e questionamento de sua realidade.

Para tanto, o texto está dividido em 4 partes! A primeira se refere ao caráter politizado de algumas abordagens em LA e a segunda tece algumas considerações gerais a respeito do conceito de letramento e criticidade, enquanto a terceira parte discorre sobre a relação da prática de leitura e contexto e a quarta, por fim, apresenta algumas estratégias que potencializem o estudante enquanto sujeito social.

Uma forma “politizada” de LA

Na esteira de práticas mais tradicionais quanto ao uso da linguagem, pipocam exemplos da tendência que se desvinculam das questões políticas; tais autores defendem a separação de seus trabalhos políticos dos linguísticos (RAJAGOPALAN, 2003). Assim, a suposta desvinculação política dos estudos linguísticos nessa perspectiva reflete a tendência de buscar-se fazer desta uma ciência aos moldes das ciências naturais ou exatas e com um mesmo mecanismo metodológico, sendo que as próprias motivações pedagógicas que impulsionaram os percussores dos cientistas da linguagem parecem encontrar-se em pouca expressividade. Dessa maneira, Rajagopalan (2003), ao fundamentar-se em Lakoff, diz que, independente de qual partido se tome quanto à natureza da linguagem – natural ou social – seu estudo, isto é, a ciência que se propõe investigá-la, é uma criação humana e, portanto, é evidentemente social, assumindo todas as características de uma atividade social na qual entram em questão laços sociais, direitos, obrigações, anseios e interesses. Diante disso, a posição tradicional vê a responsabilização do cientista com (i) a mera verdade dos objetos estudados e (ii) com a atribuição de créditos aos estudiosos que fornecem fundamentos às pesquisas, sendo que o segundo caso é frequentemente desobedecido e o primeiro também, quando a “verdade” desestabiliza suas hipóteses.

Nesse sentido, o impacto de merecer o título de ciência faz com que certos domínios releguem a segundo plano questões de ordem política que suas próprias reflexões suscitam,

evitando questionar os fundamentos que, de alguma forma, garantem certos prestígios institucionais (RAJAGOPALAN, 2003). De todo modo, é possível perceber inúmeras perspectivas da LA que destacam o caráter político das práticas linguísticas, através de comprometimentos sociais que a pesquisa assume com os sujeitos envolvidos nas práticas de linguagem.

Um primeiro exemplo de uma perspectiva politizada na LA pode ser identificado na *pragmática* e, ademais, essa manifesta explicitamente suas tentativas de politização das pesquisas diante do uso da linguagem. De acordo com Rajagopalan (2010), é preciso sair da tendência geral, na qual, muitas vezes, o dito “pragmatismo” acaba por ser encarado como simples extensão da semântica, quando se propõe dar conta das questões referentes aos significados que essa não contempla ou ainda quando a pragmática é absorvida pela sintaxe, com o esvaziamento da semântica do paradigma, como se a descrição linguística (fora a gramática) fosse considerada como semântica ou que a pragmática pudesse ser tida como *significado menos semântica*. Dessa forma, os fenômenos que escapam às comodidades dos ramos da sintaxe ou da semântica são relegados à pragmática, como lata de lixo, diante de circunstância que só geraria relevância à pragmática se ela se permitisse prestar serviços à sintaxe ou à semântica (RAJAGOPALAN, 2010).

Para Rajagopalan (2010), algumas tendências atuais superam tais atitudes que pressupõem subserviência da pragmática, dando destaque à tentativa de “repensar a própria contribuição da pragmática para o entendimento da linguagem” (p. 39). Na linha da compreensão pragmática da linguagem, pressupõe-se um embate de politização aberta das pesquisas, como consequência de uma virada crítica que tem como divisor a consideração de que os “uso[s] de linguagem cimentam os interesses dominantes de nossa sociedade” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 40). Ou seja, não importa apenas a descrição ou explicação pela perspectiva tradicional, mas o compromisso de transformação que eleve a pragmática ao nível não mais de mero componente, mas como uma perspectiva metalinguística que seja produzida *sobre* – e não simplesmente *da* – linguística. Assim, a pragmática garante a sua relevância social (RAJAGOPALAN, 2010).

Outro exemplo da tentativa de politização do campo da LA provém do que Pennycook (2006) chama de Linguística Aplicada transgressiva. Essa proposta sustenta-se no intento de superar esse panorama desfavorável atual para o entendimento da linguagem como prática social, entendendo igualmente que algumas ações já apresentam consequências avaliadas favoravelmente nesse viés, como a compreensão da contingência das posições, a localização das histórias, a construção do sujeito e a relação entre conhecimento e poder. A própria LA transgressiva intenciona instaurar uma nova base epistemológica, podendo-se articular de uma só vez a urgência e as realidades do embate político, conceituado por Frantz Fanon, e a necessidade de questionamento das pressuposições, incitada pelo ceticismo epistemológico de Foucault (PENNYCOOK, 2006).

Apesar de uma visão que toma a linguagem como lugar no qual as formas concretas de organização social e suas consequências são definidas e contestadas, a linguística tradicional ainda não conseguiu compreender essa demanda e, por isso, suas consequências não foram sentidas plenamente por essa última. Nesse entendimento, de acordo com Pennycook (2006), certas perspectivas da LA também têm demorado a absorver tais mudanças, principalmente por ansiar o alcance de um *status* de credibilidade acadêmica, por uma suposta cientificidade

positivista autônoma, de modo que a própria virada discursiva também estaria longe de ser completamente compreendida.

Letramento: apontamentos introdutórios

A partir da LA, enquanto campo que se volta para o entendimento dos usos da linguagem que implicam em acirramento social, pretendemos prosseguir na abordagem do letramento, de modo que, pela sugestão de Soares (2002, p. 144), possamos alcançar uma compreensão ampla de letramento. Para a autora, a definição de letramento não está inune a algumas imprecisões, apesar de oferecer ênfases diversas na caracterização desse fenômeno, pelo qual o letramento é tido como prática de leitura e escrita. Essas imprecisões conceituais podem ser percebidas quando o letramento é assimilado ora em distinção à alfabetização ou, como aponta Rosa (2016), através de uma relação com essa. Contudo, como tais divergências não são o foco de nosso trabalho, intencionamos nos ater no consenso que pode surgir dos estudos do letramento, com foco em seu caráter crítico, visto a relação entre letramento e aspectos sócio-históricos das práticas de leitura.

Assim, a despeito das possíveis diferenças nas definições de letramento e de suas relações com a alfabetização, como sugere Soares (2002), é possível estabelecer aproximações diante do conceito de letramento que esteja além de possíveis divergências, possibilitando uma definição de letramento a partir do cotejo de perspectivas. De acordo com o autor, é possível dizer que o letramento seja “o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (p. 145). Em outras palavras, o letramento é “o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145).

