

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
Eduardo Dias da Silva  
(organizadores)

# ESTUDOS DA LINGUAGEM:

INTERFACES NA LINGUÍSTICA, SEMIÓTICA  
E LITERATURA EM PERSPECTIVA

**ESTUDOS DA LINGUAGEM:  
INTERFACES NA LINGUÍSTICA, SEMIÓTICA E  
LITERATURA EM PERSPECTIVA**

Ailton Pinheiro Moreira  
Antonio Lailton Moraes Duarte  
Ana Maria Pereira Lima  
Catiane Reas  
Cinthia Itatí Gabriela Minuzzo  
Cláudio Ricardo Chaves Moraes  
Eduardo Dias da Silva  
Erika Viviane Costa Vieira  
Fernando Laerty Ferreira da Silva Pedro  
Gabriela Fernanda Sêjo  
Isabel Muniz-Lima  
Keila Andrade Haiashida  
Laís Shauany Faustino da Silva  
Pedro Panhoca da Silva  
Rubens Lacerda de Sá  
Rusevelt Silva Santos  
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

**Francisco Jeimes de Oliveira Paiva**  
**Eduardo Dias da Silva**  
*(organizadores)*

**ESTUDOS DA LINGUAGEM:  
INTERFACES NA LINGUÍSTICA, SEMIÓTICA E  
LITERATURA EM PERSPECTIVA**

**Volume I**

  
**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 Eduardo Dias da Silva**

**Estudos da Linguagem: interfaces na linguística, semiótica e literatura em perspectiva.** Volume 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 170p.

**ISBN 978-65-5869-183-9 [digital]**

1. Estudos da Linguagem. Linguística. 2. Semiótica. 3. Literatura. 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 Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2021

# Os organizadores



**Francisco Jeimes de Oliveira Paiva** é 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](mailto:jeimespaivauece@yahoo.com)



**Eduardo Dias da Silva** é Doutor em Literatura (2020) e Mestre em Linguística Aplicada (2014) pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Metodologia no Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2013) e em Administração, Coordenação e Supervisão Escolar pela Faculdade UniBF (2020), Licenciado em Letras - Francês pela Universidade de Brasília (2006), Português e Inglês pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas de Valparaíso/GO (2017) e em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz - FACIBRA, (2015). Foi Supervisor Acadêmico na área de língua francesa do Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas (2009-2014). É pesquisador dos Grupos CNPq FORPROL (Formação de Professores de Língua e Literatura) e GIEL (Grupo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem), membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) e da Associação de Professores de Francês do Distrito Federal (APFDF). É professor de Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2555-6657>. E-mail: [edu\\_france2004@yahoo.fr](mailto:edu_france2004@yahoo.fr)

# Sumário

<b>Prefácio.....</b>	<b>08</b>
<b>Capítulo 1</b>	
<b><i>Grounded Theory</i> em Diálogo Transdisciplinar com os Estudos de Linguagem.....</b>	<b>11</b>
Rubens Lacerda de Sá	
<b>Capítulo 2</b>	
<b>A perífrase conjuncional “Só que” na indicação de contraste por oposição semântica.....</b>	<b>33</b>
Fernando Laerty Ferreira da Silva Pedro	
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Leitura e análise da obra <i>Meu pai não mora mais aqui</i> (2012) de Caio Riter.....</b>	<b>45</b>
Gabriela Fernanda Sêjo	
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Análise do Discurso Digital: questões teóricas e práticas.....</b>	<b>53</b>
Antonio Lailton Moraes Duarte	
Isabel Muniz-Lima	
<b>Capítulo 5</b>	
<b>Livro didático e multimodalidade para o desenvolvimento da competência leitora em Língua Inglesa.....</b>	<b>71</b>
Ailton Pinheiro Moreira	
Ana Maria Pereira Lima	
Keila Andrade Haiashida	
<b>Capítulo 6</b>	
<b>Shakespeare em três quadros: midiática narrativa nos cartuns de Mya Gosling.....</b>	<b>93</b>
Erika Viviane Costa Vieira	
<b>Capítulo 7</b>	
<b>Do singular ao idiossincrático: refletindo sobre os fenômenos linguístico-discursivos presentes no reconto “A Chapeuzinho traficante e o lobo maconheiro” .....</b>	<b>103</b>
Catiane Reas	
Cinthia Itatí Gabriela Minuzzo	
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro	
<b>Capítulo 8</b>	
<b>O sabor dos versos dickinsonianos no jogo <i>Magic: The Gathering</i>.....</b>	<b>118</b>
Pedro Panhoca da Silva	

## **Capítulo 9**

**No espelho d'água do rio Tocantins: ensino de história da África como instrumento de luta e resistência da mulher negra.....133**

Rusevelt Silva Santos

## **Capítulo 10**

**Multimodalidade como potencializador da aprendizagem em História através de *Serious Games*.....150**

Laís Shauany Faustino da Silva

Ana Maria Pereira Lima

## **Capítulo 11**

**Além da teoria à prática: a contribuição do estágio supervisionado na formação do pedagogo – algumas ponderações.....163**

Cláudio Ricardo Chaves Moraes

Eduardo Dias da Silva

# Prefácio

Éderson Luís Silveira<sup>1</sup>

Foi em 2014, durante a IV Jornada de Linguagem, em Florianópolis, aos 23 de maio do referido ano, que o linguista José Luiz Fiorin mobilizou uma frase que me marcou profundamente: “Inteligência é a capacidade de aceitar e acolher a diferença”. Desde antes de o enunciado em questão ter sido pronunciado, eu vinha estabelecendo diálogos entre os estudos linguísticos e literários, o que gerou, não poucas vezes, certo desconforto até que, em 2018, publiquei um texto intitulado “A descontinuidade das Letras (in) fiéis: notas sobre relações (im) possíveis entre a Literatura, a Linguística e (os estudos d) a Linguagem”. A utilização do vocábulo (im) possível remete a uma constatação advinda da experiência: se há relações possíveis entre Linguística e Literatura, tais possibilidades também podem sofrer interdições. Isso porque a escrita havia nascido de um desconforto, originado da percepção de que na academia, não raras vezes, os engavetamentos e reproduções de “igrejas” teóricas vêm acompanhados de certa ojeriza em relação ao que é diferente, ao que não é familiar.

Em 2019, outro desconforto originou o capítulo de livro intitulado “Em tempos de balbúrdia não deixe seu linguista em paz: (a inquietude d) a distância entre o discurso e a prática”: o distanciamento cada vez mais abissal entre o discurso e a prática na universidade. Na ocasião, mencionei a necessidade da instauração de movimentos autorreflexivos para que práticas e discursos autoritários não fossem (re)produzidos, expandindo tentáculos de alcance nas relações acadêmicas, principalmente em relação ao respeito à diferença, tão necessário e urgente na universidade (e fora dela também).

Linguística e Literatura são áreas cujos estudiosos frequentemente se digladiam. A despeito disso, é importante mencionar que, historicamente, a constituição de ambas as disciplinas no Brasil se deu de modo, no mínimo, inusitado em contextos nos quais elas partilharam entrecruzamentos e descontinuidades. Para que se tenha uma ideia da complexa relação entre as disciplinas mencionadas, Affonso Romano de Sant’ Anna mencionou, em 1972, no prefácio de seu livro *Análise estrutural de romances brasileiros*, por exemplo, que, ao ingressar no curso de pós-graduação em Literatura Brasileira, em 1970, enfrentou dificuldades para encontrar materiais que exemplificassem aplicação do estruturalismo a romances e narrativas em geral. Marisa Lajolo, no texto intitulado “Literatura, Linguística e Linguagem: uma questão de diferença”, publicado na *Revista da ABRALIN* no segundo semestre de 2011, afirmou que foi na década de 60 do século XX que a Linguística adentrou o recanto das Letras da universidade brasileira. No âmbito do período mencionado, em 1968, por intermédio do professor Boris

---

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro-Pesquisador dos grupos Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM/CNPq); do Grupo Formação de Pesquisadores em Línguas e Literatura (FORPROLL/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente (GESTAR/CNPq). E-mail: ediliteratus@gmail.com

Schnaiderman, em esforço conjunto de várias disciplinas da (então) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Roman Jakobson veio até São Paulo.

Já Fiorin, em um texto intitulado “Linguagem e interdisciplinaridade”, publicado na *Revista Alea* no primeiro semestre de 2008, elucidou que, nos anos 60, a Literatura chegou a se apoiar na Linguística para a elaboração de uma teoria do texto literário. Foi entre o final de 1970 e o início de 1980 que se deu o rompimento entre as áreas. Dessa forma, os estudiosos da literatura voltaram a usar a gramática tradicional para referir-se a fatos da língua e os linguistas abandonam a semiologia com o advento da teoria gerativa, da pragmática – que se dedica à linguagem verbal – e, então, houve a ampliação do campo de estudos da Linguística com o aparecimento dos estudos do discurso e da linguística textual. Para além da presença, do apogeu e do declínio do estruturalismo no campo das Letras cabe assinalar que o aparecimento de uma disciplina específica (inserida na ordem do cronograma de uma ciência institucionalizada) que, com o tempo, foi ganhando cada vez mais espaço faz com que pensemos não em termos de hierarquia, mas que pensar a relação entre Literatura e Linguística não é apenas uma questão acadêmica, mas política.

Antes disso, em 1919, Freud havia publicado um texto intitulado *Das Unheimliche* (O estranho/O inquietante). Tal escrito buscava refletir acerca do sentimento de estranheza dos seres humanos e tem por base o conto *O homem da areia*, de E. T. A. Hoffman. Tal estranheza pode ser vista, então, como algo relacionado a um estranho que também nos é familiar. Não é à toa que tal texto obteve recepção significativa no âmbito dos estudos linguísticos, literários, estéticos e filosóficos, talvez até mais que no próprio âmbito psicanalítico.

O interessante do texto freudiano é que ele se assenta sobre uma ambiguidade constitutiva. A palavra *heimlich* quer dizer familiar, mas também escondido, oculto, secreto, tornando-se, assim, muito próxima de seu oposto, *unheimlich*. Pode ser exemplificada, por exemplo, com uma situação: quando um animal doméstico não reconhece seu dono, alguém que deveria ser familiar. Já no espanhol, por exemplo, *extrañar* quer dizer sentir saudades, referente ao que não está mais presente, mas que já esteve. Por isso, podemos afirmar que se trata do estranho familiar.

Onde quero chegar com essas elucubrações, afinal? Bom, falar de diálogos entre áreas remete a uma problematização elementar: no caso em questão, Literatura, Linguística e Linguagem são termos que têm aparição frequente em cursos de graduação e pós-graduação de Letras país afora, na maioria das vezes por meio da circunscrição de espaços (de) limitados que as distanciam. Diante disso, a Semiótica, enquanto área particular, parte de uma especificidade: a explicação de fenômenos da vida social, visando mostrar que os conhecimentos são construídos por meio da aprendizagem de diferentes signos. Vale destacar, portanto, que as três áreas que dão título a esta obra que está sendo prefaciada fazem parte do aglomerado heterogêneo de teorizações e de epistemologias abarcado pelos Estudos da Linguagem.

Nesse contexto, para o filósofo Guy Oliver Faure, professor de Sociologia da Sorbone, práticas de pesquisa que consideram a relação entre diferentes áreas, devido ao fato de não constituírem disciplinas estanques, constituem Indisciplina, suscitando repercussões problemáticas institucionais entre os professores. Não é à toa que, em 2006, no livro *Por uma linguística aplicada indisciplinar*, Moita Lopes se apropriou do termo. Outrossim, com Moita Lopes, cabe ressaltar que, tanto na vida pessoal como na pesquisa, não se pensa homogeneamente e não se pode negligenciar o fato de que todo

conhecimento é político e vem de algum lugar.

Desse modo, a existência de obras, de enunciados e de textos que partem do diálogo entre áreas constitui um conjunto de atos indisciplinados, e isso não é pouco. Nesse interim, respeitar e acolher a diferença são atos que não constituem apenas uma necessidade ética, trata-se de uma urgência em meio a negacionismos e ojerizas compartilhados de orientador (a) para orientado (a), de estudante para estudante, de professor (a) para discente no decorrer da história. Esse círculo vicioso precisa ser rompido e o diálogo entre áreas, ou mesmo a presença de áreas diferentes num enovelado composicional de obras publicadas, é um ato de responsabilidade, visando romper a falta de acolhimento da diferença na universidade.

Nesse contexto, o estranho familiar não é apenas um paradoxo: ele é constitutivo das relações humanas que se desenvolvem e se desconstroem em meio a comunidades linguageiras heteróclitas e livres. Assim, cada gesto vai se articulando a outro (ou deveria) para acolher e aceitar a diferença epistemológica que constitui a heterogeneidade de manifestações teóricas possíveis que a universidade pode abarcar (dentro e fora de si). Desconfio, desde longa data, da obstinação do saber que não garanta o descaminho daquele que conhece porque se estudar passa a estar associado a um lugar em que aquele que conhece antecipa o que vai encontrar e se fecha para considerações intempestivas do trajeto, então não se está utilizando a teoria como uma caixa de ferramentas, mas como objeto de cristalização do conhecimento. Se para alguns, na prática, a escrita ainda não se liberou dos terrenos da (“pura”) expressão e a língua continua sendo um canal de comunicação, que veicula mensagens entre um enunciador e um receptor de forma tranquila e harmoniosa, para outros, a pesquisa pode suscitar o acolhimento daquilo que é diferente (ainda que seja familiar). Diante disso, nosso desejo é que quem estiver lendo encontre nesta obra condições para desconfiar de naturalizações impostas, ao encontrar aqui textos de autores (as) que desenvolveram pesquisas em diferentes âmbitos, por meio de modos renovados de apropriação.

Boa leitura!

## *Grounded Theory* em Diálogo Transdisciplinar com os Estudos de Linguagem<sup>2</sup>

Rubens Lacerda de Sá<sup>3</sup>

### Prelúdio

Embora uma proposta interdisciplinar fosse desejável e bastante suficiente, penso<sup>4</sup> que o que se estabelece neste texto enseja a transdisciplinaridade. Enquanto a primeira promove o diálogo entre diferentes disciplinas, as peculiaridades de cada uma delas é mantida ainda que um terceiro espaço possa ser gerado. Em contrapartida, a segunda abre a possibilidade de “conhecer e visitar o espaço do outro e, a partir desse encontro, transformar o seu próprio”. (FERRAZ, 2018, p. 110). Em outras palavras, posso afirmar que uma proposta transdisciplinar permite uma releitura de si com possibilidade de rupturas e abertura para novos conhecimentos. Assim, vejo a dinâmica transdisciplinar como sendo mais flexível, pois transita nos interstícios e fissuras disciplinares. Essa interação é cíclica e infinita o que possibilita a não cristalização do conhecimento e das pesquisas. (DOMINGUES, 2005) Por essa razão, meu objetivo neste ensaio é estabelecer um diálogo transdisciplinar entre os princípios norteadores da *Grounded Theory* e suas potencialidades no campo dos Estudos de Linguagem<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Uma versão anterior deste texto foi publicada na *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, em julho de 2019, sob o DOI <https://doi.org/10.29327/2.1373.1-15>. Esta versão foi modificada com novas referências e reflexões.

<sup>3</sup> Docente, Pesquisador, Coordenador de Publicações Científicas e da Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Pesquisador Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC). Pós-doutor em Educação (UNIFESP), Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP), Mestre em Linguística (UnB), Especialista no Ensino de Línguas para Fins Específicos (UFMT) e Graduado em Letras (UCCB). Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq). Interesses de pesquisa: Estudos de Discurso, Decolonialidade, Estudos Migratórios e Filosofia da Linguagem. E-mail de contato: rubens.sa@ifsp.edu.br ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>

<sup>4</sup> Gostaria de salientar que minha escolha epistemológica é por redigir este texto na primeira do singular, pois entendo que o conhecimento é construído subjetiva e ontologicamente. (Lincoln & Guba, 2000)

<sup>5</sup> Durante o gélido mês de julho de 2018, li a obra original em inglês, versão de 1967, bem como outras obras posteriores de Barney Glaser e Anselm Strauss sobre a *Grounded Theory*. Na ocasião tive o privilégio de usufruir da companhia da Dra. Mariana Guedes Seccato da Universidade Estadual de Londrina (UEL) para leitura e discussões, via Skype, em vários momentos quase que diariamente. Portanto, gostaria de agradecer-

Sob os prismas ontológicos e epistemológicos a *Grounded Theory* advoga em favor da neutralidade em pesquisas sociais. Por isso, entendo que um alinhamento com os Estudos de Linguagem pode contribuir para compreensões diversas dos fenômenos que investigamos e, por conseguinte, para o alívio de dores sociais da contemporaneidade. Penso que toda pesquisa social nasce de uma inquietação, um incômodo, da constatação de dores individuais ou coletivas que operam na tessitura social e que demandam uma intervenção imediata. Enquanto “pesquis-a-dor social ontologicamente orientado”, meu anseio é contribuir para o alívio dessas dores ou “privações sofridas [a fim de] produzir leveza de pensamento e modificar a precariedade da existência” dos atores envolvidos em nossos *loci* de pesquisa. (SÁ, 2020, P. 21; ROJO, 2013, p. 65).

Entretanto, antes de iniciar nosso bate-papo sobre as intersecções que proponho, gostaria de ressaltar que um caminho para uma possível releitura da *Grounded Theory* em uma perspectiva dos Estudos de Linguagem foi ensejada pela Análise Paradigmática e Sintagmática (APS). Tributo a proposta da APS ao brilhante trabalho e às pesquisas da Profa. Dra. Simone Reis junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. A APS tem como objetivo tornar mais instrutivo alguns procedimentos da *Grounded Theory* por meio de “conceitos linguísticos facilitadores para compreensão dos propósitos de leitura, codificação, categorização e teorização”. (REIS, 2015, p. 1) Para tanto, a APS adota as leituras cíclicas de dados da *Grounded Theory*, como método analítico, com o intuito de comparar e sintetizar os dados durante todo o processo de análise. Simone Reis também enfatiza na APS a metodologia etnográfica como princípio da consideração da totalidade dos dados (ERICKSON, 2004). No entanto, “a APS se distingue da *Grounded Theory* e Etnografia por sua ancoragem em conceitos linguísticos e por consideração da linguagem enquanto instrumento de poder”. (REIS, 2018, p. 148).

Feitas a devida contextualização, apresentação histórica e tributos, vamos ao ensaio.

*Je souhaite une agréable lecture à tous!*

## **O bate-papo inicial: organização dos dados no *corpus***

Escrevi há pouco sobre o mal-estar gerado no pesquis-a-dor<sup>6</sup> social pelas mazelas que se concretizam na sociedade contemporânea. Essas mazelas levam esse cientista a buscar evidências que corroboram sua constatação. (SÁ, 2016; 2017) Em seguida, ele organiza esses dados de modo sistemático com o fito de conduzir uma análise do fenômeno. Por fim, propõe ações efetivas visando à supressão de desigualdades e injustiças. Esse processo validará sua hipótese inicial, singular ou plural, e elevará sua pesquisa a um patamar além de refutação.

Pois bem, entendo que é nesse ponto que esse pesquis-a-dor social organizará os dados do *corpus* de sua investigação. Convém ressaltar que, para os fins a que destinam

---

la imensamente por tais leituras, discussões e comentários pertinentes durante a construção da epistemologia que resultou na versão anterior e nesta.

<sup>6</sup> Embora eu adote neste texto o masculino como referência genérica, todas as cientistas são igualmente contempladas.

esse diálogo transdisciplinar, ecoo Roland Barthes (1967, p. 96) ao nomear *corpus* documental como “[...] uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com inevitável arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar”. E, no caso de documentos selecionados virtualmente, McCulloch (2004, p. 29) destaca que essa seleção é tanto arbitrária quanto motivada e finita em sua natureza.

Ao falar sobre a organização desse tipo de *corpus*, Martin Bauer, do Museu de Ciências Britânico, e Bas Aarts, da Universidade de Londres, dizem que:

Primeiramente, os assuntos devem ser teoricamente relevantes, e devem ser coletados a partir de um ponto de vista apenas. Os materiais têm apenas um foco temático, apenas um tema específico. Em segundo lugar, os materiais devem ser tão homogêneos quanto possível. Isto se refere à substância material dos dados. Em terceiro lugar, um *corpus* é uma interseção da história. Os materiais a serem estudados devem ser escolhidos dentro de um ciclo natural: eles devem ser sincrônicos. (BAUER & AARTs, 2013, pp. 55, 56)

Com esses critérios em mente, posso afirmar que os documentos coletados para uma pesquisa no campo dos Estudos de Linguagem constituem-se tipologicamente em um *corpus* linguístico. Porém, cabe aqui uma palavra de cautela dos especialistas no que diz respeito a delimitação do tamanho do *corpus*.

Martin Bauer e Bas Aarts (2013, p. 60) alertam para o fato de que é comum “[...] os pesquisadores coletarem facilmente muito mais material interessante, do que aquele com que poderiam efetivamente lidar, dentro do tempo de um projeto”. Isso compromete a qualidade do trabalho resultando na superficialidade das análises e falta de clareza ou incongruência nas proposições por conta das restrições de tempo, espaço e outras. Para evitar que isso aconteça, os autores acima sugerem aos pesquisadores que façam “[...] uma avaliação séria e realista dos procedimentos referentes ao tempo exigido para seleção e análise [de seu *corpus*]” (2013, p. 60).

Sem mais delongas, prossigo para a teoria eleita como objeto central deste ensaio em tom ensaístico e suas potencialidades de aplicação nos Estudos de Linguagem.

## Teoria Fundamentada

A Teoria Fundamentada<sup>7</sup> qual metodologia de pesquisa qualitativa para a organização dos dados de um *corpus* foi desenvolvida pelos sociólogos Barney Glaser, da Universidade de Columbia, e Anselm Strauss, da Universidade de Chicago. Lucélia Nico menciona as razões pelas quais Glaser e Strauss decidiram desenhar essa teoria à época:

[Barney Glaser], enquanto realizou análises qualitativas, observou a necessidade de realizar comparações entre os dados, a fim de identificar, desenvolver e relatar conceitos. [Anselm Strauss vislumbrou a] necessidade

---

<sup>7</sup> A partir deste ponto, adoto o termo Teoria Fundamentada para *Grounded Theory* por ser o mais amplamente traduzido na literatura científica no português brasileiro. Essa teoria baseia-se no trabalho de Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967/2006). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New Jersey: Aldine Transactions.

de ir ao campo para descobrir o que ocorria; relevância da teoria, baseada nos dados, para o desenvolvimento de uma disciplina de ação social; complexidade e variabilidade do fenômeno e da ação humana; crença que as pessoas são atores, possuindo um papel ativo em resposta às situações problemáticas; compreensão que as pessoas atuam na base do significado; compreensão de que o significado é: definido e redefinido [na/pela] interação; sensibilidade para o envolvimento e desdobramento com a natureza dos eventos (processo); consciência da interrelação entre condições (estrutura), ação (processo) e conseqüências. (NICO, *et al.*, 2007, p. 792)

Posso dizer que essa é a certidão de nascimento da Teoria Fundamentada. Uma de suas características enquanto metodologia qualitativa para o manuseio dos dados de um *corpus* de pesquisa é que ela se movimenta em um vai e vem indutivo-dedutivo, isto é, ora a organização desses dados se dará a partir da dimensão microtextual em direção à macro, ora vice-versa. Outro aspecto importante da Teoria Fundamentada é que não há uma teoria prévia que a alicerça, ou seja, metodologicamente o pesquisador gera seus dados sem que haja ainda uma teoria anteriormente estabelecida a ser testada. Seus dados após analisados servirão de indicadores e de fundamento para a teoria que deverá ser usada em sua posterior análise. Daí, o nome: Teoria (a ser) Fundamentada.

Em sua obra mais recente, Barney Glaser, um dos fundadores da teoria, voltou a reafirmar o mote central desta assim como ele e seu colega, Anselm Strauss, *in memoriam*, a conceberam:

A Teoria Fundamentada é uma metodologia para a elucidação e geração de teoria diretamente com base nos dados em vez da utilização de uma lógica teórica a partir de uma premissa pressuposta e sua subsequente verificação/teste de hipóteses. Trata-se de evitar todo tipo de interesse profissional preconcebido por parte do pesquisador (incluindo suas concepções ontológicas e epistemológicas que são facilmente substituídas por uma atitude pragmática), em favor da descoberta dos interesses daqueles que são seu objeto de estudo. Trata-se de descobrir quais os principais interesses desses. Trata-se de descobrir o que os leva a adotar o comportamento estudado; conseqüentemente, isso implica na descoberta das soluções mais relevantes e importantes para esses que são objeto de estudo. A Teoria Fundamentada é filosoficamente (quase) neutra. Isso significa que tem nada, ou quase nada, a dizer em termos ontológicos e epistemológicos. Sua perspectiva filosófica se limita aos aspectos da vida social, e como esses podem ser trazidos à baila pela abordagem metodológica da teoria <sup>8</sup> (GLASER, 2016, pp. 103, 104)

Assim, baseado no mote central da proposta da Teoria Fundamentada ressalto que não se trata de uma teoria para análise de dados e sim para seu tratamento e organização. Nessa proposta de diálogo com a teoria, proponho a organização da mesma em seis estágios em contraponto aos quatro estágios originalmente propostos por Barney Glaser e Anselm Strauss (GLASER & STRAUSS, 1967/2006). À medida que os apresento

---

<sup>8</sup> Doravante, todas as traduções dos textos originais citados neste manuscrito são de minha autoria e responsabilidade. Podem ser conferidas ou confrontadas diretamente na obra original a partir da referência indicada ao final.

e argumento, envidarei esforços de indicar as razões para essa proposta de diálogo transdisciplinar e sua ampliação.

Conjugarei os fundamentos do círculo para compreensão textual propostos na Teoria Hermenêutica-Filosófica (GADAMER, 2002) aos estágios um e dois da Teoria Fundamentada. Em seguida, advogo em favor do auxílio de computador para o processo de organização dos dados dos estágios três, quatro e cinco da Teoria Fundamentada e apresento as vantagens e os potenciais perigos dessa aliança (KELLE, 2013). O sexto estágio da Teoria Fundamentada, em minha releitura, nomeio de triangulação holística dos dados. Esse será alinhavado com os princípios da proposta metodológica de Triangulação Interdisciplinar (JANESICK, 1994). O objetivo nesse estágio é que os dados sejam expostos ao escrutínio de outros investigadores sociais com afiliações epistêmico-metodológicas diversas com o fito de apontar possíveis direcionamentos teóricos para a análise dos dados. É possível que se chame essa fase de análise dos dados organizados como um sétimo estágio, visto que é nesse momento em que os dados triangulados interdisciplinarmente terão suas premissas ou pistas epistemológicas indicadas para serem usadas no restante da pesquisa.

## **Teoria Fundamentada: estágios um e dois**

A citação abaixo sintetiza com clareza os dois primeiros estágios da teoria:

Uma Teoria Fundamentada é aquela derivada indutivamente do estudo do fenômeno que representa. Isto é, ele é descoberto, desenvolvido e provisoriamente verificado por meio de sistemática coleta e análise de dados. Portanto, a coleta de dados, análise e teoria possuem relação recíproca entre si. Não se começa com uma teoria para prová-la. Começa-se com uma área de estudo em que se permite a emergência do que é relevante. (STRAUSS & CORBIN, 1990, p. 23).

Em outros termos, primeiro identifica-se o fenômeno-objeto da pesquisa. Em seguida, ele é “descoberto”, *i.e.* um tema, um escopo é delimitado. Logo, os dados são gerados. Nada mais.

A identificação do fenômeno é anterior à pesquisa. É a inquietação, o incômodo, o mal-estar social que move o pesquisador a interessar-se pelo assunto e querer intervir. Isso posto, conjugo esses dois primeiros estágios da Teoria Fundamentada com os norteamentos do círculo para a compreensão textual da Teoria Hermenêutica-Filosófica. O objetivo dessa aliança é refinar por completo a delimitação, a “descoberta”, do escopo do fenômeno.

## **Teoria Hermenêutica-Filosófica: estágios um e dois da Teoria Fundamentada**

Hermes, um dos deuses da mitologia grega, possuía inúmeros atributos. Um deles era o de servir como decifrador (em grego: *hermeneu*) de mensagens ou textos (em grego: *tikós*) dos demais deuses do Olimpo. Há quem atribua a ele a maestria (em grego: *teckhné*) com que decifrava suas mensagens. Nasce daí o nome da Teoria Hermenêutica-

Filosófica definida como a arte de compreender e decifrar textos ou escritos. Entre seus preceitos estão que essa tarefa é finita e objetiva. Orienta-se prioritariamente por práticas éticas e pela conduta moral.

Hans-Georg Gadamer, autoridade desta proposta metodológica, propõe o conceito do círculo hermenêutico para a compreensão textual dividido em três etapas interligadas, conforme descritas brevemente a seguir (MISSAGIA, 2012). Penso que em uma pesquisa nos Estudos de Linguagem essa mesma subdivisão e procedimentos podem ser usados nos dois primeiros estágios da organização dos documentos do *corpus* seguindo os passos da Teoria Fundamentada.

A primeira etapa do círculo hermenêutico para a compreensão textual é a pré-compreensão. Esta refere-se à ciência das ideias anteriores ao que se diz, ou seja, o pesquisador sabe que carregará sua própria idiossincrasia, seu ser-estar no mundo.

Gadamer exemplifica essa noção com a leitura de um texto: ao procurar compreender algo que lemos, sempre realizamos um projetar em relação ao sentido do todo, do mesmo modo que partimos das nossas concepções prévias que determinam a compreensão. É somente no confronto com o próprio texto que podemos chegar a questionar esse projetar e os prejuízos que guiaram a leitura. Mas o fato é que uma compreensão prévia do próprio texto já é dada de antemão antes de nossa leitura. Uma estrutura circular análoga estaria presente em qualquer atividade de compreensão. (MISSAGIA, 2012, p. 5).

O que se quer dizer é que na seleção dos textos, o pesquisador carregará consigo toda a sua visão de mundo. Trará consigo inclusive aquelas que se relacionam com os critérios que adotará, consciente ou inconscientemente, para textos que serão selecionados segundo suas assunções. Por essa razão é que o próprio Hans Gadamer “[...] não pressupõe nem neutralidade com relação à coisa nem tampouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos”. (GADAMER, 2002, p. 405).

A segunda etapa, do círculo hermenêutico, é uma leitura mais minuciosa e perscrutadora dos textos objeto da investigação. Neste momento, o que se almeja é que o pesquisador social crítico, o hermeneuta, consiga adotar uma postura e uma atitude o mais neutra quanto seja possível, sem envolver-se com o fenômeno ou o material que será objeto de sua compreensão e escrutínio textual.

Para o hermeneuta, não há outro caminho senão assumir e reconhecer explicitamente os prejuízos que são inerentes à sua compreensão prévia: por estarmos inseridos em uma cultura e tempo específicos, devemos reconhecer que nosso ponto de vista é sempre um ponto de vista entre outros, marcado pelos conceitos e paradigmas de nosso contexto. (MISSAGIA, 2012, p. 6).

Mesmo o hermeneuta mais bem intencionado é perpassado, na arena dos discursos, pelas “[...] palavras alheias [ora] contrárias [ora] camaradas [...]” (SOUSA, 2014, p. 20). No entanto, nesta fase de minúcias e aprofundamento intermediário da leitura textual é importante que o pesquisador consiga distanciar-se o máximo que puder de si mesmo para evitar “prejuízos à sua compreensão prévia”. Martin Heidegger, também hermeneuta, dá uma pista para tentar atenuar esse impasse dizendo que isso só será possível por “[...] abandonar o preconceito no momento decisivo, na base do

encontro crítico com o assunto em questão. Essa é a forma de existência de um homem de ciência.” (2005, p. 2).

Latorre, Rincón e Arnal (2003) falam do esforço pela compreensão sistemática crítica, objetiva e que prime pelo rigor científico. E Hans Gadamer arremata dizendo que “[...] faz sentido que o [hermeneuta] não se dirija aos textos, a partir de sua opinião prévia que lhe subjaz, mas que examine tais opiniões quanto à sua legitimação, isto é, quanto à sua validade” (2002, p. 403).

Por fim, como parte da terceira etapa do trabalho do pesquisador hermeneuta está a formatação da nova compreensão, ou seja, a reformulação da tese inicial ou das intermediárias. Para Hans Gadamer (2002, p. 25) essa só pode acontecer por meio da linguagem, pois “[...] a linguagem enquanto tal é mais do que um comportamento subjetivo”.

O cientista entende que o círculo atinge sua completude somente na esfera discursiva que se processa por meio da linguagem. Essa é que atribui o sentido lato à sua hermenêutica-filosófica.

Do mesmo modo, a ironia, o eufemismo, o sarcasmo e outras figuras de linguagem só são compreensíveis porque o discurso não se resume a proposições rígidas tomadas isoladamente. Gadamer percebeu muito bem a importância dessa esfera comunicativa que transcende a proposição. É fundamental para a hermenêutica tratar dessas questões, pois compreender desse modo mais amplo a comunicação significa ter de tratar do fenômeno da interpretação a partir de uma série de dados que não permitem tomar a obra de arte, o texto, ou o discurso como entidades isoladas. (MISSAGIA, 2012, p. 10).

Há por trás de todo esse processo o caráter ontológico e, neste sentido, Lênio Streck foi sagaz ao dizer que “Gadamer eleva a linguagem ao mais alto patamar, em uma ontologia hermenêutica, entendendo, a partir disto, que é a linguagem que determina a compreensão e o próprio objeto hermenêutico”. (1999, p. 46) Manfredo Oliveira sacramenta esse argumento quando fala que “[...] a linguagem é a nossa morada, porque somos ser-no-mundo; nossa compreensão do mundo é, sempre, linguisticamente interpretada”. (1996, p. 216)

Assim, o entendimento de Gadamer de que a compreensão textual plena passaria pelas etapas que descrevi e atingiria seu ápice por meio da linguagem, tornam os princípios do círculo hermenêutico de compreensão textual da Teoria Hermenêutica-Filosófica uma peça importante nos dois estágios iniciais da organização de um *corpus* de pesquisa.

Portanto, a proposta da aliança que discuto reside justamente no fato de que usando os critérios definidos nas três etapas de leitura do círculo, entendo que possam fornecer pistas que ajudem o pesquisador a perceber o uso que se faz da Linguagem e para quais objetivos.

Em linhas gerais, ecoo Gilberto Martins ao dizer que a Teoria Hermenêutica-Filosófica é a “[...] busca do conhecimento através do círculo. Como proposta crítica busca a relação entre o fenômeno e a essência, o todo e as partes, o objeto e o contexto na capacidade de reflexão do pesquisador”. (1994, pp. 26, 27).

## Teoria Fundamentada: estágios três, quatro e cinco

O terceiro estágio inicia com a adoção de critérios de observação rigorosos e sistemáticos, da repetida e constante interação pesquisador-dados. Assim, será possível que esse note a existência de regularidades, ou não, no comportamento do fenômeno que se investiga. Glaser e Strauss (1967/2006, p. 105) chamam esse movimento de “método de comparação constante” em que “[...] o analista inicia por codificar, em tantas categorias quantas forem possíveis, cada incidente que ele observa em seus dados a medida que tais categorias emirjam ou a medida que os dados se encaixam nas categorias já existentes”. Ampliando o tema, os autores dizem que:

Esta comparação constante dos incidentes logo começa a gerar padrões específicos abrangentes para as categorias. O pesquisador passa a pensar nessas categorias em termos de gerais e em um *continuum*, dependendo das suas condições de formação, suas implicações, sua relação com outras categorias, e com outros padrões específicos abrangentes ou gerais (GLASER & STRAUSS, 1967/2006, p. 106).

Trocando em miúdos, os dados passam a ser organizados em categorias que representam “padrões específicos abrangentes e gerais” e estas, por sua vez, são subdivididas “em um *continuum*” noutras categorias menos abrangentes que os autores chamam de *other properties*.

Após isso, é hora de avançar para o quarto estágio da organização dos dados quando, segundo Glaser e Strauss (1967/2006, p. 107), “[...] depois de codificar uma categoria umas três ou quatro vezes, o pesquisador talvez comece a ficar mentalmente exausto.” e isso poderá acarretar erros no processo de codificação. Para evitar que isso aconteça, a sugestão deles é:

Neste ponto, a segunda regra do método de comparação constante é: pare de codificar e comece a registrar suas ideias em memorandos. Isso servirá para trazer à baila seus pressupostos teóricos iniciais e para aliviar sua mente cansada/em conflito. Ao fazer isso, o pesquisador deverá reservar o tempo necessário para refletir e organizar suas conclusões [até este ponto] e pensamentos de maneira lógica (baseados em dados, não em especulações). [...] Do ponto de vista da seleção ou filiação teórica, os memorandos e as notas de campo são geralmente muito úteis. (GLASER & STRAUSS, 1967/2006, pp. 107, 108)

Nesse momento, o pesquisador começa a “registrar suas ideias em memorandos e notas de campo”. Faz isso, rascunhando possíveis encaminhamentos teóricos que seus dados talvez estejam indicando através das categorias e propriedades, advindas dessas categorias, criadas e organizadas. Digo ‘rascunhar’ e ‘possíveis’, pois já há algum encaminhamento teórico prévio, o do pesquisador.

Sobre isso, a ciência crítica discerne que na interação com o fenômeno “[...] não há, nem poderá haver, sensações que não estejam impregnadas de expectativas” (Lakatos, 1982, p. 15). Esse foi o equívoco inicial de Barney Glaser e Anselm Strauss (1967/2006, p. 37) ao sugerir que o pesquisador estivesse livre de concepções teóricas para que sua nova “teoria pudesse alcançar uma ampla diversidade de categorias

emergentes, sintetizando-as em tantos níveis de generalizações conceituais e hipotéticas quantas fossem possíveis”. Felizmente, em trabalhos posteriores, eles realinharam essa postura um tanto ingênua (STRAUSS & CORBIN, 1990; Glaser, 1978; 1992).

Voltando aos memorandos, Glaser (1978, p. 58) ao apresentar uma de suas vantagens menciona que, nas anotações, “[...] em contraste com uma abordagem generalizadora, uma microanálise por comparação constante, linha a linha, incidente por incidente, é conducente a uma teoria rica e com a sensação de que nada foi esquecido”. Anselm Strauss e Juliet Corbin (1998, p. 217), acrescentam dizendo que os memorandos “servem de lembretes ou fontes de informação” e ampliam sua noção para além de notas de campo. Argumentam que esses são úteis como diretrizes teóricas, lógicas e operacionais e recomendam que os pesquisadores aumentem, de acordo com as categorias codificadas, o nível de complexidade conceitual que está sendo desenvolvido.

Portanto, nesse estágio, o pesquisador, em suas anotações, começa a perceber as variações nos padrões de regularidade e irregularidade, similaridades e diferenças, a complexidade e densidade das categorias e suas propriedades que emergiram no processo de codificação. De acordo com o contexto de seu fenômeno, inicia o desenvolvimento e o estabelecimento de conceitos importantes que serão muito úteis em estágios posteriores.

Uma vez envolto na dinâmica da Teoria Fundamentada, o pesquisador é automaticamente conduzido do estágio anterior, da criação de conceitos teóricos através de memorandos e notas de campo, ao seguinte, o quinto, a reordenação das categorias e suas propriedades.

Sobre isso, lemos na obra original:

[...] a comparação contínua faz com que o conhecimento acumulado de uma propriedade de determinada categoria comece prontamente a se integrar [com outras], ou seja, passe a estar relacionada de diferentes modos a outras resultando, assim, em um corpo unificado; [...] uma categoria passa a integrar outra categoria de análise. (GLASER & STRAUSS, 1967/2006, p. 109).

Esse estágio é necessário porquanto o pesquisador, ao interagir com o fenômeno, quer “[...] responder a perguntas tais como quando, onde, por quê, quem, como, e com que implicações e, desse modo, ampliar seus conceitos de modo contundente” (Strauss & Corbin, 1998, p. 125). Anselm Strauss e Juliet Corbin (1998) chamaram esse estágio de codificação axial. Este é mais preciso em relação aos primeiros estágios do processo de organização dos dados na teoria, pois já conta com um eixo central: as categorias e suas propriedades que se encontram sob certa ordenação.

Descrevendo esse processo de reordenação sob eixos temáticos, lemos na obra original:

Este é um método indutivo. Para fazer sentido a partir de tanta diversidade [nas categorias e suas propriedades], o pesquisador é obrigado a desenvolver ideias em um nível de abstração conceitual generalizada maior do que o material qualitativo sob análise. Ele é forçado a conjugar traços uniformes e diversificados subjacentes [em tais categorias e suas propriedades], e usar conceitos mais abstratos para justificar essas diferenças nos dados. Para facilitar

o manuseio dos dados, ele é obrigado a começar um processo de redução terminológica [de tais categorias e suas propriedades]. (GLASER & STRAUSS, 1967/2006, p. 114).

Partindo da integração e reorganização axial dessas categorias e suas propriedades é possível desenvolver uma tipologia hierárquica. Esta se baseia nos conceitos teóricos do estágio anterior e é chamado de processo de dimensionamento. (STRAUSS & CORBIN, 1990, p. 69). Esse processo de dimensionamento, em minha compreensão, é uma releitura da “integração das categorias e suas propriedades” que se funde com a “delimitação da teoria”, estágios dois e três respectivamente, na proposta original de Glaser e Strauss. (1967/2006, pp. 108, 109).

Talvez sem se darem conta, os próprios autores à época já davam pistas que para o pesquisador essa fusão seria proveitosa visto que “[com ela] fica infinitamente mais fácil lidar com um *corpus* de dados qualitativos muito grande, [de modo que] o pesquisador pode ficar mais comprometido com as análises tornando-se mais seletivo e focado” (Glaser & Strauss, 1967/2006, p. 111). Apresentaram ainda outros motivos e o modo como esta fusão deveria ocorrer:

[...] a teoria se estabiliza, no sentido de que as principais modificações vão se escasseando a medida que as comparações das categorias e suas propriedades vão sendo feitas pelo pesquisador. Essas modificações vão ficando cada vez mais no plano de esclarecimento lógico, da retirada de propriedades irrelevantes, da integração de detalhes de algumas propriedades em outras categorias interrelacionadas e, assim a redução vai acontecendo. Por redução, nos referimos às descobertas de uniformidades nas categorias e suas propriedades pelo pesquisador, e que levam à formulação de conceitos teóricos mais concisos. Isto limita a terminologia usada e o tamanho do texto. [Ao mesmo tempo, são mantidas] a parcimônia das variáveis e suas formulações e o escopo da aplicabilidade da teoria em uma variedade de situações, sem perder de foco a relação entre a teoria e os dados. (GLASER & STRAUSS, 1967/2006, p. 110)

“Os critérios que determinarão a saturação [do processo de dimensionamento] são a combinação dos limites empíricos impostos pelos dados, a integração e densidade teórica e a sensibilidade do pesquisador”, nos orientam adicionalmente os mentores da teoria, Barney Glaser e Anselm Strauss. (1967/2006, p. 62) É curioso notar como a engrenagem da Teoria Fundamentada vai fazendo com que os dados sejam manuseados e organizados a partir do seu espectro da microrrealidade ao seu contexto macrorreal. Da indução à dedução e, logo, vice-versa.

Os estágios sucintamente apresentados são nevrálgicos na Teoria Fundamentada. Muitos pesquisadores que a adotam como ferramenta metodológica em suas pesquisas qualitativas realizam as tarefas propostas nesses estágios manualmente: com papel e caneta. No entanto, esse trabalho já pode ser feito com a ajuda de programas de computador. Discorro, a seguir, sobre esta aliança.

## Auxílio de computador: Estágios três, quatro e cinco da Teoria Fundamentada

É senso comum que o trabalho qualitativo envolve uma enorme tarefa de organização de material. Udo Kelle (2013, p. 395) cita, por exemplo, a quantidade de “[...] transcrições, protocolos, notas, documentos, conceitos teóricos, cadernos, manuscritos, fichas, ideias, argumentações, textos, registros, concordâncias, referências cruzadas, etc.” que o pesquisador qualitativo tem de lidar durante as diferentes fases de sua investigação. Por isso, não é de hoje que a tecnologia tem sido uma aliada importante da ciência, como um todo, em seus mais diferentes campos de estudo.

Por exemplo, na área da Tradução, Fábio Alves (2004, p. 185) diz que a parceria se formou na “França e na Rússia nas décadas de 1930 e 1940”. Segundo ele, a partir dessa época e chegando até os nossos dias, tem havido inúmeras “pesquisas que investigam a interface entre o desempenho do tradutor e a tradução assistida por computador”.

A história moderna da Linguística de Corpus remonta a Edward Thorndike que compilou manualmente 4,5 milhões de palavras em uso na língua inglesa e, 25 anos mais tarde, chegou a estonteantes 18 milhões de palavras catalogadas (Thorndike, 1921). Em 1953, Michael West lança o *General Service List of English Words* contendo mais de 2 mil palavras frequentemente em uso em inglês (WEST, 1953). Em 1964, contendo 1 milhão de palavras, a Brown University construiu o primeiro *corpora* computadorizado. Desde então, conforme nos informa Tony Berber Sardinha (2000, p. 334), “[...] a história da Linguística de Corpus está condicionada à tecnologia, que permite não somente o armazenamento de *corpora*, mas também a sua exploração [por meio] de ferramentas computacionais para análise de *corpus*”. Assim, esse é outro campo de estudos linguísticos que passou a fazer uso do computador.

Há ainda a Linguística Sistêmico-Funcional que ao conceber a linguagem como sistema sociosemiótico também se vale de recursos computacionais para a organização e análise de seu *corpora* em determinadas pesquisas. (Sá, 2014) Tem usado com bastante frequência a ferramenta eletrônica chamada *Wordsmith Tools* que é um recurso tecnológico usado para encontrar padrões lexicais e textuais. (SCOTT, 2012)

Eu poderia continuar discorrendo ainda sobre a Linguística Descritiva, a Linguística Computacional, os Estudos do Léxico, a Linguística Aplicada ao ensino de línguas e tantos outros. (MATOS, 1989; BRITO, 2000) No entanto, entendo que essa breve introdução já foi suficiente para demonstrar que é histórica a relação entre os estudos linguísticos e o suporte computacional.

Por conseguinte, à medida que essa aliança foi se solidificando, algumas teorias usadas como ferramenta metodológica para o manuseio quantitativo e qualitativo de dados acabaram fornecendo subsídios para o desenvolvimento de vários programas de computadores com o mesmo fim. A Teoria Fundamentada é uma das que subsidiam o desenvolvimento de programas para organização, tratamento e arquivamento de dados em pesquisa qualitativa e quantitativa.

Esses programas de computador passaram a ser usados por pesquisadores do mundo inteiro, *e.g.* ATLAS.ti<sup>9</sup> e MaxQDA<sup>10</sup>. Tais programas contemplam quase todas as áreas de pesquisas científicas e operacionalizam dados quantitativos. Mas, sobretudo, oferecem excelente suporte para a organização, adequação, catalogação, indexação e muitas outras formas de gerenciamento sistemático de dados qualitativos em formato de textos, gráficos, tabelas, áudio, vídeos etc.

Udo Kelle nos apresenta algumas “vantagens de softwares para pesquisas qualitativas”:

Em primeiro lugar, pelo fato de mecanizar tarefas tediosas e complicadas na organização dos dados, tais como localizar e copiar segmentos de textos. [Ademais], o software ajuda a poupar tempo e pode auxiliar o tratamento de grandes amostras [diante da] quantia de tempo e esforço exigida para preparar os dados. Em segundo lugar, o emprego de pacotes de software pode tornar o processo de pesquisa mais preciso, sistemático e explícito, e por isso mais transparente e rigoroso, pois sistematiza procedimentos que anteriormente eram não sistemáticos, e dando possibilidade aos pesquisadores para documentar exatamente como eles analisam seus dados. [Isso] traz maior confiabilidade [reduzindo] o estilo subjetivo. Em terceiro lugar, o software para [organização e] tratamento de dados textuais pode liberar mais tempo, que pode ser empregado em tarefas mais criativas e analíticas. (KELLE, 2013, pp. 408, 409).

Kelle (2013) chama o processo de organização manual dos dados de “tedioso e complicado”. Em seguida, alista doze razões e vantagens, enumeradas abaixo, para que os pesquisadores considerem o uso de computadores nessa tarefa.

- 1) Mecaniza as tarefas;
- 2) Localiza segmentos de textos;
- 3) Copia segmentos de textos;
- 4) Poupa tempo;
- 5) Auxilia o tratamento de grandes amostras;
- 6) Reduz o esforço exigido para preparar os dados;
- 7) Torna o processo de pesquisa mais preciso, sistemático e explícito;
- 8) Torna-o mais transparente e rigoroso;
- 9) Sistematiza procedimentos;
- 10) Documenta exatamente como o pesquisador pode analisar seus dados;
- 11) Traz maior confiabilidade em detrimento ao subjetivismo;
- 12) Propicia tempo para tarefas mais criativas e analíticas.

---

<sup>9</sup> <http://atlasti.com>

<sup>10</sup> <http://www.maxqda.com>

Não há dúvidas de que há motivos de peso e de sobra para considerar a possibilidade do auxílio de computadores na organização de dados em pesquisa qualitativa. Por outro lado, estou ciente de que há perigos envolvidos. Primeiro, o pesquisador pode incorrer no risco de alienação em relação à materialidade do contexto do fenômeno e os dados gerados a partir desse fenômeno, ou seja, pode ficar tão encantado pelos recursos computacionais que perde de vista a inquietação, o incômodo, o mal-estar inicial.

Segundo, embora se planeje usar o computador como fonte auxílio nessas fases, esse não precisa ser o único método ou técnica a ser utilizada. Sobre isso, Udo Kelle recomenda que essa “escolha pode ser feita tendo em vista o passado metodológico do pesquisador, seus problemas de pesquisa, e os objetivos desta pesquisa”. (2013, p. 396) O terceiro perigo é que o pesquisador não deve se esquecer que os computadores:

[...] são instrumentos para mecanizar tarefas de organização e arquivamento de textos, e se constituem em um software para “tratamento e arquivamento de dados”, mas não são instrumentos para “análise de dados”. Desse modo, a expressão “análise de dados com o auxílio de computador”, refere-se à análise interpretativa de dados textuais onde o software é usado para a organizados e tratamento dos dados. (KELLE, 2013, p. 397)

Isto é, nenhum computador será capaz de realizar a compreensão dos sentidos que emanam de determinado texto e, por consequência, realizar a análise *per se* dos dados. Porquanto, essa é uma tarefa exclusiva do pesquisador. Por fim, o quarto perigo, maior ainda, é:

[...] o de uma nova ortodoxia na pesquisa qualitativa [em que] o tratamento dos códigos [ocorre] como se eles fossem representações de uma informação concreta. [Ou seja, há] o perigo de se perder o fenômeno [de vista], devido à reificação dos códigos: o analista começa trabalhando exclusivamente com seus códigos, e se esquece dos dados brutos, sucedendo então que o pré-requisito necessário para que ele pudesse trabalhar, não foi ainda assegurado. [...] Os pesquisadores podem, facilmente, produzir artefatos. (KELLE, 2013, pp. 409, 411).

O que se quer dizer é que há o perigo constante de o pesquisador perder o seu referencial. Criar uma “nova ortodoxia” teórico-metodológica. Na Teoria Fundamentada, este deve ser indutivo, interpretativo e com enfoque hermenêutico. Por isso, o pesquisador deve estar atento para não ser seduzido pela função unicamente fatural ao lidar com seus dados. Nessa função o estilo referencial é primariamente dedutivo e clássico.

Em suma, o auxílio do computador pode ocorrer nos estágios três, codificação dos dados do *corpus*; quatro, criação de memorandos e notas de campos; e, cinco, para o redimensionamento axial dos dados. Retomando a relação computacional com a Teoria Fundamentada, saliento que todo o processo descrito na teoria já pode ser executado hoje por meio de programas de computador como os que fiz menção nesta seção, *e.g.* ATLAS.ti e MaxQDA. Por conseguinte, advogo que o uso desse tipo de programas contribui para o sucesso do trabalho do pesquisador.

## Teoria Fundamentada: estágio seis

O dimensionamento axial do estágio anterior é fulcral, pois dá estabilidade ao pesquisador e serve de preparação para o último estágio, o sexto, da organização dos dados do *corpus* de sua pesquisa. Na obra original Glaser e Strauss chamaram esse estágio de “propor ou conceber uma nova teoria”. (1967/2006, p. 113) Disseram na ocasião:

Quando o pesquisador está convencido de que sua agenda analítica se configura em um corpo teórico bem fundamentado, ou seja, trata-se de um estudo razoavelmente bem embasado do assunto, e que outros na mesma área poderão usar, nesse caso ele deve divulgar os resultados de sua pesquisa com confiança. (GLASER & STRAUSS, 1967/2006, p. 113)

Foi uma proposta ousada. Ao mesmo tempo, ao ler a obra, este estágio se confunde com o que é genericamente chamado de análise dos dados. Mais tarde, Barney Glaser (1978) falou de desenvolver uma teoria, talvez já existente, que emergisse a partir dos dados. Depois, chamou de agenda teórica (GLASER, 1992). Anselm Strauss e Juliet Corbin (1998) tratam da composição de uma matriz teórica. Assim, a ideia contida no texto original para esse estágio, “propor ou conceber uma nova teoria” não é compartilhada pela vasta maioria dos usuários da Teoria Fundamentada hoje. Entretanto, o termo genérico análise de dados é usado por boa parte dos pesquisadores que se valem dessa teoria além de ser usado pelos próprios autores desta, Barney Glaser e Anselm Strauss e, mais recentemente, Juliet Corbin. Eu, particularmente, discordo dessa terminologia.

Discordo por, pelo menos, duas razões. A primeira, é que a Teoria Fundamentada não oferece subsídios para análise *per se* de dados e sim para organização de dados de um *corpus* de pesquisa qualitativa. Pelo menos não, quiçá ainda, para os Estudos de Linguagem. E o segundo motivo é porque uma vez findo todo esse processo de organização dos dados e sua visualização holística, por meios diversos, o pesquisador formulará ou será confrontado com uma premissa epistemológica e ontológica. Somente, então, é que ele procederá a análise propriamente dita.

Sendo assim, posso asseverar que a Teoria Fundamentada, enquanto ferramenta metodológica indutivo-dedutiva para as pesquisas qualitativas encoraja a teorização heurística e processual. Por heurística, quero dizer que os procedimentos desta teoria contribuem à descoberta por si mesmo, à criatividade em pesquisa. São os dados que indicarão e darão pistas de qual teoria melhor se ajusta ao fenômeno que se observa (GLASER, 1978, p. 36). Não é o pesquisador quem determinará a teoria a que o fenômeno se ajustará, mas o inverso. O fenômeno determinará a teoria.

Por conseguinte, minha compreensão a partir da obra original é que esse último estágio deveria ser denominado triangulação holística interdisciplinar dos dados. Nesse processo, primeiro,

[...] o pesquisador detém a posse dos dados organizados, dos memorandos [e notas de campo], e de uma teoria [a/as do próprio pesquisador]. As discussões [anotações] nos seus memorandos [e notas de campo] delimitaram o conteúdo

para o realinhamento das categorias [*i.e.* dimensionamento axial] que, por sua vez, se converteram em temáticas teóricas mais abrangentes. (GLASER & STRAUSS, 1967/2006, p. 113).

Em seguida, nesse processo de rever os dados devidamente organizados e dimensionados axialmente, dá-se início à “criação de uma teoria em desenvolvimento, [ou seja], o nível de generalidade teórica fragmentada pode ser elevada à condição de uma teoria sólida, formal”. (GLASER & STRAUSS, 1967/2006, pp. 114, 115)

Por fim, esse processo de triangulação a que me refiro, sai do nível dos dados e atinge outro patamar, como bem descrevem os preceptores da Teoria Fundamentada:

Esse movimento em direção à formalização da teoria exige um escrutínio adicional devido à fragmentação teórica em voga, e o pesquisador deve, conforme já orientamos, incluir em seus estudos material de outras vertentes teóricas. [...] O desenvolvimento de quaisquer perspectivas analíticas coerentes não deve estar restrito única e exclusivamente apenas à uma área específica. (GLASER & STRAUSS, 1967/2006, p. 115).

Aqui, é quando o pesquisador, visando ao “desenvolvimento... de generalidade teórica fragmentada... à uma teoria sólida, formal” triangulará seus dados holisticamente organizados com o “material de outras vertentes teóricas” sem ficar “restrito única e exclusivamente apenas à uma área específica”. Esse tipo triangulação, conforme discuto em detalhes mais adiante, definirá as premissas ontológicas e epistemológicas para posterior compreensão plena do fenômeno em tela.

Logo, o que proponho com isso é uma releitura do último estágio da Teoria Fundamentada que, a meu ver, é mais coerente com seu próprio objetivo inicial. Isto é, o de formulação heurística e progressiva das teorias de suporte para o posterior estágio de análise.

Disserto, a seguir, acerca da relação entre o estágio seis dessa teoria e a triangulação.

## **Triangulação Holística Interdisciplinar: estágio seis da Teoria Fundamentada**

Triangular significa estabelecer as referências, as distâncias e a localização entre pontos. Um exemplo disso são os marinheiros das mais de 1.200 ilhotas que formam as Ilhas Marshall. Eles são capazes de navegar sem a ajuda de mapas e equipamentos de navegação nos quase dois milhões de quilômetros quadrados do oceano Pacífico. Conseguem essa proeza valendo-se de um sistema de triangulação que combina a distância entre a origem e o destino, “[...] varas amarradas a fim de formar uma treliça que representava os padrões das ondas e, por fim, pequenas conchas marinhas eram fixadas para marcar as posições relativas das ilhas”. (WATCHTOWER, 2006, p. 32).

Em pesquisa social, muito tem sido dito sobre a importância da triangulação para a validação das análises que são apresentadas nos resultados de uma pesquisa. Do mesmo modo, tem havido muito esforço em busca de um consenso em torno de uma

definição e classificação do construto em pauta. Mais do que validar as hipóteses levantadas na pesquisa, Yvonna Lincoln e Norman Denzin dizem que “a triangulação reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. (2006, p. 19) Se assumimos que nosso fenômeno é o cerne de nossa pesquisa empírica, a nossa meta será compreendê-lo para transformar sua realidade.

Ainda sobre a importância da triangulação, lemos que esta “é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas”. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 20) Sendo assim, o objetivo do pesquisar social deve ser usá-la como um espelho que mostrará os diferentes ângulos de seu fenômeno consolidando suas conclusões ou propondo e indicando novas rotas a serem adotadas.

Zappellini e Feuerschüe (2015), bem como Fígaro (2014) abordam em seus textos os diferentes tipos de triangulação. Considero apenas dois: a triangulação de investigadores e a triangulação teórico-metodológica. Seguindo a proposta metodológica de Valerie Janesick (1994), Donna Towns e Zewelani Serpell (2004), adoto o conceito de triangulação interdisciplinar.

Alinhado ao estágio seis da Teoria Fundamentada acrescento o termo holístico. Por esse vocábulo, refiro-me a uma visão englobante, completa, múltipla e abrangente de determinado objeto. Assim, o holístico se aplica aos dados de um *corpus* de pesquisa após organizados e podendo ser visualizados em tabelas, gráficos, grades, mapas mentais, infográficos, textos com anotações marginais etc. Daí o nome que adoto tanto para esta seção quanto para o estágio seis da Teoria Fundamentada: Triangulação Holística Interdisciplinar.

Tendo explanado sobre o termo holística no nome, espraiio-me agora sobre o interdisciplinar.

## **Triangulação de investigadores**

Revisito a obra de Barney Glaser e Anselm Strauss (1967/2006) para definição:

Se o pesquisador estiver trabalhando como parte de um grupo de pesquisas, é uma boa ideia discutir suas percepções teóricas com um ou mais membros do grupo. Seus co-pesquisadores podem elucidar alguns pontos que foram deixados para trás, trazer à atenção outros pontos que eles mesmos encontraram em suas próprias codificações e geração de dados, e fazer uma triangulação de toda essa informação junto com você. (GLASER & STRAUSS, 1967/2006, pp. 107, 108).

É bastante suficiente a definição proposta pelos autores para a triangulação de dados por meio de diferentes investigadores. Visto que todos são usuários da Linguagem, esses podem detectar e minimizar eventuais vieses ou tendências do pesquisador. Portanto, neste tipo de triangulação os dados, o cenário, a situação etc. do mesmo fenômeno são examinados por investigadores diferentes a fim de comparar suas visões sobre o assunto.

Por conseguinte, estou certo de que essa pluralidade de investigadores é útil para que os dados de uma pesquisa sejam observados e pensados com contribuições sob

diferentes lentes e perspectivas. Para orientar esse trabalho, sugiro a criação de um roteiro para que os investigadores possam fornecer informações que se alinhem às suas “outras vertentes teóricas” e a pesquisa original não fique “restrita única e exclusivamente apenas à uma área específica” (GLASER & STRAUSS, 1967/2006, p. 115). Nesse roteiro, esses investigadores poderão, *e.g.* indicar suas impressões sobre o fenômeno em seu aspecto mais abrangente, sua visão sobre os dados e o que esses parecem indicar a partir de seus próprios posicionamentos epistemológicos, que rotas teóricas e ferramental metodológico analítico têm a oferecer e o porquê as escolhem etc.

## Triangulação teórico-metodológica

Tratando a triangulação sobre o prisma da fusão entre teoria e metodologia, Cresswell e Plano Clark (2013) citam as pesquisas qualiquantitativas com uma abordagem metodológica híbrida, mas igualmente passível de triangulação. Zappellini e Feuerschüe (2015, p. 248) se referem “a mobilização de diferentes disciplinas para melhor informar o processo de pesquisa, ampliar o entendimento de um fenômeno e revelar diferentes perspectivas sobre sua natureza”.

Na mesma linha, Roseli Fígaro (2014, p. 128) conceitua “triangulação de teoria [como sendo] a abordagem do objeto empírico por perspectivas conceituais e teóricas diferentes. A metodologia quando se utilizam diferentes métodos de investigação para a recolha de dados e a análise do objeto em estudo”. (WEYERS, STRYDOM & HUISAMEN, 2011; FLICK, 2009).

Nesse sentido, a fusão entre a teoria e metodologia na triangulação dos dados de um *corpus* de pesquisa empírica é fundamental. Isto se dá, pois, a triangulação sem um ou outro não:

[...] pode se arrogar a pretensão de responder sozinho as questões que a realidade social coloca [Juntos, é possível] iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados. (MINAYO & MINAYO-GÓMEZ, 2003, p. 136).

Depreendo do exposto que a triangulação teórico-metodológica consiste em juntar múltiplas perspectivas teóricas e procedimentos metodológicos de modo interdisciplinar com o fito de atuar em um fenômeno social em comum. Diego Sousa descreve a concepção de interdisciplinar compartilhada por um grupo de pesquisas brasileiro:

Está relacionada a uma realidade múltipla, diversificada e desterritorializada. Entendemos que sendo interdisciplinares, e atuando concordemente, nos apropriamos da universalidade tão própria do fenômeno de Linguagem transcendendo o espaço físico, abarcando as diversas esferas humanas, territórios do sentido e moradas da linguagem. (SOUSA, 2017, s/n).

Portanto, é totalmente factível pensar em triangulação interdisciplinar visto que os membros desse grupo, usados aqui como exemplo, são filiados a correntes teóricas, com seus pressupostos metodológicos, tão diversas como a Pedagogia Crítica, Estudos de Discurso, Teoria da Complexidade, Interacionismo Sócio-Discursivo, Pedagogia dos Multiletramentos, Estudos Foucaultianos, Teoria Racial Crítica, Estudos Críticos de Discurso, Estudos Literários, Linguística Sistêmico-Funcional, Estudos Bakhtinianos, Linguística Aplicada Crítica, dentre outras.

Em conclusão, estou convencido de que o processo de triangulação dos dados do *corpus* de uma pesquisa será interdisciplinar se contar com os olhares de uma plethora de investigadores e suas múltiplas correntes teórico-metodológicas. Em meio a essa riqueza discursiva, na arena que se formarão, as muitas “palavras alheias [ora] contrárias [ora] camaradas” indubitavelmente indicarão rotas para a análise de dados para que o pesquisador social possa cumprir seu objetivo derradeiro: aliviar as “privações sofridas, produzir leveza de pensamento e modificar a precariedade da existência” dos pesquisados. (SOUSA, 2014, p. 20; ROJO, 2013, p. 65)

Até aqui destaquei os dados de um *corpus* de pesquisa podem ser totalmente organizados de acordo com os estágios metodológicos da Teoria Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967/2006) aliados à Teoria Hermenêutica-Filosófica (GADAMER, 2002), ao Auxílio de Computador em Pesquisas Qualitativas (KELLE, 2013) e à Triangulação Interdisciplinar. (JANESICK, 1994).

Esses estágios, friso, foram minha releitura baseada principalmente na obra original de Glaser e Strauss (1967/2006). Usei também refinamentos posteriores feitos por Glaser (1978; 1992), Strauss e Corbin (1990; 1998) bem como as pesquisas de Kelle (2013), Nico, *et al.* (2007) e Duchscher e Morgan (2004). Conforme mencionei anteriormente, incluo aos estágios descritos na teoria as minhas adaptações visando a contemplar as pesquisas em Estudos de Linguagem.

## Arrematando nosso bate-papo

Apresento, na tabela a seguir, um resumo do teor da teoria e minhas considerações.

Tabela 1 – Teoria Fundamentada: por um diálogo transdisciplinar

Estágios delineados na obra original	Releitura e proposta de novos estágios	Alinhamento com outras teorias
—	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificação do fenômeno</li> <li>2. Delimitação do escopo e tema do fenômeno</li> </ol>	Círculo de Compreensão Textual da Teoria Hermenêutica-Filosófica (GADAMER, 2002)

Estágios delineados na obra original	Releitura e proposta de novos estágios	Alinhamento com outras teorias
1. Comparing incidents applicable to each category	3. Codificação dos dados do <i>corpus</i> : criação de categorias e propriedades 4. Criação de memorandos e notas de campos: norteamento teórico	Auxílio de Computador em Pesquisas Qualitativas (KELLE, 2013)
2. Integrating categories and their properties 3. Delimiting the theory	5. Dimensionamento axial: integração de categorias e propriedades e delimitação de teoria	
4. Writing theory	6. Triangulação holística interdisciplinar: definição de premissas ontológicas e epistemológicas	Triangulação Holística Interdisciplinar (JANESICK, 1994)

Fonte: Sá (2019).

Do ponto de vista metodológico, minha proposta de diálogo da Teoria Fundamentada encerra-se por aqui. Penso que ela cumprirá seu objetivo inicial de entregar os dados de uma pesquisa organizados, triangulados de modo interdisciplinar e com indicadores de premissas ontológicas e epistemológicas tanto a partir de pistas advindas desses dados, pelo olhar do próprio pesquisador, como de co-investigadores. A etapa seguinte é a que costurará toda a pesquisa: a análise dos dados organizados.

Após essa releitura, penso que é chegado o momento da experimentação. Espero que os passos descritos neste ensaio possam ser utilizados em diferentes cenários de pesquisa e com inúmeros desdobramentos, rupturas e ampliações.

## Referências

ALVES, F. Tradução, cognição e tecnologia: investigando a interface entre o desempenho do tradutor e a tradução assistida por computador. In: ROCHA, M.; SPONHOLZ, I. & GERBER, R. M. (Orgs.) Tradução assistida. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, Brasil. v. 2, n. 14, pp. 185-209, 2004.

BARTHES, R. **Elements of semiology**. New York: Hill and Wang, The Noonday Press, 1967.

BAUER, M. W. & AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

- BERBER SARDINHA, A. P. Linguística de corpus: histórico e problemática. **D.E.L.T.A.**, v. 16, nº 2, pp. 323-367, 2000.
- BRITO, G. S. Linguistas e computadores: que relação é essa? **Working Papers em Linguística**. UFSC, nº 4, pp. 8-23, 2000.
- CRESSWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DOMINGUES, I. (Coord.). **Conhecimento e transdisciplinaridade: aspectos metodológicos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- DUCHSCHER, J. E. B.; MORGAN, D. Grounded theory: reflections on the emergence vs. forcing debate. **Journal of Advanced Nursing**, 48(6), pp. 605-612, 2004.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3 ed., p. 119–161. New York: Macmillan, 2004.
- FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. & MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- FÍGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a comunicação no mundo do trabalho. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**. 16(2), maio/agosto, pp. 124-131, 2014.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- GADAMER, H. G. **Verdade e método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New Jersey: Aldine Transactions, [1967] 2006.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. **Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory**. Mill Valley, CA: The Sociology Press, 1978.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. **Emergence vs. forcing: basics of grounded theory analysis**. Mill Valley, CA: The Sociology Press, 1992.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. **The grounded theory perspective: its origin and growth**. Mill Valley, CA: Sociology Press, 2016.
- JANESICK, V. J. The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. CA: Sage, 1994.
- KELLE, U. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

- LATORRE, A.; RINCÓN, D. & ARNAL, J. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Experiencia, 2003.
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Ed). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, SAGE, 2000.
- MARTINS, G. A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Atlas, 1994.
- MATOS, S. Linguística e informática: perspectivas do uso do computador em Linguística Aplicada e descritiva. **Revista FLUP**. Universidade do Porto, Porto, Portugal, maio, pp.117-133, 1989.
- MCCULLOCH, G. **Documentary research in education, history and the social sciences**. London: Routledge Falmer, 2004.
- MINAYO, M. C. S. & MINAYO-GÓMEZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de Saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G. & MARSIGLIA, M. H. A. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em Ciências Sociais e Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.
- MISSAGIA, J. A. Hermenêutica em Heidegger e Gadamer: algumas confluências e divergências. **Revista de Filosofia Griot**. Amargosa, Bahia, v.6, n. 2, pp. 1-13, 2012.
- NICO, L. S.; BOCCHI, S. C. M.; RUIZ, T.; MOREIRA, R. S. A Grounded Theory como abordagem metodológica para pesquisas qualitativas em odontologia. **Ciencia & Saúde Coletiva**, 12(3), pp. 789-797, 2007.
- OLIVEIRA, M. A. **Reviravolta linguístico-pragmática da Filosofia contemporânea**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- REIS, S. **Análise paradigmática e sintagmática**. Grupo de Pesquisa Linguagem & Poder. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2015.
- REIS, S. Análise paradigmática e sintagmática em pesquisa qualitativa com dados de linguagem humana. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 21, n. 2, pp. 147-171, 2018.
- ROJO, R. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In C. NICOLAIDES, *et al.* **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores/ALAB, pp. 63-78, 2013.
- SÁ, R. L. Imigração hispano-americana em São Paulo, (des)construção identitária e inclusão dos (in)visíveis: um olhar da Linguística Sistêmico-Funcional. In **III Workshop Systemic Across Languages (SAL)**. Brasília: Universidade de Brasília, UnB, 2014.
- SÁ, R. L. Içando as velas: uma jornada pro Educ-ação. In: R. L. SÁ *et al.* (Orgs.). **Educação crítica de profissionais da linguagem para além-mar: políticas linguísticas, identidades, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SÁ, R. L. Imigrantes hispano-americanos, (inter)culturalidade crítica e língua portuguesa. **Revista Estudos Acadêmicos de Letras**. UNEMAT. v. 10, nº 01, Julho, pp. 63-73, 2017.

SÁ, R. L. Grounded Theory e os Estudos de Linguagem: uma releitura. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, v.1, n.1, pp. 88-114. DOI <https://doi.org/10.29327/2.1373.1-15>, 2019.

SÁ, R. L. **Internacionalização, hospitalidade e ideologia**: por um protocolo de acesso, acolhimento e acompanhamento. 312f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2020.

SCOTT, M. **Wordsmith tools**. Oxford University Press, 2012.

SOUSA, D. P. **Aquisição dialógica da linguagem**: palavra bakhtiniana. 115 f. Dissertação (Mestrado). Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, 2014.

SOUSA, D. P. Vaidade e academicismo: fronteiras epistemológicas. In **V Encontro do Grupo Interdisciplinar de Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq)**: Tabus acadêmicos. Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras. 5. ed., 19/maio. Lavras, MG: DED/UFLA, 2017.

STRAUSS, A. L. & CORBIN, J. **Basics of qualitative research**: grounded theory, procedures and techniques. Newbury: SAGE, 1990.

STRAUSS, A. L. & CORBIN, J. **Basics of qualitative research**: techniques and procedures for developing grounded theory. London: SAGE Publications, 1998.

STRECK, L. L. **Hermenêutica jurídica em crise**: uma exploração hermenêutica da construção do direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

THORNDIKE, E. L. **Teacher's wordbook**. New York: Columbia Teachers College, 1921.

TOWNS, D. P. & SERPELL, Z. Successes and challenges in triangulating methodologies in evaluations of exemplary urban schools. In: THOMAS, V. G. & STEVENS, F. I. (Eds.). **Talent development framework**. Hoboken: Wiley Periodicals, 2004.

WATCHTOWER, Bible & Tract Society of New York, Inc. Ajuda para navegar num vasto oceano. **Revista A Sentinela**, 1/Out. Brooklyn, Nova Iorque, E.U.A, 2006.

WEST, M. **A general service list of English words**. London: Longman, 1953.

WEYERS, M. L.; STRYDOM, H.; HUISAMEN, A. Triangulation in social work research: The theory and examples of its practical application. **Social Work/Maatskaplike Werk**, v. 44, n. 2, pp. 207-222, 2011.

ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜE, S. G. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, pp. 241-273, 2015.

# Capítulo

# 2

## A perífrase conjuncional “Só que” na indicação de contraste por oposição semântica

Fernando Laerty Ferreira da Silva Pedro<sup>11</sup>

### Introdução

Em sua tese de doutorado, Longhin (2003a) afirma que nas línguas românicas podem-se encontrar conjunções ou locuções conjuntivas que vieram do Latim, porém, indicando funções distantes das desempenhadas inicialmente.

Nos escritos da autora, é ratificado que a renovação de palavras é universal e surge da necessidade de se trazer expressividade aos discursos, ou seja, ao se usar uma palavra diariamente provoca-se o seu desgaste, levando o desaparecimento do item - surgindo outra para ocupar esse espaço - ou a mudança de campo de atuação deste.

Esse tipo de processo leva em consideração o caráter categorial das formas, o qual é dividido em principais, acessórias e gramaticais. As conjunções por se classificarem como gramaticais são mais suscetíveis à perda de expressividade, exigindo dos falantes a atualização do seu repertório linguístico, como é o caso da conjunção adversativa “mas”, oriunda do “*magis*”, advérbio que exprimia grau comparativo no Latim Clássico.

O “*magis*” (cf. Barreto 1999), no Latim, atuava em cenas cujo comparativo não era marcado morfologicamente e posteriormente alargou-se aos demais domínios, eliminando o comparativo em *-ior*. Noutra momento, passou a acompanhar o *sed* (*sed magis*) em circunstâncias que indicavam uma ação que ocorreria de preferência a outra. A partir desse último processo, a expressão que deu origem ao “mas” passou a ser usada isoladamente, todavia com a carga semântica adversativa.

---

<sup>11</sup> Doutorando e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do grupo de pesquisa: Estabilidade, Variação e Mudança Linguística; da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4339679727332922> e e-mail: [f.laerty@hotmail.com](mailto:f.laerty@hotmail.com).

Em percurso histórico das conjunções, detalhada na tabela abaixo, Longhin (2003a) mostra que houve redução do inventário dessas formas.

**Quadro1: Redução dos conectores.**

Língua Conjunção	Latim clássico	Latim Vulgar
Cópula/ Adição	<i>-que (afixo), et, atque, ac, quoque, etiam</i>	<i>et</i>
Disjunção/ alternação	<i>aut, uel, siue nec (negação)</i>	<i>aut &gt; nec &gt; ne</i>
Adversativa	<i>sed, uerum, at, atqui, immo, autem, uero, tamen, quidem, nihilominus</i>	‡ (adv) <i>magis</i>
Explicativa	<i>enim, nam, nanque, etenim</i>	‡ (adv) <i>quare &gt; car &gt; ca (arc.)</i>
Conclusiva	<i>ergo, igitur, itaque, quamobrem, quapropter, quocirca, proinde</i> Correlações: <i>qua...qua, cum... tum</i>	‡ (adv) <i>post</i>

Fonte: Longhin (2003a, p. 100)

Do Latim vulgar ao Português restou-nos as conjunções coordenativas *et > e, aut > ou, nec > nem, magis > mas, post > pois, per + inde > porém, per + hoc > pero*. Esse tipo de situação provocou a ampliação de perífrases conjuncionais baseadas em “que” organizadas a partir da combinação desse item com um advérbio, com uma preposição, com uma preposição seguida de nome ou com um particípio. Segue:

**Quadro 2: Surgimento das conjunções de base perifrástica.**

Combinações de categorias	Perífrases conjuncionais
Advérbio + que	ainda que, logo que, sempre que, depois que, antes ue, já que, assim que, mesmo que
Preposição + que	até que, desde que, sem que, para que
Prep + nome + que	de sorte que, de modo que, ao passo que, de forma que, à medida que, ao tempo que
Particípio + que	dado que, posto que, suposto que, visto que.

O “só que”, segundo a autora, é fruto da nossa língua e surgiu da combinação de itens já existentes: “só” (operador de foco) e “que” (partícula multifuncional). Essa

perífrase, nesse estudo pioneiro, desempenhava a função de contraste por quebra de expectativa.

O objetivo desse experimento é verificar se a variante “só que” expandiu seu domínio de atuação, passando a indicar contraste de oposição semântica ou se mantém restrito a quebra de expectativa. Para isso, aplicamos um questionário em turmas do fundamental 2 com a intenção de examinar a sua atuação.

Nas próximas seções discutimos a concepção teórica adotada: a Sociolinguística Variacionista; “A indicação de contraste e o caso do ‘só que’”, na qual é exposto o que se entende por contraste e quais as subfunções da perífrase; a metodologia, que definirá quais foram as estratégias utilizadas para o levantamento e a seleção dos dados; a análise e discussão dos dados; e a conclusão, cujo espaço caberá à síntese dos achados.

## **A Sociolinguística Variacionista**

William Labov, principiante da Sociolinguística Variacionista (1972), conseguiu comprovar que “a língua que é usada na vida diária por membros da sociedade, o veículo de comunicação com que discutem com suas esposas, trocam piadas com seus amigos, e ludibriam seus inimigos.” é regida por regras categóricas, estruturais e por regras variáveis. Essa definição aponta o caráter dinâmico e heterogêneo da língua, passível de análise quantitativa em sincronia ou diacronia. Essa vertente teórica estuda, portanto, a variabilidade e a mudança linguística na fala e na escrita de falantes reais, inseridos em comunidades de fala reais.

O contexto linguístico e/ou social tem papéis importantíssimos para a compreensão e precisão de análise da variável escolhida para estudo pelo linguista. Aumentar estudo variacionista desprezando um desses contextos como motivadores do uso, com certeza, terá como produto um estudo superficial que não dá conta da língua, posto que a mudança pode ter como gatilho um desses ambientes ou, até mesmo, ser motivado ao mesmo tempo por grupos de fatores das duas naturezas.

Sobre a mudança linguística, WLH acrescentam que “Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística envolve mudança, mas toda mudança envolve variabilidade e heterogeneidade” (1968, p.188). Isso posto, podemos reiterar que a língua (vernáculo<sup>12</sup>) – motivada por pressões internas e externas ao sistema linguístico e atualizada pelos falantes que a usam – está em constante atualização, deixando cair em desuso expressões que não atendem mais as necessidades dos usuários ou incorporando à fala novas expressões. A nova expressão pode concorrer com a antiga, atuando na codificação daquela função juntas, mantendo a variação, ou pode eliminar a forma mais antiga, resultando em mudança. Dessa forma a frequência de uso e a análise com base em grupos de fatores permitem um estudo de mudança linguística.

---

12 Para Labov (2004), o vernáculo é o estilo de fala que é aprendido primeiro e que é usado na comunicação diária com amigos e família. (LABOV, 2004, p. 31).

Dentre os princípios basilares da Teoria de Variação e Mudança (TVM) temos

(i) a língua é um sistema inerentemente heterogêneo e ordenado; (ii) as formas da língua veiculam, além de significados representacionais, também significados sociais e expressivos; (iii) o locus do estudo da língua é a comunidade de fala e não o indivíduo; (iv) fatores linguísticos e extralinguísticos encontram-se intimamente relacionados no desenvolvimento da mudança linguística, que não é uniforme nem instantânea; (v) na língua, nem tudo que varia sofre mudança, mas toda mudança pressupõe variação; (vi) o entendimento de processos que operaram sobre a língua no passado pode ser inferido da observação de processos em curso no presente (COELHO et al., 2015, p. xx).

Para se entender como se dá os estudos nesse campo da linguística, é inescusável apropriar-se dos conceitos de variação, variável e variante. A variação refere-se ao processo pelo qual duas ou mais formas, dotadas de mesmo valor representacional ou de significado referencial, ocorrem no mesmo contexto. A variável é o lugar da gramática em que ocorre a variação – é o fenômeno escolhido para se estudar. As formas, intercambiáveis, que disputam pela atuação no mesmo ambiente e têm a mesma função, são chamadas de variantes.

Sob o rótulo de “variável”, ainda é engendrado pela Sociolinguística os termos “variável dependente”, “variável independente” e “variável discursiva”. A variável dependente é o objeto de estudo escolhido pelo analista o qual é codificado por mais de uma forma; a variável independente delimita a análise da variação escolhida ao lançar mão dos contextos / grupos de fatores que condicionam/motivam o uso; e a variável discursiva, objeto de discussão da próxima seção, é um fenômeno que se realiza “na fronteira entre a sintaxe e o discurso” (TAGLIAMONTE, 2012, p. 245).

Em consonância com os pressupostos da Sociolinguística variacionista, considera-se, nesta pesquisa, como variável dependente<sup>13</sup> a construção “só que” e como variáveis independentes o “sexo” e a “escolaridade” dos participantes como possíveis motivadores da expansão do uso dessa forma.

### **A indicação de contraste e o caso do “só que”**

Lakoff (1971) atribui ao “but” duas funções: a oposição semântica e a quebra de expectativa. A oposição semântica une duas sentenças que apesar de serem independentes são semanticamente contrastivas, como em (1). A quebra de expectativa refere-se ao contraste implícito, ou seja, deriva da atitude do falante, como em (2).

---

13 Embora o “só que” dispute o mesmo contexto de uso com “mas”, “porém”, “contudo”, “todavia”, “no entanto” dentre outros, as demais variantes, com exceção do “mas”, não ganharão destaque neste artigo, haja vista que o nosso objetivo é verificar a expansão de uso da perífrase “só que” considerando as variáveis independentes sexo e escolaridade.

(1) *Pedro é alto, mas Cesar é baixo.*

(2) *João é político, mas é honesto.*

Nota-se que o exemplo (2), diferente do exemplo (1), não apresenta simetria, assim como para entender como ocorre o contraste indireto é preciso lançar mão da noção de pressuposição. Feito isso entenderíamos que a quebra de expectativa justificasse pelo fato de ser de senso comum que os políticos são desonestos, logo deparar-se com um político honesto provoca uma ruptura na expectativa. Em se tratando do primeiro exemplo, observa-se que as orações se opõem semanticamente, logo, como não há quebra de expectativa na oração iniciada pelo “mas”, é possível invertermos a ordem das orações sem causar prejuízo de sentido, conforme se observa a seguir.

(3) *Pedro é alto, mas Cesar é baixo.*

(4) *César é baixo, mas Pedro é alto.*

Dito isso, nota-se que o contraste por oposição semântica interliga duas orações que, apesar de independentes, contrastam-se semanticamente. Abaixo, podemos perceber, a partir de dados retirados do Banco de Dados FALA- Natal (TAVARES, 2016) uma situação real de comunicação com a variante prototípica “mas” desempenhando essa função.

(1) Tirei o dinheiro pra conferir se dava pra pagar aquela conta, porque eu sempre-já assim pra não [ter]- passar vexame na hora assim de você chegar na caixa e não ter o dinheiro, então tirei e comecei a conferir: “Ah não, dá. Tem o troco assim, assim. Tem que dar de troco, então vamos ver se o troco vai dar, pra conferir.” Eu vi que tinha dinheiro para pagar a conta, **MAS** não tinha para o ônibus (FALA-Natal, adolescente, masculino)

O contraste por quebra de expectativa envolve subtipos: marcação de diferença, marcação de acontecimento inesperado/indesejado, marcação de refutação, marcação de não satisfação de condições e marcação de contra-argumentação. Cada uma dessas categorias é exemplificada a seguir, com dados coletados do FALA-Natal (TAVARES, 2016).

A quebra de expectativa abarca casos em que as orações não se contrastam semanticamente, e sim devido à atitude do falante. Existem cinco subtipos, comentados a seguir:

Na quebra de expectativa com marcação de diferença, encontra-se uma comparação de igualdade entre dois termos, a diferença é que no primeiro compara-se uma coisa à outra e em seguida elimina-se parte da informação dada para impor a informação nova:

(2) Entrevistado: Ultimamente tem aparecido o São João com Cristo que é a mesma festa do São João, **SÓ QUE** só mudou o nome, mas é a mesma coisa. Eu não sou a favor não (FALA-Natal, adolescente, masculino).

A marcação de acontecimento inesperado/indesejado ocorre em circunstâncias nas quais algo previsível deveria ocorrer, mas surge um determinante que muda o curso dos eventos abruptamente:

(3) Entrevistada: Eu peguei e liguei prum amigo meu, sabe? Pra ele ir lá. **AÍ SÓ QUE**... ele disse que não podia (FALA-Natal, adolescente, feminino).

É na marcação de refutação que o falante desmente, nega ou contesta uma informação explícita ou implícita e acrescenta à sua fala o que julga correto.

(4) Entrevistadora: Você cuida dos seus outros irmãos?

Entrevistada: Só do mais novo, o caçula.

Entrevistadora: Ele é bagunceiro?

Entrevistada: Né bagunceiro não, **só que** dá um trabalho. (FALA-Natal, adolescente, feminino).

A marcação da não satisfação de condições apresenta o desejo do falante em realizar algo que não é suprido, dada à falta de condições necessárias.

(5) Entrevistadora: Alguma das últimas brigas você poderia relatar?

Entrevistado: Pelo computador ontem de noite, porque eu tava precisando do computador pra baixar um vídeo da internet pra peça da igreja e ele tava querendo o celular. **SÓ QUE** eu tava precisando do celular, porque eu ia baixar e ia passar pro celular. Aí ficou a confusão lá no quarto. Ele querendo o computador e querendo o celular, Aí eu tava usando (FALA-Natal, adolescente, masculino).

A última categoria dentro da quebra de expectativa refere-se à marcação de contra-argumentação. Aqui o falante considera preliminarmente a conclusão dada, mas logo em seguida a descarta em favor de uma concepção contrária.

(6) Entrevistado: Todo mundo... você vai pro ensino médio, a pior matéria é matemática, **só que** a pior matéria é química. Não achei a matemática (FALA-Natal, adolescente, masculino).

Consoante Longhin (2003a) “é possível recuperar para **SÓ QUE** um sentido básico invariável, que é sempre preservado, a saber, aquele de contraste por quebra de

expectativa". Enquanto as demais variantes que atuam no elenco da adversão como o "mas", "e", "ai" e "porém", só para citar alguns, ocorrem nas duas subfunções de contraste, a perífrase está condicionada a um único contexto.

Essa nova expressão implica comparação entre o que é retificado por um lado e o que é pressuposto, esperado ou assumido como norma por outro. Dessa forma o contraste não decorre da incompatibilidade semântica entre os segmentos, mas principalmente de aspectos ligados ao contexto pragmático.

A autora admite que há a possibilidade de o arranjo "só que" indicar oposição semântica, pois no exemplo usado por Lakoff – *João é rico, mas Paulo é pobre* – "mas" é intercambiável com "só que": *João é rico, só que Paulo é pobre*, ou simetricamente, *Paulo é pobre, só que João é rico*. Nada obstante alega, em sequência, que essa não é uma construção realizada com frequência pelos falantes uma vez que não surgiu no seu corpus. Acrescenta, também, que há pouca probabilidade de a perífrase atuar como oposição semântica porque seria preciso existir pressuposição/expectativa. Sem isso, não existiria o cancelamento, papel indispensável ao "só que".

Por fim, para Loghin (2003), a frase abaixo, admite paráfrase com a variante "mas", porém não admite com o "só que".

(5') *A gente não joga não, SÓ a turma do colégio de tardinha joga.*

(5'') *A gente não joga não, MAS a turma do colégio de tardinha joga.*

(5''') *A gente não joga não, SÓ QUE a turma do colégio de tardinha joga.*

Ao analisar as frases acima, enquanto falante, não nos causam estranhezas a construção ligada pela perífrase na indicação de contraste por oposição semântica, portanto propomos a seguir um experimento que nos fará perceber se a expressão passou a codificar também essa função.

## **Metodologia**

Com o propósito de verificar se a perífrase conjuncional passou a atuar também no domínio da oposição semântica, aplicamos um questionário em alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos da rede privada de ensino. Participaram do experimento 317 alunos (160 do sexo feminino e 157 do sexo masculino) do Colégio Hipócrates Zona Sul, localizado na Alameda das Mansões, 2110, Candelária, Natal-RN.

Para compor o questionário, selecionamos seis construções indicadoras de oposição semântica – uma delas extraída da tese de Longhin (2003a), a qual, segundo a autora, o "só que" não era intercambiável com o "mas", e as outras foram criações nossas. Observem-nas

1. A gente não joga bola não, \_\_\_\_\_ a turma do colégio de tardinha joga.  
 só que     mas     ou
2. Os meus pais me deixam dormir na casa do meu amigo Thiago, \_\_\_\_\_ os pais de Thiago não deixam ele dormir aqui.  
 só que     embora     mas
3. A professora de inglês é divertida, \_\_\_\_\_ a professora de ensino religioso é séria.  
 mas     a fim de     só que
4. Os aniversários de crianças têm muitos doces, \_\_\_\_\_ os aniversários dos adolescentes têm muitas brincadeiras e gente descolada.  
 mas     só que     ou
5. Os filmes brasileiros de comédia são engraçados, \_\_\_\_\_ os filmes americanos de comédia não me arrancam um sorriso.  
 caso     mas     só que
6. Os celulares hoje estão custando o olho da cara, \_\_\_\_\_ os tablets estão muito baratos.  
 mesmo que     só que     mas

Como é permissível notar, nas respostas acima o “mas”, o “só que” e outra expressão conjuntiva aparecem de forma aleatória. Esse tipo de aleatorização foi pensado para garantir que os participantes não percebessem um padrão e não respondessem às perguntas automaticamente.

Além dessas perguntas, outras 14 foram criadas, envolvendo conjunções de outras naturezas com o objetivo de servirem como distratores. Dessas questões, 7 tinham como possíveis respostas apenas uma alternativa e 7 tinham como possíveis respostas duas alternativas. À vista disso, o experimento continha 20 questões (consultar Apêndice), as quais foram aleatorizadas de diferentes formas, ou seja, foram criadas quatro listas com as mesmas questões, contudo dispostas de formas distintas. Diante disso, os participantes, consequentemente, não saberiam que estavam respondendo o mesmo material, logo não haveria tentativa de cola, além, é claro, de se evitar que as questões contendo as adversativas ficassem juntas, o que poderia gerar também enviesamento.

Finalmente, é interessante acrescentar que os alunos tinham primeiramente de preencher algumas informações pessoais como cidade em que nasceu, idade, escolaridade e sexo, para ser possível analisar as variáveis independentes. Outrossim, para assegurar que todos os envolvidos no experimento compreenderiam a proposta, disponibilizamos um comando seguido de um exemplo, ilustrado em sequência.

- Leia as frases a seguir e preencha os espaços em branco com as palavras que você acha que se encaixam. Pode escolher mais de uma opção de resposta, pois o importante é que elas façam sentido para você. Veja o exemplo:

Ex.: Whinderson Nunes \_\_\_\_ Felipe Neto fazem sucesso no YouTube.

( ) depois de (X) mais (X) e

## Análise e discussão dos dados

De posse dos dados, vimos a necessidade da retirada da questão 2 da análise, visto que uma parcela significativa dos participantes considerou como resposta da pergunta “*Os meus pais me deixam dormir na casa do meu amigo Thiago, \_\_\_\_\_ os pais de Thiago não deixam ele dormir aqui.*” as três alternativas: só que, embora e mas. Esta frase, a qual não deveria ter como resposta apenas o “embora”, trouxe um resultado curioso que foi alvo de uma outra pesquisa<sup>14</sup>.

Eliminada a alternativa acima, contabilizamos 1582 dados. Abaixo, na tabela 1, observamos a distribuição dos resultados em três colunas. Como nos interessamos pelos dados nos quais há a predileção pelo uso do “só que”, juntamos os casos em que os participantes selecionavam apenas esta variante aos casos em que eles consideravam as duas variantes.

**Tabela 1 – Dados gerais dos questionários aplicados em alunos do Fundamental 2**

	Respostas		
	Mas	Só que e Mas/Só que	Outras
Ocorrências	743	799	40
Porcentagem	46,9%	50,4%	2,5%

Os dados são excepcionalmente claros quanto à predileção dos alunos. Constatamos que 50,4% deles consideram o “só que” como indicador do contraste por oposição semântica. Este resultado já corrobora a nossa hipótese inicial de que a forma está expandindo seu domínio funcional, deixando de codificar apenas a função de quebra de expectativa para codificar também a de oposição semântica. Não

<sup>14</sup> PEDRO, F. L. F. S.; ALBANO, G. F. ; DUARTE, A. C. V. . CONECTORES ADVERSATIVOS E CONCESSIONAIS: POR UM ENSINO VARIACIONISTA. In: 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2018, Natal. **Extensão e Sociedade**: Contextos e Potencialidades. Natal: SEDIS - UFRN, 2018. v. 2. p. 3575-3589.

consideraremos os dados da coluna “outras” por se tratar de desvios no preenchimento do questionário e por ser de baixa ocorrência, 2,5%.

Em relação à variável independente “sexo”, exibido na tabela 2, observamos que as mulheres ficaram divididas entre considerar o “só que” como indicador de oposição semântica (47,6 %) e não o considerar (50,5%). Os homens, por outro lado, deram predileção à construção perifrástica em detrimento da prototípica “mas” (53,5% > 43,4%).

**Tabela 2 – Dados gerais dos questionários aplicados em alunos do Fundamental 2 em relação ao sexo.**

Respostas	Sexo	
	Masculino	Feminino
Mas	43,4%	50,5%
Só que e Mas/Só que	53,5%	47,6%
Outras	3,2%	0,9%

Esses resultados permitem-nos perceber que os alunos estão mais suscetíveis à forma inovadora que as alunas, no entanto resta-nos investigar se a escolaridade influencia no reconhecimento da variante inovadora como adversativas.

Na tabela 3, atentamos ao fato de que é imaturo tomar o sexo como um condicionador do uso de “só que”, posto que é bem possível que as alunas, responsáveis por boa parcela dos 47,6%, sejam dos anos iniciais do fundamental 2. Esse quadro reforçaria os pressupostos de Labov<sup>15</sup>, portanto merecem uma análise acurada em uma pesquisa futura.

Em face disso, a tabela 3 contempla os resultados no tocante à escolaridade dos participantes do experimento. Os resultados gerais desvelam a importância dessa variável independente, dado haver uma queda gradativa da conjunção “só que” em detrimento da escolaridade (61,8% > 58,4% > 44,3% > 34,3%), enquanto o conector padrão “mas” avança em predileção conforme a mudança de ano (33,7% < 40,5% < 53,5% < 63,6%).