Nessa definição, sem desconsiderar a multiplicidade de letramentos na sociedade, o fenômeno do letramento se distingue do analfabetismo e, a partir de uma fórmula própria, poderíamos dizer que o letramento é a condição de “participio” a partir do verbo ‘letrar’, isto é, o “estado resultando da ação de letrar” (SOARES, 2002). Não por acaso, alguns autores, como Rosa (2016), relacionam o letramento com a escrita/leitura, a partir de uma tridimensionalidade do letramento, sustentada sobre o código e características formais (dimensão operacional), sobre a criação de significados em práticas determinadas (dimensão cultural) e sobre a relação desse com a conscientização do cidadão (dimensão crítica). Diante da última dimensão, tendo o letramento como fenômeno plural, segue dois modelos desse fenômeno: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Enquanto o modelo autônomo pauta-se no domínio do código linguístico, o ideológico entende que “a leitura e a escrita são complexas e interligadas a sociedade” (ROSA, 2016, p. 47).

Nessa linha, a contextualização da leitura e escrita é imprescindível a partir do modelo ideológico de letramento, o que permite que o letramento se direcione para além do mero ensino de ler e escrever. Dá-se assim a relação entre letramento e contexto e, diante desse fenômeno como um processo de construção histórica, de acordo com Rosa (2016), é viável formular um letramento crítico. A partir desse entendimento, a definição de letramento crítico surge da

relação que ele estabelece com seu contexto sócio-histórico, sendo necessária a proposta de uso do letramento crítico nas escolas, a partir de uma gama ampla de recursos teóricos:

Vale ressaltar que na escola o letramento crítico não deve ser realizado apenas com o conhecimento de mundo dos estudantes. É fundamental o conhecimento linguístico, textual e cultural, pois sem esses conhecimentos a interpretação pode destoar bastante das ideias centrais do texto (ROSA, 2016, p. 50).

Com essa percepção, é nítida a necessidade da postura crítica em sala de aula, através da qual a definição de crítica ou criticidade no letramento se vincula a reflexão crítica do social e não no sentido de domínio técnico. De tal maneira, a necessidade da postura crítica é imprescindível para a efetivação de um letramento entendido como crítico ou politizado.

Leitura e sua premência

O entendimento de um letramento crítico aponta para um ensino de leitura que relaciona à necessidade de contextualização ou situacionalização histórica do texto, inclusive através do reconhecimento de lugares de fala próprios e das posições de poder. Em consonância com esse aspecto, vemos que o letramento crítico reforça significativamente a importância da leitura na formação de leitores capazes de ir além no aprendizado automático da leitura e da escrita, potencializando-se, para além da mecanização não-qualitativa da leitura, enquanto sujeito social, de modo que os conhecimentos previamente adquiridos somem-se a motivação da tarefa de ler e se ampliam para um entendimento da situacionalidade histórica dos textos produzidos em uma sociedade.

Dessa forma, passa-se a construir o sentido de um texto em seu contexto social e, assim como propõe Fulgêncio e Liberato (1992), vemos que a “informação visual (...) é obviamente *necessária* mas não suficiente” (p.13), no processo que reconhecemos como construção de sentido de um texto enquanto prática social historicamente situada. Não é suficiente nem a informação visual do texto, nem apenas o texto isolado de seu enraizamento histórico-cultural. Ângela Kleiman (1998) elucida muito bem, em referência à análise de contextos textuais, que a experiência pessoal do leitor, a partir de suas práticas sociais historicamente situadas, pode influenciar na forma como esse interpretará o significado do que foi lido. Para a pesquisadora, isso impõe uma tolerância maior, por parte dos educadores, das inúmeras possibilidades de leituras que um texto oferece.

Certamente, os professores podem contribuir ainda mais com o desenvolvimento crítico da leitura, por meio da indicação de que todo texto é produzido a partir de um lugar de fala e de posições de poder. Nesse caso, a própria avaliação da compreensão leitora, então, não deveria se deter aos desvios orais de um leitor que, mesmo constituindo um vasto terreno na pesquisa em leitura e seus processos, não conseguiria levar em consideração os processos cognitivos desenvolvidos no momento da leitura, os quais são de grande importância na construção do significado e, de todo modo, são resultados das práticas sociais as quais os estudantes se envolvem, sendo necessária a igual contextualização social do texto.

Além disso, a avaliação não deveria estar simplesmente focada nas várias leituras a partir de um mesmo texto, hipervalorizando as interpretações que, por algum motivo, coincida com as do educador. Esse procedimento poderia apenas reforçar os mecanismos de disciplina

e dominação que caracterizam a educação como prática de poder autoritário. Assim, diante dos problemas enfrentados pelos professores na elaboração de uma avaliação que considere a leitura como processo sociocognitivo de construção de significados de um texto, Allende e Condemarin (1987) sugerem que o primeiro “deverá colocar-se como função do nível de habilidade leitora da pessoa e sua relação com o grau de complexidade do material impresso” (p.141-142).

Consequente, o domínio de estratégias leitoras pode ser um foco importante das avaliações e, para essa perspectiva, algumas estratégias poderiam ser observadas com auxílio às avaliações propostas pelos professores. Para os dois pesquisadores anteriores, por exemplo, a previsão ou inferência permeia incessantemente os processos desenvolvidos pelo leitor no momento da leitura, mesmo que inconscientemente. Considera-se que essa estratégia pode decorrer da atenção do leitor focada em pressupostos apresentados em certo texto que, como abordados na seção seguinte, são ideias que se expressam de uma maneira que não se dá explicitamente, pautando-se em indícios apresentados no próprio texto para se justificar. Esses dois intelectuais ainda diferenciam pressuposto de subentendido, que é de responsabilidade exclusiva de quem interpreta o texto, configurando assim duplamente o que poderia se entender por informação implícita, em contraponto a explícita. Assim, para a ótica avaliativa, é notória a manifestação desses dois tipos de informações nas salas de aula onde estamos presentes cotidianamente... Principalmente, na resolução de alguns itens que requeriam do aluno a habilidade de identificação desses “fenômenos”, essa trata de esclarecer profundamente ao que cada uma poderia se referir. Essa abordagem pode ser representativa quanto ao consenso dos estudantes na escolha da opção que mais se adequava a esses itens.

Leitura e suas estratégias

A discussão apresentada nesse tópico busca contribuir com o entendimento da leitura a partir do que foi abordado até aqui e, quanto a situacionalidade do texto, através do reconhecimento de lugares de fala próprios e das posições de poder, parece possível colocar esse entendimento em perspectiva de uma apresentação das estratégias leitoras que poderiam ser concebida por um ponto de vista crítico. Para tanto, recorreremos à discussão feita por Isabel Solé (1998a) sobre o assunto, considerando essas estratégias a partir de definições bastante coerentes e relevantes, assim como as considerações de outros autores que reforçam a necessidade de entendermos as estratégias leitoras e os elementos textuais de modo flexível, para que nossa tarefa venha a contribuir significativamente no processo de aprendizado da leitura.