---

<sup>15</sup> Segundo o autor, a dinâmica de mobilidade social na base de cada comunidade define a forma que os falantes, de ambos os sexos, irão atuar: no oriente, os homens estão propensos a utilizar variantes de prestígio; e no ocidente, as mulheres, suscetíveis a função normatizadora da escola, inclinam-se ao uso de variantes conservadoras.

**Tabela 3 – Dados gerais dos questionários aplicados em alunos do Fundamental 2 em relação ao grau de escolaridade**

Respostas	Escolaridade			
	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Mas	33,7%	40,5%	53,5%	63,6%
Só que e Mas/Só que	61,8%	58,4%	44,3%	34,3%
Outras	4,5%	1,1%	2,1%	2,1%

Em síntese, a pressão escolar, em vista disso, beneficiou a conjunção “mas”: antiga, prototípica e neutra, ao passo que desfavoreceu a perífrase “só que”: recente e inovadora no mercado linguístico, embora ainda fique evidente que a construção perifrástica é considerada, obtendo frequência mínima de 34,3%, uma variante no domínio do contraste por oposição semântica.

A fim de concluir, relatamos que excluímos o cruzamento das variáveis independentes escolaridade e sexo por não desempenharem efeito em nosso fenômeno.

### Considerações finais

Longhin (2003) em estudo pioneiro acerca da perífrase conjuncional inovadora “só que”, identificou a função de quebra de expectativa e a subdividiu em cinco. À época, afirmou que por não haver a quebra de pressuposição, essa conjunção não poderia funcionar em contexto de oposição semântica. Segundo a Sociolinguística Variacionista, a língua é heterogênea: sofre influência de fatores internos e externos, portanto é atualizada diariamente a partir das nossas necessidades comunicativas. Desse modo, o “só que”, em dado momento, pode deixar de existir, de significar o que significa ou expandir seu uso.

Suspeitávamos de que hoje a expressão em estudo disputa com o “mas” o domínio da oposição semântica. O experimento com 317 alunos da rede privada de ensino de Natal-RN validou a nossa hipótese e nos permitiu perceber a grande influência da escolaridade na seleção dessas variantes. Além disso, os dados, no tocante a essa variável independente, mostrou que mesmo sobre a pressão normatizadora da escola, os alunos do 9º ano utilizaram expressivamente o “só que”. Os dados referentes ao sexo, por sua vez, relataram a preferência dos homens pela forma inovadora.

Concluimos que o “só que” ainda está no estágio inicial de expansão. É bem possível que numa pesquisa futura, com alunos do fundamental 2, em relação ao nível educacional, essa conjunção apresente uma frequência maior.

## Referências

- BARRETO, T. **Gramaticalização das conjunções na história do português**. 1999. 611f. Tese de doutorado em Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Salvador/Bahia, 1999.
- COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N.; MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- LABOV, W. Ordinary events. In: THORNBORROW, J.; COATES, J. (Eds.). **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p. 31-43.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LAKOFF, R. If's And's and But's about conjunction. Fillmore, C., Langendoen, D. (eds.). **Studies in linguistic semantics**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 114-149, 1971.
- LONGHIN, S. R. **A gramaticalização da perífrase conjuncional "só que"**. 2003. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2003a.
- LONGHIN, S. R. A PERÍFRASE CONJUNCIONAL "SÓ QUE": INVARIÂNCIA E VARIANTES. *Alfa*, São Paulo, 47 (2): 139-152, 2003b.
- TAGLIAMONTE, S. A. **Variationist sociolinguistics: change, observation, interpretation**. Cambridge: Wiley-Blackwell, 2012.
- TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo; Ática, 1985.
- TAVARES, M. A. **Banco de Dados FALA-Natal (BDFN)**. Departamento de Letras, UFRN, 2016. Banco de dados aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN. CAAE: 11652312.2.0000.5537. Patrocinador: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
- WEINREICH, U; LABOV, W. & HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of linguistic change. In: W. P. Lehmann & Malkiel (eds). **Directions for Historical linguistics**, Austin, University of Texas Press, 1968.

# Capítulo

# 3

## Leitura e análise da obra *Meu pai não mora mais aqui* (2012) de Caio Riter<sup>16</sup>

Gabriela Fernanda Sêjo<sup>17</sup>

### Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar uma possibilidade de leitura da obra juvenil *Meu pai não mora mais aqui*<sup>18</sup> escrita pelo autor José Carlos Dussarrat Riter, mais conhecido no campo literário como Caio Riter. Para o seu alcance, pretende-se refletir a partir de uma discussão de caráter bibliográfico os elementos da narrativa que podem propiciar o prazer da leitura e instaurar o diálogo com o leitor, assim como a importância dessa obra para o ensino de literatura contemporânea, pois sendo narrada na forma diarista “é um procedimento didático recente que se configura como um texto de cunho subjetivo ou íntimo, escrito em primeira pessoa do singular, [...]” (BUZZO, 2010, p. 15). A justificativa para a sua escolha ocorreu primeiramente por ela fazer parte do catálogo do PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola de 2008, no mesmo ano em que foi publicada sua primeira edição. E em segundo lugar, por se tratar de uma obra contemporânea ela visa também um leitor contemporâneo, que atualmente por causa das ferramentas tecnológicas, por exemplo, teria mais acesso as informações e as produções feitas pelo autor.

---

<sup>16</sup> Agradeço a Dr. Eliane A. G. R. Ferreira por ter me apresentado a essa obra em sua disciplina *Teoria e História da Leitura* ministrada no primeiro semestre de 2019 na Unesp de Assis e ao Dr. Benedito Antunes por me ajudar a refletir as questões a serem apresentadas nesse artigo. Elas são frutos de sua disciplina *Ensino de Literatura como Escrita e Leitura* ministrada na UNESP de Assis no segundo semestre de 2020.

<sup>17</sup> Graduada em Pedagogia pela FAM – Faculdade de Americana e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação/UNICAMP. Atualmente curso disciplinas como aluna especial no programa de pós-graduação em Letras na UNESP de Assis. E-mail: gabisejo\_2007@yahoo.com.br

<sup>18</sup> A primeira edição da obra é de 2008, mas utilizaremos nesse artigo a edição de 2012 que se encontra disponível no acervo da biblioteca da UNESP de Assis.

José Carlos Dussarrat Riter nasceu em Porto Alegre em 24 de dezembro de 1962, capital que vive até hoje. Em 1990 graduou-se em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e em 1994 em Letras pela Faculdade Porto-Alegrense. Recebeu o título de Mestre em 1997 e o de Doutor em 2004 ambos em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O escritor atua como professor desde 1987 e atualmente trabalha como professor de ensino médio no Colégio Militar de Porto Alegre. Caio Riter estreou no mercado editorial em 1994 com a publicação do livro infantil *Um palito diferente*, publicado pela editora Interpreta Vida em Porto Alegre. Sua produção dirigida ao público jovem se iniciou em 2003 com a publicação de *A cor das coisas findas* pela editora WS Editora. Entre 1994 e 2017 “publicou 60 títulos, dos quais 34 são infantis e 17 são juvenis – o restante dos títulos inclui 3 adaptações, 4 coletâneas de contos, 1 antologia poética e 1 livro teórico sobre letramento literário” (FERNANDES, 2019, p. 61).

Além disso, acumulou várias premiações. Teve cinco obras finalistas ao Prêmio Jabuti na categoria juvenil: *Meu pai não mora mais aqui* (2008), *A filha das sombras* (2011), *Vicente em palavras* (2012), *Apenas Tiago* (2014) e *Cecília que amava Fernando* (2016), em 2009, 2012, 2013, 2015 e 2017, respectivamente. Recebeu o selo FNLIJ pela obra *Meu pai não mora mais aqui* (2008), dentre outras e teve essa mesma obra incorporada na composição do PNBE, Programa Nacional Biblioteca da Escola no ano de 2008.

Em *Meu pai não mora mais aqui*, de Caio Riter dois protagonistas, Letícia e Tadeu relatam em forma de diário seus dramas mais íntimos. Letícia narra à dificuldade de aceitar a separação dos pais e a nova namorada de Guilherme, seu pai. Tadeu, por outro lado, apresenta como preocupação inicial os namoros e as amizades. O relato do jovem muda a partir do capítulo dezessete após a morte de seu pai em um acidente de carro. O acontecimento trágico na vida do colega de sala ajuda Letícia a superar a separação de seus pais e as conversas e apoio dos amigos auxiliam Tadeu a superar o luto. As histórias dos dois protagonistas se cruzam e finalizam com a descoberta do amor entre eles. Dessa maneira, acredita-se que a forma diarista escolhida pelo autor para desenvolver a sua narrativa permite que o leitor identifique-se com o enredo, pois segundo Feba (2015) os conflitos internos de Letícia e Tadeu que são narrados, assemelham-se com aquilo que os leitores vivem em sua própria realidade ou na sociedade, como exemplo a questão da mudança na organização familiar.

Outro fator qualitativo dessa aproximação, ainda segundo a autora são os recursos de linguagem utilizados. Há a recorrência de gírias, de marcas da oralidade e de expressões provenientes da internet. Prevalece também o uso de discurso das próprias personagens nas páginas na obra. Essa multiplicidade de vozes narrativas é “que proporcionam diversos ângulos de visão para a leitura, permitindo as entradas do leitor” (FEBA, 2015, p. 29). Merece destaque também nesse processo o projeto gráfico da obra.<sup>19</sup> Ele “dialoga com a temática do livro, a fim de conquistar um leitor mais maduro,

---

<sup>19</sup> *Meu pai não mora mais aqui* possui 198 páginas e as ilustrações foram feitas por Gustavo Piqueira e Samia

habituação a leituras complexas, extensas e com poucas ilustrações” (FEBA, 2015, p. 29). E um dos desafios desse leitor segundo ela é perceber ainda que a alternância das vozes narrativas é sustentada pelo aspecto físico do livro, como exemplo, suas cores, que ora é branca e ora é ocre.

Tomando como ponto de partida a ideia de que o texto literário é que comanda muitas vezes, a chave de leitura adotada pelo crítico, sentimos a necessidade de realizar primeiramente uma análise literária da obra. Ela foi feita com base nos *Operadores de Leitura da Narrativa* (2003) do autor Arnaldo Franco Junior, que podem ser caracterizados como “conceitos-chave para o desenvolvimento de uma análise e interpretação do texto narrativo pautada pela tradição dos estudos acadêmicos” (JUNIOR, 2003, p. 33).

Em seguida, em *Meu pai não mora aqui: o leitor e a sala de aula* faremos, inicialmente uma discussão sobre o termo literatura. Sua função está ligada a seu papel humanizador que provoca efeito não por ser apenas forma de conhecimento, mas porque “é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado” (CANDIDO, 1995, p. 244). Ela guardadas as proporções está presente na obra de Caio Riter, pois além de contar uma história, a obra surge com temas como o primeiro amor, a morte entre outros, que são relativamente novos e caros a produção contemporânea do livro juvenil dos anos 2000, período no qual está inserida. Nesse sentido, por se tratar de uma obra contemporânea, a construção do sentido do texto pelo aluno deve ocorrer de forma autêntica e livre no qual seja possível captar todos os elementos observados: reações, impressões e os diferentes tipos de sensações. O papel do professor nesse processo é de um mediador que intervém:

no diálogo do aluno sobre o texto com suas perguntas e seus comentários que visam conduzi-lo a aprofundar, a precisar o seu pensamento, a argumentar com o apoio de suas declarações, a variar suas afirmações e estabelecer relações entre suas observações. Além disso, as intervenções do professor permitem levar em consideração da afetividade, se for importante na motivação. Os alunos se consideram voluntários no jogo e respondem as questões colocadas e, eventualmente, colocam novas questões (BUZZO, 2010, p. 17)<sup>20</sup>.

Dessa maneira, consideramos que a base da escrita diarista segundo afirma Buzzo é a do o diálogo constante entre o autor do texto e o leitor. A sua produção e discussão em sala de aula “permitem que o aluno dialogue com o texto, que coloque textos em diálogo, que dialogue com os colegas e com o professor, permitindo-lhe assumir e expressar sua voz” (MACHADO, 2005, p. 63). Trata-se, portanto de uma obra emancipatória que além de trabalhar com a produção escrita diarista estabelece informações com outras disciplinas e o aluno é levado a desenvolver também o seu

---

Jacinto

<sup>20</sup> Tradução do francês para o português feito pela própria autora.

pensamento autocrítico e crítico não ficando restrito somente ao sentido único da obra e as palavras de seu enunciado.

### *Meu pai não mora mais aqui*

Na obra de Caio Riter dois protagonistas, Letícia e Tadeu relatam em forma de diário seus dramas mais íntimos. Ele foi escrito por meio de uma tarefa solicitada pela professora de português como parte da nota final da disciplina. O diário apresenta 30 capítulos que são numerados e diferenciados pela cor do papel e pelo título: branco para Letícia e com o título “Do diário de Letícia” e ocre para Tadeu e com o título “Do diário de Tadeu”. O narrador é autodiegético e há duas vozes narrativas, Letícia e Tadeu, que contam as suas histórias sob seus pontos de vistas particulares por meio da escrita do diário. O texto é narrado em primeira pessoa e nas duas narrações há presença do discurso direto e indireto, embora o uso do recurso do discurso indireto seja mais frequente nos capítulos de Letícia, como exemplo trazemos o seguinte trecho:

[Do diário de Letícia] E ela? Bom, ela segue amando Cau a distância. Disse que assim também é bom. *Às vezes ele vai á em casa e o Pedro Henrique e os amigos dele ficam tomando banho na piscina. É uma algazarra tremenda. O Pedro não deixa eu descer, diz que tem muito homem e eu não devo me misturar, mas, aí, eu fico espiando pela janela do meu quarto. O Cau todo bronzeado, só de sunga (ele é o único que usa sunga, os guris ficam todos de calção), atirado no sol, coisa mais linda* (RITER, 2012, p. 57 – grifos do autor).

Merece atenção o fato de o foco narrativo ser de um narrador protagonista no qual há uma multiplicidade de pontos de vista, que são construídos pelo enlaçar das perceptivas de Letícia e Tadeu. Letícia no início se preocupa com a separação dos pais e em relatar a situação que vive, enquanto Tadeu, em um ambiente familiar estável, ocupa-se mais com os amores que surgem nele. Após a morte de seu pai sua família é desfeita e a história toma a direção do luto. Letícia se dá conta que “a separação de seus pais não é um fato tão trágico quanto o vivido pelo amigo, mas uma realidade que terá de lidar ao longo da vida e, justamente por esse motivo, passa a aceitar [...]” (FEBA, 2015, p. 27). Entre o discurso de Tadeu e o de Letícia não há nenhum outro narrador que faça a mediação entre as personagens ou que intervenha com comentários. Isso pode ser comprovado “pelo fato de o leitor ter acesso aos pensamentos mais íntimos das personagens, pois dizem muito de si mesmas e, conseqüentemente, ao perfil do jovem leitor, gerando aproximação e verossimilhança” (FEBA, 2015, p. 28).

A narrativa tem duração de um trimestre, que é o tempo de realização do trabalho da disciplina de Língua Portuguesa. Na representação do espaço principal predomina urbano que se situa na cidade de Porto Alegre. Já os espaços secundários são a casa a de Tadeu e de Letícia e a escola onde ambos estudavam, que

no contexto das obras tanto como cenário, portanto, como parte do cotidiano e local de encontro dos jovens [...] abre a interpretação para um processo de verossimilhança e identificação do leitor com o mundo narrado, deste modo, se fazem presente nas narrativas situações comuns ao cotidiano do adolescente: aulas, provas, trabalhos, redações, reuniões de grêmios escolares, reuniões de grupos de estudantes, etc. (FERNANDES, 2019, p. 92).

Dessa maneira, a variedade de perspectivas e na maneira como elas se entrelaçam no decorrer da narrativa de *Meu pai não mora mais aqui*, permite “uma espécie de aproximação do leitor com a experiência dos narradores, possibilitando ao leitor se enveredar pela intimidade dos protagonistas e vivenciar de perto seus conflitos” (FERNANDES, 2019, p. 134).

### ***Meu pai não mora aqui* (2012): o leitor e a sala de aula**

Partindo da análise feita da obra de Caio Riter, faremos agora uma discussão sobre o termo literatura. Em seu texto *Direito à literatura*, tema de palestra proferida em 1988, e publicada na coletânea *Vários Escritos*, Antonio Candido chama de literatura:

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2011, p. 176).

Ele considera que não há um povo que consiga viver sem ela, ou seja, sem entrar em contato com algum tipo de fabulação. Sua função está ligada a seu papel humanizador, pois ela provoca efeito não por ser apenas forma de conhecimento, mas porque “é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado” (CANDIDO, 1995, p. 244). Ela é indispensável ao ser humano, pois humaniza no sentido de confirmar em nós traços essenciais, como a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, dentre outros. A literatura, portanto, não tem somente o “papel” de ensinar algo, como exemplo um conteúdo específico. Ela vai além, pois o leitor ao realizar sua leitura:

[...] que era, de início, uma atividade que se prescrevia para enredar as pessoas na malha das palavras – converteu-se em um gesto de afirmação de singularidade. Tornou-se um atalho, cada vez mais utilizado, para escapar do tempo e do lugar em que supostamente se deveria estar: escapar desse lugar predeterminado, dessa vida estática e do controle mútuo que uns exercem sobre os outros (PETIT, 2008, p. 28).

Ao ler um texto, o leitor não é passivo, pois opera em um trabalho produtivo e o reescreve. Ele segundo a autora altera o sentido do texto, o distorce, o reemprega e faz o que bem quiser, mas “também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá leva-lo” (PETIT, 2008, p. 28-29). Dessa maneira, pensando nessa função pode se inferir guardadas as proporções que *Meu pai não mora mais aqui* apresenta esse caráter humanizador, pois além de contar uma história a obra surge com temas como o primeiro amor, a morte entre outros, que são relativamente novos e caros a produção contemporânea do livro juvenil dos anos 2000, período no qual está inserida. Essa produção, “procura, por meio da autocrítica, [...] conscientização, metalinguagem, dialogia, intertextualidade e interdiscursividade, adequar-se às peculiaridades próprias do tipo de leitor a que se destina” (GALVÃO, 2012, p. 241).

Por se tratar de uma obra contemporânea, há “um deslocamento da ênfase para o leitor, ou para a recepção” [...] (ANTUNES, 2015, p. 11), pois não é colocado mais no centro da didática somente o autor, mas “a relação viva que a classe estabelece com ele, devem ser consideradas fundamentais as perguntas de sentido que a classe faz para a obra” (LUPERINI, 2000, p. 47). Dessa forma, essa classe:

transforma-se em uma “comunidade hermenêutica”, unida por um saber comum e por uma busca comum do sentido; por outro lado, a atualização do texto não pode mais ser vista como uma interferência indevida, mas, sim, como um momento importante da experiência de leitura. A ênfase no leitor, enfim, vai ter como consequência uma abordagem mais completa do texto, requerendo atenção ao contexto histórico e à especificidade da obra literária (ANTUNES, 2015, p. 12).

Assim, o próprio professor vai, segundo o crítico ser o primeiro leitor da obra, mas sem impor a sua leitura para eles. Um componente fundamental nesse processo “é a experiência literária plena que se deve proporcionar aos alunos. Somente explorando a força da própria linguagem é possível percorrer o texto literário e enredar-se em seus jogos e mistérios” (ANTUNES, 2015, p. 12). Isso significa que o aluno segundo ele tem que experimentar na sua própria fruição algo semelhante à criação literária no que diz respeito à sua própria experiência, ou seja, “se o fundamental na obra literária é a construção de um objeto autônomo, é preciso fazer que essa dimensão textual seja pedagogicamente vivenciada e não apenas apreciada” (ANTUNES, 2015, p. 13).

Dessa maneira, o diário permite ao leitor ultrapassar os limites da compreensão. Contudo, “não estamos afirmando que o leitor é quem ‘dita’ os sentidos ou que ele vislumbra em determinado texto o que ele bem quer, mas que o sentido de um determinado não está apenas no texto nem apenas no leitor, [...]” (SILVA, s/d, p. 5), mas na interação justamente deste com o texto. Refletindo sobre esse fato, é possível perceber que o aspecto subjetivo presente em *Meu pai não mora mais aqui*, de Caio Riter propicia à reflexão, a análise crítica e o espaço para a oralidade. Os alunos podem expressar suas

opiniões, “se dizer”, relacionar suas experiências de como a separação dos pais e a morte de alguém muito querido. Isso também segundo a autora pode servir na hora da socialização no qual cada estudante pode exprimir oralmente as suas considerações e os sentidos que ele construiu no antes e no depois da sua leitura, pois compartilhar as obras com os outros permite um maior entendimento do assunto por parte dos alunos e um “[...] experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas” (COLOMER, 2007, p. 143).

## Considerações Finais

Caio Riter ao se valer de dois protagonistas, Letícia e Tadeu que, em forma de diário relatam seus dramas e acontecimentos mais íntimos, instaura um diálogo com o leitor por meio dos vários recursos utilizados, como a linguagem, as imagens etc., e ao mesmo tempo provoca um diálogo com o leitor, o qual ao ler a obra, ele não realiza somente a sua leitura, mas se identifica, reconhece-se, e, é convidado a refletir também sobre a sua vida e seus problemas.

Pensando na função da literatura como humanização concebemos, guardadas as proporções, que *Meu pai não mora mais aqui* apresente esse caráter humanizador do qual nos fala Candido. Além disso, como vimos no centro da didática, não é colocado mais o enfoque, somente no autor da obra, mas no leitor e na recepção também. Isso faz com que o trabalho em sala de aula, especificamente, a classe mais se torne, utilizando o termo de Antunes (2015) uma “comunidade hermenêutica” no qual há a busca pelo saber comum de sentido e a ênfase no leitor também acontece e é valorizada.

Em suma, a leitura da obra de Caio Riter e sua discussão em sala de aula, permite que o aluno dialogue com os outros alunos o texto e que os coloque em diálogo, de maneira a expressar e assumir “sua voz”. O professor ao seu final pode desviar também seu olhar como um fim em si mesmo, para observar seu aluno, que encontra-se “em um processo de desenvolvimento de suas capacidades internas, que são relacionadas diretamente ao desenvolvimento de novas relações sociais desencadeadas na atividade de produção e discussão dos diários” (MACHADO, 2005, p. 63).

## Referências

ANTUNES, B. O ensino de literatura hoje. **Revista FronteiraZ** – nº 14 – Julho de 2015.

BUZZO, M. G. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. **Revista L@el em (Dis-)curso**. Volume 2, 2010.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Ouro sobre Azul. Rio de Janeiro, 2011.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FEBA, B. L. T. A configuração do narrador e o papel do leitor na literatura juvenil. **Revista Trama** - Volume 11 - Número 21 - 1º Semestre de 2015.

FERNANDES, A. de L. R. **Estudo da literatura juvenil de Caio Riter: análise de dez narrativas premiadas**. Assis, 2019.

FERREIRA, E. A. G. R. Palavras-isca para fisgar leitores distraídos. In: AGUIAR, V. T. de; CECANTINI, J. L; MARTHA, A. A. P. (organizadores). **Narrativas juvenis: geração 2000**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Assis, SP: ANEP, 2012.

JUNIOR, A. F. Operadores de Leitura da Narrativa. In: BONNICI, Thomas; JUNIOR, Arnaldo Franco; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria da Literatura, abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá, Ed. da UEM, 2003.

LUPERINI, R. **Insegnare la letteratura oggi**. Lecce, Itália: Piero Manni, 2000.

MACHADO, A. R. **Diário de Leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula**. Linha d' Água, v. 18, nº 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

RITER, C. D. **Meu pai não mora mais aqui**. São Paulo: Biruta, 2012.

SILVA, D. N. C. O diário de leituras na sala de aula: um instrumento para a formação do leitor de literatura. **IV SINALGE - Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais**. Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO\\_EV066\\_MD1\\_SA18\\_ID861\\_23032017225651.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA18_ID861_23032017225651.pdf)> Acesso em: 27/08/2019.

# Capítulo

# 4

## Análise do Discurso Digital: questões teóricas e práticas

Antonio Lailton Moraes Duarte<sup>21</sup>

Isabel Muniz-Lima<sup>22</sup>

### Introdução

Uma das questões fundamentais que tem sido objeto atual de reflexão para professores diz respeito aos textos que circulam no ambiente digital *on-line*: como eles se configuram? Como analisar a construção de seus sentidos? De que maneira é possível integrar o uso cada vez mais comum desses textos às práticas de ensino e aprendizagem na escola? A velocidade com que surgem novas mídias digitais e com que se atualizam faz com que os usuários da geração não nativa digital<sup>23</sup> precisem estar em constante aprendizado, na tentativa de manterem-se digitalmente letrados.

Nesse contexto, os professores de Língua Portuguesa têm sido incentivados por documentos regulatórios, como a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), a trabalharem com gêneros digitais na sala de aula, buscando estreitar os laços entre o conteúdo programático e as atuais práticas comunicativas dos estudantes. Porém, antes mesmo de refazerem seus planos de aula, muitos professores e professoras precisarão tornar-se conhecedores desses novos modos de interação digital.

---

<sup>21</sup> Doutorando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLIN/UFC) e membro do grupo de pesquisa Protexto (UFC). Bolsista do CNPq. Professor da Universidade Estadual do Ceará, *campus* do Limoeiro do Norte. E-mail: antonio.duarte@uece.br

<sup>22</sup> Doutoranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLIN/UFC) e membro do grupo de pesquisa Protexto (UFC). E-mail: isabelmunizlima@gmail.com

<sup>23</sup> De acordo com a *Wikipedia*, o termo “nativos digitais” foi criado por Marc Prensky e se refere aos usuários nascidos a partir dos anos 1980, que cresceram na época da ascensão das tecnologias digitais.

Os textos que circulam na internet possuem algumas características específicas e que merecem a atenção dos estudiosos da linguagem. Na tentativa de lançar luz sobre esse aspecto, neste artigo, apresentamos a proposta da pesquisadora Marie-Anne Paveau sobre os “discursos nativos digitais”. Neste trabalho, busca-se articular os conceitos gerais da proposta da linguista francesa com o que sugere a BNCC no que diz respeito à compreensão e à produção de gêneros<sup>24</sup> do campo literário construídos tecnodiscursivamente. Para isso, lançaremos mão de inúmeros exemplos, a fim de tornar mais didáticos os conceitos apresentados pela autora e que podem se relacionar às habilidades e competências propostas na BNCC.

A primeira seção deste artigo tem, como foco, o conceito de “discurso nativo digital” e a análise de suas características. Em seguida, é apresentada a proposta pós-dualista e ecológica da autora, a qual sugere investigar as relações entre homem e máquina de modo mais integrado. Por fim, são discutidos alguns pontos da BNCC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no que diz respeito à compreensão e à produção de gêneros do campo literário construídos tecnodiscursivamente. Nessa perspectiva, busca-se refletir sobre como os discursos nativos digitais podem ser inseridos no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

## Os discursos nativos digitais

Em *Analyse du Discours Numérique: dictionnaire des formes et des pratiques* (2017), a linguista francesa Marie-Anne Paveau apresenta uma importante e inovadora reflexão sobre os textos<sup>25</sup> que circulam nas mídias digitais conectadas à internet. Para a pesquisadora, é preciso superar uma perspectiva dualista, na qual as investigações se pautam em analisar os textos/discursos digitais com parâmetros de análise próprios dos textos pré-digitais. Embora seu lugar teórico seja a Análise do Discurso, a autora estende a reflexão para todas as disciplinas das Ciências da Linguagem:

---

<sup>24</sup> Percebemos que a BNCCEM adota a ideia de equivaler gêneros do discurso a gêneros textuais. No entanto, sabemos que, no âmbito dos estudos linguísticos, essa equivalência não é pacífica, pois os termos gêneros textuais, gêneros do discurso e gêneros discursivos têm especificidades a depender da área da Linguística. Diante dessa flutuação terminológica e teórica, optamos por denominar apenas de gêneros, diferente de Paiva (2019), que propôs o termo gêneros da linguagem, uma vez que não é nosso objetivo discutir questões teóricas a esse respeito.

<sup>25</sup> Em sua obra, os termos texto, discurso e interação muitas vezes parecem se confundir. Neste artigo, consideramos que os discursos nativos digitais a que a autora se refere são, na realidade, textos nativos digitais. Texto, neste artigo, é entendido segundo Cavalcante *et al.* (2019), como um enunciado completo, que se conclui como uma unidade de comunicação e que são reconhecíveis por sua unidade de sentido em contexto (p. 25).

O trabalho apresentado nesta obra é uma resposta a essa necessidade de inventar novos conceitos, ferramentas e limites para dar conta do funcionamento dos discursos nativos da internet em uma perspectiva qualitativa e ecológica (PAVEAU, 2017, p. 8 – tradução livre<sup>26</sup>).

A autora menciona, ainda, que as Ciências da Linguagem apresentam um atraso em relação ao estudo do universo digital e de suas produções nativas:

As ciências da linguagem ainda não fizeram esta observação e estão muito atrasadas na questão dos universos digitais e de suas produções nativas, tanto epistemologicamente como teórica e metodologicamente. A maioria dos raros trabalhos que existem até hoje sobre os discursos nativos da internet ou da web demonstra dificuldade em levar em conta a dimensão técnica integrada à sua natureza linguageira (PAVEAU, 2017, p. 10)<sup>27</sup>

Nessa perspectiva, Marie Anne-Paveau apresenta o conceito de tecnodiscurso ou discurso nativo digital como sendo o conjunto das produções verbais<sup>28</sup> elaboradas *on-line*, independentemente do tipo de mídia ou das ferramentas de escrita utilizadas (PAVEAU, 2017, p. 8). As *hashtags* são apresentadas pela autora como um exemplo desse tipo de produção verbal. Por meio de um simples clique ou toque nas *hashtags*, podemos ter acesso a uma série de conteúdos relacionados ao que está escrito nesse tecnopalavra:

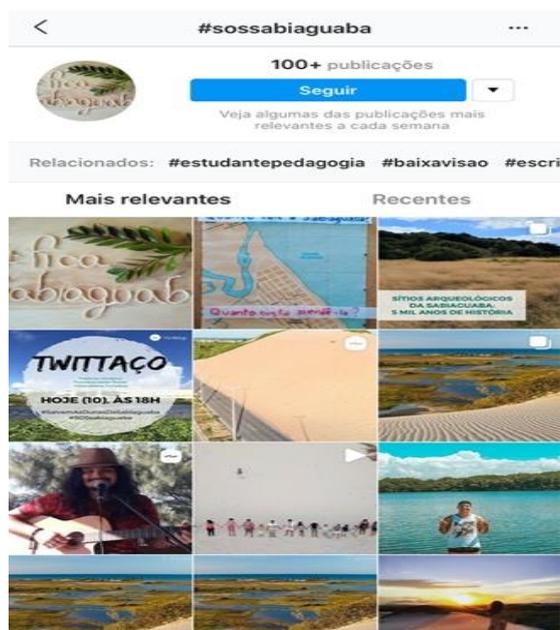
---

<sup>26</sup> Optamos por inserir, no original, todos os trechos traduzidos livremente para o português: “Le travail présenté dans cet ouvrage est une réponse à cette nécessité d’inventer de nouveaux concepts, outils et limites pour rendre compte du fonctionnement des discours natifs d’internet dans une perspective qualitative et écologique” (PAVEAU, 2017, p. 8).

<sup>27</sup> “Les sciences du langage n’ont pas encore fait ce constat et accusent un retard important sur la question des univers numériques et de leurs productions natives, tant sur le plan épistémologique que théorique et méthodologique. La plupart des rares travaux qui existent jusqu’à présent sur les discours natifs d’internet ou du web peinent à prendre en compte leur dimension technique, intégrée à leur nature langagière” (PAVEAU, 2017, p. 10).

<sup>28</sup> Para nós, as produções não-verbais também devem ser incluídas no escopo do tecnodiscurso. A hibridização de semioses no contexto digital, conforme defende a autora, manifesta-se também por meio de imagens estáticas e/ou dinâmicas.

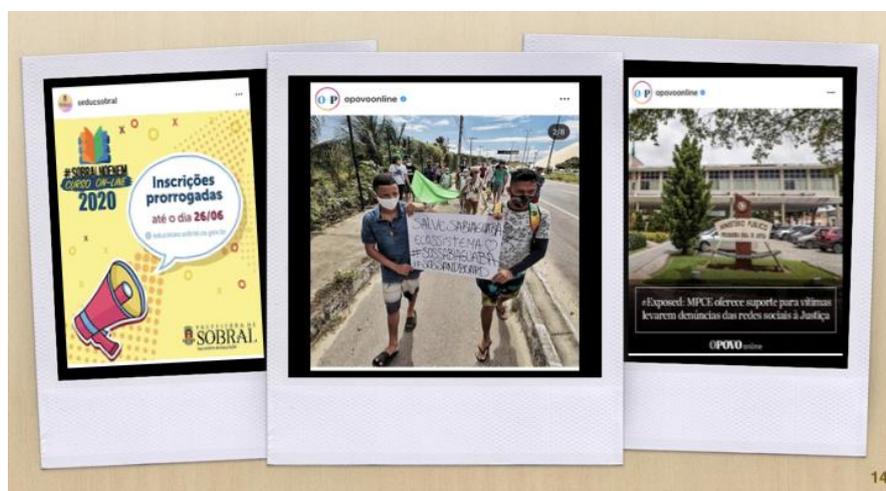
### Exemplo 1 – Cópia da tela de busca da hashtag #sossabiaguaba no Instagram



Fonte: elaborado pelos autores.

Devido à sua popularidade, o uso das *hashtags* se estendem, muitas vezes, para os contextos não nativos, como observamos em cartazes digitais, cartazes impressos ou manchetes de webnotícias:

### Exemplo 2 – Cartazes digital e impresso e webnotícia utilizando *hashtags* retirados do Instagram *Seduc Sobral* e *O Povo*



Fonte: elaborado pelos autores.

No exemplo 2, as *hashtags* perdem uma de suas características essenciais, que é, segundo Paveau (2017), a clicabilidade ou a possibilidade de nos direcionar a outros conteúdos. Essas ocorrências, cada vez mais comuns, também precisam ser levadas em consideração entre professores e pesquisadores da linguagem.

Segundo a autora, as produções verbais nativas digitais apresentam traços inéditos em relação aos textos pré-digitais, como a clicabilidade e a imprevisibilidade em relação ao conteúdo ao qual o internauta terá acesso. A inserção do componente “tecno” inscreve, nas análises, uma opção teórica que modifica, de acordo com Paveau, as investigações tradicionais no campo das ciências da linguagem (PAVEAU, 2017, p. 11). Os discursos nativos digitais são, portanto, “produções elaboradas *on-line* e com as ferramentas propostas pela internet”<sup>29</sup> (PAVEAU, 2017, p. 27).

A autora apresenta uma série de características que configuram essas produções verbais *on-line* ou tecnodiscursos, como a composição, a deslinearização, o aumento, a relacionalidade, investigabilidade e a imprevisibilidade. A seguir, apresentaremos cada um desses aspectos com exemplos realizados por meio da função de cópia da tela.

A composição diz respeito à constituição semiótica híbrida dos discursos nativos digitais. Segundo a autora, “os discursos nativos digitais são compósitos, ou seja, constituídos de uma matéria mista, que inclui o linguageiro e o tecnológico”<sup>30</sup> (PAVEAU, 2017, p. 28). Esse aspecto fica evidente ao observarmos, por exemplo, as páginas no *Facebook*:

### Exemplo 3 – Cópia da tela de página do *Facebook* do jornal *Diário do Nordeste*



Fonte: página do *Facebook* do jornal *Diário do Nordeste*

<sup>29</sup> “(...) productions élaborées en ligne, dans les espaces d’écriture et avec les outils proposés par internet (PAVEAU, 2017, p. 27).

<sup>30</sup> “Les discours numériques natifs sont composites, c’est-à-dire constitués d’une matière mixte dans laquelle entrent indiscernablement du langagier et du technologique” (PAVEAU, 2017, p. 28).

No exemplo 3, observamos, no *post* principal, produções verbais (textos escritos) e não-verbais (imagens), além de inúmeros recursos técnicos, como os *hiperlinks*, que constituem a hibridização a qual Paveau se refere.

A deslinearização é outro aspecto característico do discurso nativo digital ou do tecnodiscurso. De acordo com a autora,

Os discursos nativos digitais não se desenvolvem obrigatoriamente segundo um eixo sintagmático específico do fio do discurso. Eles podem ser deslinearizados por *links* hipertextuais, os quais direcionam o texto-fonte e o seu leitor para um outro discurso em uma outra janela de navegação (PAVEAU, 2017, p. 28)<sup>31</sup>

A infinidade de *hiperlinks* identificados em *sites*, *blogs*, redes sociais e outras mídias digitais nos confirmam o caráter de deslinearização dos discursos nativos digitais.

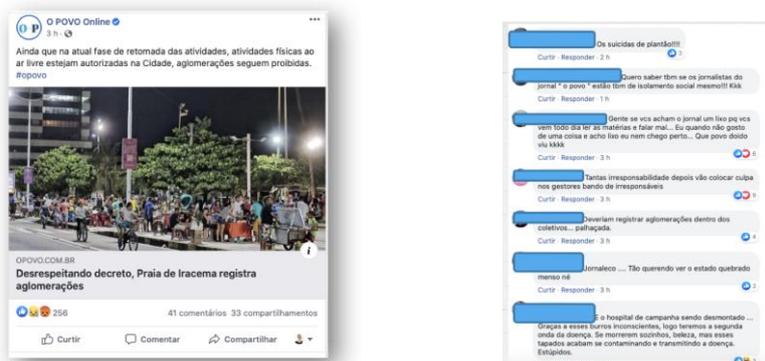
Outro aspecto apresentado pela autora é o aumento. Segundo Paveau (2017), os discursos nativos digitais apresentam a característica da conversacionalidade ou da possibilidade de aumentar o conteúdo que é dito no texto-fonte, seja por meio de curtidas, comentários, repostagens ou compartilhamentos (p. 29). Os espaços para comentários disponíveis logo após as webnotícias, presentes nas páginas de jornais no *Facebook*, ilustram esse aspecto.

A relacionalidade, por sua vez, diz respeito à constituição reticular dos discursos nativos digitais. Segundo Paveau (2017), os discursos nativos digitais estão inscritos em uma relação com outros discursos. Portanto, os tecnodiscursos permitem uma relação entre o texto-fonte e outras produções verbais:

---

<sup>31</sup> “Les discours numériques natifs ne se développent pas obligatoirement selon l’axe syntagmatique spécifique du fil du discours dans la théorie prénominale : ils peuvent être délinéarisés par des liens hypertexte, qui dirigent le texte source et son lecteur vers un autre discours, dans une autre fenêtre du navigateur” (PAVEAU, 2017, p. 28).

#### Exemplo 4 – Cópia da tela de comentários em página do Facebook



Fonte: Página do Facebook do jornal *O Povo*.

No exemplo 4, a relacionalidade pode ser observada nos conteúdos dos comentários. Alguns se referem especificamente ao texto-fonte, isto é, à webnotícia postada, outros se distanciam um pouco do assunto central (falando, por exemplo, sobre o próprio jornal) e pode haver situações em que há desvio total do que está sendo apresentado no texto-fonte. De todo modo, há uma relação entre discursos/textos que podem ser facilmente observados nos comentários e que constitui elemento caracterizador, segundo Paveau (2017), dos discursos nativos digitais.

Por sua vez, a investigabilidade é o caráter rastreável próprio dos discursos nativos digitais. Paveau (2017) menciona que “os discursos nativos digitais se inscrevem, no sentido material do termo, em um universo que não esquece nada e que possui inúmeras ferramentas de busca” e complementa esse caráter específico dos discursos nativos digitais ao ressaltar que eles são “encontráveis ou coletáveis” (p. 29)<sup>32</sup>.

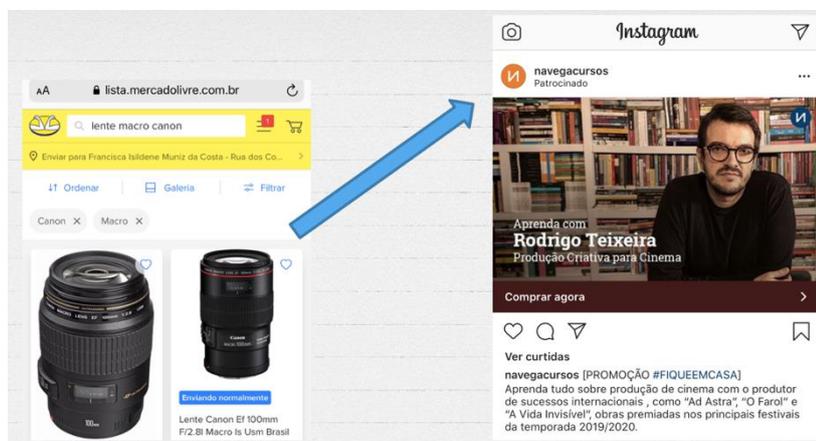
Essa característica fica muito evidente em situações, como a que ocorreu com o cantor Justin Bieber. Em 2019, o artista fez uma postagem em suas redes sociais em que disse lutar contra o racismo. Sua fala foi muito criticada, na época, porque seus seguidores rastream um vídeo em que o cantor, na época com 15 anos, fazia uma piada racista. Isso nos mostra como essa característica é notável nos discursos nativos e utilizada com desenvoltura pelos internautas.

Por fim, a autora menciona a questão da imprevisibilidade dos discursos nativos digitais. Paveau (2017) explica que “os discursos nativos digitais são, em parte,

<sup>32</sup> “Les discours numériques natifs s’inscrivent, au sens matériel du terme, dans un univers qui n’oublie rien et qui est parcouru d’outils de recherche (...) ils sont donc investigables, c’est-à-dire trouvables et collectables (...)” (PAVEAU, 2017, p. 29).

produzidos ou formados por programas e algoritmos<sup>33</sup>, o que fornece um caráter imprevisível para os enunciados humanos” (p. 29)<sup>34</sup>. Para ilustrar, apresentamos uma situação que ilustra essa imprevisibilidade:

**Exemplo 5 – Cópia da tela de uma busca no site *Mercado Livre* e uma cópia de tela de um anúncio patrocinado no *Instagram***



Fonte: elaborado pelos autores.

O exemplo 5 ilustra uma situação de imprevisibilidade ocorrida com um dos autores deste artigo. Na ocasião, a autora-internauta havia feito uma busca no site de compras *Mercado Livre* sobre lentes de câmera fotográfica. Poucos minutos depois desse acesso, ao abrir o aplicativo *Instagram* e observar o *feed* de notícias, o anúncio patrocinado sobre um curso de cinema (localizado à direita do exemplo 5) apareceu de modo inesperado. É provável que as fórmulas algorítmicas tenham direcionado esse anúncio

<sup>33</sup> O termo algoritmo é, de acordo com Côrrea e Bertocchi (2012), uma latinização do nome de Al Khowarizmi, matemático árabe do século 19. Esse termo, no âmbito da computação, diz respeito, de acordo com os autores, a um procedimento criado de forma precisa para o cumprir uma tarefa específica. No campo da Engenharia da Computação, o algoritmo é usado para decidir caminhos para cumprir uma meta, podendo conter ou não inteligência artificial (CORRÊA; BERTOCCHI, 2012, p. 31), o que contém inteligência artificial assimila novas informações apreendidas por seus usuários, tornando-se cada vez mais sofisticado, porque aprende padrões de comportamento humano. Nesse sentido, podemos entender que um algoritmo, grosso modo, consiste em um conjunto finito de instruções precisas para executar uma tarefa específica, como, por exemplo, as instruções precisas para se fazer um bolo de chocolate presente em uma receita culinária, o que revela que vivemos em uma sociedade algorítmica. Esses algoritmos com suas funções de programação captam, de acordo com Pariser (2012), informações quando interagimos pela internet e tomam decisões a partir delas e geram uma espécie de personalização dos usuários. No entanto, é preciso repensar, a nossa ver, o tratamento dos dados computacionais e humanos, pois são dados diferentes e não se pode reduzir e esquematizar os dados humanos a algoritmos sem uma postura ética e comprometida com a proteção dos dados dos usuários.

<sup>34</sup> “Les discours numériques natifs sont en partie produits et/ou mis en forme par des programmes et des algorithmes, ce qui les rend imprévisibles pour les énonciateurs humains” (PAVEAU, 2017, p. 29).

para a página principal do *Instagram* da autora, tendo em vista que pessoas que buscam lentes fotográficas podem estar interessadas em cursos de filmagem cinematográfica. Seja como leitores ou como produtores, estamos inseridos em um universo imprevisível: não sabemos exatamente quem são as pessoas que têm acesso aos nossos textos publicados na internet e também não temos a medida exata daquilo que iremos ler enquanto usuários das mídias digitais.

Segundo Paveau (2017), essas características não esgotáveis compõem a configuração dos discursos nativos digitais e precisam ser levadas em consideração nas pesquisas realizadas no âmbito das Ciências da Linguagem. Em relação ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, a BNCC traz orientações que também direcionam o trabalho em sala de aula para o uso de gêneros nativos digitais ao abordar a competência geral da cultura digital, o que nos possibilita abordarmos na seção seguinte a compreensão e a produção de gêneros do campo artístico-literário construídos tecnodiscursivamente.

### **BNCC e a compreensão e a produção de gêneros do campo artístico-literário construídos tecnodiscursivamente**

A BNCC, ao tratar do ensino de língua materna, exerce um papel relacionado às questões acerca das concepções de língua(gem), como sendo um “palco onde diferentes ideologias sobre o que conta como língua(gem) orientam práticas curriculares (não)autorizadas nas diferentes áreas do conhecimento” (SZUNDY, 2017, p. 78).

Apesar disso, a BNCC não possui um conceito de língua(gem) bem definido. No entanto, Sousa (2020) e Duarte e Sousa (2020), com base nas perspectivas para o conceito de língua proposto por Marcuschi (2008), advogam que o documento adota a noção de língua como atividade sociointerativa situada, também denominada de socio-cognitivo-interacional por Cavalcante (2013) e Koch e Elias (2016), pois essa perspectiva é a compatível com o documento, tendo em vista que a língua, nessa perspectiva, está associada a aspectos históricos e culturais, ou seja, a seu contexto de produção, como se extrai da competência 04 (quatro) da área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC do Ensino Médio, doravante denominada de BNCC-EM, em que se define a língua como “[...] fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso [...]” (BRASIL, 2017, p. 481).

Assim, o documento focaliza o funcionamento real das línguas (materna e estrangeira), em contextos reais de produção dos discursos, de maneira que os alunos aprendam a adequar “seus textos à variedade e ao registro em uso na situação, levando em conta campos de atuação social, contextos e interlocutores específicos, por meio de

processos de estilização e de seleção e organização dos recursos linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 486).

Com base no funcionamento real das línguas (materna e estrangeira), o documento propõe os eixos leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral), e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2017, p. 492) para o Ensino Médio e indica, para contextualizar as práticas de linguagem, a organização em “campos de atuação social”, com o intuito de proporcionar aos estudantes

experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio de cada região, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (BRASIL, 2017, p. 477),

O que implica que dizer que a BNCCEM propõe, a nosso ver, um ensino a partir de gêneros pertencentes a diferentes esferas de atuação social.

Quanto aos campos de atuação social dos quais falamos anteriormente como sendo eixos que contextualizam as práticas de linguagem, eles são os seguintes: campo da vida pessoal, campo de atuação na vida pública, campo jornalístico-midiático, campo artístico-literário e campo das práticas de estudos e pesquisas. Dentro desses campos, as habilidades de língua portuguesa estão organizadas bem como o ensino dos gêneros.

Consideramos que a disposição em campos, que, vale lembrar, são articulados entre si, proporciona uma reflexão maior sobre aquilo que é ensinado e sua real necessidade na vida dos estudantes e nos papéis que ocuparão no futuro, além de dar um direcionamento ao modo de compor o currículo, sem, necessariamente, fechá-lo.

Partindo dessas noções e da competência geral<sup>35</sup> 5 da BNCC, que trata da cultura digital e que consiste em:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

---

<sup>35</sup> Na BNCC, há a previsão e a prescrição de aprendizagens essenciais que devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, dentre elas, a cultura digital, as quais devem consubstanciar, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, pois essas competências são entendidas como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8).

pensamos que temos um terreno bastante profícuo, possibilitado pela BNCC, para o trabalho com o ensino de compreensão e a produção de gêneros construídos tecnodiscursivamente, o que corrobora e possibilita, em nosso assentimento, uma reflexão sobre questões práticas da Análise do Discurso Digital proposta por Paveau (2017) associadas ao ensino de Língua Portuguesa.

A cultura digital, na perspectiva da BNCC, envolve:

aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. (BRASIL, 2017, p. 474).

Essa perspectiva da cultura digital presente na BNCC mostra que o documento é compatível com a Análise do Discurso Digital, pois, *mutatis mutandi*, Paveau (2017), mesmo não tendo como cerne uma preocupação com o ensino em sua proposta, fornece-nos, a nosso ver, elementos que podem ser usados pelos docentes para a concretização da cultura digital na escola, na medida em que a linguista nos mostra que as produções elaboradas *on-line* nos espaços de escrita e com ferramentas propostas pela internet são uma realidade em nosso cotidiano e que não podem ser ignoradas pela escola, já que vivemos em uma sociedade permeada pela cultura digital, em que há uma simbiose entre o linguageiro e o tecnológico, constituindo o tecnolinguageiro.

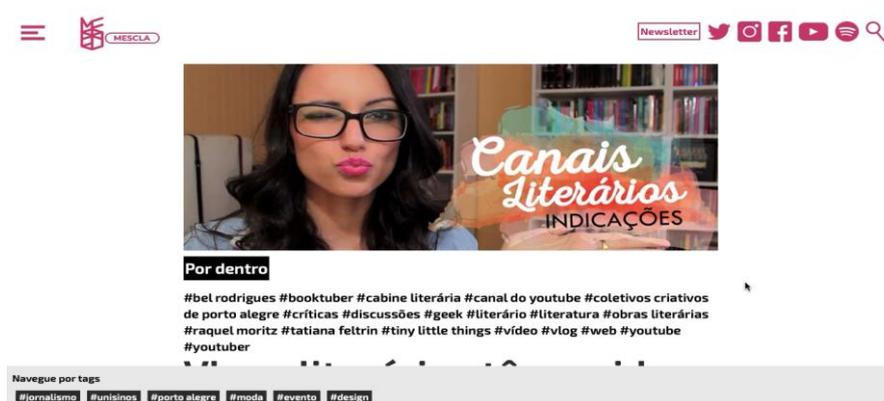
Esse aspecto tecnolinguageiro permeia os diversos textos que circulam nos meios digitais e que devem ser estudados na escola, como propõe a BNCC, ao sugerir, dentre os parâmetros para progressão/organização curricular e das habilidades do ensino de Língua Portuguesa, para o campo artístico-literário, por exemplo, produções das culturas juvenis contemporâneas, como:

[...] *vlogs* e *podcasts* literários, gêneros das culturas juvenis (*slams*, vídeos de diferentes tipos, *playlists* comentadas, *raps* e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics best-sellers*, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) (BRASIL, 2017, p. 514).

Essas sugestões presentes na BNCCEM, além dos tradicionais romances e poesias, revelam uma preocupação latente com a cultura digital e com os discursos nativos digitais, na medida em que, por exemplo, ao elencar o *vlog* literário, abreviação de *videoblog* (vídeo + *blog*), percebemos uma preocupação em se ensinar na escola

literatura a partir de uma espécie de *blog* em vídeo. Ou seja, o produtor de conteúdo – o *vlogger*-estudante ou *vlogueiro*-estudante – escolhe alguns temas, faz produções audiovisuais a respeito deles e publica na *web*, em espaço próprio ou na página da escola ou mesmo em plataformas, como o *YouTube*, como podemos ver no exemplo 6:

#### Exemplo 6 – Cópia da tela do *vlog* literário de Bel Rodrigues

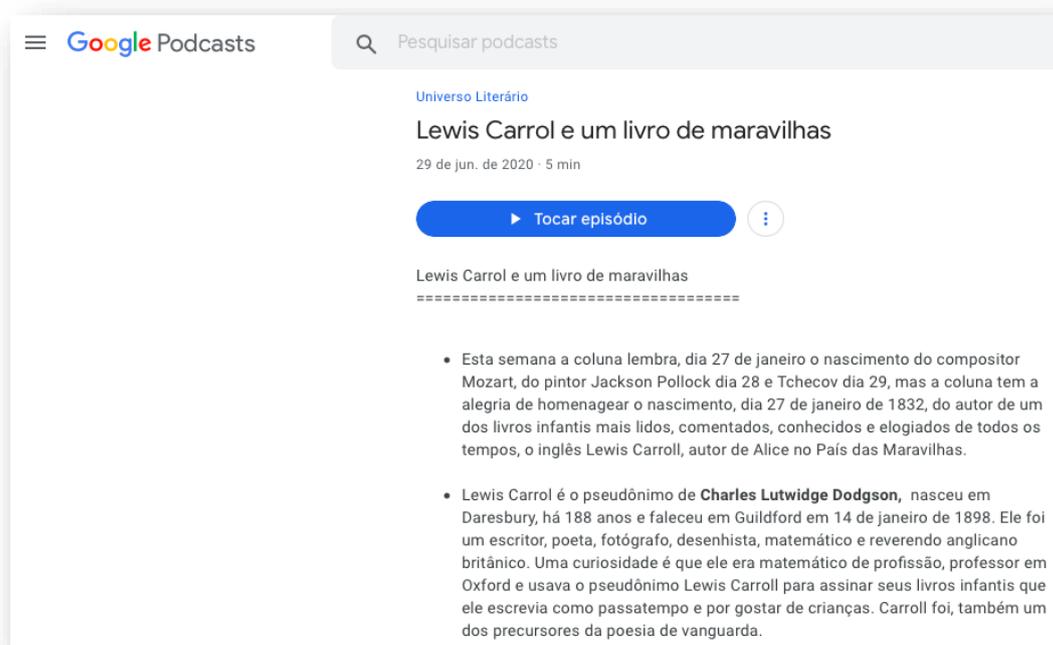


Fonte: Página do *vlog* literário de Bel Rodrigues disponível em:  
<http://mescla.cc/2017/11/28/vlogs-literarios-tem-unido-leitura-e-web/da>

No exemplo 6, percebemos que o professor pode criar uma canal para postar os *vlogs* literários dos alunos sobre as leituras feitas de obras literárias, o que favorece, a nosso ver, a implementação da cultura digital, na medida em que o discente se apropria da característica típica dos textos nativos digitais proposta por Paveau (2017), a composição, pois o aluno poderá construir e compreender que o *vlog* literário é constituído de matéria mista entre o linguageiro e o tecnológico, por meio de uma produção elaborada por meio on-line no espaço de escrita de *blog* em formato de vídeo com o uso de uma plataforma, como o *YouTube* ou um canal próprio da escola, o que favorecerá um trabalho de análise semiótica bastante interessante.

Além do *vlog* literário, a BNCCEM sugere o ensino do *Podcast* literário. Esse gênero do campo artístico-cultural consiste, grosso modo, em uma transmissão de arquivos multimídia na internet criados pelos próprios usuários, no caso pelos alunos, referente a uma obra literária, em que se disponibilizam, por exemplo, listas e seleções de músicas ou simplesmente falas e exposições de opiniões sobre as mais diversas obras literárias. Para tal empreitada, é preciso que o produtor do *podcast* literário escolha uma obra literária, defina os participantes, planeje o conteúdo que será abordado, prepare-se vocalmente, separe o equipamento para gravar, edite, publique e divulgue seu *podcast*, como notamos no exemplo 7:

### Exemplo 7 – Cópia da tela do *podcast* literário Universo Literário



Fonte: Página do *Google Podcasts*

No exemplo 7, notamos, além da característica da composição inerente aos textos nativos digitais proposto por Paveau (2017), no gênero *Podcast* Literário, a característica do aumento, apontada pela linguista, na medida em que, como esse gênero do campo artístico-cultural, sua construção se dá por uma enunciação aumentada, dada a conversacionalidade da *web* em que se tem um aumento por conta dos comentários da listas e seleções de músicas ou das falas e das exposições de opiniões sobre determinada obra literária presente no *podcast* literário. Além de possibilitar um reticularidade com outros discursos da *web*, o que favorece a interface entre escritores e leitores, escrita e leitura com o uso de aparelhos tecnológicos, em que se tem uma espécie de coprodução com o tecnológico, o que Paveau (2017) denomina de relacionalidade do discurso nativo digital, como já mostramos ao discutirmos essa característica do tecnodiscurso.

Outro gênero do campo artístico-literário elencado pela BNCC é o *slam*. Esse gênero consiste em uma competição de poesia falada e performática, semelhante a um sarau ou a um encontro de declamação de textos (*spoken word*), que traz questões da atualidade para debate, onde um júri popular, escolhido espontaneamente entre o público, dá nota aos *slammers* (os poetas), levando em consideração principalmente dois critérios: a poesia e o desempenho. O objetivo essencial desse gênero é atrair, além de

poetas, espectadores e escritores que, muitas vezes, têm pouca intimidade com a “poesia tradicional”. Esse gênero tem sido divulgado nas páginas, como a apresentada no exemplo 8:

### Exemplo 8 – Cópia da tela da página Cultura dos Slams



Fonte: Página da Cultura dos Slams

Outro gênero do campo artístico-literário elencado pela BNCC é a *fanfic*, abreviação da expressão inglesa *fanfiction*, que significa “ficção de fã”. Nesse gênero, os leitores e escritores se apropriam do mote da história ou dos seus personagens para criarem narrativas paralelas ao original, o que revela um caráter, a nosso ver, lúdico e criativo, e também de relacionalidade do discurso nativo digital, tendo em vista que a criação dessas narrativas paralelas ao original estabelecem relação com outros discursos através de uma reticularidade da *web* atrelada também ao aumento, na medida em que se tem uma enunciação aumentada (PAVEAU, 2017), dada a possibilidade da conversacionalidade da *web* com os comentários a essas criações feitas, além de abrir espaço para escritas que se apoiam na ubiquidade, através da possibilidade de uma escrita colaborativa, em que se tem uma enunciação única, na perspectiva paveautiana, mas com a identificação de diferentes enunciados, o que favorece um trabalho, em nosso assentimento, bastante profícuo para o ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que as *fanfics* são classificadas de acordo com a temática desenvolvida, por exemplo, *angst*, cuja temática é a angústia dos personagens centrais que sofrem por algum motivo, como, por exemplo, morte dos pais, traição, etc; o número de capítulos, como ocorre com as *oneshot*, em que a *fanfic* é composta apenas de um capítulo, o que implica que não tem

continuidade; e pelo número de palavras, como *Drabble*, que são *fanfics* de contos com, no máximo, mil palavras. Existem diversos *sites* gratuitos na internet de *fanfics*, onde não é necessário pagar para ler ou postá-las, como: *Wattpad*, *fanfiction.net*, *Quotev*, *Feedbooks*, *Nyah! Fanfiction*, *Spirit Fanfictions*, *Fanfics Brasil*.

No exemplo 9, temos uma demonstração de um site de uma *fanfic* em que é possível ler e postar de forma gratuita as *fanfics* produzidas:

### Exemplo 9 – Cópia da tela da página *Wattpad* - As melhores *fanfics* do *Wattpad*



Fonte: Retirado da página *As melhores fanfics do Wattpad*

É interessante ressaltar que, em todos os gêneros analisados neste artigo, é possível se verificar as características da composição, da deslinearização, do aumento, da relacionalidade, da investigabilidade e da imprevisibilidade inerentes aos discursos nativos digitais, sendo que, em alguns deles, como assinalamos, temos uma maior evidência ou saliência de algumas dessas características arroladas por Paveau (2017).

Também ressaltamos que o nosso objetivo não foi fazer uma análise ou descrição exaustiva dos gêneros construídos tecnodiscursivamente, mas apenas tecer algumas reflexões de como o discurso nativo digital abordado na Análise do Discurso Digital, por Paveau (2017), pode refletir no ensino de Língua Portuguesa tomando por base a competência geral da cultura digital proposta pela BNCCEM e alguns gêneros do campo artístico-literário construídos tecnodiscursivamente presentes em algumas habilidades da BNCCEM.

## Considerações Finais

Esperamos que, com este artigo, possamos ter lançado algumas respostas para as questões fundamentais que permeiam o universo docente, como as arroladas *ab ovo* deste texto, pois tentamos mostrar que os textos que circulam no ambiente digital on-line são configurados pela composição, pela deslinearização, pelo aumento, pela relacionalidade, pela investigabilidade e pela imprevisibilidade, tendo em vista que essas características apontadas por Paveau (2017) estabelecem a configuração das produções elaboradas *on-line* nos espaços de escrita e com ferramentas propostas pela internet.

Também demonstramos que a análise da construção de sentidos dos textos nativos digitais envolve uma série de nuances ligadas à linguagem e à tecnologia, compondo uma espécie de semiótica híbrida entre o linguageiro e o tecnológico, na medida em que se tem a inscrição da linguagem na tecnologia e da tecnologia na linguagem, o que causa uma série de possibilidades de construções de sentidos para os textos produzidos on-line nos espaços de escrita da *web* proporcionados pelos *links* e *hiperlinks* que direcionam o texto-fonte e o seu leitor para um outro texto, pela conversacionalidade da *web*, que estabelece uma enunciação aumentada por meio do aumento dos textos através de comentários vinculados ao texto-fonte, pela relacionalidade, que possibilita uma resignificação do sentido do texto-fonte em relação com outros discursos dada a configuração reticular da *web*, pela resgatabilidade e rastreabilidade dos textos nativos digitais, que são dotados de investigabilidade, e pela imprevisibilidade, que é oriunda da formação de algoritmos que são imprevisíveis para os enunciados humanos e que revelam uma construção de sentidos para os textos nativos digitais voltadas para os aspectos éticos e democráticos do uso da internet.

Também analisamos a possibilidade de integração do uso cada vez mais comum desses textos às práticas de ensino e aprendizagem na escola através da análise da competência geral da cultura digital presente na BNCC e dos gêneros do campo artístico-cultural construídos tecnodiscursivamente, como: *vlog* literário, *podcast* literário, *fanfic*, *slam*, o que revela que a escola não pode ignorar a cultura digital em que vivemos, dada a velocidade do surgimento de novas mídias digitais e da atualização constante e dinâmica com que os usuários da geração não nativa digital precisam estar em constante aprendizado, na tentativa de manterem-se digitalmente letrados, pois os professores de Língua Portuguesa têm sido incentivados pela BNCC a trabalharem com esses gêneros digitais na sala de aula, buscando estreitar os laços entre o conteúdo programático e as atuais práticas comunicativas dos estudantes, tendo em vista que o

ensino a partir de gêneros digitais possibilita a compreensão do mundo digital<sup>36</sup> e da cultura digital que permeiam os novos modos de interação digital.

Portanto, é preciso que os professores e alunos leiam e interajam com os textos nativos digitais por meio dos gêneros digitais e sejam capazes de perceberem que:

[...] a democracia só funciona se os cidadãos forem capazes de pensar além de seu interesse próprio limitado. No entanto, para isso precisamos de uma imagem comum do mundo que coabitamos. Precisamos entrar em contato com a vida de outras pessoas, seus desejos e necessidades. A bolha dos filtros nos move para uma direção oposta - cria a impressão de que nosso interesse próprio é tudo que existe. E embora isso seja ótimo quando o objetivo é vender produtos *on-line*, não ajudam as pessoas a tomarem decisões juntas (PARISIER, 2012, p. 146),

Assim, devemos “[...] buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais” (BRASIL, 2017, p. 474) e sabermos o que a internet esconde de cada um de nós.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. 3a versão. Brasília, 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. Linguística Textual e Análise da Conversação: conceitos e critérios de análise, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

CORRÊA, Elizabeth Saad.; BERTOCCHI, Daniela. O papel do comunicador num cenário de curadoria algorítmica de informação. *In: CORRÊA, Elizabeth Saad. (org.). [Curadoria*

---

<sup>36</sup> Para a BNCC, o mundo digital “envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação” (BRASIL, 2017, p. 474).

**digital] e o campo da comunicação.** São Paulo: ECA/USP, 2012, p. 22-39. Disponível em: [https://issuu.com/grupo-ecausp.com/docs/ebook\\_curadoria\\_digital\\_usp](https://issuu.com/grupo-ecausp.com/docs/ebook_curadoria_digital_usp). Acesso em: 23 jul. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis)curso.** LemD, Tubarão, SC, v. 29, n. 1, p. 67-85, jan./abr., 2019.

PARISER, Eli. **O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PAVEAU, Marie-Anne. **L'Analyse du Discours Numérique.** Dictionnaire des formes et des pratiques. Paris: Hermann Éditeurs, 2017. 400p.

SOUSA, Marciana Alves de. **A abordagem da argumentação na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio para o ensino de Língua Portuguesa.** 2020. 124 f. TCC (Monografia da Especialização em Ensino de Língua Portuguesa) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

SOUSA, Marciana Alves de.; DUARTE, Antonio Lailton Moraes. Gêneros discursivos da ordem do argumentar na BNCC e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. *In:* OLIVEIRA, Kátia Cristina Cavalcante de; ALBUQUERQUE, Francisca Geane de; ARAÚJO, Adriana da Silva Araújo; SANTIAGO, Ana Gláucia Jerônimo de. (orgs.). **Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 173-192.

SZUNDY, P.T. C. A Base Nacional Comum Curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas (gens). *In:* MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana R. Assunção (Org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas.** São Paulo: Blucher, 2017.

WIKIPEDIA. **Nativo digital.** Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Nativo\\_digital](https://pt.wikipedia.org/wiki/Nativo_digital) >. Acesso em 21 jul. 2020.

# Capítulo

# 5

## Livro didático e multimodalidade para o desenvolvimento da competência leitora em Língua Inglesa

Ailton Pinheiro Moreira<sup>37</sup>

Ana Maria Pereira Lima<sup>38</sup>

Keila Andrade Haiashida<sup>39</sup>

### Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar algumas tiras da cartunista Mya Gosling como um processo de transposição intermediária, conforme Rajewsky (2012) que trata este fenômeno como a transformação de uma mídia em outra (texto dramático para cartum). Investiga-se ainda os princípios de midiática narrativa discutidos por Gaudreault & Marion (2012) usados no processo de transposição. Dessa maneira, discute-se: (1) as estratégias para isolar e extrair das peças de Shakespeare os pontos centrais de ação e empregá-los ao gênero do cartum; (2) os limites deste procedimento, bem como o que permanece e o que se perde do original. Não é a intenção trazer para o debate a questão da fidelidade às peças de Shakespeare, mas investigar as estratégias de sumarização da cartunista, as quais, se eficientes (ou não), adaptam os enredos do Bardo com sucesso.

---

<sup>37</sup> Mestrando em História e Letras. Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Serão Central (FECLESC). E-mail: ailton.pinheiro@aluno.uece.br

<sup>38</sup> Pós-Doutora em Letras pela UERN/RN. Mestre e Doutora em Linguística pela UFC. Professora dos Mestrados Acadêmico em História e Letras e do PROFLETRAS. Ambos da Universidade Estadual do Ceará. Professora adjunta do curso de Letras FAFIDAM/UECE. E-mail: analima@uece.com

<sup>39</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestrado em Educação também pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Professora permanente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL/UECE).

Entre os desafios impostos pelos avanços tecnológicos, que têm acarretado mudanças profundas na realidade de tantos sujeitos, a leitura em língua inglesa continua como desafio não apenas para alunos, mas também para professores que atuam nos mais diversos contextos sociais, econômicos e culturais. Essas mudanças são perceptíveis na maneira como interagimos uns com os outros por meio de inúmeras redes sociais, nas demandas do mercado de trabalho cada vez mais pautadas em tecnologias digitais, no caráter flexível dessas tecnologias que exigem adaptabilidade dos indivíduos para os procedimentos ante as alterações que também ocorrem na maneira como consumimos e como compartilhamos informações.

Nesse contexto, o trabalho docente, visando à capacitação dos discentes quanto ao desenvolvimento da competência leitora em língua inglesa (doravante LI) tem demandado ainda mais dos profissionais da educação atuação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (a partir de agora, designados TDICs<sup>40</sup>); as tecnologias digitais atuam hoje como portas abertas para diálogos pluriculturais, concretizados por meio de recursos multissemióticos intrigantes, desafiadores, e nem sempre inclusivos. Nesse cenário, o Livro Didático (de agora em diante, indicado pela sigla, LD) atua como um recurso marcado, também, por múltiplas realidades e que, aos poucos vai se imbuindo das TDICs. O LD emerge como uma possibilidade, entre tantas outras, de auxiliar os discentes no domínio da leitura competente em LI e, conseqüentemente, de promover a inclusão social. Além disso, dominar esse idioma:

[...] pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2018, p. 241).

Para uma prática docente inclusiva, capaz de atuar de maneira eficiente na formação de sujeitos conscientes, responsáveis, reflexivos, solidários e incluídos, há que se repensar a maneira como lidamos com os meios de que dispomos (já que as TDICs, na contramão do ideal, têm também atuado como fator de exclusão) para engendramos práticas didático-pedagógicas que atendam às necessidades de sujeitos atuantes em uma sociedade “tecnologizada” e “tecnologizante” em que a leitura, cada vez mais híbrida e desafiadora, demanda mais de alunos e de professores.

Nesse contexto, surgiu uma inquietação persistente: como o LD e a multimodalidade podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora em língua inglesa? Nossa hipótese foi que o uso das tipologias de Marcuschi para análise do

---

<sup>40</sup> Para maiores esclarecimentos, consultar ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

LD de inglês poderiam contribuir para o desenvolvimento da compreensão de textos em LI pelos alunos da escola pública.

As discussões sobre multiletramentos, multimodalidades e TDICS são abordadas por integrarem o LD, de modo a responder as orientações curriculares, constantes em documentos como a BNCC.

Sendo assim, essa pesquisa teve como objetivo geral discutir os usos do LD no que tange à formação do leitor proficiente em LI. Para tanto, os objetivos específicos foram descrever e analisar questões de LD de LI focadas na compreensão de textos, revisar a literatura acerca de aspectos inerentes ao LD, à leitura em LI, à multimodalidade e à pedagogia dos multiletramentos, apresentar as tipologias propostas por Marcuschi e utilizá-las na análise do LD.

Metodologicamente optamos por uma abordagem qualitativa e pela realização de pesquisa documental, tendo como objeto de análise o LD de LI.

Na seção que segue explicitamos o percurso metodológico da pesquisa, na sequência exibimos uma seção dedicada a revisão da literatura, concentrada em debater a escola na contemporaneidade, os avanços tecnológicos e o LD na prática docente, elaborado para responder às necessidades dos aprendizes de LI. Em seguida, refletimos sobre os multiletramentos e a multimodalidade para uma melhor compreensão desses aspectos essenciais aos trabalhos com o LD. Finalmente, concluímos com descrições e discussões acerca das questões de leitura propostas pelo LD para refletirmos até que ponto elas podem contribuir para a formação do leitor crítico-reflexivo em LI.

## **Metodologia**

Esse artigo teve como escopo principal discutir, à luz das teorias dos multiletramentos<sup>41</sup> e da multimodalidade<sup>42</sup>, como o LD pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão de textos em LI dos alunos de uma escola pública, capacitando-os a estabelecer diálogos múltiplos com sujeitos e em contextos diversos na hipermodernidade<sup>43</sup>.

Esse trabalho, orientado por seus objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa documental, que, de acordo com Gil (2002, p. 45), “vale-se de materiais que não

---

<sup>41</sup> Segundo Rojo e Moura (2012, p. 13), multiletramentos refere-se à “multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

<sup>42</sup> Materialização do texto por várias linguagens (textual, imagética, tipográfica, sonora, dinâmica etc.) (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016, p. 16).

<sup>43</sup> 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) continua 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).

receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa”. Assim, concentraremos nossos esforços na descrição e na análise de seção específica do LD, objeto cultural complexo, documento que traz em si ou faz referência a vários outros documentos como contos, poemas, música, reportagens de revista ou jornal, pinturas etc. (BITTENCOURT, 2008).

Essa pesquisa caracteriza-se, ainda, como de base descritivo-analítica, voltada à descrição de questões de compreensão de textos em inglês, analisando a tipologia de questões, atividade proposta por Marcuschi (2008) ao analisar LDs do Ensino Fundamental e Médio de língua portuguesa quanto à variedade de propostas de questões nas seções de leitura. Mesmo não tendo concentrado seus esforços nas questões de leitura em LI, acreditamos que a tipologia proposta por esse autor possa se adequar aos nossos objetivos de pesquisa por tratarem da mesma temática central (leitura) e por compartilharem de características semelhantes com as propostas de questões em LD de LI. Ainda assim, reconhecemos que há diferenças entre a leitura em língua materna (doravante, L1) e em uma segunda língua (doravante, L2), discussão que aprofundaremos mais adiante. Marcuschi (2008) assevera que a lista proposta não abarca a vasta gama tipológica de questões que detectou em seus estudos, porém apresenta um quadro geral das tipologias mais recorrentes.

Para alcançar os objetivos aqui propostos, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, pois lida com a análise e com a interpretação de aspectos mais profundos da realidade (LAKATOS; MARCONI, 2010), em nosso caso, as questões propostas pelo LD na tentativa de descrever a complexidade da formação do leitor crítico em LI.

Para tanto, nosso foco analítico está na seção *Let's Read*, da unidade inicial, do volume 1 da coleção do LD de LI *Alive High* (PAIVA *et al*, 2016), edição mais recente (2 ed.), destinado ao 1º ano do Ensino Médio, aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD). A seleção do primeiro volume justifica-se pelo fato de a maioria dos alunos da escola pública estarem em nível básico do conhecimento da LI ao ingressarem no Ensino Médio. Aqui, é importante ressaltar que a LI entra no componente de linguagens já no Ensino Fundamental II, entretanto, devido a fatores como a superlotação das salas, a formação, muitas vezes, insuficiente do professor, precarização do espaço em que as aulas acontecem etc., o repertório lexical dos alunos encontra-se ainda em fase inicial de desenvolvimento e com poucas práticas de leituras de textos em LI, fatores que acentuam as dificuldades de compreensão textual

Ante o exposto anteriormente, é possível investigar de maneira mais atenta, balizados pelos conteúdos e textos do LD, que expectativas o professor pode ter quanto ao nível de competência linguística dos estudantes no idioma foco e, de maneira especial, como a prática da leitura, nesse idioma, pode auxiliar no desenvolvimento do senso crítico e reflexivo não se limitando apenas a aspectos linguísticos, mas, e acima de tudo, comunicativos.

Embora nossas análises não sejam orientadas por esse princípio, ressaltamos, que os autores do LD em questão embasam suas propostas na Teoria da Complexidade, cujos pensamentos defendem que não se pode inscrever todas as coisas e acontecimentos em uma única perspectiva, mas sim, considerar todas as relações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade entre o todo e as partes e vice-versa (MORIN, 2002, p. 24 *apud* LORIERE, 2010, p.17). Dessa forma, consideramos relevante esclarecer que várias abordagens do ensino de LI foram consideradas para elaboração das propostas de práticas leitoras no LD, no entanto, nos deteremos na proposta tipológica de questões Marcuschi (2008).

## **Dias modernos: avanços tecnológicos e LD no ensino de leitura em LI**

Nesta seção, discutiremos as transformações causadas pelos avanços tecnológicos nos últimos anos, e como esses avanços podem contribuir para otimizar a prática docente no que tange à formação do leitor crítico de textos em LI.

Os avanços tecnológicos, nos últimos anos, e, situando em tempos de pandemia, ora vigente<sup>44</sup>, têm se colocado como tópico de intensas discussões para os especialistas dos mais diversos campos epistemológicos (SENHORAS, 2020; SANTOS, 2020; AVENI, 2020 entre outros). Entre divergências e convergências, é inegável que esses avanços transformaram a maneira como atuamos, significamos e ressignificamos a sociedade (e a nós mesmos) na contemporaneidade. Sendo assim, intensificam ainda mais os desafios impostos à escola no que tange ao exercício das suas funções para a consolidação de seu papel no desenvolvimento das sociedades. Entre essas funções, destaca-se a promoção de valores éticos, igualitários, equânimes e solidários (SACHS, 2008 *apud* FREITAS; SEGATTO, 2014, p. 1). À concretização dessas funções, várias são as demandas da escola que, nem sempre dispendo de recursos tecnológicos digitais acessíveis para seus alunos, ainda contam com um instrumento para a formação de leitores que pode motivar o trabalho com a multimodalidade: o LD, isto é, artefato constituído por textos multimodais, cuja definição recorreremos a Ribeiro (2016, p. 115):

Um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementaridade, redundância, discordância etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose.

---

<sup>44</sup> A Organização das Nações Unidas (OMS) recebeu, no dia 31 de dezembro de 2019, a notificação de uma pneumonia desconhecida. O surto foi declarado como emergência de saúde pública no dia 30 de janeiro de 2020; em 11 de fevereiro desse ano, a OMS anunciou o nome para a doença causada pelo novo Coronavírus: Covid-19. Em 11 de março, a doença ganha proporções globais, e a OMS a declara como pandemia. O vírus já alcançou 216 países, infectou mais de seis milhões de pessoas e causou a morte de quase quatrocentos mil. Embora inúmeros estudos estejam em andamento, ainda não se sabe qual a cura para a doença. Portanto, medidas de distanciamento social têm sido as mais indicadas como método preventivo. Para mais informações: World Health Organization. Disponível em <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus>> Visto em 02 de junho de 2020.

Comungando em si uma vasta gama de gêneros, o LD proporciona aos leitores – não apenas alunos, mas também professores – experiências dialógicas multiculturais, políticas e econômicas, a fruição de artefatos culturais diversos compostos pela multimodalidade, contribuindo para o desenvolvimento da consciência de si enquanto cidadão de um mundo que passa por constantes transformações. Ainda que tenhamos níveis de percepção diferentes da leitura (leitura enquanto processo de decodificação, gramaticismo, função social etc.), urge que reflitamos sobre a prática da leitura, de modo geral, enquanto acesso a esses benefícios.

Para além das habilidades linguísticas, a leitura (em L1 ou L2) é uma atividade complexa que demanda o reconhecimento de palavras, estruturas sintáticas, estratégias cognitivas, reconhecimento de contextos para construção e reconstrução dos sentidos que subjazem/são aludidos nas palavras do autor, mobilização de conhecimentos prévios, estabelecimento de objetivos e expectativas para que se possa garantir uma relação dialógica eficiente com o texto (KOCH, 2002, p. 50). Corroboramos esses pensamentos com as palavras de Soares (2005) que considera:

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político [...] Só para dar alguns poucos exemplos.

Com a democratização do LD por meio do PNLD, em 1985, e os incentivos do Ministério da Educação para a compra e distribuição desse material didático para as escolas públicas em 1997<sup>45</sup>, os docentes foram incluídos no processo de escolhas de quais materiais adotariam em sala de aula. Entretanto, é salutar afirmar que se faz necessária a adoção de uma formação inicial adequada, o que não parece ser, ainda, uma realidade para muitos cursos de licenciatura. Assim, a seleção do LD requer dos professores, principalmente, considerar aspectos de como adequação dos conteúdos e das temáticas pode alcançar o público-alvo, verificar a diversidade textual (gêneros, linguagens etc.), avaliar as práticas que possibilitem ações interdisciplinares, o reconhecimento e a valorização das culturas, ciências e tecnologias, o caráter da formação cidadã indiferente a toda forma de preconceito e orientada pelo senso de empatia e solidariedade. Essa afirmação se sustenta no grande número de pesquisas engajadas na análise desse recurso

---

<sup>45</sup> “1997 - Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.” Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/programasdo%20livro/pnld/remanejamento/item/518hist%C3%B3ric o?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==o>> Acesso em 20 de maio de 2020.

didático; entre elas estão as contribuições de Marcuschi (2008), Bittencourt, (2008), Diniz (2004), Dionísio *et al* (2007).

Segundo Choppin (2004, p. 553), são quatro as funções primordiais do LD, a saber: referencial, ideológica e cultural, instrumental e documental, A última, uma das mais proeminentes desse material, por tratar-se de um documento que agrega outros documentos que testemunham inúmeros eventos da história da humanidade. Essas funções são variáveis a depender de vários fatores como o contexto sociocultural, os componentes curriculares contemplados, o período histórico de produção, as estratégias propostas, os níveis de conhecimento do público-alvo etc. Dessa diversidade funcional e discursiva que compreende o LD, emergem tópicos viscerais para nosso debate: os multiletramentos e a multimodalidade, que abordaremos na próxima seção.

## **A relação indissociável entre a leitura, os multiletramentos e a multimodalidade e o LD**

Esta seção tem como foco principal discutir a relação indissociável entre a leitura, os multiletramentos e a multimodalidade e a exploração pedagógica dessa relação no LD, pois muitos alunos e professores ainda não atentaram para o que é possível fazer a partir do LD e da consciência de que o sujeito do agir não se encerra no LD, mas ali pode se iniciar um rico processo de aprendizagem e formação de leitores.

Assim, é relevante discutir as contribuições da Semiótica Social<sup>46</sup>, uma vez que essas se fazem presentes em documentos norteadores, tais como a BNCC (2018, p. 8) cujas competências e habilidades apresentam subjacentemente essa área de conhecimento, pautando-se sobre os diversos modos de construção das práticas discursivas e implicações das escolhas dos indivíduos ante os elementos que impulsionam a produção de um texto e formas de significar a realidade, na tentativa de abarcar as singularidades dos gêneros em suas combinações e valores em contextos sociais situados para a sua composição (PINHEIRO, 2016, p. 27).

A Semiótica Social subsidiou as reflexões do Grupo de Nova Londres<sup>47</sup>, em 1996, por meio da publicação do manifesto “Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais”, seus idealizadores conclamavam a escola a assumir o desafio pedagógico de trabalhar os novos letramentos emergentes, já àquela época, com o intuito de promover práticas pedagógicas que abarcassem uma grande diversidade de culturas de um mundo globalizado e profundamente marcado pela desigualdade social e intolerância sociocultural, reconhecendo tanto a multiplicidade cultural, em constante

---

<sup>46</sup> “A Semiótica surgiu para explicar os fenômenos da vida social e cultural, ou seja, para elucidar como as pessoas apreendem os diferentes signos, de que maneira os indivíduos são influenciados e reagem diante deles e, a partir disso, evidenciar de que modo os conhecimentos são construídos” (PINHEIRO, 2016, p. 24).

<sup>47</sup> Grupo de estudiosos dos letramentos (dentre eles Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Gunther Kress, Sara Michaels etc.), reunidos em Connecticut (EUA) para debater essa temática em 1996.

interação permeada pelas tecnologias digitais, quanto à multiplicidade semiótica, compreendidas sob um viés a como se constroem significados (ROJO e MOURA, 2012, p. 11-12).

Ler em LI é uma prática constante proporcionada pelas mídias digitais e pela Internet. Portanto, é imprescindível que não nos furtemos ao debate acerca dos multiletramentos, posto que a concepção de letramento (no singular) há tempos tem cedido espaço para um conceito mais amplo que abrange práticas que envolvem mais modos além do verbo (ROJO, 2009, p. 42). De maneira acentuada, estão as práticas cotidianas mediadas pelas tecnologias digitais que demandam de seus usuários conhecimentos e habilidades mínimas para seu manuseio; a aprendizagem desses conhecimentos compõe o letramento digital.

Os estudos sobre o domínio das tecnologias digitais têm sido associados a expressões como letramento tecnológico, letramento computacional e letramento TIC, cada uma delas marcada por aspectos sócio-históricos e/ou econômicos (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p. 294) ampliando ainda mais a necessidade do papel das discussões acerca dos multiletramentos, caso o que esteja em tela seja o ensino/aprendizagem.

No bojo desse debate, encontra-se a temática da leitura em LI, que continua sendo um dilema no que tange a propiciar aos leitores oportunidades de engajamento em situações sociodiscursivas que contemplem os multiletramentos não apenas na L1. Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão acerca da leitura em L1 e em L2 no intuito de lançar luz sobre a prática docente incumbida da formação de leitores proficientes.

Koda (1994, *apud* Zimmer, 2006, p. 49) afirma que a leitura, independentemente do idioma, envolve leitor, texto, a interação entre ambos, o conhecimento enciclopédico do leitor e o processamento cognitivo da informação linguística. Zimmer (2006, p. 49), amparada em Seidenberg (1992), declara que, embora haja semelhanças entre os processos inerentes à leitura em L1 e L2, há que se considerar aspectos particulares da leitura em L2.

No estágio inicial do Ensino Médio, os alunos já possuem vasto vocabulário em sua L1. No entanto, ainda enfrentam grandes dificuldades na consolidação da leitura; o desafio se intensifica ainda mais quando o alvo é a leitura em L2, pois grande parte deles detêm conhecimento lexical elementar no idioma, além de desconhecem algumas características específicas quanto à estrutura das sentenças, aspectos morfossintáticos, polissemia. Relevante para essa discussão é o fato de a leitura envolver dois tipos de conhecimento, quais sejam, declarativo e procedural, que envolvem características específicas. O conhecimento declarativo refere-se ao vocabulário, fonemas, morfemas, ideias, conhecimento prévio, tópico do texto etc. Já o conhecimento procedural envolve processos componenciais da leitura como decodificação, compreensão literal e inferencial e monitoramento da compreensão (LIMA *et al*, 2010, p. 191).

Ainda com foco na leitura, Leffa (1996, p. 13) afirma que há três modelos de leitura: o primeiro, chamado de leitura ascendente (*bottom-up*) revela um leitor passivo,

decodificador de informações explícitas no texto por meio dos elementos verbais que o constituem (letras, palavras, frases, sentenças...); o segundo, chamado de leitura descendente (*top-down*), é oriundo da teoria cognitiva, embasado na psicolinguística. Esse modelo revela um salto qualitativo por considerar o conhecimento prévio do leitor, o sentido não está no texto, mas na mente do leitor. O terceiro, leitura ascendente/descendente, é fundamento nas teorias interacionais cognitivo-comunicativas. O processo de leitura não se limita nem ao texto, nem ao leitor; situa-se na interação social de modo coletivo dentro de uma sociedade considerando todos os envolvidos e o contexto em que ocorre.

O ato de ler representa um movimento crescente partindo do texto para o leitor e culmina na interação entre eles em um dado contexto sociodiscursivo, assim, a leitura compreende um comportamento social em que o significado encontra-se nas convenções sociais componentes do ato de leitura (LEFFA, 1999, p. 3). A leitura ativa o lugar social do indivíduo, suas vivências, valores e relações com o outro, acessando sua biblioteca interna (livros lidos/vividos anteriormente) estabelecendo uma relação dialógica entre esse conjunto de livros e seu contexto de produção e circulação (PAULINO *et al*, 2001). Em suma, ler, seja em L1 ou L2, é associar, à leitura atual, todas as leituras prévias. Recorremos à BNCC (BRAZIL, 2018, p. 484) para corroborar esse pensamento alertando que a leitura precisa ser considerada em um sentido mais amplo abrangendo não apenas os textos verbais, mas também imagéticos, dinâmicos e sonoros, que, por sua vez, também integram ao mesmo tempo que acionam a biblioteca interna do indivíduo auxiliando no processo de abstração de significados das práticas de leitura.

A BNCC atenta para a importância de se estar consciente dos diferentes modos de leitura em L2 (*skimming*, *scanning*, leitura detalhada<sup>48</sup>), os objetivos (pesquisar, revisar a própria escrita, agir no mundo, posicionar-se de forma crítica etc.) tendo em vista o desenvolvimento de algumas competências específicas quanto ao aprendizado de língua inglesa como: reconhecer o lugar de si e do outro no mundo, comunicar-se por meio de linguagens diversas em mídias impressas ou digitais, tomar consciência das semelhanças e diferenças entre a L1 e L2, utilizar novas tecnologias, fruir de diferentes patrimônios culturais diversos.

Embora o LD seja, para muitos, o único recurso de trabalhos e estudos na realidade da sala de aula e também além dela, é imprescindível que o professor considere todos os demais recursos complementares a seu alcance para fomentar o processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa. Além disso, as atitudes positivas do professor com relação à leitura, de modo geral, têm papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dessa habilidade, pois, conforme Diniz (2004, p. 2272), assim ele

---

<sup>48</sup> De acordo com Souza (*et al*, 2005), *skimming* refere-se a uma leitura superficial buscando descobrir o tópico principal do texto; *scanning* refere-se a uma leitura, também, superficial, mas buscando informações específicas no texto; leitura detalhada refere-se a uma leitura profunda que enxerga para além da compreensão geral e da apreensão das ideias principais do texto, visa à compreensão de informações mais detalhadas.

poderá desenvolver nos alunos o gosto por essa prática, evitando que eles caiam no desalento de encará-la como algo enfadonho, cansativo e desnecessário. Mais uma vez, fazemos eco às palavras dessa autora ao refletir sobre a leitura como:

[...] um ato político-sócio-cultural e lingüístico; a busca de significados diversos para transformação, construção, (re)criação e produção de conhecimentos; a capacidade de dominar progressivamente textos cada vez mais complexos; um encontro entre leitor, autor, texto, contexto; um processo inferencial a partir das pistas estabelecidas pelo próprio leitor; a possibilidade de produção, de outros textos para se transformar em outras leituras. (DINIZ, 2004, p. 2273).

A partir dessa discussão, concentramos nossa atenção na proposta de Marcuschi (2008), de tipologia de questões para desenvolvimento da leitura<sup>49</sup>. Embora o autor tenha apresentado, em sua tabela, nove<sup>50</sup> tipos de questões mais recorrentes, faremos um recorte com o intuito de adequar essa tipologia ao LD foco de nossos trabalhos. Apresentamos, a seguir, um quadro informativo da tipologia adotada para nossas análises:

**Quadro 1: Tipologia de questões de compreensão textual**

TIPO DE QUESTÃO	DEFINIÇÃO
1. Cópia	Refere-se à transcrição de trechos dos textos utilizando verbos como copie, retire, aponte, indique, complete etc.
2. Objetiva	Limitada às informações explícitas no texto, são exercícios de pura decodificação; em seus enunciados as palavras mais recorrentes são quem, o quê, quando, qual, como etc.
3. Inferencial	É um pouco mais complexa, demanda um trabalho mais minucioso do leitor, pois o instiga a ativar seus conhecimentos enciclopédicos, contextuais, instigando-o a fazer inferências, fazer uma análise mais acurada para elaborar suas respostas.
4. Global	Foca no texto como um todo, considerando aspectos extratextuais e demandando processos inferenciais mais complexos.
5. Subjetiva	Estabelece uma relação superficial entre o leitor e o texto já que o leitor abstrai apenas o que é capaz de inferir, não havendo a possibilidade de validar suas respostas já que se trata de seu juízo de valor.

<sup>49</sup> Conforme informamos nos procedimentos metodológicos, embora essa proposta de questões tenha sido feita para leitura em L1, consideramos que ela atende, também, às propostas de trabalhos com leitura em L2 devido ao fato de haver inegáveis semelhanças com as propostas no LD de língua inglesa.

<sup>50</sup> Estas são as tipologias sugeridas pelo autor: 1) A cor do cavalo de Napoleão; 2) Cópias; 3) Objetivas; 4) Inferenciais; 5) Globais; 6) Subjetivas; 7) Vale-tudo; 8) Impossíveis; 9) Metalinguísticas.

6. Vale-tudo	Os alunos podem propor, de modo inequívoco, qualquer resposta.
7. Metalinguística	Foca na estrutura e nos aspectos formais do texto, não se preocupando com sua compreensão

Fonte: Marcuschi (2008).

Orientados pelas discussões prévias, é possível constatar que, embora todos esses tipos de questões tenham seus objetivos específicos, nem todos auxiliam no processo de formação do leitor reflexivo, posto que algumas questões estão centradas em informações explícitas no texto, atividades de simples decodificação (dentre elas: objetivas, cópias, metalinguística), não demandando reflexão apurada do leitor como é o caso de questões dos tipos inferencial e global se bem orientadas.

### **Descrição, análise e reflexões sobre as propostas de leitura do LD de inglês *Alive High***

Nesta seção, faremos uma descrição das seções iniciais (incluindo a seção de compreensão textual) do LD de LI, elencando seus objetivos específicos, temáticas abordadas, concluindo com a descrição e análise de cada uma das questões de leitura propostas.

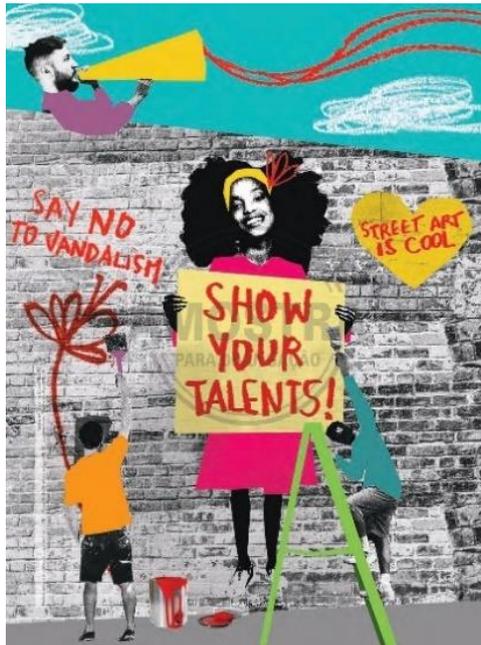
Concentramos, agora, nossa atenção nas propostas de exercícios de leitura presentes na segunda edição da coleção do LD *Alive High*, mais especificamente, na seção *Let's Read*. A unidade 1, intitulada "*What's your talent?*", visa a levar o aprendiz a compreender linguagem não-verbal, conversar sobre talentos, cumprimentar, trocar informações pessoais, conversar sobre habilidades e possibilidades, refletir sobre arte de rua e desenvolver projetos nesse sentido usando a LI. Os objetivos específicos são orientados por uma abordagem prático-reflexiva enfocando vários temas como: talentos múltiplos, relação entre humor e bem-estar, fazer novas amizades etc. Para uma melhor compreensão desse LD, fazemos aqui uma breve descrição das primeiras seções da unidade 1.

Já na primeira página após o sumário, deparamo-nos com um texto multimodal rico em recursos imagéticos e com poucas palavras escritas. Na imagem de centro, uma jovem negra segura um cartaz com a frase "*Show your talents!*"; a proposta é acionar os conhecimentos prévios do leitor, preparando-o para os exercícios que se seguem. Para introduzir as discussões, a seção de abertura, "*Part 1 – Express yourself*", objetiva introduzir os conteúdos da lição e promover o letramento digital propondo a criação de um *blog*. Nesse sentido, é visível o alinhamento e posicionamento ético da proposta com as diretrizes dos documentos oficiais da educação nacional que apontam para a importância da inclusão digital<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite

Figura 1: Express Yourself!



Fonte: Paiva (et. al., 2016, p. 10)

A seção seguinte, “*Language in action*”, traz cinco imagens, todas com legendas, de pessoas com talentos distintos; a proposta aqui é reforçar as habilidades que o aluno colocará em prática na unidade. A página seguinte traz a sessão “*Lead-in*”, com um total de cinco questões, introduzida por um texto imagético contendo silhuetas de cinco pessoas com talentos diversos reforçando o acesso e a mobilização dos conhecimentos prévios do leitor, não apenas introduzindo o vocabulário necessário à compreensão dos textos na unidade, mas também abrindo para a participação do aluno na ampliação de seu repertório lexical sobre a mesma temática.