Desse modo, Isabel Solé (1998a) considera enfaticamente que, para o ensino de estratégias que venham a colaborar com o desenvolvimento leitor de nossos estudantes, vale ressaltar o que vem a ser uma estratégia no contexto específico da leitura, sendo que essa pode ser relacionada com palavras como habilidade ou técnica. Para a autora, a literatura especializada sobre o tema, além de assemelhar todos esses termos, os coloca sob a predominância da expressão de “procedimento”, como termo de abrangência geral que gera uma correlação entre as realidades que a variedade desses conceitos denota.

É tido como fato constatado que, comumente, cada contexto possui especificações em relação aos seus próprios procedimentos (como viemos apontando nas seções anteriores), sendo

que esses requerem o uso de capacidades apropriadas em termos de eficácia para cada ação. Desse modo, podemos alargar essas considerações preliminares e percebermos que as estratégias utilizadas no processo de leitura podem ser vitais na transformação da condição de distanciamento semântico que algumas pessoas podem ter em relação aos textos que leem, devido, principalmente, ao desenvolvimento insuficiente dos processos iniciais de letramento a que podem ter sido submetidos, como é reconhecido a partir da exposição, feita por Sylvia Terzi (1995), de uma pesquisa que demonstrou os períodos específicos na ampliação da capacidade leitora de crianças pertencentes aos níveis fundamentais de educação. A partir da discussão da autora é possível visualizar que, se certas deficiências leitoras não forem devidamente corrigidas no processo posterior de letramento, essas poderão perdurar e comprometer a eficácia da leitura em fases subsequentes, como na adolescência ou, até mesmo, na juventude.

Quando a comparação entre os procedimentos e as estratégias, os primeiros chegam a diferir dessas devido ao fato apontado por Isabel Solé (1998) de que estratégias “não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação” (p. 69). Em outras palavras, a estratégia estaria no limite reverso do contínuo que estabeleceria com os procedimentos, pois esses seriam específicos para cada contexto. Há certas assertivas que esclarecem essa distinção e podem ser encontradas em autores como Koch e Elias (2006). A força de sua afirmação centra-se em considerar que as estratégias são orientações globais que devem ser ou não seguidos no decorrer da leitura, ressaltando a liberdade que o leitor deve possuir em relação a que direção tomar ou em que situação as seguir, sem ser um imperativo de conduta inflexível.

Além dessa compreensão, alguns estudiosos distinguem ainda as microestratégias (habilidades, técnicas, destrezas etc.) das macroestratégias que são mais gerais e de ordem elevada. Contudo, para Isabel Solé (1998a), pode haver identificações específicas a cada uma das compreensões, vindo a surgir duas implicações dessa querela: as estratégias são vistas como procedimentos e, enquanto conteúdo de ensino, podem ser ensinado e aprendido ou falhar cabalmente nesse objetivo ou essas são consideradas como procedimentos de ordem elevada. Na segunda concepção, a estratégia deve ser vista por uma perspectiva ampliada, não podendo ser tomada como uma técnica ou habilidade invariável e infalível. Para resolver esse impasse, Isabel Solé (1998a) opta pela segunda aceção e chega mesmo a considerar que “O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções” (p. 70). Em consequência, a autora conclui que, no ensino devido de estratégias, deve-se prevalecer a elaboração e utilização de procedimentos gerais que auxiliem o desenvolvimento global do leitor.

Essa perspectiva não provém de uma afirmação solitária, pois outros autores compartilham dessa visão e, inclusive, reforçam sua necessidade. Assim, o desenvolvimento integral apontado anteriormente pela autora pode ser potencializado, caso as estratégias leitoras utilizadas sejam aplicadas concomitantemente na percepção de aspectos globais dos textos, como é elencado por Irlandé Antunes (2010), ao se referir a subsídios importantíssimos do texto, como o universo de referência, a unidade semântica ou outros, que podem alargar a compreensão que fazemos dos textos que nós e nossos estudantes leem. Desse modo, chegamos a notar a inserção da leitura na perspectiva cognitiva/constructivista, na qual a compreensão depende de três condições, como mostra a própria Isabel Solé (1998a): o que se chama de significatividade lógica e, por fim, as estratégias utilizadas pelo leitor na investigação do texto.

Nessa compreensão, destaca-se ainda mais a importância do ensino de estratégias, em seu sentido amplo. Assim, mesmo que muitas vezes essas estratégias sejam inconscientes, elas podem ser potencializadas através do ensino, já que há um processo natural na cognição de cada pessoa que lê, fazendo com que a sua automatização seja recusada. Em caso espontâneo, a mecanicidade das estratégias é abandonada quando algum obstáculo compromete a compreensão e interpretação do que se lê, instalando-se, por necessidade, o estado estratégico mencionado por Isabel Solé (1998b) e, como a autora considera que esse estado estratégico faz o leitor assumir uma papel ativo na apreensão de um texto, é extremamente necessário que os professores possam auxiliar seus estudantes na tomada de consciência de todos os recursos que possam fortalecer sua capacidade de ler e entender textos.

Conclusão

Como viemos apontando, o processo de letramento pode recorrer a entendimentos gerais sobre o processo de ensino de leitura, a fim de inseri-los em uma perspectiva crítica de como esses processos são realizados na sociedade, a partir de toda sua dimensão política. Nesse caso, fizemos uso de uma gama de autores que fundamentam o trabalho de letramento a partir do ensino de estratégias leitoras, as quais podem ser usadas em consonância com o viés crítico que acreditamos ter apresentado, a partir da Linguística Aplicada. Dessa forma, somos levados a perceber como as estratégias podem funcionar efetivamente como um tipo de procedimento de ordem elevada, de modo que facilitem um desenvolvimento crítico do letramento inicial ou tardio. Essas estratégias tornam-se algo extremamente necessário enquanto saída para os problemas de insuficiência nos processos de ensino-aprendizagem da leitura, já que elas “tendem à obtenção de uma meta; permitem avançar o curso da ação do leitor, embora não a prescrevam totalmente (...), podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura” (SOLÉ, 1998a, p. 72).

É fácil perceber outros pontos positivos de uma postura de ensino que amplie a compreensão das estratégias leitoras e, quanto a isso, acreditamos está bem desenvolvido em nosso texto. Para retomar um desses pontos dissolvidos nas discussões do presente capítulo, podemos destacar que as estratégias leitoras estão envolvidas em componentes metacognitivos, chegando, conseqüentemente, exercer efeitos sobre a compreensão dos textos, sem as quais o processo de leitura poderia se comprometido. Como Ângela Kleiman (1998) aponta, quanto ao complexo processo de leitura, esse pode acarretar diversas dificuldades para os leitores caso o processamento cognitivo de informação não seja vivenciado de fato através de estratégias leitoras.

Nesse sentido, vemos que, a partir do nosso estudo das estratégias que auxiliam os leitores no processo de assimilação do sentido de um texto, articulado, pelo viés crítico, a sua constituição social em um contexto histórico, já que essas estratégias são formadas por uma série de habilidades desenvolvidas pelo leitor no entendimento do texto e que podem ser fornecidas ou motivadas pelo professor. Entendemos que esse recurso é válido e relevante principalmente a partir do entendimento do texto como prática social produzidas a partir de contexto sócio-histórico determinados e, para um melhor desenvolvimento da compreensão leitora dos nossos alunos, é válido desenvolvermos uma linha transversal no ensino de leitura, a partir de seu entendimento como um processo de construção de sentido observado em contexto.

A isso, opomos que, para o ensino crítico da leitura, deve-se evitar reproduzir posturas e atitudes que se reduzam a um simples repasse de conhecimento ou mesmo informações descontextualizadas. É a partir de nossos objetivos alcançados que ressaltamos que nosso texto apresenta um tom otimista quanto a aplicabilidade de um ensino de leitura pelo viés crítico, com a expressão do desejo de que, algum dia, essa forma de letramento venham a se sobrepor práticas descontextualizadas.

Assim, podemos concluir que o ensino de leitura traz em si um caráter duplo. À medida que avança rumo a uma prática que pode contribuir com o desenvolvimento da leitura que, de acordo com Allende e Condemarin (1987), funcionaria como mecanismo de aprendizagem que favorece interesse constante na leitura enquanto recurso para informação e para recreação, também pode contribuir para formação social dos estudantes, impedindo a reprodução de posturas que descaracterizam um ensino crítico que vá além do simples repasse de conhecimento ou mesmo informações descontextualizadas. É em conformidade a essa segunda tendência que levantamos a perspectiva desse capítulo pelo qual entendemos que o ensino de estratégias leitoras possa ser feito a partir de um viés crítico.

Referências

- ALENCAR, C. N. Identidades e poder: reflexões sobre a linguística crítica. In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. (orgs.). **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006, p. 39-60.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- ANTUNES, I. “Fundamentos para a análise de textos: o foco em aspectos globais”. In: ANTUNES, I. **Análise de textos**. São Paulo; Parábola, 2010, p. 65 a 78.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de ‘desapredizagem’ – redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.
- FAIRGLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães (org.) Brasília: Ed. UNB, 2008.
- FULGENCIO, L., LIBERATO, Y.G. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 1992.
- KLEIMAN, Â. “Como lemos: Uma concepção não escolar do processo”. In: KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura**. Campinas; Ed. Pontes, 1998, p. 31 a 49.
- KOCH, I. “Aspectos cognitivos do processamento textual”. In: KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo; Editora Cortez, 2002, p. 35 a 60.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. “Leitura, sistemas de conhecimentos e processamento texto”. In: KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo; Contexto, 2006, pp. 39 a 56.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos contrutos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizado de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2012, p. 113-165.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 21-46.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. da M. (org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Aspectos sociais da pragmática. In: RAJAGOPALAN, K. **Nova Pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola, 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2008.

ROJO, R. H. R. “Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica – privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

ROJO, R. H. R. Caminhos para a LA: Política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da, et al. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

ROSA, A. A. S. “Letramento crítico e ensino intercultural: um diálogo possível”. In: BAPTISTA, L. M. T. R. (org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SOARES, Ma. “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160.

SOLÉ, I. “O ensino de estratégias de compreensão leitora”. In: SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998 (a), pp. 67 a 87.

SOLÉ, I. “Construindo a compreensão... durante a leitura”. In: SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998 (b), p. 115 a 131.

TERZI, S. B. “Compreensão: Iniciando a redefinição do objeto leitura”. In: TERZI, S. B. **A construção da leitura**. Campinas; Ed. Pontes, 1995, p. 59 a 90.

VAN DIJK, T. A. Discurso-cognição-sociedade: estado atual e perspectivas da abordagem sociocognitiva do discurso. **Revista Letrônica**, Porto Alegre, v. 9, n. esp., p. s8-s29, nov. 2016.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Capítulo 20

Análise do discurso e surdez: efeitos dos sentidos em “A Família Belier”

Wellington Ribeiro de Souza¹⁰⁵
David Kaique Rodrigues dos Santos¹⁰⁶

Introdução

Cotidianamente, em convívio social, os sujeitos utilizam-se do recurso da linguagem para se comunicar, expor suas ideologias, significam o mundo através delas. Segundo Orlandi (2013), os sentidos não são independentes, mas são determinados pelas posições ideológicas que ocupam os sujeitos no processo sócio-histórico em que os discursos são produzidos. Nesse sentido, as palavras significam segundo as posições de seus locutores.

Entendendo o sentido como efeito, a AD tem o discurso como objeto de investigação. Orlandi (2013) afirma que a AD interessa-se com a materialidade da língua, com as maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos constituintes de suas vidas seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Nesta perspectiva, pretende-se, através da análise do filme *A família Bèlier* (2014), compreender quais as ideologias contidas nos sentidos sobre surdo, língua de sinais (LS) e intérprete são materializadas na obra. Trata-se de uma produção francesa de 2014, cujo título original é *La famille Bèlier*, dirigida por Eric Lartigau. Em seu roteiro o drama abarca a realidade de uma família camponesa que tem suas peculiaridades comunicativas, são usuários da língua de sinais francesa (LSF), toda família é surda, exceto a personagem Paula Bèlier que é a intérprete da família. A partir da materialidade discursiva do filme que põe em questão a relação entre surdos e ouvintes, pretende-se uma análise discursiva, desse modo, evidenciando quais posições-sujeito são mobilizadas no enredo, revelando os sentidos neles silenciados.

Portanto, a presente investigação busca compreender como se dá a constituição dos sentidos de surdo, língua de sinais e intérprete de língua de sinais na obra cinematográfica *A Família Bèlier* (2014,) tendo como objetivo investigar a relação língua-discurso-ideologia no processo de constituição dos sentidos, assim, dará margem à discussão sobre a cultura e

¹⁰⁵ Graduação em Letras: Língua Portuguesa/ Libras pela UFRB. Especialização em Libras –UNIASSELVI. Mestrando em Comunicação do Programa da UFRB. E-mail: wellington0303@hotmail.com

¹⁰⁶ Graduação/Licenciatura Plena em História (FACSA). Pós-graduação em Libras (IBEC), Pós-Graduação em Inclusão e Diversidade na Educação pela UFRB e Mestrando em Educação. Professor da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz Cabrália e Eunapolis - Bahia. E-mail: davidlibras6@gmail.com

identidade surda e à análise da relação de poder existente entre intérprete e surdo expressas na obra.