Chegamos, finalmente, na seção foco de nossas análises, “*Let’s read!*”, composta de três páginas, dois textos-base, ambos notadamente multissemióticos, autênticos e relativamente curtos<sup>52</sup>; o texto 1 trata-se de uma página de uma apresentação de *slides* sobre palhaços voluntários que visitam hospitais para ajudar no processo de recuperação de crianças; o texto 2 é a transcrição de uma entrevista com um participante de um programa de talentos americano.

---

aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional (BRASIL, 2018, p. 484).

<sup>52</sup> Embora esses textos sejam relativamente curtos, acreditamos que muitos alunos de escolas públicas terão dificuldades em compreendê-los devido à defasagem do ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental, estágio em que muitos nem sequer estudam a língua e, quando o fazem, ainda se amparam em métodos tradicionais com foco na memorização de listas de palavras descontextualizadas.

Os trabalhos com esses textos são divididos em oito questões e uma proposta final de reforço ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos intitulada “*Beyond the lines*”, que apresenta as mesmas características dos demais. Os autores do LD sugerem ao professor que comece a atividade fazendo algumas perguntas gerais sobre o texto 1, estimulando os alunos a usarem a língua alvo e, caso mostrem dificuldade, apoiar-se na língua materna aproveitando a chance para expandir seu repertório lexical.

**Quadro 2: Questões pré-leitura<sup>53</sup>**

Questão	Tradução	Tipologia
a) <i>What type of talent does the girl have in text 1?</i>	a) “Que tipo de talento tem a garota do texto 1?”	Inferencial
b) <i>What does she probably do to help sick children?</i>	b) “O que ela, provavelmente, faz para ajudar crianças doentes?”	Inferencial
c) <i>What else can we do to help sick people?</i>	c) “O que mais podemos fazer para ajudar pessoas doentes?”	Vale-tudo
d) <i>Can you guess the type of talent the boy in text 2 has?</i>	d) “Você consegue adivinhar o tipo de talento que o garoto no texto 2 tem?”	Inferencial
e) <i>What do the headphones tell us about his hobby?</i>	e) “O que os fones de ouvido nos dizem sobre seu hobby?”	Inferencial
f) <i>Which nonverbal elements can help you understand the texts?</i>	f) “Quais elementos não-verbais podem ajudar a entender os textos?”	Inferencial

Fonte: Paiva (et. al., 2016, p. 14)

As seis questões de pré-leitura (traduzidas acima), enquadram-se nos tipos inferencial (a, b, d, e) e vale-tudo (c), estão adequadas a essa seção, pois exigem dos alunos a mobilização de seus conhecimentos prévios, acessando informações necessárias para atribuir sentido aos textos. Nas questões inferenciais, os alunos são instigados a inferir as respostas a partir da análise das imagens associando-as a seus conhecimentos enciclopédicos. Já no que tange à questão vale-tudo (item c), o aluno está livre para responder o que quiser, sem necessidade de validação. Aqui, percebemos uma alternância entre o tipo de leitura ascendente, quando o leitor precisa focar apenas nos elementos verbais e não verbais, e descendente, em que o leitor se vale de suas experiências prévias para chegar às respostas. Para favorecer esse estágio inicial da leitura, o LD oferece ainda uma pequena seção intitulada “*Hint*”, orientando o leitor a

<sup>53</sup> Todas as traduções das questões são de nossa autoria.

fazer predições sobre os textos focando nas palavras conhecidas, imagens, títulos, subtítulos etc. Após esses primeiros passos, temos a questão 1:

Questão 1	<i>"1. Carefully read the two texts that follow."</i> (p. 14)	Não se enquadra nas tipologias selecionadas.
-----------	--	--

Como se pode perceber, ela orienta o aluno a fazer uma leitura atenta dos dois textos preparando-o para responder as demais questões (por não se enquadrar em nenhuma das categorias propostas, essa questão não é foco da análise).

Em seguida, temos a questão 2:

Questão 2	<i>"2. Which statements are true for both Lucy and Brian? Answer in your notebook."</i> (p. 15)	Objetiva
-----------	---	----------

Trata-se de questão do tipo objetiva, propondo seis itens para marcar "verdadeiro" ou "falso" – sem qualquer necessidade de inferência para encontrar as respostas – sobre os textos 1 e 2. Temos um exemplo clássico de leitura ascendente, pois o aluno apenas precisará localizar nos textos as informações explícitas. Embora tal atividade possa contribuir para a localização de informações verbais e não verbais no texto, não serve ao propósito de formação do leitor proficiente, pois não estimula seu senso crítico-reflexivo.

A questão 3, por sua vez, pede que o aluno escreva frases corretas sobre personagens dos textos anteriores propondo, por meio de modelos, que as mesmas sentenças sejam escritas nas formas afirmativa e negativa.

Questão 3	<i>"3. Based on your answers in activity 2, write in your notebook what you know about Lucy or Brian. Look at the examples."</i> (p. 15)	Cópia
-----------	--	-------

Temos, nesse caso, uma questão do tipo cópia, que, embora não sirva ao propósito de formação do leitor crítico, pode ser eficaz para o ensino implícito de gramática, nesse caso, as formas afirmativa e negativa do Presente Simples da LI.

A questão 4, de acordo com a proposta de Marcuschi (2008), trata-se do tipo vale-tudo:

Questão 4	<i>"4. Read text 2 again. Do you know what 'The X Factor U.S.' is?"</i> (p. 15)	Vale-tudo
-----------	--	-----------

É o tipo de questão que explora o conhecimento de mundo do leitor ao indagá-lo se conhece determinado show de talentos americano. Assim, mais um caso de questão que não atende à formação crítica do leitor já que, embora o conduza para a realidade extratextual, não o incita a nenhuma reflexão a esse respeito.

Na sequência, temos as questões 5 e 6, que são notadamente objetivas:

Questão 5	<i>"5. Who are Brian's supporters?" (p. 15)</i>	Objetiva
Questão 6	<i>"6. Brian is talented in a specific area. What is it? Write down the correct option in your notebook." (p. 15)</i>	Objetiva

Essas questões pedem que o aluno busque as respostas exclusivamente no texto (identificar algo/alguém, marcar uma opção), não mobilizando seu raciocínio analítico da situação proposta. Entretanto, conforme Diniz (2004, p. 2277), tal proposta pode ser útil a leitores iniciantes, o que é o caso do público-alvo do LD em questão.

A questão 7 enquadra-se na definição do tipo cópia:

Questão 7	<i>"7. Text 2 is a transcription of part of a videotaped interview. Read it again and find examples of the following characteristics of oral texts. Copy the words in your notebook." (p. 16)</i>	Cópia
-----------	---	-------

Esse tipo de questão conduz o leitor a buscar a resposta diretamente no texto, nesse sentido, quanto à formação do leitor crítico, ela pouco pode contribuir, entretanto, chama-nos a atenção por trazer à tona aspectos prosódicos da língua inglesa que, embora realizados apenas verbalmente no texto, servem de porta de entrada e estímulo para os trabalhos de produção oral em contextos reais de interação.

Concluimos essa seção com a última questão, de n. 8.

Questão 8	<i>"8. Notice that the text's main function is to introduce people and present their talents. Now find in the texts sentences or words that are used to express the ideas below. Use your notebook to write down the answers." (p. 16)</i>	Cópia
-----------	--	-------

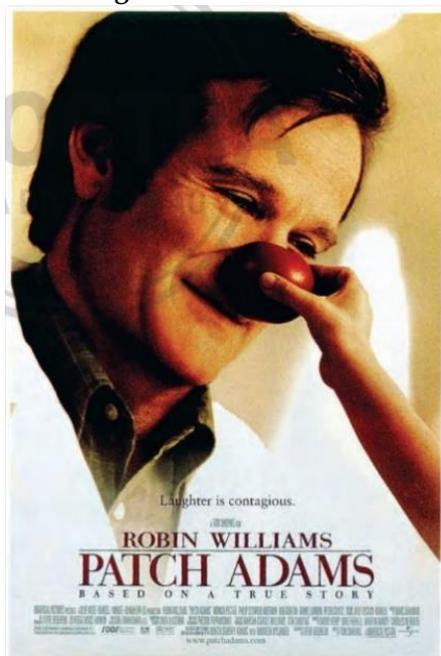
O enunciado, nota-se, reforça o objetivo dos dois textos e já nos indica seu propósito revelando sua tipologia: mais uma questão cópia. O exercício consiste em levar o aluno a buscar no texto expressões semelhantes às elencadas nos seis itens propostos.

Diante do que já debatemos, conclui-se que pouca atenção foi dada, até aqui, à formação crítico-reflexiva do leitor já que as propostas se limitam, quase que em sua totalidade, a explorar os textos de maneira que o leitor não precise refletir sobre as situações expostas. Percebe-se que a maioria dos exercícios se realizam por meio da leitura ascendente ou descendente, com maior predominância de questões tipo objetiva já que o leitor não precisa aventurar-se para além do texto, pois as informações estão

verbalmente explícitas nele. Logo, pouca atenção foi dada à necessidade de se estimular a relação texto-leitor-contexto com intuito de atribuir significado a essa interação, o que predomina é a prática de decodificação de informações. Contudo, tais propostas podem servir de subsídio para ampliação de repertório lexical do aluno na língua inglesa.

Concluindo a seção de trabalhos especialmente voltados para o desenvolvimento da compreensão textual em LI, deparamo-nos com uma breve seção intitulada “*Beyond the lines*”; segundo consta no Manual do Professor dessa coleção, trata-se de um estímulo à leitura reflexiva, para além do texto. Antes das questões, os autores apresentam uma sugestão cultural indicando um filme que aborda a mesma temática do texto 1 (médicos-palhaços), da seção “*Let’s read*”. A imagem, proeminente nessa página, traz a capa do filme sugerido; mais uma amostra do caráter multissemiótico que perpassa todas as seções do LD.

**Figura 2: Cultural Fact.**



Fonte: Paiva (et. al., 2016, p. 16)

Essa seção é composta de quatro itens, que serão analisados obedecendo a uma sequência tipológica:

**Quadro 3: Questões do tipo Vale-tudo**

Item	Enunciado	Tradução livre	Tipo	Observação sobre a questão
------	-----------	----------------	------	----------------------------

a)	<i>"How can laughter contribute to curing sick children if clown doctors don't focus on curing the 'body?'"</i>	"Como o riso pode contribuir para a cura de crianças doentes se médicos-palhaços não focam na cura do corpo?"	Vale-tudo	Apela para o que é conveniente na percepção do leitor, não incitando uma reflexão mais bem direcionada sobre a temática.
----	---	---	-----------	--

Fonte: Elaborado pelos autores

Como se pode constatar pelo enunciado, trata-se de uma proposta cuja resposta poder ser infinitamente ampla, deixando, inclusive, espaço para ideias incoerentes com a temática central do texto em questão.

#### Quadro 4: Rol de questões do tipo subjetiva

Item	Enunciado	Tradução livre
b)	<i>"Do you think 100% of the children react positively when they see clown doctors in hospitals? Explain."</i>	"Você acha que 100% das crianças respondem positivamente quando veem médicos-palhaços nos hospitais?"
c)	<i>"Do alternative procedures like this really work? Do you think all 'real doctors' support the work of 'clown doctors'?"</i>	"Procedimentos alternativos como esse realmente funcionam? Você acha que todos os médicos reais apoiam o trabalho dos médicos-palhaços?"
d)	<i>"Do you think the approach clown doctors use in Brazil to entertain sick children is the same as in other cultures?"</i>	"Você acha que a abordagem adotada pelos os médicos-palhaços no Brasil é igual às de outras culturas?"

Fonte: Elaborado pelos autores

A proposta de questão no item B, que não permite que sua validade seja testada, enquadra-se perfeitamente no rol das questões subjetivas, pois a resposta está dentro das possibilidades do leitor, sua opinião a determina; ele vale-se apenas de seu conhecimento enciclopédico. Nesse sentido, para uma abordagem produtiva, é imprescindível que o professor instigue o aluno a refletir sobre a questão e seus impactos na sociedade para que essa proposta atenda, de fato ao propósito da formação leitora. De maneira análoga, estão os itens C e D, também de caráter subjetivos, categoria que pode contribuir na formação do leitor crítico se bem conduzida, podendo ajudar a aguçar seu raciocínio suas

habilidades argumentativas desde que o levem a estabelecer uma relação direta com o texto lido e seu contexto real, podendo refletir sua prática social por meio dos conhecimentos despertados pelas questões propostas.

## Considerações Finais

A partir das reflexões expostas neste artigo para atendimento ao objetivo geral de descrever algumas questões do Livro Didático de Língua Inglesa a partir das tipologias de Marcuschi (2008) em exercícios de compreensão textual no LD de LI para a formação do leitor, buscando, ainda, estabelecer uma relação dialógica potencial com os textos, em sua diversidade sociosemiótica, em um contexto sócio-histórico em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação manifestam a multimodalidade e os multiletramentos cada vez mais necessários na formação de leitores proficientes e críticos. A literatura consultada ajudou-nos a debater as conexões subjacentes às TDICs e sua funcionalidade educacional a partir da consciência da multimodalidade e dos multiletramentos.

Como pudemos observar, para o desenvolvimento da compreensão leitora em LI, faz-se necessário um trabalho mais focado em questões que incitem a reflexão dos leitores, instigando um diálogo mais substancial com os textos e não se limitando a propostas simplistas embasadas na decodificação de informações ou formulação de respostas, muitas vezes, totalmente desvinculadas do que se lê.

Na sociedade hodierna, cada vez mais marcada pela diversidade social, cultural, tecnológica, a formação de leitores proficientes, afeitos à leitura de textos, também diversos, é fator preponderante para a formação de indivíduos críticos, reflexivos, conscientes e criativos que sejam capazes de orientar sua convivência com as diferenças pautados na ética, na solidariedade, na defesa dos direitos humanos, no fortalecimento da luta por igualdade e equidade.

À consecução de nossos objetivos, foram descritas e analisadas dezoito questões de prática de leitura em LI (6 da seção pré-leitura, "*Before you read*", 8 da seção "*Let's read*" e 4 da seção "*Beyond the lines*"). Ao final das análises, constatamos que prevaleceram as questões dos tipos: inferência e subjetiva (4 itens cada); e objetiva (3 itens ao todo). As demais questões se enquadraram nos tipos cópia e vale-tudo, (2 propostas cada), o que nos levou a constatar um considerável nível de qualidade nas propostas realmente reflexivas sobre a prática da leitura em LI. É necessário ressaltar que, embora essa análise tenha sido pautada em um material específico, acreditamos que as reflexões podem ser replicadas a partir de práticas docentes com o uso do LD, na formação de alunos leitores críticos em outros componentes curriculares pertinentes a campos epistemológicos distintos que, muitas vezes, são tratados como se estivessem totalmente desvinculados.

Ademais, percebeu-se que alguns aspectos inerentes à formação do leitor competente foram contemplados nas questões analisadas, porém, ainda há propostas

focadas na leitura superficial, concentradas em elementos explícitos na superfície textual, seja esse verbal ou imagético (ou ambos). Ainda assim, não se pode perder de vista que a proposta dos autores está em consonância com as orientações dispostas no Manual do Professor, quando há a perspectiva da complexidade, fomentando o desenvolvimento da competência ecológica dos saberes do indivíduo, ou seja, pluralidade de conhecimentos heterogêneos imanentes a todas as esferas de sua existência.

Ante o exposto, constatamos que é imprescindível aos docentes repensarem suas práticas didático-pedagógicas, de maneira enfática no que tange à formação de leitores críticos e reflexivos em língua inglesa, orientando seus trabalhos com o LD embasados na tomada de atitudes coerentes com o desenvolvimento da competência leitora considerando seu aspecto interdisciplinar, multifacetado, complexo e transformador. Ademais, nessa esteira de pensamento, consideramos pertinente a urgente necessidade de formação de docentes igualmente críticos e reflexivos quanto a seu papel primordial nesse complexo processo de transformação da sociedade por meio da curadoria dos aspectos teórico-metodológicos inerentes aos recursos didáticos que subsidiarão suas ações e atitudes na multifacetada e desafiadora realidade escolar.

Acreditamos que essa pesquisa possa contribuir para a promoção de discussões entre os atores envolvidos na educação e membros das comunidades em que atuam para uma efetiva atuação conjunta na construção de um futuro menos marcado por desigualdades e exclusões. Outrossim, as reflexões aqui suscitadas podem contribuir para a construção de relações humanas mais simpáticas, alheias a (pre)conceitos excludentes de raça, religião, orientação sexual etc. Nessa esteira de pensamento, acreditamos, também, que esse debate, aliado a tantos esforços como o mesmo escopo, pode conduzir futuras produções de materiais didáticos mais concentrados no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo, tolerante e respeitoso, especialmente em debates divergentes.

De maneira análoga, os debates ora propostos podem contribuir para repensemos os letramentos para além da realidade da sala de aula, reconhecendo e valorizando os conhecimentos, experiências autênticas, sócio-historicamente construídos. Além disso, acreditamos que as reflexões suscitadas possam também lançar luz sobre o (ab)uso das TDICs quanto à urgência de conscientização no tocante à disseminação de informações falsas, as chamadas *fakes news*, despertando os indivíduos para o combate pacífico contra discursos de ódio, atuando em favor da concórdia, partilha de opiniões de maneira ética e responsável, embasadas em fatos compartilhados por fontes confiáveis e sérias.

Assim, concluímos nossas análises ancorados no pensamento de Josgrilbert (2002, p. 85) ao refletir acerca da atitude interdisciplinar do docente que deve atuar em constante processo de autoavaliação, adequando sua prática didático-pedagógica à realidade do contexto em que atua, esforçando-se para superar desafios, estabelecendo uma relação dialógica com os discentes conduzindo-os por meio da aprendizagem

significativa. Enfim, urge que docentes atuem na promoção da felicidade dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre a necessidade de renovar as velhas práticas, concentrando seus esforços em contribuir para a formação de uma sociedade mais afeita às leituras críticas de si e do mundo.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ARAÚJO, J. C.; PINHEIRO, R. C. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, A. V. et al (org.). **Viabilizar a Linguística Aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas.** Ed. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 293-320.

AVENI, A. **Revista Processus de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social**, ano 2, v. 2, n.3, ed. 3, jan./jun. 2020.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/programasdo%20livro/pnld/remanejamento/item/518hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==o>> Acesso em 20 de maio de 2020.

CHOPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

DINIZ, R. C. **Os exercícios de compreensão textual em livros didáticos de português do Ensino Fundamental.** Disponível em <<https://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/PDF/Rosinete%20Cavalcanti%20Diniz.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020.

DIONÍSIO, A. P. et al. **Gêneros textuais e ensino.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FREITAS, C. C. G.; SEGATTO, A. P. Ciência, Tecnologia e Sociedade pelo olhar da Tecnologia Social: um estudo a partir da Teoria Crítica da Tecnologia. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 12, n. 2, p. 302-320, 2014.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- JOSGRILBERT, M. F. V. Atitude. In.: FAZENDA, I. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 84-86.
- KERSCH, D. F; COSCARELLI, C. V; CANI, B. C. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.
- LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (org.). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- LIMA, D. C. et al. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Editora Parábola, 2010.
- LORIERE, M. A. Complexidade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Formação de Professores. **Notadum**, n. 23, 2010, p. 13-20.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PAIVA, V. L. M. O. et al. **Alive High: língua estrangeira moderna, Inglês 1, 1º Ano do Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- PAULINO, G. et al. **Tipos de texto, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- PINHEIRO, M. S. **Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de espanhol do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza-CE**. 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SENHORAS, E. M. A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 1, n. 3, 2020.

SOARES, M. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 127-144.

SOUZA, A. G. F. et al. **Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental**. 2. Ed. São Paulo: Disal, 2005.

ZIMMER, M. C. O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionista. **Signo**, Santa Cruz do Sul, ago. 2008. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/439>>. Acesso em: 05 jun. 2020. doi: <https://doi.org/10.17058/signo.v31i0.439>. Acesso em 27 maio 2020.

WORLD Health Organization. **Events as they happen**. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

# Capítulo

# 6

## Shakespeare em três quadros: midiática narrativa nos cartuns de Mya Gosling

Erika Viviane Costa Vieira<sup>54</sup>

### Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar algumas tiras da cartunista Mya Gosling como um processo de transposição intermediária, conforme Rajewsky (2012), que trata este fenômeno como a transformação de uma mídia em outra (texto dramático para cartum). Investigam-se ainda os princípios de midiática narrativa discutidos por Gaudreault & Marion (2012) que são usados no processo da transposição. Dessa maneira, discutem-se: (1) as estratégias para isolar e extrair das peças de Shakespeare os pontos centrais de ação e empregá-los ao gênero do cartum; (2) os limites deste procedimento, bem como o que permanece e o que se perde do original. Não é a intenção trazer para o debate a questão da fidelidade às peças de Shakespeare, mas investigar as estratégias de sumarização da cartunista, as quais, se eficientes (ou não), adaptam os enredos do Bardo com sucesso.

Diferentemente das longas peças de Shakespeare com seu vocabulário rebuscado, as versões em cartuns ou tiras livres podem atingir públicos variados, de crianças a adultos. Artistas e criadores de HQs que adaptam as peças de Shakespeare e as reapresentam contribuem para torná-lo cada vez mais atemporal e universal. No entanto, cada nova versão de Shakespeare para as HQs traz diferentes interpretações de suas peças, sejam elas apenas imagéticas, textuais ou híbridas. Por interpretação, entende-se aqui a maneira que o artista trabalha o traço, as cores e as imagens no espaço da página em branco, de modo que o leitor é desafiado a tornar-se o cocriador do novo texto. A

---

<sup>54</sup> Licenciada em Letras - Inglês, Mestre em Literaturas de Língua Inglesa e Doutora em Literatura Comparada pela UFMG com período de mobilidade na Universidade de Guelph, no Canadá. Atua como professora adjunta do curso de Letras da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. E-mail: erika.vieira@ufvjm.edu.br

bibliotecária e cartunista Mya Gosling produziu alguns cartuns temáticos de Shakespeare e os postou nas redes sociais e em seu blog “Good Tickled Brain”. Embora sua estética visual seja simples, direta e expressiva, usando desenhos esquemáticos, o que nos interessa neste trabalho é o processo narrativo de condensação na adaptação literária para tirinha das peças Shakespearianas em três quadros em sua série intitulada “Shakespeare in three panels”.

Torna-se imprescindível prestar atenção não na história, ou na *fabula*, por assim dizer, mas em como o enredo se constitui ao longo dos três quadros. Leitores experientes de quadrinhos são capazes de identificar e reconhecer a perspectiva visual que se quer dar à adaptação e como essa perspectiva influencia o ponto de vista. O desafio do artista visual encontra-se, muitas vezes, entre equilibrar a necessidade do meio para o qual se adapta e ampliar ou condensar a complexidade ou a profundidade das peças de Shakespeare ao sugerir ou explicar além ou aquém do que é considerado necessário.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar o processo de transposição intermediária em alguns cartuns de Mya Gosling pois, conforme Rajewsky (2012), trata-se de uma transformação de mídia em outra (texto dramático para cartum). Discutem-se ainda uma perspectiva possível de midiática narrativa discutidos por Gaudreault & Marion (2012) usados no processo de transposição. Segundo esses autores, o encontro entre a história (fabula) e a mídia têm importantes consequências, pois é preciso levar em consideração a natureza inerente de cada mídia, que, por sua vez, possui modos de participação diferentes nos processos de ficcionalização e leitura. Dessa maneira, discute-se: (1) as estratégias para isolar e extrair das peças de Shakespeare os pontos centrais de ação e empregá-los ao gênero do cartum; (2) os limites deste procedimento, bem como o que permanece e o que se perde do original. Procura-se trazer para o debate as estratégias de sumarização da cartunista, as quais, se eficientes (ou não), adaptam os enredos do Bardo.

## **Pressupostos Teóricos**

O gênero cartum ou “tirinha”, como também é conhecido em português, é um dos gêneros precursores da HQ e apareceram nos jornais de grande circulação entre o fim do século XIX e XX. De acordo com Silva (2007), *Yellow Kid* de Richard Outcault foi a primeira tirinha que se tem notícia a aparecer nos jornais através do *New York Journal*. As principais características das tirinhas são a sua horizontalidade, com os quadrinhos dispostos uma ao lado da outro, que confere a noção de sequência linear de leitura, da esquerda para a direita. Mya Gosling usa o requadro, estratégia descrita por Will Eisner (2010, p. 48) que consiste em contornar o quadrinho com linhas carregadas, para manter o distanciamento do leitor e reforçar sua intenção que é de resumir as peças de Shakespeare em três quadros.

Focaliza-se a intermedialidade como uma categoria para a análise desses textos porque reconhece-se que as mídias envolvidas possuem qualidades específicas. A intermedialidade, como aponta Rajewsky (2012, p. 18), pode servir como um termo genérico para vários fenômenos que, de alguma maneira, acontece *entre* as mídias e designa configurações que têm a ver com gêneros midiáticos híbridos. Dessa maneira, estamos tratando da transposição midiática, de maneira mais específica, pois investiga-se aqui a transformação do texto dramático de Shakespeare em cartuns ou tirinhas de três quadros, como propostos por Mya Gosling. A transposição midiática trata do modo de criação que passa por uma transformação de um produto de mídia (um livro, uma peça de teatro, por exemplo) em outra mídia (filme, quadrinhos, tirinhas entre outros) (RAJEWSKY, 2012, p. 24). Dessa maneira, tem-se uma mídia que serve como “fonte” e que passa por uma transformação específica para outra mídia e, portanto, intemidiática. É preciso enfatizar que a própria mídia “cartum” já é um gênero de intermídia, pois o quadrinho depende da imagem e muitas vezes de um texto para se realizar enquanto história em quadrinho *per se*. Sem contar que há uma maneira de ler o quadrinho que deve respeitar uma ordem própria de leitura, que é ao mesmo tempo simultânea, envolvendo texto verbal e imagético, e contígua. Observa-se que cada quadrinho está imbuído de grande potencialidade narrativa que se configura pela imagem expressiva ou pela conjunção da imagem com o texto verbal.

No caso das tirinhas de Gosling, trata-se do encontro entre uma arte narrativa, o texto dramático verborrágico de Shakespeare, e a mídia cartum ou tirinha. Gaudreault e Marion (2012, p. 112) se entregaram a um novo projeto narrativo, cuja base é a midiática narrativa em que se presume que qualquer processo de adaptação deve levar em conta as encarnações inerentes do encontro entre a materialidade das mídias. Primeiramente, para estes autores, a narrativa é uma camada de significação autônoma cuja estrutura pode ser isolada da mensagem como um todo e sua estrutura independe das técnicas usadas para contá-la (GAUDREULT E MARION, 2012, p. 113). Um sumário narrativo ou uma sinopse é possível e legítima se se extrair da obra um ponto central de ações dissociado das mídias de expressão. Porém, não é possível concentrar-se apenas na *fabula* ou na estória, pois estas podem ser deformadas por qualquer mídia. Para além da fábula há o *syuzhet*, cuja definição se distancia da fábula e se aproxima da trama, do enredo, os quais respeitam a ordem de apresentação da obra e a sequência em que as informações são apresentadas (GAUDREULT E MARION, 2012, p. 115). Assim, o *syuzhet* é aquele substrato que é equivalente à fábula, mas que pode ser transportado de uma mídia à outra, pois media a relação entre duas coisas: “[a]s mesmas estruturas da *syuzhet* poderiam ser materializadas em um romance, uma peça de teatro ou um filme” (BORDWELL *apud* GAUDREULT E MARION, 2012, p. 115).

Em um segundo momento, Gaudreault e Marion (2012, p. 122-123) apontam para a necessidade de distinguir narratividade intrínseca de extrínseca, uma vez que narratividade, por si só, não diz muito além de “qualidade daquilo que é narrativo”. Assim, a narratividade intrínseca trata do potencial da própria mídia ou de uma função

de sua própria midialidade para contar histórias. “As mídias geram suas próprias ilusões” (GAUDREULT E MARION, 2012, p. 123), ou seja, cada mídia tem sua capacidade de modelar e manipular o enredo à sua maneira. A narrativa extrínseca, por sua vez, tem a ver com a disposição narrativa de um fato em si, no qual a fabula é baseada. Um simples acontecimento tal como um crime hediondo pode pedir para ser vertido em história. Essa distinção entre os projetos narrativos aponta para um fato interessante: as adaptações mais efetivas escolhem o modelo midiático que lhes pareça mais apropriado. “Fábulas e histórias têm a possibilidade de serem trazidas à vida da melhor maneira possível ao escolher o companheiro midiático mais apropriado” (GAUDREULT E MARION, 2012, p. 124). Em outras palavras, as mídias também participam dos processos de adaptação e alteram nossa percepção do enredo. Histórias em quadrinhos, por exemplo, exigem uma participação diferente do espectador do teatro. Nelas, o espectador é um leitor que precisa apelar para a imaginação e recriar o que foi sugerido por meio de palavras e imagens.

## Shakespeare em três quadros

Uma maneira pela qual é possível traçar o processo adaptativo entre as peças de Shakespeare e a mídia cartum é através da estrutura dramática das peças que foi muito estudada por Gustav Freytag (1863) em *Die Technik des Dramas*. Dramaturgos renascentistas, como Shakespeare, reavivaram a estrutura das peças de cinco atos, tal como propunha Horácio em sua *Ars Poetica*<sup>55</sup> e, dessa maneira, é possível isolar os pontos fundamentais da narrativa dramática e compará-la à estrutura narrativa de Mya Gosling com a disposição da história em três quadros.

De acordo com Freytag (1863), o texto teatral se divide em cinco partes ou atos, que podem ser dispostos no modelo de pirâmide abaixo contendo os seguintes elementos: exposição, ação crescente, clímax, ação decrescente e resolução.

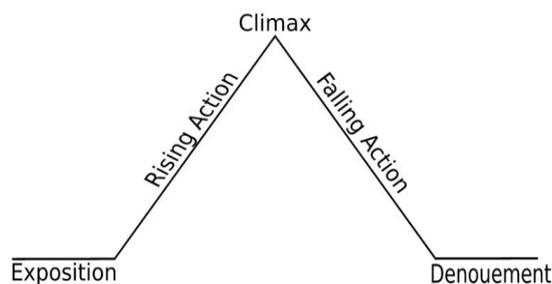


Figura 1: Estrutura dramática de Freytag (1863).

---

<sup>55</sup> A *Arte Poética* de Horácio foi um texto considerado fundamental pelo qual o filósofo aconselha os poetas a respeito das convenções da escrita da poesia e do drama. O conjunto de regras preconizado por este volume exerceu muita influência sobre vários poetas e dramaturgos renascentistas.

A exposição apresenta a situação inicial da peça, os personagens principais, eventos anteriores do enredo principal e o lugar onde a ação acontecerá. Pode introduzir o problema ou o conflito que motivará todo o restante da história. A ação crescente refere-se a uma série de incidentes que culminam no ponto de maior interesse da história (o clímax) e caracteriza-se por um aumento de tensão. O clímax, por sua vez, é o momento mais importante e simboliza um momento decisivo para o protagonista, cuja situação pode mudar radicalmente. Nas comédias, a situação favorece o protagonista e nas tragédias, a situação culmina em uma crise. Já a ação decrescente produz o suspense com relação ao desfecho e o protagonista já sinaliza se triunfará ou sucumbirá. Não há como negar que esta parte é uma consequência direta das ações desenvolvidas no clímax. Finalmente, a resolução ou a catástrofe, no caso da tragédia, tratam de “amarrar” todos os enredos propostos desde a exposição. No caso da tragédia, a catástrofe libera a tensão através da *catarse* e o herói termina em uma situação pior do que a que começou a peça. Na comédia, a ordem é restaurada, segredos são revelados, os amantes se casam, ou seja, os protagonistas terminam com uma situação melhor do que aquela em que iniciaram.

Passemos agora para a análise de alguns quadrinhos de Gosling sob a ótica da estrutura de Freytag, que pode resumir os principais pontos da estrutura narrativa das peças de Shakespeare.

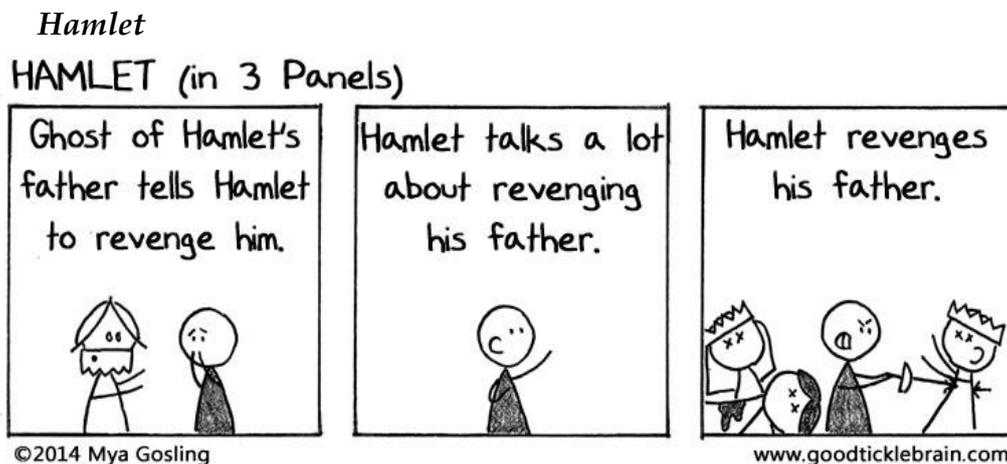


Figura 2: Mya Gosling, *Hamlet*, 2014, Web.

Em Shakespeare, o primeiro ato ou a exposição apresenta um fantasma cuja aparência lembra o finado Rei Hamlet, que havia sido morto recentemente. A sentinela chama Horácio, amigo do príncipe Hamlet, que por sua vez pede que o príncipe fale com o espectro. O fantasma do rei diz que havia sido assassinado por seu próprio irmão, Cláudio, que agora ocupa o trono da Dinamarca e divide a cama com sua rainha, Gertrudes. O problema que aparece para o herói da peça é muito bem resumido por Gosling, ao relatar que “o fantasma do pai de Hamlet pede que o filho se vingue por ele”.

O clímax ou a complicação em *Hamlet* aparece no terceiro ato, como já prenunciava o esquema de Freytag, e nele temos dois momentos cruciais: a dúvida filosófica do herói e a peça-dentro-da-peça. Quanto ao primeiro, o famoso solilóquio “ser-ou-não-ser” expõe a dúvida filosófica de Hamlet entre o agir e o não agir, confiar nas palavras do espectro e vingar o pai ou deixar as coisas como estão e suportar as consequências. Neste mesmo monólogo, Hamlet pensa na possibilidade de tirar sua própria vida como a solução para tudo, mas, ao mesmo tempo, duvida que esta seja a atitude ideal, visto que teme o que lhe espera após a morte. Percebe-se que Hamlet hesita em concluir sua missão – a vingança – e esta hesitação excessiva é fruto do seu pensar e repensar nas possibilidades de cada situação. A verborragia Shakespeariana é representada por Gosling como “Hamlet fala muito sobre vingar seu pai”. Isso pôde ser condensado dessa forma, pois o recurso teatral da época de Shakespeare era a palavra. Shakespeare não usa direções teatrais para guiar os atores. São as próprias palavras que demonstram o quê e como os personagens pensam e agem. Há ainda a peça-dentro-da-peça em que atores encenam a “peça-ratoeira”, de maneira que a culpa de Cláudio fosse revelada. Freytag menciona que é neste momento que o protagonista trágico sofre um revés, vai de afortunado ao infortúnio, o que pode ser comprovado pela reação de Cláudio, que dá um sinal a Hamlet de sua culpa. No entanto, Hamlet hesita em matá-lo ao encontrá-lo sozinho, rezando em uma capela. O príncipe adia mais uma vez sua vingança sob o pretexto de que matá-lo sob arrependimento poderia favorecer seu algoz.

De acordo com Freytag o quinto ato é marcado pela resolução que “amarra” todos os enredos secundários e dá um fim a todos os personagens. Em Gosling, Hamlet cumpre sua promessa de vingança, mas não explicita como esta situação acontece nem o fato de Hamlet permanecer vivo. Em seu último quadro, aparecem dois personagens mortos e o príncipe sai vitorioso. Na peça, Laertes é incitado a participar de um duelo para vingar a morte do pai (Polônio) e da irmã (Ofélia). Cláudio envenena a espada e um cálice de vinho para o príncipe. No entanto, os acontecimentos não saem como o planejado e tanto Laertes quanto Hamlet são envenenados pela espada e é Gertrudes quem bebe o vinho. Então, os personagens que aparecem caídos no quadrinho de Gosling, são Laertes e Gertrudes. Gosling parece ter se esquecido de que o príncipe também morre e, assim, ele termina como um verdadeiro herói clássico, como um virtuoso vencedor.

### *Romeu e Julieta*

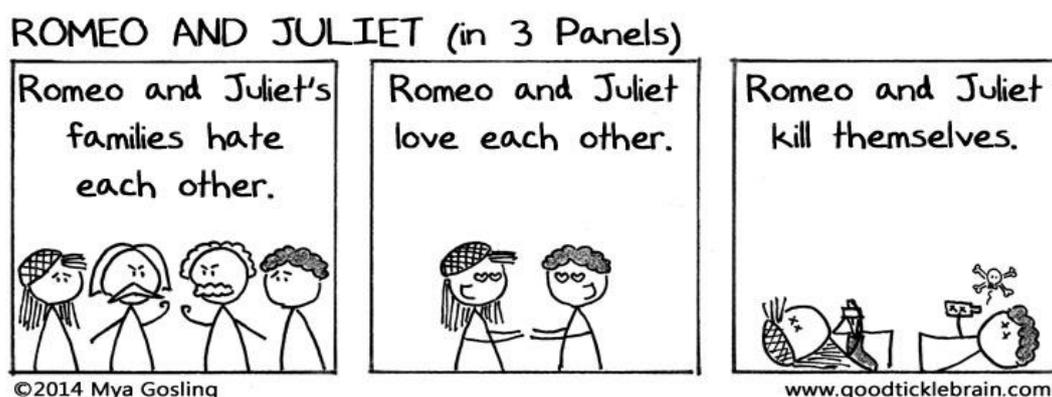


Figura 3: Mya Gosling, *Romeu e Julieta*, 2014, Web.

Em *Romeu e Julieta*, Shakespeare expõe a situação de beligerância entre as famílias Capuleto e Montéquio no prólogo. O primeiro ato, de cinco cenas e, portanto, muito longo, descreve a situação que se encontravam Romeu e Julieta antes de se conhecerem. A exposição de Shakespeare sugere que o acaso conspirou para o encontro dos dois jovens, pois Romeu só pensava em Rosalinda e Julieta estava prometida ao jovem Páris. Gosling, assim, representa em seu primeiro quadro a situação descrita no prólogo e não no primeiro ato. Sua representação sugere que os jovens se conhecem, mas são os pais que impedem que eles interajam. Na peça, fica subentendido que eles se encontram pela primeira vez em uma festa na casa de Julieta.

Quanto à cena do enamoramento, representado pelo segundo quadro de Gosling, percebe-se que em Shakespeare ele acontece entre o final do primeiro ato e no início do segundo ato. Neste caso, a estrutura dramática de Freytag (1863) é subvertida e o clímax é substituído pela complicação. O fato de Romeu e Julieta se apaixonarem é um fator complicador e não o clímax. De acordo com a estrutura dramática de Freytag (1863), é a morte de Mercúcio que muda o rumo da história e a sorte dos dois jovens muda radicalmente. O fato de Romeu ser banido de Verona por matar Teobaldo e o iminente casamento de Julieta com o jovem Páris no terceiro ato tornam o casamento dos jovens amantes impossível, e são fatores que competem para a separação do casal. Tais fatos parecem ter sido ignorados por Gosling, pois parecem complicações desnecessárias ao que realmente importa: o amor do casal.

Quanto ao terceiro quadro, Gosling vai direto ao ponto e não discute os reverterios que levaram à morte dos jovens, tais como as mensagens extraviadas ou o fracasso do plano de Frei Lourenço. A adaga em Julieta e o veneno nas mãos de Romeu se tornam metonímias para recuperarmos as situações que levaram ao fim trágico dos dois jovens amantes. O terceiro quadro resume com bastante eficiência o argumento trágico, apenas sugerindo como os jovens chegaram àquele triste fim, o que dá à tirinha seu toque de humor. É como se revelasse ao leitor moderno que tinham tudo para dar certo, mas complicações desnecessárias interferiram na história dos jovens.

As duas tragédias apresentadas até o momento revelam que Gosling procurou mostrar que essas terminam em catástrofe, ou seja, com a morte. O protagonista termina em situação bem pior do que a que iniciou (exceto por Hamlet, que Gosling retrata como um herói clássico). Já as comédias terminam com a resolução dos problemas apresentados no início e os protagonistas gozam de situação melhor que aquela em que iniciaram a peça. Vejamos um exemplo de comédia, aqui representada por *A megera domada*.

### *A megera domada*



Figura 4: Mya Gosling, *A megera domada*, 2014, Web.

A primeira coisa que se faz notar é que Gosling não traz à tona a introdução com o enredo de Sly<sup>56</sup>, encaminhando-se direto ao enredo principal. A situação de exposição em Shakespeare pode ser resumida da seguinte forma: Batista Mínola quer casar sua filha mais velha, Catarina, já que Bianca possui três pretendentes e não pode se casar antes de sua irmã mais velha. O problema desta situação é que ninguém se dispõe a se casar com Catarina por causa de seu gênio forte. Petróquio só aparece na segunda cena, como um recém-chegado a Pádua que quer se casar com uma moça rica para enriquecer-se. Petróquio e Catarina só se encontram no final da primeira cena do segundo ato e Gosling representa os dois já indispostos em seu primeiro quadro, o que resume muito bem o principal enredo da peça shakespeariana.

É interessante notar que, no segundo quadro, Gosling representa Petróquio afastando Catarina da comida. Após o casamento na terceira cena do terceiro ato, a situação da megera Catarina se reverte e ela passa a se submeter às vontades e ordens de Petróquio. Uma das maneiras de Petróquio “domar” a megera é privando-a de sono e

<sup>56</sup> Essa introdução, cuja função é oferecer uma espécie de moldura para o enredo da megera que virá a seguir, conta a história de um bêbado, Sly, que é enganado por lorde que gostava de pregar peças. Ele veste Sly com suas roupas e faz-lhe acreditar que é um homem rico que esteve fora de si por um bom tempo. Quando Sly menciona que quer se deitar com sua esposa (Bartolomeu, um pajem disfarçado), “ela” recusa por ordens médicas e, para entretê-lo, atores entram e encenam *A megera domada*.

comida, como Gosling representa muito bem no segundo quadro. Para ter suas necessidades básicas atendidas, Catarina se torna uma esposa amorosa e obediente. No entanto, Gosling deixa em suspenso se Catarina e Petróquio realmente terminaram juntos e felizes. A expressão facial e o afastamento espacial das personagens adicionam uma boa dose de humor e desconfiança. Na peça elizabetana, Catarina faz um solilóquio exortando a todas as mulheres a serem obedientes a seus maridos, comprovando o que havia aprendido sua lição. Nas comédias de Shakespeare, os amantes se casam, os malfeitores se arrependem, os personagens disfarçados se revelam e a ordem é restaurada. Em *A megera domada*, uma aposta entre Petróquio, Hortênsio e Lucêncio serve de motivo para confirmar quem teria a esposa mais obediente. Petróquio vence porque apenas Catarina corresponde e prova ser uma esposa fiel, dócil e obediente.

### Considerações Finais

Um dos aspectos mais evidentes ao leitor das tirinhas de Gosling é que ele precisa conhecer um pouco das peças de Shakespeare para preencher as lacunas da narrativa deixadas pelos seus quadrinhos. Cada mídia possui sua estratégia narrativa própria e a tirinha de Gosling propicia o humor exatamente porque propõe uma adaptação extremamente mínima de uma peça de Shakespeare. Ela seleciona e recorta alguns pontos da narrativa, não necessariamente os mais significantes, conforme o esquema de Freytag. Fica a cargo do leitor, preencher as lacunas restantes com a sua própria leitura de Shakespeare. Por outro lado, a leitura de Gosling já é uma leitura pessoal do dramaturgo.

A seleção que Gosling faz do enredo de Catarina em *A megera domada* e seu *Hamlet* com um herói trágico que não morre no final, são exemplos dos recortes particulares que faz das peças. As seleções de Gosling não são padronizadas ou academicamente pensadas de acordo com estruturas ou esquemas previamente testados e discutidos por críticos literários. Contudo, é exatamente sua capacidade de condensação e síntese que faz emergir o humor e a ironia de suas tirinhas. Ela vê com desconfiança a união de Petróquio e Catarina, Romeu e Julieta são dois jovens impacientes e Hamlet é um herói virtuoso.

Gaudreault & Marion (2012) mencionam a respeito dos limites de cada mídia como uma espécie de opacidade que impede a transposição plena do texto anterior para a adaptação. No caso de Gosling, pode-se dizer que, a mídia em questão, o gênero cartum, foi emancipado, pois Gosling insurge contra a verbosidade de Shakespeare ao reduzi-lo sumariamente. Dessa forma, o gênero escolhido para adaptar Shakespeare, sendo uma forma mínima de narrativa quadrinística, subverte um texto fonte que está repleto de palavras, metáforas, expressões, de um dramaturgo considerado “clássico universal”. Ao mesmo tempo que Gosling subverte Shakespeare, o autor inglês investe sua autoridade à forma quadrinística. Tal como ocorreu com o cinema, ao qual Shakespeare emprestou sua autoridade como uma maneira de legitimar esta forma de arte, considero que Gosling também lança mão dessa estratégia para legitimar seus quadrinhos. Sabe-se bem que elege-se quem se quer copiar por motivos que vão muito além da afinidade afetiva.

Percebe-se que os quadrinhos de Gosling assumem de fato sua função narrativa ao sintetizar pontos cruciais do texto dramático, mesmo que esses pontos sejam interpretações pessoais da quadrinista, como propõe Freytag. Ao que tudo indica, os momentos escolhidos por Gosling passam pela experiência de leitura da cartunista, que os recupera imagética e textualmente de maneira prazerosa e criativa. Cabe aos leitores de seus quadrinhos preencher as lacunas deixadas intencionalmente por Gosling com suas próprias leituras do bardo.

## Referências

DA SILVA, André L. S. Estudo comparativo entre Mangás e Comics: a estruturação das páginas como efeito de narratividade. In: INTERCOM - IX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA REGIÃO NORDESTE, 2007, Salvador, BA. **Anais...** Disponível em < <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2007/resumos/R0086-1.pdf> >. Acesso em: 27 jul. 2019.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista Will Eisner. Tradução de Luís Carlos Borges e Alexandre Boide. 4.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FREYTAG, Gustav. **Technique of the drama**: an exposition of dramatic composition and art. Translated by Elias J. MacEwan. 3-ed. Chicago: Scott Foresman and co., [1863] 1900.

GAUDREAU, André; MARION, Philippe. Transescritura e midiática narrativa: questões de intermedialidade. Tradução de Brunilda T. Reichmann e Anna Stegh Camati. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira (Org.). **Intermedialidade e estudos interartes**: desafios da arte contemporânea. Vol. 2. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 107-119.

GOSLING, Mya. **Good Tickle Brain**. Disponível em: < <http://goodticklebrain.com/> > Acesso em: 27 jul. 2019.

RAJEWSKY, I. Intermedialidade, intertextualidade e “remediação”: uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. Tradução de Thaís Flores Nogueira Diniz e Eliana Lourenço de Lima Reis. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira (Org.). **Intermedialidade e estudos interartes**: desafios da arte contemporânea. Vol. 2. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 15-46.