Diante disso vislumbramos responder a seguinte questão-problema: Ponderando que para a AD os sentidos são efeitos, que posições-sujeito são mobilizadas no filme *A família Bèlier* (2014) com relação aos sentidos de surdo, língua de sinais e intérprete de língua de sinais?

Com esse intuito será realizada uma investigação de caráter qualitativo, sendo uma pesquisa exploratória. Como afirma Godoy (1995), a pesquisa qualitativa não objetiva alcançar resultados exatos, inquestionáveis, não se atém a porcentagens, mas busca compreender o tema investigado de modo que possibilita a abertura de novos vieses de abordagem.

Para a construção do trabalho analítico, o analista não pode pensar o corpus da pesquisa e a teoria discursiva separadamente. Nessa perspectiva, Orlandi (2013) afirma que “[...] a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo trabalho” (ORLANDI, 2013, p. 67). Propomos, então, uma investigação em um movimento contínuo de verificação dos discursos no filme e teoria da AD. É necessário, para isso, atentar às repetições discursivas a respeito do surdo, da língua de sinais e intérprete de língua de sinais presentes no filme, não nos atendo apenas às frases e à estrutura, mas ponderando a não transparência da língua, buscando, assim, compreender o funcionamento dos discursos e seus efeitos. Assim, operamos, ao mesmo tempo, a seleção de cenas cabíveis à análise e a construção analítica discursiva pertinente ao material.

Desse modo, serão evidenciadas as ideologias presentes nos discursos da obra audiovisual, o que possibilitará entender o que sustenta os discursos arcaicos implícitos na constituição de sentidos de surdo, língua de sinais e intérprete. Para isso, terei como subsídio livros e artigos que estejam relacionados à temática proposta.

Análise discursiva no filme *A Família Bèlier*

Na esteira teórica da AD, a ideologia possibilita a significação do mundo através de sua relação com o sujeito e sua história. Para Orlandi (2013), a ideologia é responsável pela constituição do sujeito e dos sentidos. É por isso, isto é, por causa da ideologia, que para a AD, os sentidos não são transparentes. Aliás, para AD, “[...] a língua também não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata da significação, pois o vivido dos sujeitos é informado, constituído pela estrutura da ideologia.” (M. PÊCHEUX, 1975 *apud* ORLANDI, 2013, p.49).

A ideologia constitui-se um dos elementos que contribuem para o funcionamento da AD. A abordagem histórica abarcada à AD relaciona-se ao Marxismo, sobretudo pela relação que estabelece entre sujeito e ideologia. Conforme Orlandi (2013), o discurso é tomado por objeto de análise a partir da década de 60 do século XX, quando da constituição da AD, cujo mentor foi o filósofo francês Michel Pêcheux. A constituição desse novo campo de saber se dá “[...] no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são no mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise” (ORLANDI, 2013, p. 19).

Segundo Orlandi (2013), a noção de discurso não deve ser associada ao sistema elementar da comunicação, em que existe sistematicidade entre os seus elementos. Para a autora, todo processo de significação acontece simultaneamente. Nesse sentido, não se trata apenas da decodificação de mensagens: “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2013, p. 21).

Conforme aponta Orlandi (2007), uma vez inscritos na história, os discursos (efeitos de sentidos) não são controláveis e são suscetíveis à deslocamentos de sentidos:

Não há discurso estanque que os torne de todo “controláveis” nem discurso que garanta uma correspondência escritas aos lugares (posições) em que são produzidos. Uma vez postos em circulação eles podem se deslocar por qualquer ponto dos processos discursivos (ORLANDI, 2007, p. 117).

Partindo dessa proposição posta pela estudiosa, entende-se que um único discurso pode abrir espaço para múltiplas significações. Além disso, um mesmo discurso pode ser reproduzido por sujeitos diferentes em épocas diferentes. Diante disso, Orlandi (2013) afirma que todo discurso é proveniente de um discurso anterior. Daí a noção de interdiscurso: trata-se da relação de/entre múltiplos discursos. Relação em que estão em causa efeitos de contradição e dissimetria.

Na dinâmica da língua com todos os fatores que possibilitam os efeitos de sentidos que irrompem o funcionamento da paráfrase e da polissemia. O primeiro está relacionado às repetições, à reprodução de um mesmo sentido; já o segundo trata-se de deslocamentos de sentidos que acontecem paulatinamente. Diante disso, pode-se afirmar que todo processo discursivo é permeado de repetições e deslizamentos de sentidos. Orlandi (2013) reforça, assim, a proposição de que não há sentido sem que haja repetições.

Orlandi assevera, “as palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas” (ORLANDI, 2013, p. 80). A autora define formação discursiva como aquilo que em uma dada formação ideológica determina o que deve ser dito. Ela ainda afirma, assim, que os sentidos estão associados ao que o sujeito pode ou não dizer dependendo da posição ideológica assumida, razão pela qual, conforme a autora, “uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva” (ORLANDI, 2013, p. 60).

Orlandi (2007) afirma que a significação não se restringe às palavras, existindo, portanto, um fluido movimento de sentidos no silêncio. Para a autora, “o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor no silêncio o sentido é” (ORLANDI, 2007, p.31). Diante disso, o silêncio torna-se fator imprescindível para que exista o sentido. Segundo a autora alega, “[...] sem silêncio não há sentido, sendo que o silêncio não é apenas um acidente que intervém ocasionalmente: ele é necessário à significação” (ORLANDI, 2007, p. 40).

A circulação de sentidos sobre surdo

O cinema é um instrumento comunicativo que abrange o universo audiovisual e tem o artifício de provocar indagações e reflexões ao público. Em todas as produções existem

ideologias implícitas ou explícitas que fortalecem determinados sentidos. Desse modo, as mídias audiovisuais constituem-se como uma ferramenta que tem o papel de (re)produzir ideologias.

Entendendo as produções cinematográficas como materialidade discursiva, podemos dizer que elas têm a capacidade de apresentar uma nova realidade ao público, no sentido de que o cinema colabora para a reprodução e transformação de sentidos; é capaz de desconstruir paradigmas ou construí-los, e perpetuá-los, através das ideologias. Assim, pode-se assegurar que o cinema, compreendido como material discursivo-ideológico, tem o poder de persuadir através dos discursos nele materializados.