SHAKESPEARE, William. **Teatro Completo**: Tragédias. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

# Capítulo

# 7

## Do singular ao idiossincrático: refletindo sobre os fenômenos linguístico-discursivos presentes no reconto “A Chapeuzinho traficante e o lobo maconheiro”

Catiane Reas<sup>57</sup>

Cinthia Itatí Gabriela Minuzzo<sup>58</sup>

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro<sup>59</sup>

### Introdução

O trabalho com a variação linguística em sala de aula ainda ocorre de forma esporádica e pouco efetiva, tendo em vista que tanto as instituições de ensino como uma parcela dos professores não estão adequadamente preparadas para lidar e tratar com a variedade linguística riquíssima presente no ambiente escolar. Diante disso, Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), sinalizam a importância de a escola tornar-se sensível para com as diversidades linguísticas e com as diferentes culturas trazidas e praticadas por seus alunos, pois somente ao acolher a diversidade, aceitando-a e tornando-a funcional que fará diferença no processo de ensino-aprendizagem de seu corpo estudantil.

Nesse sentido, é preciso que o campo educacional conscientize-se de que as diversidades “sócio-lingüísticas correspondem a desigualdades sociais. Na medida em que não somos sensíveis às primeiras, estamos contribuindo para agravar essas últimas.

---

<sup>57</sup> Graduanda em Letras, Artes e Mediação Cultural, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: catiane.reas@hotmail.com

<sup>58</sup> Graduanda em Letras, Artes e Mediação Cultural, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: gabrielaminuzzo47@gmail.com

<sup>59</sup> Doutora em Letras. Docente de Português Língua Adicional do Ciclo Comum de Estudos, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: simonebcr@yahoo.com.br

(BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 102). Mas para que isso ocorra é preciso que os professores tenham acesso aos novos conhecimentos linguísticos e a sua funcionalidade no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, muitas vezes a “mensagem inadequada, ou defeituosa é, portanto, um sinal, ou um índice, de uma dificuldade do sujeito com a lógica da comunicação verbal, não só com a escrita” (SIGNORINI, 2001, p. 104).

Destarte, considerando que o diferente e a variável são estigmatizados e rotulados como “erros”, pretende-se analisar os traços singulares e idiossincráticos presentes em um reconto produzido por uma aluna do 8º ano, a partir de uma reflexão pautada em uma prática pedagógica que considere o sujeito e suas peculiaridades, o institucional e a variação enquanto influências socioculturais, haja vista que ainda está muito presente a ideia de pureza linguística e prestígios linguísticos em detrimento de uma linguagem diversificada.

Desse modo, para exemplificar essa relação teórico-reflexiva serão selecionados alguns elementos presentes no reconto da estudante e que serão analisados sob a ótica de uma pedagogia culturalmente sensível, com vistas a prover para uma relação mais harmoniosa no processo de aquisição da linguagem entre professor e aluno e que envolvem a língua padrão, a culta e as suas variações, visto que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Portanto, espera-se problematizar sobre usos sinalizados pelo professor por não estarem de acordo com as convenções normativas da língua e que são comumente rotulados como “erros”, mas que deveriam ser considerados como tentativas de acerto. Para tanto, primeiramente, discorre-se de modo breve sobre o gênero discursivo na perspectiva bakhtiniana, seguindo da apresentação de algumas características do conto e do reconto, para na sequência realizar uma análise reflexiva dos traços linguísticos de cunho singular e idiossincrático presentes no texto.

No que diz respeito à singularidade, procurou-se realizar distinções “entre problemas ortográficos que são reflexos de interferências da pronúncia na produção escrita e problemas que decorrem simplesmente do caráter arbitrário das convenções ortográficas” (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 167). Quanto aos traços orais, estes são oriundos das diferentes variantes da norma institucionalizada, empregadas pelos falantes de um mesmo dialeto. Esse processo pode ocorrer em todos os campos linguísticos (fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico e lexical).

## **O Gênero Discursivo Reconto**

Bakhtin (2011) determina, ao definir os gêneros discursivos como modos de comunicação desenvolvidos em situações de interação, que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Nesta

perspectiva, os “gêneros e discurso passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra” (MACHADO, 2008, p. 152), haja vista a sua relação intrínseca com a interação verbal e com a ordenação das diversas atividades comunicativas do cotidiano. Portanto, é na relação com o outro que o enunciado se concretiza e se torna discurso e, enquanto tal possui “vozes a compreender, com as quais dialogar” (MARCHEZAN, 2006, p. 129).

Neste sentido, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262 – grifos do próprio autor), cujo caráter expressivo é utilizado para se referir aos “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característica” (MARCUSCHI, 2007, p. 22-23 – grifos do autor). Dentre os quais se destacam o conto e a sua inovação: o reconto que, por estar em constante interação com o contexto imediato e com o seu precedente, impossibilita a sua compreensão fora da realidade em que o sujeito está inserido e em diálogo, pois não há como desvinculá-lo da estrutura composicional que o engendra e do contexto sócio-interacionista a que o enunciado se remete.

Segundo o disposto no *Dicionário de gêneros textuais*, o gênero discursivo conto, tendo em vista a sua “configuração material narrativa pouco extensa” (COSTA, 2008, p. 67), tem amparo em suas “origens socioculturais e circunstâncias pragmáticas [...] [e] origem nos casos/causos (v.) populares [...] que, com sua função lúdica e moralizante, tanto seduziam e seduzem o auditório presencial dos contadores de casos das comunidades” (COSTA, 2008, p. 67). Ou seja, o conto popular, é uma “herança de crenças e mitos primitivos que se adaptaram a novos contextos culturais” (COSTA, 2008, p. 67). E formas introdutórias como: “Era uma vez...”, estabelecem ao “conto um caráter de permanência temporal (passado e atual), além de colocá-lo no mundo ficcional” (COSTA, 2008, p. 68).

De acordo com Ribeiro (2017, p. 376) no reconto há “uma reconstrução da história lida ou ouvida por parte do leitor/ouvinte, geralmente, marcada por idiossincrasias próprias do sujeito criador/produtor/narrador”, logo, carregada de traços estilísticos próprios do contador da história. Sendo assim, ao observar a construção composicional do reconto, pode-se dizer que há uma relação intrínseca entre o sujeito culturalmente inserido em uma dada sociedade e o ato de ler e contar histórias que, uma vez relacionados, “constitu[em] uma experiência humana fundamental para sentir-se parte de um grupo, de uma cultura e ter identidade própria” (SÃO PAULO, 2010, p.7).

Portanto, ao recontar “os alunos começam por se apoiar em elementos do texto que consideram importantes de modo a criar uma nova história. Afinal, o reconto não se trata de uma repetição do texto lido, mas da reconstrução de uma história por parte do aluno” (FRANCISCO, 2012, p. 37), que, baseado em uma história que já conhece, permite-se o (re)criar e o sentir “numa espécie de ‘faz de conta literário’” (MARASSI, 2011, p. 1).

Para tanto, é imprescindível que o discente-escritor conheça tanto a estrutura composicional e estilística do gênero conto quanto a temática da história a ser recontada, uma vez que o enunciado reflete “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Assim, o discente-escritor, “ao valer-se dessa prática de narrar um conto e recontar, se posiciona como sujeito atuante na sociedade, expõe seus pontos de vista – mesmo que influenciada pela cultura que a envolve e torna-se, como destaca o material *Cadernos da Rede*, um produtor de cultura” (RIBEIRO, 2017, p. 377), visto que é justamente a situação quem “dá forma à enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 118).

## A Prática de Recontar

O texto utilizado neste artigo foi escrito por uma aluna de 8º ano do Colégio Estadual Carlos Drummond de Andrade, localizado na região do Portal da Foz, na cidade de Foz do Iguaçu/ PR, em 2017, a partir da seguinte atividade de reconto apresentada pela professora de Língua Portuguesa da turma: “E se um conto de fada acontecesse nos dias de hoje aqui na região onde vocês moram?”.

Diante disso, partindo da premissa de que a enunciação “não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’” (BAKHTIN, 2006, p. 16), para esta análise foi escolhido o reconto intitulado “A Chapeuzinho traficante e o lobo maconheiro”, no qual a estudante apresentou a sua versão contemporânea do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, conforme pode ser visualizado a seguir:

### A Chapeuzinho traficante e o lobo maconheiro

Era uma vez a chefe do trafico de Cracolândia pegou 3 tablets de maconha e foi leva para sua kvo e ela ia cantando pelo caminho: Eu vou Eu vou fuma um bec eu vou eu vou eu vou eu vou e de repente sai do meio da mata um lobo e falou: - O Chapeuzinho o que voce tem ai tres quilos de maconha ele disse da um pra mim ela falou se voce quiser pode comprar e ele disse: quanto era o tablet. ela disse 300RS e ele disse eu te pago depois ela falou não e ele disse: -Então eu vou pegar então os dois saíram um correndo atras do outro e ate que chegaram na casa da vovozinha e ela bateu a porta Ola Chapeuzinho voce veio fumar uns bec comigo e o lobo grita: eu tambem quero e entra na casa os dois começam a brigar se passam 2 horas e nada de a briga acabar ate que a vovo dis(s)e por que voces estão brigando e o lobo diz: -A Chapeuzinho e muito engnorante e não quer lhe dar um quilo de maconha então a vovo perguntou por que a chapeuzinho não quer lhe dar por que eu não vou pagar e ela disse se voces ficarem brigando eu vou fumar sosinha e eles começam a discução novamente e quando eles olham a vovo fumo todo o bec sosinha

Moral da História: Quem muito quer nada tem.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras (2017)

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, um enunciado é um texto materializado que, por corresponder à realidade imediata, somente se concretiza na relação com o outro, pois é social. Neste sentido, ponderando que o gênero corresponde à realidade da língua, isto é, à sua materialização e que o mesmo efetiva-se por meio de enunciados, o reconto apresenta uma relação dialógica e composicional com o conto de fadas precedente *A chapeuzinho vermelho*, visto que a discente-escritora manteve tanto “as características, propriedades e estruturação do texto lido assim como [...] o encadeamento e sucessão de acontecimentos que ocorrem ao longo do espaço e do tempo, percebendo a relevância de uns episódios da narrativa, em detrimento de outros” (FRANCISCO, 2012, p. 37-38).

Em relação à temática abordada, verificou-se uma troca de valores conferida aos personagens que transitam de maneira inversa entre a dualidade de “certo” e “errado”, “bem” e “mau”, cuja trama delinea-se em um contínuo de degradação e esvaziamento do cotidiano simbólico e ideológico neste enunciado único, novo e próprio do sujeito, haja vista a sua ligação com as relações dialógicas do dia a dia e intrínsecas ao contexto em que o sujeito está inserido. Assim, determinadas representações de constituintes “modelos” no discurso da arte passaram a serem retratados de maneira oposta no discurso da vida neste reconto.

Quanto ao estilo discursivo, a recontista emprega em sua narrativa traços normativos e variáveis do português brasileiro ao atribuir à sua tessitura marcas de singularidade, de idiosincrasias e de monitoração linguística, como, por exemplo, a presença de transferências da oralidade para a escrita, de transgressões ortográficas e de hipercorreção. Logo, “cada texto espontaneamente produzido por uma criança [aluno] pode ser visto como fonte riquíssima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem” (ABAURRE *et. al*, 1997, p. 22).

## **Refletindo a respeito dos fenômenos linguístico-discursivos presentes no texto**

Em um contexto geral, o primeiro fenômeno que se observa diz respeito à falta de organização do texto e envolve a delimitação de parágrafos. Na sequência, verifica-se a dificuldade no emprego da pontuação e da acentuação que, como pode ser observado, são elementos pouco presentes e desenvolvidos na narrativa da discente. Embora esses traços normativos tenham sido transgredidos, contribuindo para deixar o reconto confuso, ele possui uma linearidade e apresenta características temáticas do conto precedente, garantindo assim uma compreensão e uma coerência global do texto.

Em referência à acentuação, ao analisar o texto percebe-se que a estudante apenas acentuou os vocábulos “então” e “não”, deixando os demais léxicos ausentes de marcação gráfica da sílaba tônica, como, por exemplo, em: “trafico” (substantivo), “Cracolândia”, “vo”, “voce”, “ai” (advérbio), “tres”, “da” (verbo), “sairam”, “atras”, “ate”, entre

outros. Essas ausências de acento não devem ser encaradas como “erros”, mas sim como indícios que dão ao professor pistas de que a discente ainda não assimilou esses usos linguísticos, tendo em vista que “os dados da escrita inicial, por sua freqüente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem” (ABAURRE *et. al*, 1997, p. 15).

No que se refere à pontuação e à construção de parágrafos, na fala, por seu discurso fluído, a pontuação gráfica da escrita é substituída pelas pausas e ênfases atribuídas às palavras. Por conseguinte, os sinais de pontuação não são mencionados verbalmente e tampouco as delimitações paragrafais. Nesta dinâmica, ao transferir o seu discurso oral para o escrito, o discente pode apresentar dificuldades no emprego desses elementos textuais, demonstrando ao docente que ainda não estabeleceu uma relação efetiva entre esses usos e as suas funções discursivas da modalidade escrita.

Embora o texto tenha sido escrito em um único parágrafo e faltam sinalizações que diferenciam as falas das personagens, evidenciando os “registros dos momentos em que a criança [aluno] torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem” (ABAURRE *et. al*, 1997, p. 16), percebe-se a presença dos três tipos de discursos: o direto, o indireto e o indireto livre.

No caso do Discurso Direto, este ocorre quando existe uma citação fiel da fala da personagem que, geralmente, é introduzida pelos verbos: falar, dizer, exclamar, declarar, perguntar etc., assim como conta com a presença do travessão, dois pontos, da interrogação, entre outros. Como pode ser observado neste trecho retirado do texto:

“[...] de repente sai do meio da mata um lobo e falou: - O Chapeuzinho o que você tem aí [...]”.

A utilização do verbo de elocução falar, conjugado no pretérito perfeito, bem como o uso dos dois pontos e do travessão foram bem empregados apesar da aluna não ter acrescentado o sinal de interrogação no final da oração. Indícios que demonstram que a discente sabe como utilizar os recursos estilísticos do Discurso Direto.

Já o Discurso Indireto é narrado em 3º pessoa e algumas vezes utiliza os verbos de elocução. Contudo não há utilização de dois pontos e travessão, pois geralmente as orações são subordinadas. Apesar da tentativa de utilização deste tipo de discurso por todo o texto percebe-se que a estudante teve dificuldade em localizar-se temporalmente dentro da narrativa o que dificultou a organização dessas orações. Observe:

“e ele disse: quanto era um tablet.”

Neste trecho a utilização do Discurso Indireto seria mais eficiente para a narração, haja vista que os dois pontos empregados não conseguiram cumprir com sua função de introduzir a fala do personagem, justamente pela inadequação dos verbos de elocução que foram utilizados e o equívoco em relação à utilização dos dois pontos.

Por último, a dificuldade da utilização do Discurso Indireto ocasionou a presença do Discurso Indireto Livre que é a fusão dos dois outros tipos de discurso (Direto e Indireto) associando suas características. Esse tipo de discurso tem uma estrutura que mistura diálogos das personagens com a narração em 3ª pessoa sem que tenha sido sinalizada a fala do narrador para a personagem:

“ela ia cantando pelo caminho: Eu vou Eu vou fuma um bec eu vou eu vou eu vou eu vou e de repente sai do meio da mata um lobo”

O Discurso Indireto Livre é um recurso estilístico um pouco mais complexo, pois exige plena consciência de quem escreve e sobre o que se escreve. Como pode ser verificado no fragmento apresentado, a voz do narrador e a da Chapeuzinho misturam-se, alternando entre 1ª e 3ª pessoas. Dita ocorrência pode ter se originado a partir da fluidez discursiva da oralidade transferida para a escrita, culminando no emprego do Discurso Indireto Livre.

De todo modo, uma leitura mais atenta do texto, antes de entregar a versão final ao professor, poderia ter sido explorada para que o próprio discente refletisse acerca dos seus usos linguísticos e, conseqüentemente, poderia ter realizado uma refacção textual caso identificasse algum desvio da norma padrão escrita, uma vez que ela mostrou saber como utilizar diferentes recursos discursivos e estilísticos.

Na seqüência, destacam-se algumas situações que envolvem traços orais das variedades linguísticas do português brasileiro e que se fizeram presentes na escrita do relato da discente. Entre os fenômenos observados sobressaíram-se a monotongação, a supressão do /r/ dos verbos no infinitivo e o travamento nasal.

A monotongação ocorre com certa frequência e consiste em um aspecto variável que envolve o apagamento da semivogal em ditongos crescentes. Segundo Pedrosa (2016) 98% dos casos de monotongação do ditongo [ej] está associada à presença da consoante /r/, 95% à presença da consoante /x/ e 72% à consoante /j/. No texto que está sendo analisado ocorre apenas o processo com o ditongo [ej], justamente o que, conforme Pedrosa (2016), tem maior incidência de variação, como observado pode ser no trecho a seguir:

“A Chapeuzinho traficante e o lobo maconhero”

Na palavra “maconhero” houve a supressão da vogal /i/ que foi condicionada pela presença da consoante /r/. A monotongação do ditongo /ei/ ainda não está avançada,

e se aplica apenas a alguns casos (Bortoni-Ricardo 2004). Neste sentido, o apagamento da vogal /i/ ocorre apenas quando a consoante seguinte é /r/, /x/ e /j/, como em *maconheiro*, *deixo* e *queijo*.

Seguindo através dessa perspectiva, há também outro registro de monotongação no texto que é o caso do ditongo [ow]. Conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 95), este tipo de monotongação “está tão avançad[o] que, praticamente não pronunciamos o ditongo /ou/. Até em sílabas tônicas finais, que são mais resistentes à mudança, reduzimos este ditongo”. É importante perceber no reconto que, apesar de ser um fenômeno comum, teve apenas uma ocorrência. O que mostra que a estudante estava monitorando a sua escrita:

*“pegou 3 tablets de maconha”  
“a vovo fumo todo o bec sosinha”  
“ela bateu a porta”  
“a vovó perguntou por que”*

Observa-se que a estudante conjugou os verbos pegar, bater e perguntar, sem apagar a vogal /w/ do pretérito perfeito. Contudo, em fumar verifica-se a monotongação em “fumo”. Esta transferência do oral para o escrito ocorreu em uma palavra que não é usual no ambiente escolar entre alunos e professores, mas que, provavelmente, deve apresentar uma maior recorrência de uso no meio em que a estudante está inserida, seja no âmbito familiar ou no próprio entorno da comunidade, haja vista a estilística assumida na temática e nos empregos lexicais utilizados em sua narrativa.

No caso da supressão da consoante /r/ nos infinitivos verbais, percebe-se que houve no texto momentos de maior e menor monitoração, uma vez que apenas dois usos verbais tiveram suprimido o /r/ final: levar e fumar. Inclusive este último verbo aparece mais duas vezes no texto, mas sem a supressão da consoante:

*“e foi leva para sua vó”  
“eu vou eu fuma um bec eu vou”  
“Ola Chapeuzinho voce veio fumar uns bec comigo”*

Bortoni-Ricardo (2004), ao discorrer sobre a supressão da consoante /r/, aclara que “o falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 85). Logo, ao usar “leva” e “fuma” no início do texto, a estudante transferiu o modo como fala para a escrita, isso não significa que ela não saiba da existência do /r/ no final dos verbos no infinitivo. Ao contrário, ao usar os verbos no infinitivo no decorrer do texto o /r/ aparece, sendo que a supressão ocorre em apenas dois, de um total de quatorze casos de infinitivo, reforçando, por parte da aluna, a monitoração da sua escrita no que se refere a este segmento.

Esta situação que corrobora com a afirmação de Bortoni-Ricardo (2003, p. 168) que esclarece ser “essa regra de supressão do “r” é uma regra variável. Ora suprimos o “r” final na nossa pronúncia, ora o realizamos. Tendemos a supri-lo mais frequentemente nos infinitivos verbais e em palavras com mais de uma sílaba” (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 168). Nesta acepção, entende-se que “a contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a sua própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela a qual manipula a própria fala” (ABAURRE *at. al.*, 1997, p. 23).

Quanto à perspectiva linguística de cunho singular, verificam-se questões ligadas à sintaxe das frases e orações, especificamente quanto à regência verbal e nominal e o uso das preposições, visto que “alguns dos problemas que aparecem no texto não decorrem de interferência da pronúncia e podem ser atribuídos ao caráter das regras ortográficas” (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 171), como os ligados ao uso preposicional.

A preposição é uma palavra invariável que estabelece relação de sentido entre duas palavras, ou seja, liga o termo regente ao termo regido e cria uma relação de dependência entre os dois termos. As preposições ainda podem se unir a palavras de outras classes gramaticais por combinação ou contração. Como pode ser observado no exemplo a seguir:

“A chefe *do* tráfico *de* Cracolândia”

Em “A chefe *do* tráfico” verifica-se a presença de uma contração entre a preposição *de* mais o artigo *o*. Considerando que a palavra tráfico é masculina, a utilização da contração *do* foi usada adequadamente. Já na segunda ocorrência preposicional, em “A chefe *do* tráfico *de* Cracolândia”, percebe-se que a estudante apresenta algumas lacunas em relação às preposições e aos diferentes sentidos que se pode obter com o uso de uma ou outra preposição. Ou seja, a preposição *de* estabelece relação de origem, posse, já a preposição *em* indica lugar, no caso, a chefe do tráfico não tem a Cracolândia, mas age neste determinado lugar. Ademais, como é um lugar definido, precisa do artigo *a* antes do substantivo Cracolândia. Logo, a sintaxe da frase conforme a norma institucional (padrão) deveria ser “A chefe do tráfico *na* Cracolândia”.

De acordo com Cyranka (2016), o conceito de variedade e norma padrão está ligado à ideologia, que visa à padronização por questões sociais e econômicas, dando maior prestígio às variedades consideradas cultas, ou seja, aquela variedade falada por pessoas que tem maior prestígio social e financeiro. Portanto, pode-se dizer que a utilização das preposições envolve tanto a transferência de usos orais cristalizados para a escrita como de domínio gramatical e “que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita” (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 167), como pode ser observado na seguinte oração:

“Chegaram *na* casa *da* vovozinha e ela bateu *a* porta”

O exemplo em destaque ilustra o emprego de três casos preposicionais: *em*, *de* e *a*. No primeiro caso tem-se a inserção de *na* após o verbo *chegar* que é transitivo indireto. Neste caso, o verbo *chegar* dispensa o complemento verbal e pode vir acompanhado de advérbio de lugar, assim, ao indicar um ato de se aproximar de um lugar é regido pela preposição *a* que, ao relacionar-se com o artigo *a* de “a casa”, resulta na contração que forma a crase: “chegaram à casa da vovozinha”. No entanto, os falantes do português brasileiro utilizam a preposição *em* no lugar de *à* que, embora já tenha seu uso cristalizado nos momentos de fala, ainda é considerado informal e seu emprego deve ser evitado na escrita.

Quanto ao complemento nominal “da vovozinha”, indicando a quem pertencia a casa, a discente empregou adequadamente a preposição *da*, assim como o fez em “A chefe *do* trafico” no exemplo anteriormente analisado. Entretanto, na terceira parte da frase: “ela bateu *a* porta”, percebe-se que houve uma dificuldade em relação ao uso da preposição *a*, pois o verbo *bater* altera o sentido de acordo com a preposição ou o artigo utilizado. No caso de “bater *a* porta”, sem o uso da preposição significa fechar a porta com força; em “bater *à* porta”, utilizando a crase significa bater junto à porta, a fim de que abram; por último, “bater *na* porta” significa dar pancadas na porta. De acordo com o sentido que foi utilizado no texto, tanto “bater *à* porta” quanto “bater *na* porta” estariam de acordo.

Nessa acepção, a construção “Chegaram *na* casa *da* vovozinha e ela bateu *a* porta” é representativa de três situações discursivas que exemplificam a relação do sujeito com a linguagem: no primeiro caso, tem-se uma transferência do oral para o escrito com o uso de *na* ao invés de *à*, traço muito usual na oralidade e, comumente, transferido para à escrita; no segundo a utilização adequada da preposição *da* (de+a) que representa definição; e no terceiro uma tentativa de acerto que, devido à ausência da crase, demonstra a pouca familiaridade da aluna com as regras arbitrárias da língua, seja no emprego da acentuação ou da preposição.

Observa-se ainda no relato outras questões ortográficas, como, por exemplo, às relativas aos usos de *s*, *z*, *ç* e *ss*:

“eu vou fumar *sosinha* e eles começam a *discução* novamente e quando eles olham a vovo fumo todo o bec *sosinha*”

De acordo com Abaurre *et. al* (1997, p. 15), “os dados da escrita inicial, por sua freqüente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem”. Neste sentido, pode-se dizer que a troca de *z* por *s* em “*sosinha*” e de *ss* por *ç* em “*discução*” é resultante da reflexão da regra ortográfica que estabelece que um (01) *s* entre duas (02) vogais tem som de *z*, portanto, no caso de “*discução*” não seria possível colocar a sibilante porque na pronúncia da palavra em questão não se evidencia o som

de z. Sendo assim, ao invés de utilizar os dois ss optou pelo uso de ç que tem correspondência com o som de ss.

Por conseguinte, tanto em “sossinha” como em “discução”, a discente apresentou ao docente, indícios riquíssimos acerca da sua relação com a linguagem. Ao professor, diante desses fatos, cabe refletir e buscar por alternativas que trabalhem “as questões ortográficas sem prejuízo da espontaneidade e da criatividade de nossos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 171), pois as duas tentativas de acerto podem ser resultantes de uma hipercorreção<sup>60</sup>. Ou seja, em outra ocasião que empregou z ao invés de s, a aluna pode ter recebido a explicação de que um s entre duas vogais tem som de z e, em uma tentativa de acertar no que anteriormente havia falhado, refletiu e valeu-se de s porque tanto o som da consoante ao ser pronunciada na totalidade da palavra quanto a regra ortográfica estariam de acordo.

Dessa maneira, a hipercorreção ocorre quando se tenta evitar um “erro” e acaba-se cometendo outro, como também pode ser verificado na seguinte passagem da narrativa:

“– A Chapeuzinho e muito *engnorante*”

Assim, em “engnorante”, a estudante pode ter realizado uma hipercorreção ao ater-se a uma prática muito comum na fala e que por vezes é transferida para a escrita, tendo em vista que é muito usual na oralidade trocar a vogal /e/ pela /i/ quando em posição inicial ou final das palavras. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 57), “é importante observar que as vogais médias /e/ e /o/ são geralmente pronunciadas /i/ e /u/ em sílabas átonas, pretônicas ou postônicas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 80).

Logo, ao tentar enquadrar-se aos padrões linguísticos institucionais e não reduzir a vogal média /e/ por /i/, a aluna incorre em uma hipercorreção ao substituir a vogal /i/ por /e/ em “engnorante”. Quanto ao acréscimo da nasal *n* antes da consoante *g*, pode-se inferir que faz parte do contexto sócio-interacional da discente a pronúncia do vocábulo *ignorante* como “ingnorante”. Por conseguinte, tem-se em conjunto com a hipercorreção de /i/ por /e/, uma transferência do oral para o escrito em “engnorante”.

A esse respeito, é importante “a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como” na formulação de “hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas [que] são recuperáveis através de sintomas, indícios” (QUARLAROLLA, 1994 *apud*. ABAURRE, 1997, p. 15). Entende-se por singular as taxativas relacionadas à ortografia, ou seja, da

---

<sup>60</sup> “Chamamos hipercorreção ou ultracorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro. Por exemplo: pronunciar “previlégio”, imaginando que privilégio é errado; pronunciar “bandeija” achando que bandeja é errado. Pronunciar “telha de aranha” achando que teia de aranha é errado” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 28).

língua para a escrita; e o idiossincrático corresponde às dificuldades de transferência de uma variável para outra.

Há ainda outra questão ortográfica no texto que envolve uma confusão lexical com um estrangeirismo. Trata-se do uso do vocábulo inglês *tablet* no lugar de “tablete”:

“pegou 3 *tablets* de maconha”  
“quanto era o *tablet*”

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra “tablete” significa “produto alimentar ou medicamento solidificado, que se apresenta sob a forma de placa, ger. retangular” (2004, p. 1904). Já o léxico *tablet* é muito utilizado no Brasil como um estrangeirismo que nomeia um aparelho eletrônico. Desse modo, na oração “pegou 3 *tablets* de maconha”, a supressão da vogal *e* ocorre porque a palavra *tablet*, que significa aparelho eletrônico, faz parte do contexto sociocultural dos brasileiros e é muito utilizada em propagandas, *outdoors*, anúncios, entre outros. Essa exposição à palavra em língua inglesa fez com que a estudante assimilasse a palavra *tablet* como sinônimo de “tablete” e, conseqüentemente, empregasse-a em seu texto.

Outro termo que também apresentou uma inadequação ortográfica corresponde ao léxico “bec” cuja grafia portuguesa é “beque”. Há ainda o uso “beck” que é uma gíria. E ambos os vocábulos se referem ao baseado, ao cigarro de maconha, como pode ser constatado na própria narrativa da estudante:

“Era uma vez a chefe do trafico de Cracolândia pegou 3 tablets de maconha e foi leva para sua vo e ela ia cantando pelo caminho: Eu vou Eu vou fuma um *bec* eu vou eu vou”  
“e quando eles olham a vovo fumo todo o *bec* sosinha”

No caso do uso do léxico *bec*, infere-se que a estudante transpôs para a escrita uma palavra cuja pronúncia já teve contato, mas que não tem familiaridade com a sua escrita, pois a transcreveu conforme a ouviu. Segundo Possenti, (1996, p. 82), indícios como esse “decorre[m] provavelmente do fato de que o aluno espera — até como consequência dos métodos de alfabetização — que haja uma correspondência confiável entre som e letra”.

Porém, no dialogismo temático da narrativa, a inserção deste vocábulo foi bem executada, uma vez que as palavras, na perspectiva bakhtiniana, não são vazias, ocas em que cada um as preenche com o conceito ou significado que lhe convém, mas sim construções dialógicas cheias de sentido iguais e diferentes. As palavras trazem sentidos que são resgatados por cada sujeito de maneira individual e coletiva, e que apenas se concretiza no contexto. Ou seja, não podem ser simplesmente inventadas, pois são construídas nas interações dialógicas.

Nesta relação dialógica, cuja abordagem temática delineada envolve o consumo e o tráfico de drogas, é possível perceber que a língua enquanto discurso é resultado de interações comunicativas reais, em que locutor e interlocutor dialogam levando em consideração determinado contexto. Neste caso, o contexto pré-estabelecido envolveu a proposta de produção: “E se um conto de fada acontecesse nos dias de hoje aqui na região onde vocês moram?”, e o dialogismo “existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 2005, p. 94), se mostrou na trama tecida pela discente em seu reconto “A Chapeuzinho traficante e o lobo maconheiro”.

### **Considerações finais**

Com base nesse paradigma, é possível visualizar a importância que a instituição educativa tem no processo de conhecimento e aquisição da linguagem, uma vez que os professores são os mediadores entre a língua e os falantes. Assim sendo, o que se espera é que os educadores compreendam o processo pelo qual seus alunos passam no momento da fala e, principalmente, na escrita, isto é, a compreensão de que a escrita exige mais conformidade com as convenções da língua, e que a fala vai se caracterizar de acordo com a situação comunicativa que vai ou acontecerá.

Diante disso, por meio do trabalho com a variação linguística em sala de aula, o professor pode refletir em conjunto com os alunos que quando se trata do português brasileiro há a norma institucionalizada e as variações. Sendo a escrita uma modalidade que exige mais normatividade e proximidade com a língua padrão enquanto a fala admite variações de uso que vão além da língua culta, suscitando ações de monitoramento ou não da linguagem, haja vista o caráter formal ou coloquial da interação verbal imediata ou programada.

Por conseguinte, espera-se que ao compreender que está transferindo traços orais para a escrita, o discente construa uma relação mais harmoniosa com a língua, pois na maioria das vezes o aluno não entende as marcações em vermelho deixadas pelo professor em suas produções ou as chamadas de atenção quando a sua pronúncia. “Correções” que podem levá-lo a odiar a disciplina de Língua Portuguesa caso ninguém diga, exemplifique, trabalhe e valorize as variedades linguísticas, pois do contrário não haverá a compreensão do estudante de que a fala é diferente da escrita, que a primeira é mais flexível enquanto a segunda é mais rígida e complexa, e que em ambas é preciso considerar o contexto comunicativo.

## Referências

- ABAURRE, M. B. M. *et. al.* Em busca das pistas. In: ABAURRE, M. B. M. *et. al.* (orgs). **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997, p. 13-36.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal.** 4. ed. [Trad. Paulo Bezerra]. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** [Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira]. 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Da cultura da oralidade para a cultura letrada: as dificuldades na hora de tirar o passaporte. **Revista da Gelne**, ano 5, n<sup>os</sup> 1 e 2, 2003, p. 165-174.
- BORTONI-RICARDO, S. M. e DETTONI, R. do V. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. de. (orgs.). **Cenas de sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 81-103.
- BRAIT, B. (org.). Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.** 2. ed. Editora da Unicamp, 2005, p. 87-98.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CYRANKA, L. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In MARTINS, M. A; VIEIRA, S. R; TAVARES, M. A. (orgs). **Ensino de português e sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2016, p. 133-155.
- FRANCISCO, J. D. P. **O reconto escrito** – um estudo realizado com alunos do 3.º ano. 2012. 292f. Relatório de Estágio (Departamento de Educação) – Universidade de Aveiro, Portugal. Disponível em <<<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9828/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>> Acesso em nov. de 2013
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 151-166.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p.115-131.

MARASSI, I. R. Orientações didáticas: Planejando a Contação de histórias e o Reconto. In **Diário de um formador**. Postado dia 28 de outubro de 2011. Disponível em <<<http://registrosdeumformador.blogspot.com.br/2011/10/contacao-de-historias-e-reconto-o-que-o.html>>> Acesso em nov. de 2013

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

PEDROSA, J. L. Variação fonético-fonológica e ensino de português. In MARTINS, M. A; VIEIRA, S. R; TAVARES, M. A. (orgs). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 57-80.

RIBEIRO, S. B. C. A discursividade enunciativa aplicada na leitura e análise de um (re)conto dos “três porquinhos”. In **Revista Travessias** v. 11, n. 3, set./dez. 2017, p. 373 – 387.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Cadernos da Rede: Percursos de aprendizagens: leitura e reconto - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010. Disponível em: <<[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/109100/Documentos/DOT%20-%20P/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil/Fasc%C3%ADculo2\\_Leitura\\_novo\\_corrigido.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/109100/Documentos/DOT%20-%20P/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil/Fasc%C3%ADculo2_Leitura_novo_corrigido.pdf)>> Acesso em nov. de 2013**

SINORINI, I. (org.). Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: MARCUSCHI, L. *et. al.* **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 97-134.

# Capítulo

# 8

## O sabor dos versos dickinsonianos no jogo *Magic: The Gathering*

Pedro Panhoca da Silva<sup>61</sup>

### Introdução

Elemento secundário no *card game* em si, o texto de sabor pode possuir mais valor do que se imagina se analisado ao invés de desprezado. Por meio de um estudo de caso envolvendo a carta *Soul Barrier* e o poema *The soul selects her own Society* de Emily Dickinson (1830-1886), é intuito desta pesquisa apresentar um tipo específico de texto de sabor que serviu como parte integrante de centenas de cartas de baralho do jogo *Magic: the Gathering* (1993), em especial o proveniente de obras canônicas.

São utilizados o conceito de epígrafe de Samoyault (2008) e a teoria da adaptação de Hutcheon (2013), além da análise de Hall (2001) para o poema escolhido em ambas as fontes e de Moursund (1998), Rosewater (2002) e Rodiek (2013) no que concerne ao texto de sabor. O texto de sabor, além de auxiliar no *background* de um *card game*, pode despertar o interesse de jogadores pela fonte original – o texto literário – se dela for extraída. Isso pode fazer *Magic: the Gathering* e outros *card games* como recursos interativos de contato com os clássicos da literatura, confirmando que a literatura está muito além do livro impresso ou digital e tem se desdobrado pelos mais diversos produtos da indústria do entretenimento.

Leitores literários e acadêmicos possivelmente já tiveram contato com epígrafes. Seja para iniciar um texto literário ou acadêmico, esse excerto vindo de outro texto

---

<sup>61</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com bolsa da referida instituição. Mestrado Pela UNESP/Assis. Especialização em Ensino de Português, Literatura e Redação pelo Centro Educacional Claretiano (CEUCLAR) (2009). Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis (2008). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Infanto-juvenil, atuando principalmente nos seguintes temas: produção textual, leitura, livros-jogos. E-mail: ppanhoca@yahoo.com.br

antecipa uma ideia a ser defendida ou explicada pelo texto que se “apropriou” desse trecho alheio. Segundo Samoyault,

*A epígrafe*, destacada do texto que ela antecede e de alguma maneira introduz, é geralmente constituída de uma citação, seguida da referência a seu autor e/ou ao texto do qual ela saiu. A colagem da frase acima do texto, na abertura, faz ao mesmo tempo aparecer uma separação (graças ao branco que dissocia o intertexto e o texto) e uma reunião: o texto apropria-se das qualidades e do renome de um autor ou de um texto precedentes, que estes últimos lhe transmitem por efeito de filiação: o lugar da epígrafe, acima do texto, sugere a figura genealógica. A ligação se faz sempre pelo sentido, mas ela pode ser precisa ou mais difusa (SAMOYAULT, 2008, p. 64, grifo do autor).

Quando leitores que já conhecem a técnica da epígrafe se deparam com textos de sabor podem encontrar neles muitas semelhanças com esse curto texto ressignificado. Na cultura popular, os chamados *flavor texts*, que segundo Moursund “[...] é escrito em itálico e nada interfere no jogo” (1998, p. B-7), estão presentes em diversos produtos, como *Role-playing Game* (RPG) e *card games*, só para citar alguns. O que há de comum entre ambos é seu caráter acessório: um artigo científico ou um romance podem exercer suas funções com ou sem epígrafes, assim como personagens de RPG e cartas de baralho não dependem de textos de sabor para fazer o jogo funcionar. Por outro lado, epígrafes e textos de sabor possuem um atrativo em comum: antecipam e facilitam interpretações. Por se tratar de jogos, em que a imersão é fundamental para seu melhor aproveitamento, o texto de sabor auxilia muito nesse aspecto, dando a sensação de maior proximidade de seus jogadores para com o texto em que o texto de sabor se encontra.

O motivo ainda é desconhecido, mas coincidentemente ou não, os *card games* de maior popularidade geralmente prezam pelo uso dos textos de sabor em si, não necessariamente os advindos da literatura canônica. Logo, deve haver neles algo que deva ser melhor analisado.

Mark Rosewater (2002) classifica os textos de sabor provenientes de obras literárias como “citações do mundo real” (*real-world quotations*, do original em inglês). Porém, o termo utilizado nesta pesquisa será “texto de sabor literário”. O *card game* em questão será *Magic: the Gathering* (1993) por meio de um estudo de caso. Conhecido popularmente por seu primeiro nome (“*Magic*”) ou sua sigla (“MTG”), trata-se de um *card game* pioneiro, já que inspirou praticamente todos os outros posteriores (HENGES, 2020), foi o primeiro classificado como “jogo de cartas colecionáveis” (*collectible card game*, do original em inglês) e, ainda hoje, o mais popular (SILVA, 2016, p. 61).

Com a ideia de não tornar esta pesquisa abstrata, será apresentado um estudo de caso envolvendo a carta de MTG chamada *Soul Barrier*, a qual possui um trecho do poema *The soul selects her own Society* (DICKINSON *apud* HALL, 2001, p. 134), de autoria da poetisa Emily Dickinson (1830-1886), como texto de sabor literário.

## **Jogo, coleção ou ambos? O conceito de *Card Game***

O *card game* mais famoso do mundo é, sim, um jogo. Não só porque consta em sua classificação (o “*game*” de “*card game*”), mas porque, de fato, há uma competição entre jogadores que envolve estratégia, sorte e vontade de vencer o oponente (CAILLOIS, 1990). Essas e outras características estão presentes também, por exemplo, em jogos de baralho tradicional, que utilizam 4 naipes (paus, copas, espadas e ouros) e 13 cartas (A, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, J, D, K), além da carta curinga.

A origem do *card game*, e, portanto, de MTG, vem de outros jogos, mais especificamente de *Strat-o-matic Baseball* (1962) e *Cosmic Encounter* (1977), graças à praticamente infinita variedade de combinações e possibilidades de estratégias que os jogadores têm de vencer uma partida (GARFIELD, 1998, p. A-1). MTG, nesse ponto, buscou oferecer essa complexidade a seus jogadores, porém focado só em cartas de baralho e não mais em anotações em fichas e uso de tabuleiros.

Alguns motivos encontrados por jogadores envolvidos com a cultura *geek* terem a preferência por *card games* ao invés de RPG de mesa e tabuleiro, por exemplo, já que o transporte de um maço de cartas é mais simples do que carregar livros volumosos que esse tipo de RPG exige ou depender de grande espaço físico para se armar um tabuleiro (SILVA, 2016, p. 61). Outra vantagem é a baixa dependência de número de jogadores, já que MTG foi pensado para ser jogado por dois jogadores (LIN; PETTEY, 1998, p. D-1), bem diferente de, por exemplo, futebol de grama sintética, modalidade futebolística que varia entre 10 e 12 jogadores, ou seja, 5 ou 6 em cada time. Diferente do baralho tradicional, MTG precisa de um número mínimo de cartas para se começar a jogar, mas não a coleção inteira. Um *deck* – antigamente um conjunto de 60 cartas – e dois *boosters* – pacotes que continham de 8 a 15 cartas, dependendo da edição – seriam o suficiente para se ter uma boa variedade de combinações de baralho para o jogo (PETERSON, 1998, p. C-1).

Quanto a sua característica de item colecionável, MTG funciona como um álbum de figurinhas. Algumas cartas são mais raras de serem encontradas do que outras, o que torna o trabalho de completar a coleção um jogo paralelo por si só, além de coleções alternativas poderem ser feitas a gosto dos jogadores, como cartas autografadas pelos artistas, cartas de uma determinada edição, tipo específico de carta, cartas de um único autor, dentre muitas outras. Muito facilmente trocas são feitas entre jogadores e discussões de combinações de estratégias vencedoras promovidas presencialmente ou por fóruns online e redes sociais.

## **Onde começou o jogo: MTG como o “patrono” dos *Card Games***

O MTG foi uma criação de Richard Garfield, designer de *games* responsável por vários jogos, doutor em matemática combinatória (GARFIELD, 2005). Sua *magnus opus* é o próprio MTG. Depois de apresentar alguns jogos que havia criado para a Wizards of

the Coast – pequena empresa do ramo dos jogos na época – e ver todos eles recusados por essa, apresentou-lhe um jogo de sua autoria chamado *Five Magics*, que havia criado em 1982, que provocou grande interesse na companhia em lançá-lo. Garfield, então, combinou essa criação com outra de sua autoria, o jogo *Safeckacker*, criado em 1985, o que criaria o conceito do que hoje é chamado de *collectible card game*, ou sua sigla CCG (GARFIELD, 1988, p. A-2).

Em MTG, os jogadores representam poderosos feiticeiros que se enfrentam num duelo mortal, e cada um busca a melhor estratégia para derrotar seu oponente. Segundo Moursund,

[...] seu baralho representa as várias criaturas, feitiços e artefatos com os quais você enfrentará o outro feiticeiro e lutará pelo controle de um lugar na Dominia [o universo em que o jogo ocorre]. Então, por onde você começa? Os jogadores começam com 20 *pontos de vida* cada um. Se você tiver sorte, talvez consiga mais do que isso durante o jogo; alguns feitiços podem aumentar seu total de pontos de vida para mais de 20. Você *vence* se o total de pontos de vida de seu oponente cair para 0 ou menos ou se seu oponente não puder mais comprar uma carta. Você pode prejudicar seu oponente lançando feitiços, investir contra as tentativas de ataque dele, defender-se com outros feitiços, bloquear ou destruir as criaturas de seu oponente, ou mesmo virar suas próprias cartas contra ele<sup>62</sup> (MOURSUND, 1998, B-2, grifos do autor, tradução e comentário nossos).

As cartas são divididas em 5 cores, além da “cor incolor”, que pode servir para qualquer uma destas e normalmente é atribuído aos artefatos – objetos mágicos – do jogo:

**Quadro 1: Os componentes de uma carta de *Magic: the Gathering* (Ajani’s Pridemate)**

COR	
Preta	O poder da magia negra vem dos pântanos e brejos; ela prospera com a morte e a decadência. Muitos feiticeiros evitam a natureza autodestrutiva da magia negra, mesmo quando anseiam por sua impiedade. As cores rivais tradicionais da magia negra são verde e branca.
Azul	A magia azul flui das ilhas e prospera com a energia mental. Outros feiticeiros temem a habilidade dos magos azuis com artifício e ilusão, bem como seu domínio das forças elementares do ar e da água. As cores rivais tradicionais do azul são vermelha e verde.

<sup>62</sup> Do inglês “[...] *your deck represent the various creatures, spells, and artifacts with which you will face another wizard and battle for control of a place in Dominia. So where do you begin?*”

*Players begin with 20 life each. If you’re lucky, you may be able to get more than that during the game; some spells can boost your life point total to more than 20. You win if your opponent’s life total drops to 0 or less or if your opponent can no longer draw a card. You can damage your opponent by casting spells, attacking with your opponent tries to damage you, you can defend yourself with other spells, block or destroy your opponent’s creatures, or even turn her own cards against her.”*

Verde	A magia verde ganha sua vida com a exuberante fecundidade da floresta. Como a própria natureza, a magia verde pode trazer tanto serenidade reconfortante quanto destruição trovejante. As cores rivais tradicionais da magia verde são azul e preta.
Vermelha	A magia vermelha alimenta-se da vasta energia que ferve no coração das montanhas. Mestres da terra e do fogo, os magos vermelhos são especializados na violência do caos e no combate. As cores rivais tradicionais do vermelho são azul e branca.
Branca	A magia branca retira sua vitalidade das planícies intocadas e abertas. Embora os magos brancos se concentrem em feitiços de cura e proteção, eles também dedicam muito tempo às artes cavalheirescas das guerras. As cores rivais tradicionais da magia branca são preta e vermelha.

Fonte: adaptado e traduzido de MOURSUND, 1998, p. B-5.

A renovação das coleções é feita de forma constante (MOURSUND, 1998, p. B-1). As mais antigas podem tornar-se obsoletas e novas podem ser altamente procuradas, sempre alterando a mecânica de jogo a ser percebida por jogadores mais atentos.

MTG tem conhecido também sua modalidade profissional, já que torneios oficiais os quais concedem grandes prêmios monetários aos melhores jogadores são cada vez mais procurados para quem não quer só brincar, mas se tornar um jogador profissional. Com a tecnologia, ganhou versões para computador, videogame, e pode até mesmo inspirar ou ser aplicado em projetos pedagógicos, sendo a pesquisa de Souto (2015) um exemplo.

Em 2019 MTG foi eleito o jogo de grau mais alto de complexidade de todos os tempos, superando o milenar jogo de xadrez (ANDREI, 2019), o que comprova que esse e outros *card games* estão longe de ser brincadeira fútil ou moda passageira, e merecem mais atenção de estudos acadêmicos e divulgação midiática a seu favor.

### **Sobre pedaços de texto: epígrafe e textos de sabor**

Antes de se conhecer o texto de sabor, uma carta do jogo MTG será apresentada de forma visual com sua tabela explicativa:

**Figura 1: Os componentes de uma carta de *Magic: the Gathering* (*Ajani's Pridemate*)**



Fonte: <https://gatherer.wizards.com/Pages/Card/Details.aspx?multiverseid=447141>

Quadro 2: Os componentes da carta acima (*Ajani's Pridemate*)

COMPONENTE	LOCALIZAÇÃO	EXEMPLO
NOME	Divisória superior esquerda	<i>Ajani's Pridemate</i>
CUSTO	Divisória superior direita	1 mana <sup>63</sup> incolor (representada pelo número "1" num círculo cinza) + 1 mana branca (representadas por um símbolo de sol)
TIPO	Divisória central recuada à esquerda	<i>Creature - Cat Soldier</i>
COLEÇÃO	Divisória central recuada à direita	Magic Core Set 2019 (representado por uma letra "M" seguida do número "19")

<sup>63</sup> Como é conhecida a energia gerada pelos terrenos do jogo. Quanto mais terrenos um jogador possui, mais mana tem para gastar, podendo construir seu exército mais rápido do que um jogador com menor capacidade de geração de mana. Do mesmo modo, quanto mais mana em potencial um jogador tem para gerar, ele é capaz de invocar criaturas, conjurar feitiços e obter artefatos mais poderosos. Esse termo, provavelmente, deveria ter sido traduzido por "maná", o alimento encontrado, por exemplo, no livro bíblico do Êxodo.

HABILIDADE(S)	Texto não-italico da caixa de texto abaixo da divisória central, anterior ao texto em itálico (o itálico entre parênteses se trata da explicação de uma habilidade que pode não ser conhecida pelo jogador).	Whenever you gain life, you may put a +1/+1 counter on Ajani's Pridemate.
TEXTO DE SABOR	Texto em itálico da caixa de texto abaixo da divisória central, posterior ao texto não-italico, com o espaçamento de uma linha.	<i>"When one of us prospers, the pride prospers."</i> – Jazal Goldmane
NÚMERO NA COLEÇÃO	Canto inferior esquerdo	5ª carta da coleção (representada pelo controle 005/280)
RARIDADE	Divisória central recuada à direita; Canto inferior esquerdo	Incomum (representada pela coloração prateada do símbolo da coleção); representada pela letra "U" ( <i>uncommmon</i> ) ao lado do número da carta na coleção (005/280)
IDIOMA	Canto inferior esquerdo	Inglês (representado pela abreviação "EN" ( <i>English</i> ), encontrada abaixo do número 280)
ILUSTRADOR	Canto inferior esquerdo	Svetlin Velinov (encontrado ao lado direito do idioma da carta)
PODER DE ATAQUE E DEFESA (exclusivo para cartas do tipo "criatura")	Canto inferior direito	2 de ataque (encontrado pelo número à esquerda da barra) e 2 de defesa (encontrado pelo número à direita da barra), representado por 2/2
ANO DE LANÇAMENTO	Canto inferior direito	2019 (encontrado abaixo do valor de ataque e defesa)

Fonte: criação de nossa autoria.

O exemplo acima traz um texto de sabor ligado diretamente à história de *Magic: the Gathering*, sugerindo a ideologia do gato soldado: a prosperidade coletiva em prol de um grupo inteiro ser beneficiado.

Visualmente falando, o texto de sabor encontra-se em destaque e bem separada das habilidades de *Ajani's Pridemate*. Sua reduzida extensão textual o assemelha à epígrafe, geralmente um excerto sucinto do texto de onde foi extraída. Mesmo retirando

esse texto de sabor da carta, ainda assim um jogador saberia como utilizá-la, já que a descrição de sua habilidade – “Whenever you gain life, you may put a +1/+1 counter on Ajani’s Pridemate” – seria mantida para efeitos de jogo.

Não se sabe ao certo quando esse termo se originou, muito menos quem o cunhou. Até onde se sabe, os primeiros textos de sabor surgiram com as cartas dos personagens de *G.I. Joe* (1982) (FLAVOR..., s/d). Porém, Dave Howell, designer de jogos e membro dos primeiros anos da Wizards of the Coast, empresa que lançou MTG no mercado dos jogos, afirma ser o cunhador do original em inglês *flavor text* (HOWELL, s/d). Grant Rodiek (2013) não afirma a origem do termo, mas atesta que sua popularização pode ter ocorrido graças ao MTG, pois esse *card game* rapidamente se popularizou entre os jogadores:

**Tabela 1: As vendas das três primeiras edições do jogo**

NOME DA COLEÇÃO	ANO DE LANÇAMENTO	NÚMERO DE VENDAS
Alpha	5 de agosto de 1993	2,6 milhões de cartas
Beta	4 de outubro de 1993	7,3 milhões de cartas
Unlimited	1 de dezembro de 1993	35 milhões de cartas

Fonte: adaptado de WAGNER; WERTZ, 1998, p. F-1-F-2.

Como a imersão é fundamental para o envolvimento dos jogadores num jogo, Rodiek afirma que um bom texto de sabor é uma importante ferramenta para tal, ao passo que um texto de sabor mal selecionado ou mesmo fútil pode prejudicar esse “contrato” jogador-jogo (RODIEK, 2013).

A profissionalismo é tanto para a produção contínua de MTG que os funcionários da Wizards of the Coast são divididos em equipes, cada uma responsável por uma parte do jogo como uma linha de produção. Divisões como ilustrações, balanceamento, torneios oficiais, futuras expansões, só para citar algumas, fazem parte dessa companhia. Era de se esperar que uma delas fosse voltada à criação e seleção dos textos de sabor. Mark Rosewater – designer de cartas e um dos mais influentes funcionários da Wizards of the Coast desde 1996 –, afirma que essa equipe é responsável por promover pesquisa de campo por meio de entrevistas envolvendo centenas de jogadores. Por meio dessa sondagem, é possível traçar um perfil do que os jogadores se interessam e oferecer-lhes algo mais adequado no jogo, que varia desde ilustrações, mecânica das cartas, nomes e textos de sabor (2002).

Após certo tempo de pesquisa, foi possível constatar que jogadores de MTG apreciam humor em textos de sabor, assim como desgostam de trocadilhos. Quando se fala sobre os textos de sabor literários, constatou-se que eles deveriam ser inseridos apenas em cartas de expansões específicas e não mais dividir os espaços em branco de certas cartas com os textos da própria história de MTG. Isso manteria o foco dos jogadores

no universo do jogo. Além disso, há uma grande preocupação por parte da Wizards of the Coast de ter o MTG confundido como jogo pedagógico, o que desagradaria parte dos iniciantes – consumidores em potencial desse *card game* – de jogarem-no (ROSEWATER, 2002). Mesmo que outra parte de jogadores aprecia textos de sabor provenientes de obras canônicas, é impossível agradar a uma comunidade de jogadores que hoje alcança milhões de *players* pelo mundo todo, e a “miscelânea epigráfica” que trazia textos de sabor do jogo e da literatura permaneceu até 2011, sendo a coleção *Magic 2012* a última a incluir trechos de textos literários em cartas de MTG.

No entanto, acredita-se que um *card game* tenha muito a ganhar com textos de sabor advindos da literatura canônica. Eles podem, por exemplo, fomentar pesquisas sobre adaptação e intertextualidade, pois são capazes de mostrar a pesquisadores da área como trechos de obras podem ser ressignificados no *card game* em questão. Foi selecionada a carta *Soul Barrier*<sup>64</sup> como exemplo:

Figura 2: Carta de MTG cujo texto de sabor é um excerto retirado de um poema



Fonte: <https://gatherer.wizards.com/Pages/Card/Details.aspx?multiverseid=3946>

<sup>64</sup> Foi selecionada a carta no idioma inglês por ser o original do jogo, pois qualquer coleção de MTG é primeiramente lançado nessa língua para, depois, ser traduzido para as demais.

Essa carta faz parte da expansão chamada *5th edition*, lançada em março de 1997. Seu texto de sabor é composto pelos dois primeiros dos cinco versos do poema *The soul selects her own Society*:

A alma seleciona sua própria Sociedade –  
Então – fecha a Porta –  
Para sua majestade divina –  
Não Presente mais –  
Não Amada – ela observa as Carruagens – parando –  
Em seu Portão baixo –  
Não Amada - um Imperador se ajoelhar  
sobre sua tapeçaria –  
Eu a conheci – De uma grande nação –  
Escolha Uma –  
Então – feche as Válvulas de sua atenção –  
Como Pedra –<sup>65</sup> (DICKINSON *apud* HALL, 2001, p. 134, tradução nossa).

Emily Dickinson foi uma poetisa conhecida pela vida reclusa na casa de seu pai na cidade estadunidense de Amherst, Massachusetts. Em raros momentos saiu desse local. Por muitas vezes os temas de seus poemas são sua casa, seus aposentos, seu jardim, sua cidade e as colinas que a cercavam, seus poucos amigos e os que viviam em sua casa (AMARAL, 1995, p. 5-6).

Quanto ao poema em questão, Hall argumenta que

Dickinson passou a vida selecionando livros, palavras e amigos. Apesar de não ter muitas escolhas devido à sua condição de mulher, mesmo assim soube impor suas opções e estilo de vida. Para que pudesse conversar e discutir assuntos com as pessoas que julgava interessantes, era necessário fechar as válvulas da alma e isolar do lado de fora as presenças indesejáveis (HALL, 2001, p. 134).

Na caixa de texto da carta *Soul Barrier*, o poema de Dickinson pode sugerir uma outra interpretação ligada à própria dinâmica do jogo. Para os jogadores de MTG, os versos do poema de Dickinson passam por uma ressignificação. Esta carta de MTG é um encantamento, tipo de magia permanente que fica em jogo até que alguém quebre esse encanto, pertencente à cor azul. Depois de colocada em jogo, toda vez que o oponente invocar uma criatura – ou seja, colocar uma carta de criatura em jogo sob seu controle –, a Barreira de Almas (seu nome em português) causa 2 pontos de dano nele. Como

---

<sup>65</sup> Do inglês “*The soul selects her own Society – / Then – shuts the Door – / To her divine Majority – / Present no more – / Unmoved – she notes the Chariots – pausing – / At her low Gate – / Unmoved – an Emperor be kneeling / Upon her Mat – / I’ve known her — from an ample nation – / Choose One – / Then – close the Valves of her attention – / Like Stone –.*”

alternativa, ele pode gastar 2 manas de qualquer cor para prevenir essa quantidade de dano. Assim como Dickinson possivelmente selecionou quem ou o que faria parte de sua sociedade (seu cotidiano), esse encantamento dificulta a inserção de novas criaturas do oponente, pois todas elas custarão mais a entrarem em jogo (acréscimo de duas manas extras) ou serão descontadas dos próprios pontos de vida do oponente. Assim como o eu-lírico do poema discorre sobre o fechamento anímico, o controlador de *Soul Barrier* também a conjura com o intuito de limitar quem entra no campo de batalha, fechando o jogo favorável a si.

Originalmente, *Soul Barrier* foi lançada na coleção “Ice Age”, de junho de 1995, com o texto de sabor da própria história do jogo:

Figura 3: *Soul Barrier* de “Ice Age”



Fonte: <https://gatherer.wizards.com/Pages/Card/Details.aspx?multiverseid=2539>

Nessa carta, há a frase de Gustha Ebbasdotter, maga real kjeldoriana da época da Era Glacial (tradução em português para a coleção “Ice Age”) de Dominaria. Nessa pequena parte da história desse *card game*, essa maga era prima de Gustha Ebbasdotter, a 2ª no alto escalão do comando do arquimago Jodah. Gustha estava envolvida na conspiração de Gerda, que permitiu que o necromante Lim-Dûl capturasse Jodah, mas sentiu remorso diante de sua atitude. Com isso, ela tentou reparar seus erros e acabou morrendo como mártir durante a última batalha contra o necromante (GUSTHA, s/d). Essas duas *Soul Barrier* confirmam o propósito inicial da Wizards of the Coast em manter os textos de sabor do *card game* nas coleções do jogo e trocá-los por textos de sabor literário

em coleções posteriores, a fim de oferecer a mesma carta mudando o que não afeta o jogo: o texto de sabor.

Segundo Moursund, “como a maioria dos jogos, *Magic: The Gathering* é mais fácil de aprender com outro jogador do que com um velho e volumoso livro de regras” (1998, p. B-1, *grifo do autor, tradução nossa*). Isso faz esse aprendizado ser interativo. Segundo Hutcheon há formas de engajamento numa adaptação: contar, mostrar e participar (2013, p. 47-48). Se jogadores se atentarem para o que há no final das caixas de textos de suas cartas – caso sejam textos de sabor literário –, poderão promover seu primeiro contato com grandes obras da literatura ao mesmo tempo em que estão jogando. O interesse pela leitura pode encaminhar o jogador ao texto original, promovendo, assim, a 1ª forma de engajamento (contar).

Dessa forma, ele será capaz de realizar a intertextualidade entre obra original e derivada ao retornar para seu ponto de partida – a carta de MTG –, como explorado brevemente nesta pesquisa, pela 3ª forma de engajamento (participar). Também por meio da relação texto visual e texto escrito, poderá promover a 2ª forma de engajamento (mostrar), já que é possível atrelar o excerto poético à imagem das almas enclausuradas.

## **Fim de jogo: considerações finais**

O texto de sabor é elemento secundário nos jogos em que está presente, e em MTG isso não é diferente. Porém, mesmo não sendo o propósito desse *card game*, ele é um recurso intertextual valioso que pode servir como incentivo à leitura de obras canônicas ou, na menor das hipóteses, à leitura da própria história do jogo. Por estimular a análise intertextual, essa leitura que começa nas cartas de baralho, parte para o texto literário e termina nas ilustrações das cartas favorece a imaginação e criatividade, já que inúmeras interpretações poderão ser feitas. Trata-se de um interativo incentivo ao contato com os clássicos, por vezes desprezados e menosprezados pelo público *card gamer*.

O exemplo tratado nesta pesquisa mostra como dois versos de um poema da autora Emily Dickinson podem ser interpretados caso uma pesquisa sobre a obra original seja feita, embora essa interpretação não possa ser considerada a única nem a melhor possível. Mesmo sem a prática acadêmica de pesquisa e produção textual, um leitor do texto de sabor e do poema dickinsoniano poderá desfrutar de sua própria interpretação perante o uso dos textos e chegar a resultados que tenham tudo a ver com o *card game* em questão. Segundo Luboń, as centenas de textos de sabor literário de MTG constituem verdadeiro mosaico de textos canônico (2013).

Relevantes pesquisas envolvendo jogos, (re)leitura, literatura, intertextualidade e adaptação poderão ser promovidas por meio desse processo inverso, que cria o leitor do jogo ao texto. Mais do que se preocupar com perder jogadores em potencial que deixam de consumir um jogo que oferece excertos de obras literárias em si, explorar os textos de sabor de MTG é apresentar a literatura de forma leve, interativa e lúdica.

## Referências

AMARAL, Ana Luísa Ribeiro Barata do. **Emily Dickinson**: uma poética de excesso. 1995. 514f. Dissertação (Doutoramento em Literatura Norte-Americana) – Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto.

ANDREI, Mihai. **It's official**: Magic the Gathering is the world's most complicated game. 2019.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

COSMIC Encounter. **Snellville**: Eon Products, 1997. Faixa etária: a partir de 12 anos. Contém: 7 tabuleiros hexagonais, 15 fichas de alienígenas, 1 maço de cartas, 1 manual de instruções.

FLAVOR text. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Flavor\\_text](https://en.wikipedia.org/wiki/Flavor_text)>. Acesso em 20 jan 2021.

GARFIELD, Richard. Notes from the designer. In: REDMAN, Rich et al. **The Pocket Players' Guide for Magic**: the Gathering. 4. ed. Renton: Wizards of the Coast, 1998. p. A-1-A-13.

GARFIELD, Richard. **Interviews by an Optimist # 49 - Richard Garfield**. 19 Jun 2005. Entrevistador: Tom Vasel. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20070814065856/http://www.thedicetower.com/interviews/int049.htm>>. Acesso em 21 jan 2021.

GUSTHA Ebbasdotter. Disponível em: <[https://mtg.fandom.com/wiki/Gustha\\_Ebbasdotter](https://mtg.fandom.com/wiki/Gustha_Ebbasdotter)>. Acesso em 21 jan 2021.

HALL, Alcina Brasileiro. **The soul selects her own Society' a poesia de Emily Dickinson**: uma questão de escolha. 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curitiba.

HENGES, Elizabeth. **10 hours with Magic**: The Gathering Arena got me back into trading card games. 2020. Disponível em: <<https://www.dicebreaker.com/categories/trading-card-game/feature/magic-the-gathering-arena-first-10-hours>>. Acesso em 20 jan 2021.

HOWELL, Dave. **Vanity Link Page**: An Embarrassment of Me. Disponível em: <<http://howell.seattle.wa.us/melinks.shtml>>. Acesso em 21 jan 2021.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Trad. 2.ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

LIN, Jim; PETTEY, Dave. Multiplayer Magic. In: REDMAN, Rich et al. **The Pocket Players' Guide for Magic: the Gathering**. 4. ed. Renton: Wizards of the Coast, 1998. p. D-1-D-14.

LUBOŃ, Arkadiusz. Szekspir mitycznie rzadki. Cytaty tekstów kultury w kolekcjonerskiej grze karcianej, Magic: the Gathering". **Homo Ludens**. Poznań, 1 (5), p. 173-190, 2013.

**MAGIC: the gathering**. Renton: Wizards of the Coast, 1993. Faixa etária: a partir de 13 anos. Contém: 60 cartas de baralho, 1 livreto de regras.

MOURSUND, Beth. The Magic: the Gathering – Fourth Edition annotated rules. In: REDMAN, Rich et al. **The Pocket Players' Guide for Magic: the Gathering**. 4. ed. Renton: Wizards of the Coast, 1998. p. B-1-B-115.

PETERSON, Paul. Excuse me, Mr. Suitcase?. In: REDMAN, Rich et al. **The Pocket Players' Guide for Magic: the Gathering**. 4. ed. Renton: Wizards of the Coast, 1998. p. C-1-C-13.

RODIEK, Grant. **Writing Flavor Text**. 2013. Disponível em: <<http://hyperbolegames.com/node/187>>. Acesso em 20 jan 2021.

ROSEWATER, Mark. **Add Text to Flavor**. 2002. Disponível em: <<https://magic.wizards.com/en/articles/archive/making-magic/add-text-flavor-2002-03-25>>. Acesso em 20 jan 2021.

SAMOYAUULT, Thiphaine. **A intertextualidade**. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008. (Linguagem e Cultura, n. 40).

SILVA, Pedro Panhoca da. Reflexões sobre o consumo do card game: "Magic: the Gathering" a partir dos depoimentos dos jogadores. **Observatório da Diversidade Cultural**, v.3, n.1, p. 59-73, 2016.

SOUTO, Raul Vinicius Salata. **Biocombat**: jogo estratégico de cartas como instrumento didático no ensino de conceitos associados ao reino monera. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Ouro Preto.

STRAT-O-MATIC Baseball. **Glen Head**: Strat-o-matic, 1962. Faixa etária: a partir de 10 anos. Contém: 1 tabuleiro, 27 cartas por equipe, 27 cartas mistas de grupo de jogadores, cartas de dois lados para jogos básicos, avançados e super avançados, 1 par de dados, 1 manual de instruções.

WAGNER, T. Brian; WERTZ, Victor K. Magic: a collecting history. In: REDMAN, Rich et al. **The Pocket Players' Guide for Magic: the Gathering**. 4. ed. Renton: Wizards of the Coast, 1998. p. F-1-F-72.

# Capítulo

# 9

## No espelho d'água do rio Tocantins: ensino de história da África como instrumento de luta e resistência da mulher negra

Rusevelt Silva Santos<sup>66</sup>

### Relações na escola - identificação dos “nós” críticos

Este trabalho visa compartilhar à comunidade educacional o papel da re(e)xistência de mulheres negras que podem ser usadas como referencial para uma educação de negras e negros e no combate à discriminação na sala de aula, e no empoderamento da mulher negra. Logo, milhares de mulheres poderão ser beneficiadas, neste sentido, se através de trabalhos como este, as/os educadoras/es começarem a refletir acerca da valorização da cultura negra nas escolas. As quais, também, são alvos desta iniciativa, no que tange à elaboração de seus projetos políticos pedagógicos, para que neles seja inserido ações que visem combater os comportamentos discriminatórios raciais.

A escola precisa criar situações de aprendizagem que proporcione às/aos alunas/alunos que ignorem esta história “falsificada”, sem o compromisso de ter que relembrar todos os anos de um dos episódios mais vergonhosos que existiu a escravidão, projetemos nosso pensamento ainda mais no futuro e chegaremos a um ponto em que será muito mais natural perceber nossas igualdades do que lembrar que um dia nossas diferenças causaram tanto sofrimento.

Além disso, há uma carga ideológica muito grande quando se coloca a responsabilidade da libertação dos escravos em uma pessoa branca, como se a princesa Isabel tivesse feito tudo, por ser “boazinha” e “caridosa”; quando sabemos que o que

---

<sup>66</sup> Professor da rede pública municipal de Tucuruí – Pará. Especialista em História e Geografia do Brasil pelas Faculdades Integradas de Amparo (2005). Licenciado pleno em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2003). E-mail: profusevelt@bol.com.br

aconteceu foi um forte movimento interno provocado pela organização e reação dos escravos, além de uma pressão internacional da libertação como condição de concessão de empréstimos aos países subdesenvolvidos. Como defende Paulo Freire (1997, p. 63.), “[...] o educador que “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, em sua capacidade de aventurar-se. Não forma, doméstica”.

Partimos aqui de uma revisão crítica da escravidão, pois seu advento foi a grande tragédia imposta à população negra. Tudo o que a raça negra enfrenta hoje, veio daí. Nós, enquanto educadores temos o dever e a responsabilidade de reverter esta situação, formando indivíduos críticos e conhecedores da história de suas origens.

Para garantir a todas as pessoas, indistintamente, uma educação de qualidade para que todas/os possam compartilhar dos avanços científicos e tecnológicos de uma dada época, a sociedade precisa estar fundamentada em princípios de igualdade, interdependência, reconhecer e aceitar a diversidade humana, em todas as suas manifestações religiosas, culturais e humanistas.

Nos tempos modernos podemos citar nossos colonizadores, Portugal, que desenvolveu o maior e mais lucrativo empreendimento escravista da época. O sistema econômico implantado no Brasil e em outras colônias portuguesas, fez do comércio de negros africanos, mulheres e homens, um meio eficaz de atingir o lucro rápido e fácil. Mas, após a libertação dos escravos no Brasil (último local a manter esse tipo de mão-de-obra) pode-se dizer que acabou a escravidão?

Ao mesmo tempo em que se expandia e implementava a escravidão africana no Brasil, Mulheres e homens guerreiros lutadores de outrora se levantaram com astúcia, sabedoria e altruísmo no sentido de barrar e até mesmo se proteger contra esse sistema desumano que se chamou escravidão.

É urgente repensar o significado da ação das professoras/res em sala de aula, entendendo que qualquer prática docente tem como meta a revelação da concepção de educação, sujeito e sociedade, conhecedores de seu papel de ensinar criticamente, no sentido de combater a alienação resgatando as bandeiras de luta do movimento da pessoa humana, independente de etnia, religião, classe social ou opção sexual. A/o negra/o já tem construído este país, e por sua contribuição econômica, social, étnica e cultural merece ser respeitada. A inclusão de conteúdo em todas as disciplinas de história da/o negra/o e de seus afrodescendentes ao currículo de ensino de tem um papel fundamental diminuir a dívida social e combater o racismo tão presente e ensinado em nossa sociedade.

Como se sabe a implementação da Lei nº 10.639/03 contribui para discutir as atitudes advindas do racismo e suas manifestações: o preconceito racial e a discriminação racial, bem como sobre a dominação cultural imposta através de valores eurocêntricos na educação para que crianças e adolescentes negros e

negras sejam educados de maneira a construir uma auto imagem e um autoconceito positivo de si mesmo para o bom desenvolvimento de sua personalidade, fundada nos valores culturais que contribuem para combater o preconceito racial e a discriminação racial existentes em nossa sociedade. (JESUS, 2014, p. 5).

Além da escravidão física, isto é, utilização de mão de obra nas fábricas, nas usinas, nas carvoeiras, no campo etc. e outras formas de escravidão ideológica, no frequente e as autoridades não dão conta de eliminar.

Trarei à baila as mazelas apresentada pelo racismo bem como procurando interpretar qual a verdade encoberta pelos mitos que ao longo do tempo tem “justificado” o racismo, a segregação, o preconceito e a discriminação e a que isso tudo serviu.

Pode-se dizer que a prática do racismo tem mesmo parte de sua essência na escravidão. Assim como hoje, nas comunidades europeias, um dos principais fatores que caracterizavam o predomínio de um povo sobre outro eram suas armas. Isso começou a acontecer mais intensamente na Idade dos Metais, período que marcou o aperfeiçoamento das técnicas de fundição dos metais, o que possibilitou a produção de armas mais poderosas.

Foi através do poder da opressão e dos castigos físicos que os europeus foram garantindo territórios e riquezas. Aos escravos cabia tão somente a submissão ao trabalho, a obediência e a privação de qualquer direito. Este tratamento dado ao escravo se reflete na educação atualmente.

Ao se analisar a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, percebe-se que apesar de se pregar uma educação igual para todos, na prática isso não acontece visto que a escola nunca respeitou o povo negro, os movimentos de cultura negra têm lutado para preservar e expandir a cultura afro-brasileira.

Estamos longe de ver uma democracia racial. Ao se referir sobre o assunto, Joel Rufino dos Santos declara:

Democracia racial seria, numa definição sumária, a existência de relações raciais em que as oportunidades fossem iguais para todas as etnias envolvidas. Ora, infelizmente isso nunca aconteceu aqui. Durante a maior parte do tempo de vida de nosso país (4/5 exatamente), brancos, negros e índios (tomados como raças) ocuparam posições sociais distintas: os primeiros eram senhores; os outros, escravos e servos. (SANTOS, 1990, p. 05)

Uma educação básica voltada para a cidadania, isso não se resolve apenas garantindo ofertas de vagas, mais sim oferecendo um ensino de qualidade, ministrado por professores/as capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas

diferentes áreas do conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar.

Na História do Brasil existe muitas valorosas mulheres negras que foram escravizadas, fugiram do cativeiro e construíram quilombos que se tornaram verdadeiras fortalezas na busca pela libertação de nosso povo. Heroínas estas que puderam combater a escravidão.

Na escola o preconceito pode estar implícito em festas, piadas, conversas, atitudes e materiais pedagógicos como cartazes, livros e revistas os quais geralmente trazem os negros em situações familiares ou profissionais negativas. Isto é, o destaque é sempre dado ao branco.

Nesse espaço o descaso é frequente e reforçado por diversas vezes, pelos próprios educadores. Sendo assim, ao analisar este ambiente, no que se refere ao preconceito racial, devemos refletir em como os alunos e os educadores lidam com as diferenças raciais, na escola e quais reflexos estes comportamentos podem trazer para a formação dos alunos negros. Neste contexto surge a pergunta onde encontrar materiais que façam uma referência positiva das mulheres afro-brasileiras que sirva de modelo à nossa juventude atual? Para responder a esta pergunta elaboramos este material, pois como afirmam Oliveira, Almeida e Fonseca (2012, p. 142): “[...] clamamos pela cidadania quando exigimos educação saúde de qualidade, quando lutamos por aposentadoria dignas. Por creches, por moradia, saneamento básico e assim por diante”.

Antes de prosseguir com minhas considerações, gostaria de enfatizar, que não pretendo aqui criticar, muito menos denunciar as formas e /ou procedimentos adotados pelas/os professores/as ou quaisquer profissionais das escolas, em suas práticas cotidianas.

O que almejo verdadeiramente é poder reconhecer cada vez mais, através de trabalhos como estes, suas lutas, suas dificuldades e esforços, bem como poder contribuir de alguma maneira para o advento de uma educação libertadora, inovadora e eficaz. É necessário que a/o educadora/or aceite o desafio de instigar a ele próprio, suas práticas, atitudes, perspectivas para modificar, recriar possibilidades de mudanças. Instigar a curiosidade em suas educandas/os a buscar sempre pelo novo.

Pretendemos com este documento usar a História de vida da negra *Felipa Maria Aranha* que funda *O Estado de Alcobaca* além disso, fazer referência ainda a cinco mulheres poderosas aguerridas que se bem explanadas em salas de aula, pode servir de instrumento de empoderamento das mulheres negras tão massacradas, discriminadas, punidas e mal remuneradas.

Alves declara: “muitas pessoas de tanto repetir as receitas, metamorfoseando-se de águias em tartaruga. E não são poucas as tartarugas que possuem diplomas de universitário.” Todos os dias o/a educadora/or precisa repensar a sua prática educativa, percebendo a importância de analisar as relações de poder existentes nesse processo de

exclusão da/o aluna/o negra/o tão penalizada/o e excluída/o socialmente do ambiente escolar.

Fazer planos e projetos são inerentes às ações humanas seja individual ou coletivamente, dificilmente se tem um bom resultado daquilo que se busca sem que haja articulação previamente estabelecida. Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. (SAVIANI, 2008, p. 15).

A educação é um processo complexo, peculiar mais que se modifica de acordo com os acontecimentos que ocorrem na sociedade. Hoje essa educação vem passando por mudanças em sua estrutura organizacional, institucional e na própria cadeia de comando e com isso aumenta a responsabilidade do educador no que sobrepõe a combater o genocídio, a expropriação dos índios e posseiros pelas multinacionais, a aculturação do nosso povo, a exploração irracional de nosso minério, o desmatamento, a agressão à flora e a fauna e ainda temas referentes a questões socioculturais, de gênero e raça ou mesmo desigualdade sociais que são gritantes e prejudicam muito o bom andamento dos trabalhos em sala de aula.

O ensino precisa ser transformado para proporcionar a educadores/as e educandos/as um desejo de buscar a libertação da alienação e propicie uma mudança na sociedade estudantil. Para que isso ocorra é necessário que haja um conflito, ou seja, o “choque” de ideias, opiniões, comportamentos a fim de modificar a estrutura estabelecida. Seja no âmbito familiar, social, econômico e principalmente educacional.

Também é relevante acrescentar aos interesses desta pesquisa a promoção de um debate acadêmico amplo a respeito das perspectivas da educação, no que diz respeito a atenção dispensada a/ao aluna/o afro-brasileira/o e as metodologias e práticas docentes dispensadas a este. Sendo assim, será possível alcançar a reflexão crítica do assunto, o que poderá provocar uma grande modificação na educação que contagiará todo o país.

A vida para as mulheres negras, moradores de área de ocupação, é um conflito diário, a luta pela continuidade é constante, sua luta começa cedo, pois elas desenvolvem trabalho para complementar a renda familiar pois os poucos programas de apoio às famílias que lutam pela sobrevivência não conseguem atender a demanda causando sérios problemas a essas jovens, adolescentes e crianças que este trabalho procura estudar.

A situação da discriminação é tratada sem relevância ou equiparada a outros problemas sociais como pobreza, fome, injustiça, machismo. São frequentes, em âmbito nacional, comentários depreciativos sobre o mundo afro-brasileiro no que diz respeito a sua estética, seu comportamento e sua cultura.

## Racismo e educação

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2001, p.67).

A colonização do Brasil a partir do século XVI está inserida no contexto da expansão comercial europeia e no surgimento e desenvolvimento do capitalismo. O traço marcante dessa colonização foi o de servir para o enriquecimento das metrópoles da Europa. Ou seja, o “sentido” de nossa colonização estava nisso: ela foi constituída para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros e mais tarde ouro e diamantes, depois algodão e, em seguida café para o comércio europeu. E tudo isso ocorreu à custa do trabalho escravo e conseqüentemente da exclusão sociocultural desses grupos.

Com essa ação criminal, os europeus tentavam justificar com teorias racistas o que sempre os beneficiavam. Esse mesmo homem branco continuou ao longo da história buscando subsídios para manter a sua supremacia. No colonialismo do século XVI, por exemplo, a política colonizadora imperialista fundamentou-se na diplomacia do canhão, ou seja, foi conseguida pela força, embora travestida de ideais que a justificavam: os colonos consideravam-se portadores de uma missão civilizadora humanista, filantrópica e cultural; e estavam investidos de altruísmo, já que abandonavam o conforto da metrópole para “melhorar” as condições de vida das regiões para onde se dirigiam. E a nova versão do pretexto século XIX, era levar a fé cristã aos infiéis da América. O que o colonialismo desse século fez, permeado pelo ideal de supremacia econômica e cultural, foi formular o mito da superioridade racial, incluindo concepções científicas criadas pelos próprios europeus, que enalteciam os brancos e o imperialismo europeu.

A educação de qualidade social, direito de todos e dever do Estado, passa pela democratização do acesso de garantia de permanência e aprendizagem, na Escola Pública, independente da faixa etária, etnia, gênero, opção sexual ou condição social. Não podendo desta forma, reproduzir uma sociedade desigual, elitista, preconceituosa e racista.

Sabe-se que o acesso ao saber propicia a libertação de um processo de dominação e de perpetuação das desigualdades em nossa sociedade. Por conta da inexistência, antes, de políticas educacionais que contribuíssem para a eliminação de desigualdades, há necessidade, hoje, de processos de reparação, reconhecimento e valorização na educação, a fim de serem eliminadas as desigualdades que foram geradas por erros do passado para promoção de uma vida digna. (JESUS, 2013, p. 9).

Ressalto ainda que esta pesquisa viabilizou a percepção da distância que as discussões tão frequentes na academia têm da realidade da sala de aula, muitas vezes parece estar tão distante dos reais conceitos difundidos na educação, mas tão pouco esclarecidos para o seu público-alvo.

Diante destas considerações, levantamos os seguintes problemas:

Porque os professores, não trabalham na escola, divulgando a história das mulheres guerreiras presentes na luta contra a escravidão? Qual a representação que os alunos negros têm de si mesmos?

## **O Brasil e a questão do racismo**

No Brasil, tal é a história do racismo. Viviam aqui (assim como em todas as Américas), há milhares de anos, populações hoje denominadas indígenas, estavam sob o solo segundo sua cultura e gozavam de liberdade. Eis que aportaram em nossa terra os expansionistas europeus, precisamente os portugueses, com o intuito de apossar da terra e explorá-la, como estas terras tinham dono, os portugueses trataram de roubar as mesmas. Apoiados pelo aparato armamentista que possuíam. Tal ação precisava ser amparada como legal então os europeus o que fizeram?

Trataram de difundir que os índios não possuíam alma, eram culturalmente inferiores e selvagens, por isso precisavam ser civilizados. Dessas ideias decorreu a escravidão indígena ao trabalho. Entretanto, estes índios que culturalmente trabalhavam em suas tribos, antes da chegada dos portugueses, somente para conseguir o essencial para a sobrevivência, não aguentavam o trabalho intenso à aculturação e sucumbiam. Foi como solução para esse problema, que foram trazidos os negros aprisionados na África para o Brasil e transportados no mais horrendo degredo.

Os negros africanos eram sequestrados em sua pátria e trazidos nos porões dos navios para ser mão-de-obra escravizada, trabalhando acorrentado para não fugir nos serviços mais hostis produzindo a riqueza que o capitalismo expansionista europeu exigia e que daria status e poder aos senhores de cana-de-açúcar e das minas era realmente uma atividade muito lucrativa para a procura de metais preciosos. Em troca desse trabalho recebiam mal a alimentação. Para garantir que o escravo produzisse o máximo que é permitido a um ser humano, então o negro era vigiado pelo feitor que punia os escravos com açoites e os mais terríveis tipos de tortura ao menor descanso. Por suas falhas, eles eram cruelmente castigados pelos senhores que para isso se utilizavam de palmatória, do tronco, do chicote, do açoite, da golinha dos anjinhos, da prisão e das máscaras de latão e até ferro em brasa.

Ao escravizado era imposta uma carga horária de trabalho de 14 a 16 horas, associada a uma alimentação precária. A esse ser humano maltratado como um animal, pouco restava como saída: ou trabalhava de cabeça baixa até sucumbir, não oferecendo

assim nenhum tipo de resistência, ou provocava seu próprio suicídio, ou partia para uma solução mais radical, que foi o caminho percorrido por um número considerável de escravos: a fuga com o objetivo de se juntar a outros negros e formar quilombos que se espalharam por todo o país, combatendo a opressão, o sofrimento e lutando pela vida. Essa reflexão se coaduna com a cartilha do CEDENPA: “Uma das mais importantes formas que o negro encontrou para lutar contra a escravidão, foi a formação de quilombos. O mais importante foi o de Palmares na Serra da Barriga, em Alagoas. (1997, p. 22).

O quilombo de Palmares durou aproximadamente cem anos e teve como principal líder Zumbi que liderou os aquilombados por vários anos, porém Zumbi foi morto em 20 de novembro de 1695, por isso a sociedade negra organizada celebra neste dia “O Dia Nacional da Consciência Negra” momento de celebrar a luta do povo negro contra a opressão, o desemprego e a miséria de um povo que tem direito como qualquer outro e buscam uma equidade social.

Estalado nas senzalas, os negros eram tratados como inferiores, verdadeiros animais objeto, pretexto ideias de dominação e exploração de sua mão-de-obra. A igreja como formuladora durante séculos dos princípios gerais da sociedade europeia não só apoiava a escravidão, indígena e negra, colaborando com os ideais que fundamentavam a escravidão, assim como no Brasil perseguia e impedia a entrada de judeus e assim como os mestiços eram impedidos de ocupar cargos de confiança.

[...] os negros eram tratados como seres inferiores, verdadeiros animais ou objetos, o grupo dominante encontrou pretexto para explorá-los como mão-de-obra escrava. Eram ridicularizados por seu aspecto físico ou por seus costumes e, [mesmo os libertos] sob pretexto de que sangue impuro estavam proibidos de exercer cargos público militares e religiosos. (CARNEIRO, 1995, p.10).

Tal condição de escravidão declarada perdurou no Brasil até o momento que deixou de ser rendosas às nações que se aproveitavam das matérias-primas aqui produzidos cedendo às pressões principalmente da Inglaterra, em 1888 o Brasil assinou a lei que dava “liberdade” aos escravos, no entanto sem uma reforma econômica do país.

## **O negro no Pará**

Analisando as literaturas que circulam no meio acadêmico nota-se um conjunto de bibliografias que tratam dos temas referentes à cultura afro-brasileira, mas esses estudos não chagam aos planejamentos de ensino, Formação continuada de professores, nos conteúdos dos livros didáticos. Como uma criança negra pode se apropriar desses conhecimentos?

Pensando nesta resposta trago a História de vida da negra Felipa Aranha que foi escravizada, fugiu e montou o estado de Alcobaça e por mais de vinte anos libertou os

cativos, comandou um exército de trezentos negros guerreiros que patrulhavam e faziam a fiscalização, protegendo os quilombos que não eram poucos nas margens do Rio Tocantins distribuídos entre a cidade de Cametá e Tucuruí, sobre esta busca de reconhecimento Jesus declara:

Considerando os avanços e os desafios que ainda precisam ser buscados na implementação da Lei nº 10.639/03, no âmbito da educação brasileira, pois, por um longo tempo, as reivindicações específicas do movimento negro foram esquecidas e a própria história da Educação brasileira ignorou as iniciativas de educadores/as negros/as no campo educacional (JESUS, 2013, p. 5).

Os escravizados aqui no Pará foram requisitados para trabalhar na agricultura de subsistência e depois no apogeu das drogas do sertão, para os nativos cabia a tarefa de pesca, caça, coleta das drogas do sertão e a penetração para o interior da Amazônia, ao negro ficava o trabalho pesado, como carregar os barcos com produtos que seriam importados para a capital e em seguida exportados.

As provisões sobre a introdução de peças da África uma datada de 18 de março de 1662 e a outra de 1º de abril de 1680 que determinava a condução, todo ano, de negros da costa do Guiné para o Maranhão e Pará por conta da fazenda real. [...] estas duas provisões demonstram que a política escravista da metrópole, que amplos sucessos vinham obtendo no estado do Brasil. Procurou estender-se para o estado do Maranhão e Grão Pará (SALLES, 1988, p. 13)

As investidas da Fazenda Real no Pará seriam para atender as exigências dos colonos portugueses, pois no nordeste e sul do Pará, havia uma grande mão-de-obra negra que chegavam a ser exposta à venda, enquanto no Pará devido a insipiente agricultura e a própria fuga dos poucos negros para os mocambos

Somente vendo o interesse de outras nações os portugueses se interessaram pela riquíssima e vasta Amazônia, houve então a preocupação em povoá-la para isso, vieram alguns portugueses para dar início ao processo de colonização e fixação do homem à terra (sedentarismo). Escravizar o gentio abundante na região o que não rendeu muito sucesso pelas seguintes razões:

1º) pois eles/elas não estavam acostumados ao trabalho duro e sedentário que a agricultura do sistema *plantation* exigia, por isso morriam com facilidade;

2º) sendo o índio conhecedor da mata fugia para ela com muita destreza;

3º) os índios contraíam facilmente e não tinham defesas contra as doenças dos europeus, associado aos maus tratos morriam feito moscas.

A solução encontrada para o colonizador europeu aqui na Amazônia foi solicitar que fosse lhe ofertado o escravo, negro vindo da África, acostumado ao trabalho agrícola, esse escravo faria o trabalho permanente e sedentário, da lavoura de

subsistência, cabendo ao gentil a caça, a pesca a coleta da droga do sertão e a ajuda para a penetração para o interior da Amazônia e conquista de mais territórios.

No apogeu das drogas do sertão, ocorreu o segundo momento em que o/a negro/a foi muito requisitado para o Pará, pois ele/ela era útil no serviço de carregar, embarcar, e pré-beneficiar as drogas para serem levadas para Portugal. “Estabilizara-se a partir da independência, até a abolição, a população escrava, ocorrendo prurido de libertação e pequenas ascensão social do negro, com a expansão agrícola, a pecuária e o ciclo da borracha” (SALLES, 1988, p.02).

Cabe-nos perguntar o que representara a contribuição africana na elaboração social, cultural e econômica do gigantesco espaço brasileiro do extremo norte. O negro teve presença importante em todo o momento da história do Pará, influenciando nos acontecimentos políticos e nas lutas das organizações sociais, fugindo do cativo, formando mocambos, foram incansáveis e estratégicos na luta para a libertação comporão etnicamente com o gentil e com o português contribuindo para essa grande miscigenação vista na atualidade, aqui no Pará. As fugas, os mocambos, as lutas foram tantas que “o Pará foi a segunda província do império a declarar livre os escravos existentes em seus territórios” (SALLES, 1988, p. 33).

Devido à baixa oferta de negro aqui no Pará, e o alto preço cobrado pela venda do mesmo a prática de escravizar o gentil abundante na região nunca foi abolida. Mesmo após a proibição de se escravizar o índio, 27 de maio de 1751, os colonos paraenses sempre exigindo que se introduzisse mais africano no Pará, pois se no Nordeste e Sudeste havia abundância de negros que chegavam a ser oferecidos em feiras e praças públicas para que os compradores pudessem escolher, no Pará faziam falta, tanto pela deficiência na oferta como pelo que se evadiam dos seus postos de trabalho e se juntavam a outros aquilombados distribuídos ao longo dos rios da província do Grão-Pará.

Durante muito tempo os escravizados que aqui chegavam ficou assim distribuídos um lote maior ficava em Belém e seus arredores, a vila de Cameté ficava com o segundo maior grupo, o terceiro maior lote de escravos ficava na vila de Igarapé-Miri e o quarto reduto de cativos ficavam na vila de Turiaçú.

O Grão-Pará era, contudo, indesejável para o negro e essa importação tinha às vezes o caráter de deportação: “Mando-te para o Pará!” – ameaçavam os senhores pernambucanos, quando o negro “dava para ruim ou malandro” (cf. SALLES, 1988).

A entrada dos negros na província do Grão-Pará era muito facilitada pela via clandestina e isenção dos impostos; quanto à saída, era proibida a exportação, assim aos negros entrados no Pará que desejam sair daqui só restava a fuga.

A Companhia do Grão-Pará e Maranhão que passou a funcionar a partir de 1755 tratou de abastecer o mercado, porém como os colonos paraenses não podiam pagar os altos preços exigidos pelas “peças” aqui na região, a precariedade econômica, a

incipiente agricultura, a própria fuga dos negros para os mocambos, empobreciam o colono aqui instalado, para baratear o preço dos escravos diversas vezes as autoridades locais fizeram documentos à corte portuguesa pedindo a isenção de impostos sobre os escravos vendidos aqui, porém mesmo recebendo a inserção os preços dos escravos não reduziam.

As modificações ocorridas no mundo, não diminuíram as opressões sofridas pelos negros, tão somente as transformaram, deslocando-se do âmbito biológico para o cultural, a qual é sentida com grande transtorno nos ambientes escolares, hoje. Porém, cabe-nos a discriminação do aluno negro; não podendo esquecer, é claro, de vislumbrar quais as implicações que comportamentos como estes podem trazer para a sociedade.

Assim sendo, torna-se fundamental observar uma nova categoria de interesses, que não venha simplesmente repassar conteúdo ou ainda formar pessoas para reproduzir e fortalecer a ideologia do embranquecimento, mas que objetiva fundamentalmente incitar a análise das transformações sociais, econômicas e principalmente culturais pelas quais passa a humanidade, para que assim formem-se cidadãos que respeitem as características físicas, a autonomia e a identidade cultural de todo e qualquer indivíduo.

Um rol incontável de mulheres negras com feitos grandiosos na luta contra a escravidão se levantaram e que as/os adolescentes não tem conhecimento de suas histórias como: Maria Felipa uma líder na Ilha de Itaparica durante as batalhas na Independência na Bahia, Luisa Mahin mãe do poeta Luís Gama e grande liderança na luta contra a escravidão no Brasil, Zeferina líder do quilombo Urutu, na Bahia, que lutou contra a escravidão, Dandara dos Palmares mulher negra guerreira resistência na luta contra a escravidão no Brasil, companheira de Zumbi, Esperança Garcia teve uma História marcante no Piauí vivia como escrava e teve a coragem de escrever uma carta para o então presidente da província, denunciando os maus tratos terríveis que sofria junto ao seu filho.

Em 1782, no governo de José Nápoles Teleo de Menezes, surgiu Alcobaça com a fundação do “Forte de Fachina” (feito de taipa). O forte era chamado de Nossa Senhora de Nazaré, com dupla finalidade: fiscal e militar. O objetivo era evitar a fuga de escravos da cidade de Cameté para os garimpos de terras mineiras e o contrabando de ouro dos garimpos de Cuiabá e Goiás.

Sobre a fuga de escravos, Pinto corrobora:

Fruto de fugas de negros escravos de localidades circunvizinhas e até das vilas da região do Baixo Tocantins, estudos da historiografia paraense tem encontrado indícios da formação de vários Quilombos na Região do Tocantins. Alguns foram destruídos, outros jamais foram descobertos. Os Quilombolas quando ameaçados tanto reescravização, como pela sobrevivência, adentravam matas e rios e igarapés no interior da floresta, reproduziam novos mocambos. (PINTO, 2001, p. 337).

Quando o Major João Vasco Manoel Brawun veio instalar o registro de Alcobaça, encontrou o mocambo de Alcobaça, composto de negros sob a liderança da destemida guerreira negra Felipa Maria Aranha. A Felipa ao assumir liderar os amocambados quebrava no mínimo dois tabus, primeiro por ser mulher no comando nos tempos do colonialismo e segundo por ser negra. Quanto a ação de Felipa no Vale do Rio Tocantins, penso ser importante mencionar Pinto (2001, p. 337): “Mais de trezentos negros sobre a liderança da negra Maria Felipa Aranha e posteriormente de sua sucessora Maria Luiza do Piriari, viveram ali, por vários anos sem serem ameaçados pelas forças legais e formaram mocambos nos municípios de Mocajuba, Baião e Alcobaça”.

Os escravizados que atuaram na bacia hidrográfica do rio Tocantins conheciam bem suas matas e procuravam trabalhar em conjunto com o gentio (índio) perseguido pelos agricultores que queriam escravizá-los e dos missionários que exploravam sua força de trabalho. Essas minorias aliadas (índios e negros). Provocavam terror dos senhores em relação aos fugitivos aquilombados. “Dezenas de escravos pertencentes a Antônio de Medeiros abandonaram as senzalas e desceram de canoas pelo rio Tocantins. Dando salvas de tiros por onde passavam. Os motins de tropas militares e deserções de soldados nesta região era um problema crônico” (GOMES, 1996, p. 143).