No mundo ficcional existe uma transposição do real para o imaginário, ou seja, a trama está circunscrita a um dado contexto histórico que é imprescindível para a produção cinematográfica. Desde a Antiguidade, os surdos travam um grande percurso de lutas para ocupar espaço na sociedade, empenhados a resistirem o enquadramento de significações (deficiência, anormalidade, limitação, incapacidade) que a sociedade ouvinte lhes impôs, inclusive, muitas das vezes no cinema. Os sujeitos surdos militam para que sua diferença seja respeitada nas instâncias sócio-político-culturais.

Pensando a obra cinematográfica como materialidade discursiva, mais especificamente a película *A família Bèlier* (2014), encontra-se materializados discursos ora de cunho socioantropológico, ora de cunho ouvintista. Os primeiros efeitos de sentidos dizem respeito ao entendimento de surdo como sujeito cultural e identitário, chamaremos de formação discursiva 1 (FD1); já o outro atribui-lhe significações animalizadoras, patológicas e pejorativas, formação discursiva 2 (FD2).

Na referida obra audiovisual é perceptível que o estabelecimento da cultura surda se dá através da utilização da LS e na interação com os “iguais”. Desse modo, é estabelecida uma forma cultural e identitária do sujeito, como expõe Strobel (2008), para quem “para o sujeito surdo ter acesso às informações e conhecimentos e para construir sua identidade é fundamental criar uma ligação com o povo surdo em que se usa a sua língua em comum: a língua de sinais” (STROBEL, 2008, p. 44).

Em quase todas as cenas exibidas no filme tem-se a presença da forma de comunicação visuo-espacial. A língua de sinais é representada de modo normalizado, no sentido de que em nenhum momento a forma de comunicação é questionada. O drama abarca a LS como constituinte dos sujeitos surdos, para fazer parte do seu mundo é necessário comunicar-se com as mãos. Para Strobel (2008) a língua de sinais é uma das principais marcas da cultura surda.

Diante da livre utilização e valorização da LS representadas no longa, analogamente, acontece a demonstração da autossuficiência dos sujeitos surdos, uma vez que os surdos da *família Bèlier* são sujeitos normais, que estuda, empreende, tem obrigações, posicionam-se politicamente, dentre outros inúmeros aspectos mostrados na obra.

É no movimento das relações entre o sujeito, a história e a língua, como aponta Orlandi (2013), que o sujeito é determinado e afetado pelos efeitos do simbólico. A partir dessa afirmação é pertinente a colocação de que seria questionável existir a constituição do sujeito sem que exista a exposição a uma forma de sociedade, esta que tem alicerces simbólicos que afetam os sujeitos.

Embora no filme circule efeito de sentidos que estão atrelados à FD1, em que existe a

elevação do sujeito surdo pelo uso da LS, há normalidade em sua existência; temos efeitos de sentidos que causam tensão entre FDs. Conforme aponta Orlandi (2013), quando se diz “x”, deixa de dizer “y”. Nessa perspectiva, os enunciados não materializados significam no silêncio, ou seja, há injunção à interpretação de sentidos outros que podem ser antagônicos. A autora também enfatiza a questão da não transparência da linguagem, demonstrando que as palavras não significam por si só, mas os sentidos são constituídos ideologicamente.

Em contraste com a FD1, identifica-se a FD2. Seguem alguns enunciados que são congruentes à FD2:

Rodolphe, Gigi e Quentin Bèlier, pais e irmão de Paula, vão à escola buscá-la. Para chamá-la a atenção, o pai surdo buzina várias vezes. A garota se aproxima do carro e fala:

Formulação 1: “Para de tocar buzina, pai. Vão pensar que você é louco.” (A família Bèlier, 2014, 00:06:52 - 00:06:53).

Paula acompanha os pais até o consultório médico. Ele aconselha que o casal interrompa as relações sexuais durante três semanas; os pais de Paula discordam, e a filha comenta:

Formulação 2: “Não podem se controlar um pouco? Não são animais!” (A família Bèlier, 2014, 00:08:40 - 00:08:44).

Paula informa aos pais que um amigo a visitará, e adverte-os:

Formulação 3: “Eu espero que não me façam passar vergonha.” (A família Bèlier, 2014, 00:30:43 - 00:30:44).

Quando o amigo de Paula chega à sua casa, fala sobre seu pai surdo:

Formulação 4: “Ele é um pouco estranho, não é? (A família Bèlier, 2014, 00:31:57 - 00:31:58).

Paula responde:

Formulação 5: “É... Um pouco selvagem.” (A família Bèlier, 2014, 00:32:00 - 00:32:01).

Todas as formulações apresentadas estão agrupadas à matriz de sentidos da FD2, uma vez que há reprodução e circulação de sentidos que estão alicerçados à ideologia oralista. Orlandi (2013) assevera que todo discurso é proveniente de um discurso anterior, para a autora há repetições de discursos. Ao olharmos analiticamente para os enunciados percebe-se que o sujeito surdo está inscrito em uma FD de subalternado, essa é a posição-sujeito que lhe atribuem. Há retomada de sentidos, os mesmos de períodos históricos. Goldfeld afirma que,

A ideia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos. Na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados (GOLDFELD, 2002, p. 27).

Os surdos eram vistos como animais, sem racionalidade, sem pudor; estranhados por sua forma de comunicação; confundidos com loucos. Características estas, presentes nas formulações expostas anteriormente. Nas formulações temos paráfrases de sentidos. Há

aproximações semânticas nos termos utilizados para comparar/referir ao sujeito surdo, a saber: “animais”, “selvagem” e “louco” remetem à irracionalidade.

A cultura visual

Fica evidente na produção francesa aqui averiguada aspectos culturais da comunidade surda, como já mencionado na seção anterior, a utilização da LS que é um dos principais artefatos da cultura surda ; além disso, podemos frisar o uso da visualidade como sentido primordial no estabelecimento da comunicação, isso acontece, por exemplo, quando Rodolphe (surdo) está no quarto com sua esposa Gigi (surda), eles estão conversando. Em um momento Gigi vira-se de costas para seu marido, como estão distantes um do outro, para chamá-la a atenção, ele pisca a luz do abajur.

Quando o sujeito não ouve, ele lida, como consequência disso, com suas percepções de mundo de um modo peculiar: usando a visão. Os ouvintes apreendem o mundo principalmente pela audição e pela visão, no entanto com os surdos a principal via de informações é através da visualidade. Desse modo, esse sentido torna-se potencializado. Dito isso, podemos expor que, segundo Strobel (2008) é a experiência visual dos surdos que permite que eles compreendam os acontecimentos em seu cotidiano. Diante disso, é constituída a cultura surda que é representada pela língua de sinais, um dos principais artefatos culturais da cultura surda.

Retornando à questão da disputa de sentidos sobre surdos, lembremo-nos que Orlandi (2007, p.158) afirma que a relação do sujeito com a linguagem é baseada na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. “A polissemia, nessa perspectiva, é função do silêncio, pois ele permite a relação – ainda que indireta e sempre mediada – do sujeito com o interdiscurso (a exterioridade). Relação que produz indistinção, instabilidade e dispersão”.

A contradição que alicerça o conceito de cultura visual resulta da tensão entre paráfrase e polissemia e do confronto entre formações discursivas distintas. Referimo-nos ao fato de a militância surda rechaçar a representação de sua identidade pela “ausência da audição” ao mesmo tempo em que, ao definir sua identidade pela visualidade, o faz levando em consideração justamente a ausência da audição. Uma possível justificativa que podemos conjecturar em relação à “dependência” da falta de audição para vivenciar a visualidade é a constituição social, ou seja, quando a sociedade é composta majoritariamente por pessoas ouvintes, nela existem ideologias que entrelaçam os sujeitos a crerem no fato de que para ser um “sujeito visual” precisa-se considerar a falta da audição, isso significa não ouvir para ter percepções aguçadas estritamente pela visão. No Brasil, por exemplo, temos o contraste entre surdo e ouvinte, normal e anormal, mesmo quando se quer justificar a visualidade pelo viés cultural temos sentidos que recaem na FD da visão clínica da surdez, esta que está enraizada à ideologia oralista.

Diante do exposto, seria possível ter uma formação visual sem a imprescindibilidade da ausência da audição? Para refletirmos sobre essa questão tomamos como pressuposto que os sentidos de surdo associados à *deficiente*, à *anormal* e de ouvinte à *normal* são convencionalizados socialmente. Nessa perspectiva, podemos afirmar que uma forma de sociedade constituída por surdos e ouvintes que tem a LS como naturalizada, em que todos a utilizam sem estabelecem hierarquias entre surdos e ouvintes, tratar-se-ia de uma sociedade que tem uma formação visual sem ter a ausência de audição como condição de sustentação da visualidade. Pizzio, Rezende e

Quadros (2010) comentam a singularidade da Ilha de Martha's Vineyard, nos Estados Unidos, da vila maia Yucatec, no México, e da vila Desa Kolok, na ilha de Bali, Indonésia. Em todos esses lugares, a língua de sinais é adquirida naturalmente e surdos e ouvintes convivem harmoniosamente, sobretudo linguisticamente.

Nessas sociedades, sinalizar não se confunde com anormalidade ou estranhamento, pois todos partilham da mesma forma de comunicação. Diante disso, podemos pensar esses casos como indícios de que nesses lugares é possível construir uma cultura visual sem necessariamente não ouvir.

É nítido que, na concepção de Strobel (2008), a cultura surda tem seus pilares na visualidade. Quando contrapomos essa postura com a percepção da surdez como uma patologia, como anormalidade, percebemos que existe um movimento de contradição: para o sujeito surdo viver pela visualidade, antes é preciso que ele seja desprovido da audição. Logo, está implicitamente significado pela falta.

Esses discursos, ora de cunho clínico ora de cunho cultural, não são determinados pela linguagem por si só, pois nela não há transparência. Os sentidos são determinados ideologicamente. Segundo Orlandi (2013), os sentidos não são independentes, mas resultam de determinações ideológicas no processo sócio-histórico em que os discursos são produzidos.

A relação surdo x intérprete

Desde séculos passados o processo tradutório foi imprescindível para que fosse possível promover comunicação/significação entre duas línguas e culturas distintas. No decorrer da história o sujeito que translada os sentidos de um idioma para outro começou a ganhar notoriedade nos espaços em que se fazia presente, pois sem a presença do mesmo não haveria comunicação.

No Brasil, a língua brasileira de sinais (Libras) foi oficializada no dia 24 de abril de 2002, pela Lei nº 10.436, tornando-se a segunda língua do país. Por conseguinte, no ano de 2010, oficializa-se a profissão do tradutor intérprete de Libras (TILS) pela Lei nº 12.319. Este que, segundo a legislação, deve estar presente nas mais diversas esferas sociais, para estabelecer a comunicação entre surdos e não surdos.

Esses acontecimentos sustentaram tanto o discurso em prol da inclusão dos surdos na sociedade, quanto a visibilidade do profissional TILS, além dos respaldos legais no que se referem à formação e atuação desses profissionais. Diante disso, os sujeitos surdos passam a ter uma participação ativa na sociedade, conseqüentemente, dando status para o profissional TILS. Assim, as autoras Quadros e Stumpf (2009) pontuam alguns fatos que corroboraram para isso:

- a) Participação de sujeitos surdos em discussões sociais e políticas; b) presença de sujeitos surdos em espaços educacionais; c) reconhecimento legal da Libras; d) implementação de cursos de formação de intérpretes de língua de sinais em nível de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, bem como, em nível de graduação; e) desenvolvimento da pesquisa na área de interpretação de língua de sinais e tradução, especialmente, em relação à Libras; f) criação de associações locais de intérpretes de língua de sinais na última década; g) certificação de intérpretes e tradutores de Libras (QUADROS; STUMPF, 2009, p. 222).

Contudo, mesmo diante das conquistas da comunidade surda, inclusive, a obrigatoriedade da presença do profissional TILS, a sociedade ainda não compreende o papel desse sujeito ouvinte sinalizante que discursa pelo/para o sujeito surdo. Diante do cenário de desconhecimento acerca desse tipo de atuação decorre que, pela cultura ouvintista, o intérprete é superior ao sujeito surdo, pois tem o aparelho auditivo em perfeito estado. O sujeito surdo é visto como dependente do TILS. Até que ponto essa relação de poder entre intérprete (ouvinte) e surdo desencadeia o fortalecimento da polarização entre a comunidade surda e a sociedade ouvinte?

Partindo dessa proposição, verificaremos à luz dos estudos da AD quais efeitos de sentidos materializam-se nas cenas em que Paula serve de intérprete para seus pais. Para isso apoiamos-nos no que afirma Orlandi (2007), uma vez inscritos na história, os discursos (efeitos de sentidos) não são controláveis e são suscetíveis a deslocamentos de sentidos. Há cenas que é mostrada a relação harmônica entre os surdos Bèlier e sua filha CODA. Paula acompanha os pais à consulta com o médico, interpreta tudo que é dito, translada de um idioma para o outro possibilitando a comunicação; em casa Paula interpreta o noticiário da TV para os pais. Esses acontecimentos citados estão em convergência com os sentidos de surdos politizados, uma vez que tem acesso à informação de uma sociedade em geral; racional; valorizados enquanto sujeitos diferentes, com língua e cultura. Esses efeitos de sentidos estão integrados a FD1.

Paula atua como intérprete para seu pai durante uma entrevista, ele se candidatara a prefeito da cidade. No entanto, visivelmente, ela não está disposta a interpretar. O Sr. Bèlier discorre acerca das suas propostas. Paula interpreta, reduz a fala do pai para uma única frase. O surdo chega a questioná-la se realmente estão interpretando tudo que ele está falando. Ela responde que sim. Em seguida, quando percebe que tem algo de errado, Rodolphe prefere tentar oralizar para ser compreendido na íntegra. Paula se retira.

O acontecimento mencionado está entrelaçado aos sentidos pertencentes a FD2, pois o surdo encontra-se na posição-sujeito de submisso, o intérprete detém o poder da fala, uma vez que os demais não conhecem a LS. O surdo é silenciado. Identifica-se a reprodução dos movimentos hierárquicos em que o ouvinte é intitulado como superior. Orlandi (2007) afirma que a significação não se restringe às palavras, mas existe um fluido movimento de sentidos no silêncio. Outro fato que demonstra a exaltação da ideologia oralista reproduzida no filme é a necessidade de Rodolphe ter de parar de sinalizar e utilizar a oralização. Ele sai do conforto e fluência de sua língua para tentar a comunicação oral, a língua do outro. Isso sugere sentidos de superioridade do ouvintismo, pois, para ser compreendido, o surdo deve se padronizar aos ouvintes.

No nosso gesto analítico constatamos que houve movimentos conflituosos entre FDs, ora os sentidos direcionaram-se para o viés sócio-antropológico, ora para o viés oralista. Conforme aponta Orlandi (2013), quando se diz “x”, deixa de dizer “y”. Nessa perspectiva, os enunciados não materializados significam no silêncio, ou seja, há injunção à interpretação de sentidos outros que podem ser antagônicos.

Considerações Finais

Ao término da análise podemos afirmar que nosso gesto analítico sobre o filme nos permitiu melhor compreender que a formação discursiva não é homogênea, antes mantém

relação de alianças e confrontos com outras formações discursivas, o que significa dizer que há sempre divisão de sentidos e que o sentido está sempre “em relação à”. Os discursos são estabelecidos pela repetição do já dito que operam na sustentação de paráfrases; e pelas possibilidades de derivação de sentidos (o sentido pode sempre ser outro), que caracterizam a polissemia.

Nos discursos materializados no *corpus* analisado categorizamos duas possíveis matrizes de sentidos conflituosos atribuídos ao surdo: uma que evidencia as paráfrases de discursos inscritos em ideologias oralistas e outra em ideologias socioantropológicas.

A pesquisa não teve por finalidade apresentar resultados inquestionáveis, uma vez que, através do dispositivo analítico da AD, buscamos evidenciar algumas das possibilidades de circulação de sentidos abarcados aos discursos materializados no filme, mostrando o funcionamento ideológico da linguagem.

Referências

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. SP, v.35, n. 3, p. 20-29, mai./jun.1995.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas-SP: editora Pontes, 2013.

ORLANDI, E. P. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **A análise de discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil**. Campinas, (42): 21-40, jan/jun. 2002.

PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F.; QUADROS, R. M. de. **Língua Brasileira de Sinais IV**. Florianópolis, UFSC, 2010.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Ensino Brasileiro de Intérpretes de Linguagem de Sinais no Brasil: do trabalho voluntário a um exemplo remoto formal. *In: NAPIER, J. International Perspectives on Sign Language Interpreter Education*. Washington-DC: GallaudetUniversity Press, 2009. p. 221-247.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. (rev.) Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

PESQUISAS EM ANÁLISE DO DISCURSO, MULTIMODALIDADE & ENSINO: DEBATES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS POSSIBILITA A EDUCADORES(AS), ESTUDANTES E PESQUISADORES(AS) NÃO APENAS O DIÁLOGO ENTRE ABORDAGENS DA ANÁLISE DE DISCURSO: ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA (AD), ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO (ADD), ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA (ADC/ACD), ANÁLISE DO DISCURSO MULTIMODAL (ADM), ANÁLISE DE DISCURSO MULTIMODAL SISTÊMICO-FUNCIONAL (ADMSF), ENTRE OUTRAS, VISANDO A PROMOVER A INTERFACE ENTRE AS PESQUISAS EM LINGUÍSTICA, LINGUÍSTICA APLICADA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, PORQUE NÃO APENAS SITUA OS ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, MULTIMODALIDADE E ENSINO EM UM DEBATE TEÓRICO-METODOLÓGICO INTERDISCIPLINAR, MAS TAMBÉM PORQUE TRAZ ALGUMAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO E/OU APLICAÇÃO EM SALA DE AULA, ALÉM DE APRESENTAR ENQUADRES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA CONTRIBUIR NA REALIZAÇÃO DE OUTROS ESTUDOS COM BASE NAS QUESTÕES-PROBLEMA E/OU OBJETOS DE PESQUISA ADVINDOS DOS VÁRIOS PROCESSOS LINGUÍSTICOS, DISCURSIVOS, SOCIAIS ETC., PRESENTES NA COMUNICAÇÃO CONTEMPORÂNEA.

O PROPÓSITO DESTA COLEÇÃO É CONTEMPLAR OS ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, MULTIMODALIDADE E ENSINO, CONSIDERANDO O CONTEXTO ATUAL DE PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE PESQUISAS NA/SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA, UMA VEZ QUE CONGREGA DE FORMA INTERDISCIPLINAR, ARTIGOS DE PROFESSORES(AS), PESQUISADORES(AS) E ESTUDANTES DE VÁRIAS UNIVERSIDADES, ESCOLAS PÚBLICAS, GRUPOS DE ESTUDOS ETC. ASSIM, MAIS DO QUE TRAZER SUBSÍDIOS COM PRÁTICAS A SEREM IMPLEMENTADAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA, A COLEÇÃO MOSTRA-SE AOS LEITORES(AS) COMO UMA FERRAMENTA QUE SE INSERE NO DEBATE TEÓRICO-METODOLÓGICO PELA DECOLONIZAÇÃO DE SABERES QUANTO ÀS PERSPECTIVAS E AOS DESAFIOS EMERGENTES QUE SURGEM COTIDIANAMENTE NAS FORMAS DE PODER, DE SER, DE VIVER, DE AGIR, DE RELACIONAR, DE ENSINAR-APRENDER E DE PESQUISAR (VIEIRA, 2019) DOS(AS) ATORES(AS)/SUJEITOS EM UMA SOCIEDADE CADA VEZ MAIS PLURAL, DINÂMICA E INTERCONNECTADA GLOBALMENTE.