### **Mocambos reduto de escravos fugidos e guerreiros**

A principal marca do negro no Pará foi a organização de fugas, lutas e mocambos. Os colonos que aqui residiam sentiam grande revolta porque as autoridades não conseguiam exterminar os mocambos que causavam tanto prejuízo e terror aos provincianos paraenses “ladinos, turbulentos retardam o progresso da província havendo muitos mocambos e carestia de vida em virtude da baixa produção agrícola” (SALLES, 1988, p. 52).

Durante todo o período da escravidão dos poucos que aqui desembarcavam, metade desertava para os matos, onde constituíam quilombos independentes, que a polícia tolera e os delegados não dão conta de combater, pela pouca estrutura, por contar com poucos homens entre outros. Ao se referi aos mocambos, SALLES (1988, p. 86) declara: “Na calha do rio Tocantins, onde há muitas aldeias inteiramente habitadas por pretos, e mestiços, a miscigenação se processa intensamente, incluindo a região historiográfica guajarina onde se localizou a lavoura canavieira, há elevada porcentagem de sangue africano”.

Em cada margem dos rios que são abundantes na Amazônia, os negros fugidos levantaram nucleação mocambolas e essas nucleações proporcionaram que os negros se inter-relacionassem com os gentios, misturando sua etnia e cultura, compondo essa grande área pouco explorada pelo europeu. Os soldados que eram recrutados desertavam ou se juntavam aos quilombolas que faziam um trabalho de saquear vilas libertando outros cativos.

Na calha do rio Tocantins, formou-se fortes mocambos como os da Vila de Juaba, Umarizal, Mola, Tabatinga, Rua do Fogo, Jutai, Itapucu e Alcobaça, este último por ficar próximo às cachoeiras da Serra do Tapiquariquara dificultava o acesso das buscas do capitão do mato, pois os barcos não subiam as cachoeiras no verão, por não conseguirem transporem as cachoeiras, e no inverno rigoroso não tinham condições de combater os mocambos devido ao grande volume de chuvas e enchentes, facilitando assim, a vida dos mocambos aqui existentes. Ou seja, “[f]oi do conhecimento e da posição vantajosa do mocambo. Hoje chamado Alcobaça [Tucuruí] que os pretos se aglomeraram em torno da destemida mulher negra que a História guarda com simpatia sob o nome de Felipa Maria Aranha.” (SALLES, 1988, p. 231).

As vozes silenciadas de Tucuruí sempre relembram com carinho as heroínas e os heróis negros cantando suas façanhas nas músicas das escolas de samba do carnaval da cidade como pode ser conferido no samba-enredo da Escola de samba Império Matinhense.

Mas a força da opressão  
Não acorrentava os sonhos  
Buscou-se a liberdade  
Fundou o quilombo de Alcobaça  
Negra, Felipa que coragem de mulher  
Amor, amor na guerreira de fé.

Por outro lado, esses personagens da história da cidade não entram nos currículos oficiais de ensino nas escolas municipais, estaduais e particulares da cidade, não entram nas datas comemorativas, é como se essas pessoas nunca estivessem existido, é lamentável que os educandos não possam conhecer pela via escolar os feitos de tão bravos guerreiras/os de um povo que desbravou essas matas e juntamente com o indígena e dominou seus mistérios.

O espírito de luta das/os negras/os aquartelados no quilombo no Trombeta e no Curuá produziu uma soma considerável de informações que ajudava os escravos a se livrarem das investidas dos colonos, os REGATÕES com quem os mocambos mantinham contato comercial sempre que possível os alertavam dos ataques das perseguições de apreensão dos escravos foragidos. Isto significa, “[n]uma das vezes atacados, avisados previamente os negros não hesitaram e incendiaram a sua cidade da Maravilha, indo refugiar-se mais além, subindo mais algumas cachoeiras, no interior das matas.” (SALLES, 1988, p. 285).

## O negro e as lutas sociais: alguns apontamentos finais

A vida no cativo era muito dura, os escravos desenvolviam toda sorte de serviços, a sua labuta começava muito cedo, antes do sol aparecer já estavam todos de pé, mulheres, homens e crianças comiam alguns pedaços de mandioca cozida, pegavam as ferramentas e partiam para a lida, horas de trabalho podia estar fazendo sol ou chuva, o feitor vigiava a todos armado de bacamarte, chicote gritando com os negros: - Trabalhem preguiçosos ou tiro o coro de vocês, seus molengas! Se uma menor ordem fosse desobedecida, o negro era castigado no tronco, sendo chicoteado em praça pública, chegando às vezes a levar quatrocentas chicotadas e seus pares eram obrigados a assistir esse tipo de humilhação. Por não suportar esse tratamento desumano foi que o negro resolveu lutar, buscar sua libertação.

[...] A proximidade com o centro da maior concentração de escravos da capital paraense, favorecia a rápida nucleação dos escravos e o trabalho organizado na fuga para os mocambos. Um desses situou-se na cabeceira do rio Itapucu, que nasceu nos campos da margem esquerda do [rio] Tocantins. (SALLES, 1988, p. 230).

Baseados nos ideais da liberdade da Revolução Francesa de 1789, que pregava a tríade Liberdade, Igualdade e Fraternidade, o negro partia das fazendas. Chegando aos mocambos, procurava transformar o local escolhido o mais parecido com a sua pátria-mãe – A África- e isso se manifestava mais claramente nas celebrações religiosas, nos costumes, nas danças e também na sua forma de organização política quando escolhiam um líder para dirigi-los.

Outros pensadores que por aqui passaram deram suas contribuições para que o negro viesse a pensar na tão sonhada liberdade como o padre franciscano, Luís Zagalo, revolucionário que em 1815 fez diversos discursos em Cametá e Belém “Na época da liberdade e da igualdade, afirmava não podia haver homens submetidos a outros, concitava aos escravos a reclamar sua liberdade” (SALES, 1988, p.123). Sua passagem pelo Pará foi muito rápida, mas deixou semeadas as sementes da libertação de um povo sofrido. Também ensaiou alguns discursos sobre a libertação dos escravos foi Felipe Alberto Patroni em 1822 chegou até a discursar sobre a possibilidade dos escravos poderem intervir nas eleições dos deputados porém mais tarde acabou trocando suas ideias por um bom emprego público, mas as suas ideias caíram como fermento na massa a população escrava se animou e as fugas e as lutas que já eram muitas, se intensificaram como também a vigilância e a truculência e a repressão policial, o código de postura de Belém passou a proibir que os escravos ficassem à noite nas ruas, depois do toque de recolher e que se formassem grupos de escravos para conversar, tudo para tentar inibir mais fugas. Porém, a demonstração maior de coragem e força do negro ainda estava por vim.

A mulher e o homem nordestino que vinha para estas terras para trabalhar, atraídos pelas promessas e esperança de vida melhor, principalmente na época principalmente na época áurea da borracha, quando a Amazônia exportava para o mundo o látex extraído de suas seringueiras para alimentar as indústrias de pneus e similares, os seringueiros logo eram vítimas da malária, e endividado nos barracões, tudo isso, submetia essas trabalhadoras e trabalhadores a condição de escravo. Ou seja, “[a] economia da borracha exerceu o papel de organizadora do espaço e definidora das relações sociais, envolvendo seringalistas (grandes proprietários de seringais), seringueiros trabalhadores que se embrenham na floresta para coletar a borracha” (COELHO, 1998, p. 10).

No que tange às/aos educadoras/es que as/os mesmas/os se auto eduquem no sentido de valorizar as mulheres negras que construíram a história deste país, mas que por questões ideológicas ficaram de fora dos livros didáticos e dos planejamentos de ensino, superar o racismo que tenta passar despercebido em meio às ações da escola, e se eduquem prestando atenção às necessidades do século, às quais são encarnadas também pelas/os estudantes.

Diante deste cenário enquanto houver qualquer forma de preconceito racial, religioso, de ideologia ou gênero, é necessário que nós homens e mulheres comprometidos com a construção de uma sociedade que seja mais justa e igualitária, estejamos refletindo sobre as causas e consequências destes males. Só conhecendo as raízes dos problemas a comunidade social e científica terá condições de identificar os nós-críticos da problemática e propor indicadores de soluções.

A ganância, o que nos parece inerentes à sociedade ocidental, foi e continua sendo a mola mestra do racismo, desde o momento em que os primeiros grupos humanos começaram a acumular bens. O racismo é, então, o mais vil e cruel das ideologias que ao longo da história visavam a exploração de uns em detrimento do enriquecimento de outros.

Enfim, posso afirmar com este trabalho que após mais de um século da abolição do regime escravista no Brasil, as/os negras/os continuam ocupando o último degrau da pirâmide social do país, muitos deles e seus dependentes miscigenados renegam sua identidade étnica e cultural, fruto de uma educação alienante e homogênea selecionada pelas classes majoritárias.

## Referências

BEZERRA NETO, José Maia. Escravidão Negra no Grão Pará. *Afro-Ásia*, 44 (2011), 171-217.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo. **História**. São Paulo: Edgard Blücher, 2012. (A Reflexão e a prática no ensino, vol. 6).

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O Racismo na História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CEDENPA. **Escola e Racismo** [cartilha], 2. ed. Belém. Pará, 1997. CD Engenheiros do Hawaii. 2001.

COELHO, A. L. (2006), "Os resistentes de Marvila", **Pública**, 506, 5 de fevereiro de 2006, pp. 44-57.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**, 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GOMES, Nilma Lino e Silva, Petronila Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA Petronila Gonçalves e. **O Jogo das Diferenças (O Multiculturalismo e seus contextos)** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

JESUS, Ilma Fátima de. A Gestão Democrática, Prática Pedagógica, Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico-Raciais. In: **Seminário Virtual Nacional "História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola - Conquistas, Desafios e Perspectivas: 10 anos da Lei nº 10.639/03"**, plataforma virtual, Fundação Joaquim Nabuco: Recife, 2013.

KRAMER, Sônia. **O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola**. Cadernos Cedes (São Paulo), n.9. 1991.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A Questão do Negro na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1990.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Escravidão, Fuga e a Memória de Quilombos na região do Tocantins. **Projeto História: Revista do Programa de Pós-graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São**. Nº 22. São Paulo EDUC. 2001.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará: sob o regime da escravidão**. 2. ed. Brasília/Belém: Ministério da Cultura/Secretaria de Estado da Cultura/Fundação Cultural do Pará "Tancredo Neves", 1988.

SILVA, Tomaz & MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**, Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

**08 DE MARÇO- MULHERES NEGRAS** - Essas mulheres fizeram e fazem um importante papel na história do Brasil. Disponível em: <https://www.google.com.br/amp/s/mamilusdevenus.wordpress.com/2014/03/08/08-de-marco-mulheres-negras-essas-mulheres-fizeram-e-fazem-um-importante-papel-na-historia-do-brasil/amp/>. Acesso em: 02 fev. 2021.

# Capítulo

# 10

## Multimodalidade como potencializador da aprendizagem em História através de *Serious Games*

Laís Shauany Faustino da Silva<sup>67</sup>

Ana Maria Pereira Lima<sup>68</sup>

### Introdução

Os videogames se constituem como uma mídia potencializadora para a aprendizagem. Segundo Eck (2006), o processo de aprendizagem com jogos é envolvente e eficaz não por causa do que os jogos representam em termos de diversão, mas pelos princípios que os alunos incorporam enquanto jogam, tais como coordenação mão-olho, processamento visual, aprendizado de fatos e de conceitos. Daí que, ao trazer para a discussão jogos digitais e sua potencialidade pedagógica para as aulas de História não estamos limitando ao conteúdo, mas atentando para o conjunto de habilidades requeridas, no momento da aplicação dos jogos em sala de aula que podem desenvolver competências diversas nos educandos.

Para este artigo, analisamos o *serious game* Tríade – Liberdade, Igualdade e Fraternidade com a temática da Revolução Francesa. O jogo foi desenvolvido pelo Grupo Comunidades Virtuais, um grupo de desenvolvimento de pesquisas e jogos na área da cultura digital sediado na Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Nosso objetivo é analisar o jogo Tríade, na perspectiva da multimodalidade, atendo-se ao jogo como potencializador do ensino-aprendizagem de História.

---

<sup>67</sup> Mestre em História e Letras pela FECLESC – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará (UECE) E-mail: lais\_shauany\_@hotmail.com

<sup>68</sup> Pós-Doutora em Letras pela UERN –Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora do curso de Letras da FAFIDAM- UECE, dos mestrados Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) e Profissional em Letras (PROFLETRAS), ambos da Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: ana.lima@uece.br

Devido às características multimodais, os jogos digitais constituem-se como textos híbridos, pois associa imagens, sons, texto e movimento de maneira interativa na tela. Assim, a compreensão acerca da multimodalidade presente e quais as implicações resultantes na construção de possibilidades interdisciplinares, reafirmamos que a natureza multimodal amplia a aplicabilidade dos jogos digitais a partir da leitura de recursos verbo-visuais na construção de conceitos em torno dos temas históricos nas narrativas dos jogos em uma perspectiva para além do conteudismo.

### ***Serious games: possibilidades para o ensino de História***

*Serious games* são jogos digitais, cujo propósito educacional está explícito e previsto pelas escolhas realizadas em sua confecção. São programas específicos com a intenção de trabalhar conteúdos educacionais ou de treinamento aos seus usuários com finalidade pedagógica. Nesses jogos, o entretenimento não foi pensado para o primeiro plano, o que não significa que eles não sejam ou não possam ser divertidos. (MICHAEL; CHEN. 2005, p. 21).

Segundo Michael e Chen (2005), o ponto principal dos *serious games* é fazer com que os jogadores aprendam alguma coisa e, se possível se divirtam enquanto jogam. Essa é a metodologia do *edutainment*, a educação através do entretenimento. Essa metodologia considera os elementos de diversão dos jogos, filmes, livros e séries para fins educacionais, o que torna o ensino mais dinâmico e atrativo para os alunos.

Os jogos tratados aqui são *serious games*, ou jogos digitais educacionais. Foram desenvolvidos pelo Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Comunidades Virtuais sediado na Universidade Estadual da Bahia – UNEB – um grupo que desenvolve pesquisas e jogos na área da cultura digital. Desde 2002, o grupo produz jogos em diferentes áreas, desde matemática, ciências, história, cidadania, folclore popular e meio ambiente. Os jogos são disponibilizados gratuitamente através do *site* do grupo<sup>69</sup>.

Tríade – Liberdade, Igualdade e Fraternidade é um jogo de RPG (*Role Playing Game*) de estilo Adventure desenvolvido pelo Centro de Pesquisa e Desenvolvimento de Jogos Digitais Comunidades Virtuais, contemplado no edital de financiamento 02/2016 da seleção pública de propostas para o apoio a projetos de pesquisa visando à produção e disseminação de jogos eletrônicos educacionais do Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT por intermédio da Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP, com apoio da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, do CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

Tríade contextualiza o período de 1774 a 1793, na França anterior à revolução. O enredo trata da insatisfação popular sobre o regime absolutista do rei Luís XVI (1774 –

---

<sup>69</sup> Disponível em: <http://comunidadesvirtuais.pro.br/cv/>

1792) a partir do personagem fictício Henri Valois, um nobre francês de ideais iluministas que lutava contra as ações da Coroa que deixou o país em uma grave crise financeira. Henri é condenado à morte por apoiar os ideais de Igualdade, Liberdade e Fraternidade e os títulos e bens da família Valois são confiscados pela Coroa, deixando a esposa de Henri, Catherine Valois, grávida e sua filha pequena, Jeanne desamparadas.

Meses depois, a condessa Catherine falece, deixando o recém-nascido Pierre e Jeanne órfãos. Os dois são separados e obrigados a viverem em vários orfanatos. Jeanne é adotada pela senhora Isabelle de la Motte e, anos depois, nos deparamos com Jeanne adulta em busca de vingança contra a Família Real e pronta para recuperar os títulos e bens da família Valois.

Em um primeiro momento, o jogador assume o papel de Henri que morre para o desenrolar da trama, obrigando o/a jogador/a assumir o papel de Jeanne, que se torna a personagem central da trama. Porém, em alguns momentos, o/a jogador/a também joga com os personagens Pierre, irmão de Jeanne e Claude, amigo da família e antigo chefe da guarda pessoal dos Valois, ambos se tornando membros do movimento revolucionário contrário à monarquia.

O jogo é dividido em quinze atos, cada um com missões menores interligadas à missão principal. No décimo ato, o jogador deve escolher entre dois caminhos, que levam a dois finais diferentes para os personagens, mas que culminam com a Queda da Bastilha. O jogador deve escolher se Jeanne participa do movimento revolucionário ao lado dos jacobinos contra a Coroa ou se decide tentar recuperar as posses da família ao lado dos girondinos. Independente da alternativa escolhida, a narrativa será levada a personagem a invadir a prisão da Bastilha para salvar Pierre e Claude e em um dos finais Jeanne morre.

No início do jogo, são apresentadas várias imagens em forma de história em quadrinhos (HQ's) acompanhadas de textos explicativos contextualizando o período político e socioeconômico da França pré-Revolução. De maneira didática, a situação francesa é facilmente reconhecida através da hierarquização representada na pirâmide social dos três estados, no qual o rei ocupava o topo e em seguida alto e baixo clero constituindo o Primeiro Estado, nobreza como Segundo Estado e povo (trabalhadores, camponeses e burguesia) compondo o Terceiro Estado.

**Figura 3. HQ contextualizando a Nobreza na França pré-revolucionária.**



Do mesmo modo, no menu do jogo tem-se a opção “História”. Nesse espaço, se encontram explicações sobre os personagens, grupos políticos, lugares e os acontecimentos que fizeram parte da história da Revolução Francesa. Além disso, durante o jogo, podemos encontrar alguns quadros característicos dos períodos artísticos da época em que se pode ler uma explicação, semelhante à apresentada no menu “História” sem precisar “sair” do jogo para acessar a informação.

Figura 4. Modo História em Tríade



Junto de cada jogo criado pelo grupo Comunidades Virtuais, é disponibilizado o documento em pdf “Orientações Pedagógicas” direcionado aos educadores que optem por trabalhar com um desses jogos em sala de aula. Cada documento apresenta o jogo em sua totalidade, a narrativa, os períodos históricos, os acontecimentos dos tempos dos jogos, roteiro e intenções pedagógicas, além das informações técnicas sobre as

configurações básicas de *software* e *hardware* que o computador deve possuir para que o jogo funcione bem e também apresenta a equipe desenvolvedora, os apoiadores e as organizações financiadoras.

Segundo as “Orientações Pedagógicas” de Tríade (p. 6) a interação com esse jogo possibilita o desenvolvimento da capacidade de observar e de interagir com informações sobre a Revolução Francesa. Os seguintes eixos temáticos são explorados no jogo: os ideais dos filósofos iluministas; a situação política, econômica e social da França pré-revolucionária; a caracterização dos estilos artísticos Gótico, Renascimento, Barroco e Rococó; a Assembleia dos Notáveis; a Assembleia dos Estados Gerais; a Queda da Bastilha; a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão; Execução do Rei e da Rainha Maria Antonieta.

A seguir se descrevem os objetivos pedagógicos de Tríade segundo suas orientações pedagógicas (p. 9):

- Criar um espaço diferenciado para a aprendizagem do fato histórico Revolução Francesa.
- Possibilitar a aprendizagem dos fatos históricos mediada pelos jogos eletrônicos.
- Construir novos significados para a aprendizagem em História.

Considerando o gênero jogo educacional, os objetivos pedagógicos de Tríade foram desenvolvidos para o alinhamento à proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC de desenvolver as habilidades e competências dos estudantes “de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

A BNCC aborda o conteúdo sobre a Revolução Francesa em duas habilidades. Na habilidade **EF08HI04**, quando afirma a necessidade de os alunos identificarem e relacionarem os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo. Desta forma, *Tríade* atende essa capacidade exigida, pois o jogo investe nos eixos temáticos que são importantes para compreender o processo da revolução, esses eixos são:

- ✓ os ideais dos filósofos iluministas – que aparecem nas figuras de Voltaire, Dr. Guillotin – inventor da guilhotina; Voltaire (referência aos ideais de liberdade e crítica ao sistema absolutista); Rousseau (Livros: Do Contrato Social – Princípio do Direito Político e o Discurso sobre Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens);
- ✓ a situação política, econômica e social da França pré-revolucionária (contextualizado nas figuras em quadrinhos no início e final do jogo)
- ✓ a caracterização dos estilos artísticos Gótico, Renascimento, Barroco e Rococó (expresso nas réplicas de quadro nas paredes dos cenários)

- ✓ a Assembleia dos Notáveis, a Assembleia dos Estados Gerais, a Queda da Bastilha, eventos dos quais aparecem Jeanne e outros membros do grupo revolucionário tentando participar dos processos;
- ✓ a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão;
- ✓ a Execução do Rei e da Rainha Maria Antonieta, apresentada através de uma cena em HQ ao final do jogo mostrando os acontecimentos posteriores a Queda da Bastilha.

A habilidade **EF08HI10**, que trata da Revolução de São Domingo como desdobramento da Revolução Francesa essa não é contemplada na narrativa do jogo, pois os eventos se limitam à França, no período revolucionário.

Para Peixoto (2016, p. 51-55), o jogo Tríade apresenta uma concepção de História através da causalidade, na qual a narrativa do jogo enfoca a causa de certos acontecimentos (crise econômica e injustiça social) a fim de que o jogador compreenda o processo histórico da Revolução. Essa concepção de ensino-aprendizagem em História se inclui na perspectiva quantitativa, mas também podemos dizer que seja uma História ligada à memorização de acontecimentos. Na narrativa, o passado é visto como chave de leitura para os acontecimentos que manterão uma linearidade na construção do pensamento histórico do aluno, cabendo ao professor a devida criticidade no comando do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo o Dicionário de Conceitos Históricos (SILVA; SILVA, 2009. p. 362), podemos definir “Revolução” como um processo de mudança das estruturas sociais. A Revolução Francesa e a Revolução Industrial, nesse sentido, representaram duas das maiores revoluções que mudaram a História, pois efetivaram uma mudança da estrutura econômica e social, respectivamente e suas influências atingiram diversos outros países em cada um dos seus tempos e que suas concepções permanecem até hoje.

É difícil conceituar a Revolução Francesa porque muitas definições foram construídas entre diferentes visões historiográficas. Na definição clássica marxista, a Revolução Francesa foi uma revolução política da burguesia. Para Hobsbawm (1996), foi uma revolução social de massa. Em termos gerais, a Revolução Francesa foi reconhecida como o nascimento da democracia moderna, pois, enquanto a sociedade do Antigo Regime se fundamentava na desigualdade entre os homens - a nobreza, por exemplo, formava 400 mil pessoas entre 23 milhões de franceses, cerca de 1,73% da população (Hobsbawm, 1996, p. 40), surgiu pela primeira vez na história uma revolução que tinha como bandeira a igualdade, a soberania do povo, a liberdade, a ideia de Direitos do Homem (SILVA; SILVA, 2009. p. 367).

A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. A França forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico

de medidas para a maioria dos países. A ideologia do mundo moderno atingiu as antigas civilizações que tinham até então resistido as ideias europeias inicialmente através da influência francesa. Esta foi a obra da Revolução Francesa. (HOBSBAWN, 1996, p. 61).

Considerando os objetivos pedagógicos de *Tríade* e confrontando-os com as habilidades requeridas pela BNCC, percebemos que o jogo consegue desenvolver o que os seus objetivos pedagógicos propõem. De forma geral, tanto os objetivos dos jogos quanto os da BNCC cumprem o papel de fazer com que os alunos compreendam as estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais das épocas das duas revoluções e quais suas rupturas e permanências nessa estrutura. Entretanto, *Tríade* ainda considera uma concepção de História unilateral, a História escrita pelos grandes homens e mulheres, os políticos, intelectuais, reis etc., tendo como protagonistas membros da nobreza, com essa investida o jogo invisibiliza os pobres que formavam a maioria da população na França no século XVIII.

## **Multimodalidade para a aprendizagem em História**

A multimodalidade se refere ao “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem, imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos”. (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668).

É importante atentarmos ao *designer* de um jogo utilizado para fins educacionais. Os jogos são mídias multimodais, neles existem o aspecto visual, sonoro e verbal mesclados em uma tela ou outras formas de aporte. Portanto, todos esses elementos multimodais podem auxiliar ou dificultar no processo de ensino-aprendizagem. Barbosa, Araújo e Aragão (2016, p. 629 *apud* ALDERSON, 2000, p. 76) afirmam que um “texto que contenha apenas informações verbais, especialmente em letras pequenas, será não apenas intimidante, mas também mais denso e, portanto, muito mais difícil de ser processado”. As autoras (*apud* Mayer, 2009) ainda afirmam que existe um risco de o exagero de elementos não articulados desviarem a atenção do leitor e afastá-lo da compreensão global do texto.

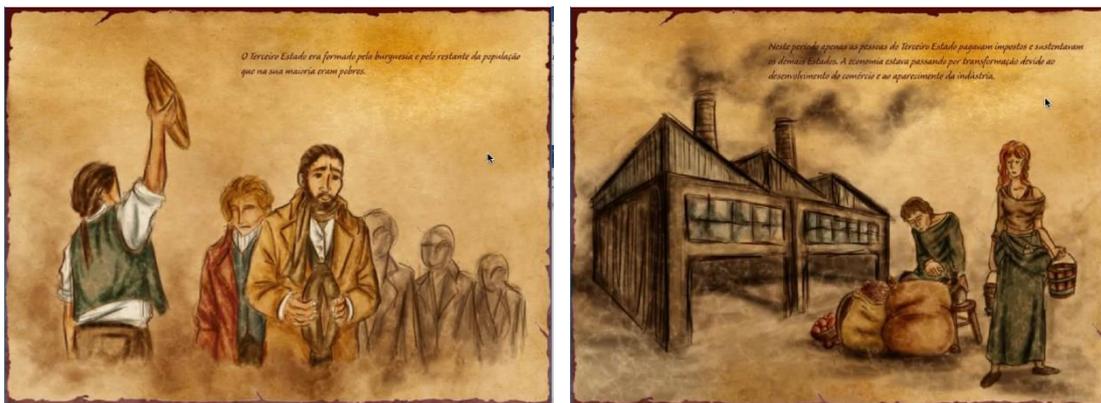
Barbosa, Araújo e Aragão (2016) apoiados por estudos de (MAYER, 2009; GOLDSTEIN, 2008; KRESS, 1998; VAN LEEUWEN, 2011; UNSWORTH, 2009) esclarecem que também existe a possibilidade do leitor se afogar em um oceano de informações que ultrapassam os limites da coerência textual e não recuperam a multimodalidade de forma que os elementos se tornem harmoniosos. Ao invés disso, os

elementos integradores desviam a atenção do leitor ao que realmente importa no texto, isto é, o fato dele ser um elemento educativo, mas também jogável.

Para Ribeiro (2016, p. 169) os jogos pedagógicos devem favorecer as atividades que direcionem e atribuam significados a atividades que favoreçam a aprendizagem. A multimodalidade presente nos jogos deve induzir os alunos jogadores a refletirem sobre a seleção das informações contidas nos sons, movimentos, cores e textos escritos no jogo e devem ser associadas para a construção dinâmica de sentido que faz emergir estruturas e significados que não poderiam ser encontrados separadamente no processamento textual.

No início do jogo Tríade, são apresentadas várias imagens em forma de história em quadrinhos (HQ's) acompanhadas de textos explicativos contextualizando o período político e socioeconômico da França pré-Revolução. De maneira didática, a situação francesa é facilmente reconhecida através da hierarquização representada na pirâmide social dos três estados, na qual o rei ocupava o topo e, em seguida, alto e baixo clero constituíam o Primeiro Estado, a nobreza como Segundo Estado e o povo (trabalhadores, camponeses e burguesia) compunham o Terceiro Estado. Nas imagens abaixo, temos as figuras correspondentes ao estrato social do Terceiro Estado.

**Figura 5. Terceiro Estado contextualizado na França pré-Revolução**

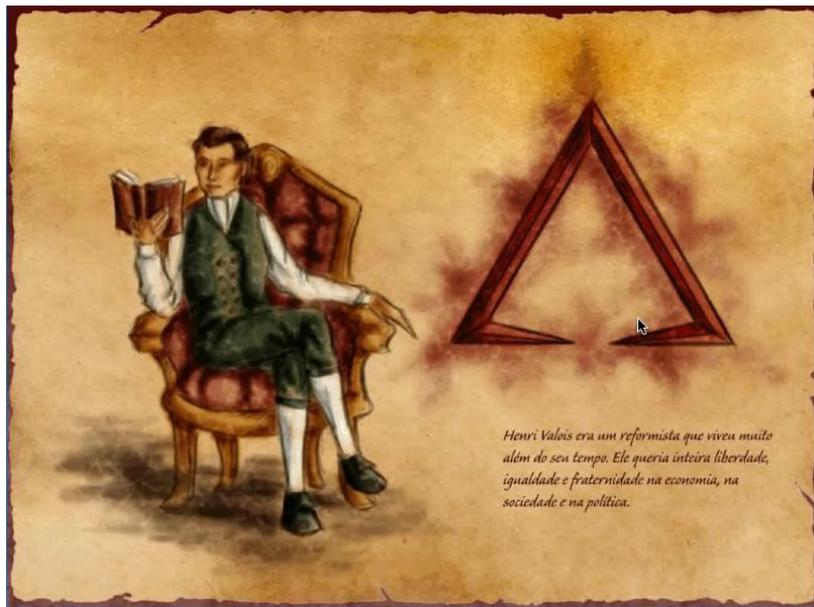


Nas duas imagens, percebemos um texto explicativo referente ao contexto histórico. No canto superior direito, há as imagens de participantes representando a categoria do Terceiro Estado. O texto verbal é o elemento semiótico que deveria ter mais saliência na imagem, pois será por esse meio que as informações serão apreendidas, porque a contextualização do período é necessária para a introdução narrativa do jogo,

mas o texto perde espaço em detrimento da imagem, que, com a escolha de fonte e do tamanho da letra, há maior dificuldade de manutenção da atenção do jogador.

Em vários momentos da história de Tríade, os textos verbo-visuais estão presentes apenas como uma maneira de sequenciar a narrativa, de apresentar personagens e situações para a progressão da história. Dessa forma, podemos ver uma tentativa dos produtores da criação de um vínculo entre personagem e jogador, atribuindo um rosto e uma história a um dos protagonistas da história.

**Figura 6. Apresentação de Henri de Valois na narrativa**



A composição relativa às imagens apresenta um grau de dificuldade, porque a escolha de tons de terra, como marrom, bege, vermelho vinho, verde e, em muitas cenas, a presença de ambientes escuros e/ou mal iluminados não atraem visualmente o jogador, pois para que este se sinta estimulado à exploração do ambiente (Figura 5.), seria ideal, por exemplo, que em muitas paredes existissem pinturas e objetos chave que melhor caracterizassem o período e que possibilitasse as informações adicionais sobre esses objetos, tal como vemos nas figuras 5 e 6.

Figura 7. Print de tela de Tríade



Figura 8. Informação do quadro barroco Ceia Emmaus do pintor italiano Caravaggio que pode ser acessado durante o jogo.



Analisando de maneira geral todas as imagens expostas aqui, podemos concluir, no que se refere à multimodalidade, o jogo *Tríade* perdeu muito com o não aproveitamento das possibilidades de construção de sentido através das imagens. Muitas imagens que aparecem no jogo são utilizadas apenas para dar continuidade à

narrativa. Essa secundidade (factual, existente e manifestante, nos moldes da semiótica peirciana<sup>70</sup>) desenvolve, ao mesmo tempo e dentro do jogo as informações concatenadas entre texto verbal e visual necessárias sobre os fatos históricos do período da Revolução Francesa.

Por outro lado, reconhecemos que o jogo traz na narrativa muitos elementos que possibilitam a construção de conceitos em torno do tema, como, por exemplo, o conjunto de informações que não deixam o jogador se perder dentro da narrativa, situando-o no contexto sociopolítico francês e os impactos na vida dos moradores locais – personagens do jogo, mas também do deslocamento para as implicações na contemporaneidade. Além de desenvolver, em algum nível, a proatividade do aluno como co-construtor da narrativa.

## Considerações Finais

Há uma urgência tecnológica em preparar os alunos para as demandas do século XXI. Isso é posto como um dos desafios da educação contemporânea. Muitas escolas e professores ainda não atentaram para as muitas possibilidades da utilização de tecnologias para o ensino-aprendizagem. O que se pode atestar a partir da formação inicial de professores de História que apresenta muitas deficiências no que se refere à preocupação com uma formação também tecnológica do professor. O quadro se agrava quando refletimos que a tecnologia está massivamente presente e que o ambiente escolar dificilmente compreende que a utilização dessas mídias pode se configurar a favor da educação para a produção de conteúdo e para o consumo, ampliando o processo de aprendizagem.

Consideramos então que jogos digitais se apresentam como uma alternativa viável para complementar os materiais didáticos tradicionais, pois, uma tecnologia interativa proporciona uma experiência diferente no campo virtual e bastante enriquecedora. Os jogos digitais atingem uma grande variedade de idades, gênero e classes sociais e são fenômenos culturais penetram na vida social das pessoas e desenvolvem diversos tipos de aprendizagens.

Aos professores, os *serious games* são uma alternativa, pois já contêm objetivos pedagógicos definidos e alinhados aos documentos norteadores. Além de trazerem informações em documentos de apoio direcionados ao professor. Aliados à ludicidade, os jogos digitais se caracterizam como uma ferramenta tecnológica atual, bastante complexa, mas ainda pouco explorada.

Quanto ao jogo Triade, embora apresente questões de grande relevância para o ensino de História, há pontos que podem ser apontados como desestimulantes, tais como

---

<sup>70</sup> No modelo triádico de Charles Peirce (1980), a secundidade remete à existência, algo que existe em algum lugar e relaciona-se com alguma coisa, havendo identificação ou sentimento recuperado pelos interactantes na construção do sentido.

o mau uso das imagens contextualizadoras do período da Revolução Francesa que, embora apresente informações muito relevantes para a aquisição de conceitos e para a compreensão das estruturas sociais, estas deveriam ser mais bem exploradas, no jogo.

Além da desatenção ao tamanho e à fonte das letras, no texto verbal. Entretanto, como conteúdo para o ensino de História, temos uma narrativa muito rica em informações e a perspectiva de desenvolvimento de outros jogos e/ou outras pesquisas sobre o tema. Assim, pesquisas com multimodalidade, critérios de jogabilidade para os *serious games* e mesmo o desenvolvimento de experiências com a criação de jogos podem constituir caminhos para as reflexões acerca não somente da instrumentalização das aulas de História, mas de metodologias mais alinhadas ao público jovem.

## Referências

BARBOSA, Vânia Soares; ARAUJO, Antonia Dilamar; ARAGAO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e Multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2010. Disponível em: BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal\_site.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 5 abr. 2019.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. D. O. A gramática do design visual. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. **Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, multimodalidade, Semiótica Social e ACD**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: 1789 - 1848**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, pp. 182- 202.

KRESS, Gunther. A social-semiotic theory of multimodality. In: **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010, pp. 54-81.

KRESS, Gunther. VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 2006 [1996].

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, James (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. pp. 668-682

PEIRCE, Charles Sanders. Escritos Coligidos. In: **Os Pensadores**. 2.ed., São Paulo: Abril Cultural, 1980.

PEIXOTO, Arthur Duarte. **Jogar com a História**: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa. 2016. 117f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre. 2016.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. Jogos Online no Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. pp. 160-174.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed. São Paulo : Contexto, 2009.

# Capítulo

# 11

## Além da teoria à prática: a contribuição do estágio supervisionado na formação do pedagogo – algumas ponderações

Cláudio Ricardo Chaves Moraes<sup>71</sup>

Eduardo Dias da Silva<sup>72</sup>

### Introdução

O presente texto tem como objetivo investigar a teoria e a prática do Estágio Supervisionado, não somente como disciplina obrigatória, mas também como formação inicial para o futuro pedagogo em um centro universitário privado no Distrito Federal, Brasil. Considera-se relevante o estudo desse tema para a formação inicial do pedagogo, na atualidade. Portanto, questiona-se na presente pesquisa: quais saberes pedagógicos, adquiridos no curso de Pedagogia, promovem a efetiva formação do pedagogo? Para que se possa chegar à resposta dessa problemática foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos e livros. Ao final, concluiu-se que o Estágio proporciona reflexões críticas para o futuro pedagogo e mescla a teoria e a prática nessa formação acadêmica. Sendo assim, espera-se que tal investigação traga mais conhecimento científico para a área da Pedagogia em pesquisas futuras.

---

<sup>71</sup> Especialista em Práticas Inovadoras na Educação pelo Centro Universitário UniCesumar. Pós-graduando em Docência do Ensino Superior com Metodologias Ativas de Aprendizagem e em Docência e Performance no Ensino à Distância pelo Centro Universitário Uniamérica. Pedagogo pelo Centro Universitário UniCesumar. Tecnólogo em Gestão Ambiental Urbana pelo Centro Universitário Icesp. E-mail: claudioeducador81@gmail.com

<sup>72</sup> Doutor em Literatura e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor e Pedagogo na Educação Básica da Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador nos Grupos CNPq FORPROLL e GIEL. E-mail: edu\_france2004@yahoo.fr

Considera-se o título da nossa pesquisa instigante, pois aponta para uma reflexão baseada em uma constatação com que se deparam, invariavelmente, os futuros pedagogos e pedagogas no Brasil, a de que nem sempre a teoria está atrelada ou reverberando a prática. Na Educação, os estudiosos procuraram ao longo do tempo construir uma formação continuada para os professores na área. Neste caso, ressalta-se a grande importância da efetiva realização do Estágio Supervisionado para os futuros pedagogos. Pois, como observado por Silva (2017),

é fundamental que o professor [...] seja visto como um profissional em formação contínua que precisa estar sempre se atualizando, não só para refletir em um mundo em constante mutação ou compreender esta fluidez das ideias sociopolíticas da atualidade, mas também para ser capaz de provocar mudanças na sua área de atuação, assim como em outros profissionais [...] (SILVA, 2017, p. 67).

Portanto, neste texto abordaremos o Estágio Supervisionado como uma ferramenta de aprendizagem nos cursos de Pedagogia, bem como sua teoria e sua prática em sala de aula. Dessa forma, parte-se do pressuposto no qual o a teoria e a prática têm passado por diversas transformações demandadas pela sociedade atual, sociedade essa representada por Bauman (2001) como sendo líquida, aquela em que alguns elementos são diluídos, deixando simplesmente de existir, sendo necessário recorrer a fragmentos, fatos e “nuances” da história para dar sentido à materialidade do ensinar e do aprender e à representação do estágio supervisionado na interação social mediada pela linguagem, estabelecendo uma relação entre essas mudanças e a formação inicial do pedagogo, com a intenção de promover uma discussão a respeito da teoria e da prática na formação do pedagogo para a Educação Básica por meio do ensino superior. Pois,

A educação básica precisa proporcionar momentos prazerosos de ensino-aprendizagem que abarquem todo o contexto social em que os professores estão envolvidos, potencializando a formação de sujeitos críticos e reflexivos, pois é necessário que as práticas dos professores no ambiente escolar satisfaçam as necessidades reais dos estudantes, considerando-os participantes ativos dos seus processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar (SILVA; DERING, 2018, p. 94-95).

O presente texto tem como objetivo investigar a teoria e a prática do Estágio Supervisionado e sua formação para o futuro pedagogo. Pois, “trata-se de uma formação que não é somente transmissiva, no que se refere aos métodos e às técnicas, mas um movimento de mão dupla, pois se cria vida nos espaços concretos da universidade e dos ambientes de ensino-aprendizagem em torno das questões que emergem nesses contextos” (SILVA, 2016, p. 31). Assim, pretende-se (re)pensar o estágio supervisionado de Pedagogia como tendo uma formação humana, condição humana que se caracteriza como inacabada, com capacidade de criar e, conseqüentemente, de sempre buscar algo.

Questiona-se na presente pesquisa: durante o Estágio Supervisionado, o estudante de Pedagogia recebe uma formação inicial significativa/efetiva durante o seu processo de aprendizagem?

Esse estudo justifica-se por ser um meio que permita a compreensão do Estágio, isso por parte dos estudantes de Licenciatura ou também pelos outros leitores e da considerável necessidade da análise do sentido verdadeiro de se receber o Estágio Supervisionado durante o curso de Pedagogia. Portanto, “nesta pesquisa, advoga-se a favor de ressignificações de teorias e práticas, considerando o conflito, a imprecisão, a contradição e a incompletude como aspectos balizadores das reflexões traçadas acerca das relações humanas e desses com o ensino e a aprendizagem” (SILVA; GUEDES, 2018, p. 55), por conseguinte, essa pesquisa não tem a pretensão de ditar verdades únicas ou estabelecer soluções generalizantes para a diversidade de questões que se fazem presentes nos diversos contextos do estágio supervisionado.

A seguir abordaremos o tema em si, discutindo sobre a formação efetiva do professor em sala de aula. E enfim, faremos nas considerações finais, uma conclusão sobre o assunto.

## **O estágio supervisionado e a formação do professor**

O Estágio Supervisionado possui relevante importância na formação dos estudantes de Pedagogia, pois sabemos que ensinar uma criança não é apenas transmitir conhecimento e que os futuros pedagogos precisam refletir criticamente sobre sua área de atuação. Ensinar é trabalhar valores humanos, além de estimular em sala de aula a curiosidade nas crianças.

O estágio curricular é compreendido como um processo de experiência prática, que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que conduzem ao exercício da sua profissão. É um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos alunos de graduação, sendo também, um lugar de aproximação verdadeira entre a universidade e a sociedade, permitindo uma integração à realidade social e assim também no processo de desenvolvimento do meio como um todo, além de ter a possibilidade de verificar na prática toda a teoria adquirida nos bancos escolares (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

O estágio é um período muito importante na formação inicial dos pedagogos e esperado pelos estudantes dos cursos de licenciatura com muita expectativa. Para muitos estudantes de Pedagogia, o único contato que tiveram até então com a sala de aula foi na condição de alunos, mas agora os papéis se invertem, tendo que assumir a função de professor, por isso esses estudantes carregam consigo muita ansiedade, de acordo com Milanesi (2012).

Apesar de esses docentes terem passado pelo estágio como aprendizes, muitos deles parecem ter se distanciado de suas lembranças a respeito dos fatos ocorridos nesse

importante período de sua formação inicial, como nos releva Milanesi (2012). Nessa perspectiva, procuramos resgatar essas memórias adormecidas pelo tempo de sua formação, mas que agora são revitalizadas quando tais professores recebem estagiários na condição de formadores. O futuro pedagogo precisa da prática, no caso aqui o Estágio Supervisionado, para uma formação inicial transformadora.

Barbosa e Amaral (2009, p. 78) ao tratarem da formação dos estudantes de Pedagogia afirmam:

[...] os períodos de Estágio Supervisionado possibilitam essa articulação propiciando atividades complementares de ensino e aprendizagem aos futuros professores por meio da vivência de situações reais de trabalho em diferentes contextos com acompanhamento de um professor orientador.

As instituições de ensino superior normalmente só repassam e acumulam conteúdos nos alunos e alunas de Pedagogia. As faculdades precisam se sensibilizar que o conhecimento está sempre em construção e que ele precisa ser repassado/estimulado de forma orgânica.

O Estágio Supervisionado é um instrumento que fortalece a relação teoria e prática trabalhando as competências profissionais. Ele integra a realidade social, os conhecimentos adquiridos na graduação e o trabalho em si em sala de aula (BARRETO, 2006).

O Estágio Supervisionado coloca o futuro pedagogo a situar-se como será a prática na profissão. É mesclar a teoria e a prática e é parte integrante da formação inicial desse aluno. Isso o ajudará a compreender melhor a Pedagogia e seu campo de atuação. A formação efetiva de futuros professores ocorre a partir da prática em sala de aula e de forma reflexiva, como colocam Alves, Sanchez e Magalhães (2013):

[...] A formação profissional não ocorre pelo acúmulo de recursos, palestras e técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e (re)construção contínua de uma identidade pessoal. Assim, o Estágio se torna um momento de atividade teórico-prática que se apresenta num constante processo de ação-reflexão levando a uma ação transformadora (ALVES; SANCHEZ; MAGALHÃES, 2013, p. 100).

Segundo Fávero (2001), a teoria e a prática no Estágio Supervisionado são consideradas importantes na formação dos professores e é preciso um trabalho por meio do “conhecimento dialético” nessa questão. A teoria e a prática são eixos indissociáveis e por isso, dependem um do outro. O conhecimento dialético ocorre quando os professores, alunos e coordenadores pedagógicos refletem criticamente sobre o Estágio Supervisionado e o tema é discutido entre tais atores.

Diante dessas questões, verificamos a efetiva importância do Estágio Supervisionado. Precisamos visualizá-lo como uma ferramenta de aprendizado, principalmente na formação inicial dos futuros educadores e educadoras. Essa experimentação na sala de aula e o estudo da teoria na construção do saber pedagógico é o primeiro contato com a profissão em si e é uma troca de experiências na área e, por fim, é a forma de colocar o aluno de Pedagogia em contato com o mercado de trabalho. A participação dos estagiários nas atividades escolares tem permitido aos mesmos uma convivência com os professores/pedagogos regentes dos ambientes escolares em tempos formais de aula, oportunizando lhes o convívio, em função do exigido pelo curso na formação.

Da mesma forma podemos acrescentar nessas considerações que há grande importância de uma reflexão sobre a prática na formação do professor, que durante seus estágios pensam e repensam sobre suas práticas, no que fazer com seus alunos, que conteúdos escolher, fazendo uma reflexão do que seria mais adequado para cada momento (IMBERNÓN, 2001).

## **Considerações finais**

Esse estudo permitiu compreender a importância do Estágio Supervisionado e a contribuição do mesmo para a formação inicial do futuro pedagogo. Os eixos teoria e prática possibilitam uma simulação mais próxima do real em relação à sala de aula, os estudantes de Pedagogia têm a oportunidade de experimentar o trabalho na prática de um professor regente durante o Estágio Supervisionado e tudo isso, com bases teóricas e autores voltados ao assunto.

Verificou-se também que aliar a teoria com a prática, mas tudo isso de forma reflexiva, proporciona uma formação inicial efetiva desse futuro pedagogo. E em relação à problemática de que o estudante de Pedagogia recebe ou não uma significativa formação durante o seu processo de aprendizagem, foi concluído que sim, que esse estudante recebe uma formação efetiva durante sua aprendizagem no Estágio Supervisionado.

Assim, pretendeu-se (re)pensar o estágio supervisionado de Pedagogia como tendo uma formação humana para que os estudantes possam desenvolver capacidades para agir socialmente tanto em situações acadêmicas e/ou profissionais específicas. Pois hoje, entende-se que uma educação de qualidade só é alcançada pelos estudantes, se os professores os levam a refletir sobre situações que os rodeiam no mundo real. Após o estudo dessa área do conhecimento humano, entende-se que para se atingir estes objetivos nos estudantes, os professores devem fazer da sala de aula um laboratório, levantando sempre situações-problemas que instiguem os estudantes a reflexão.

Como podemos constatar, por meio das análises feitas neste trabalho, o estágio supervisionado é uma fase importante da formação inicial dos futuros pedagogos. Mas,

de acordo com a forma como ele é realizado nos ambientes escolares e com o grau de envolvimento das pessoas ali presentes, ele tanto pode ser um espaço de construção de novos significados para a atividade profissional docente quanto de reprodução de modelos preestabelecidos, como elucidado por Milanesi (2012). Avançar rumo a uma melhor qualificação na formação dos novos docentes depende da significação que formadores e formandos dão às suas ações, inclusive na realização do estágio.

Os conhecimentos teóricos, a reflexão crítica e a prática em sala de aula durante o Estágio Supervisionado proporcionarão uma formação inicial efetiva. E com a reflexão crítica desse aprendizado essas práticas poderão ser aprimoradas durante uma necessária formação continuada desses educadores e educadoras. É preciso voltar à atenção ao processo de aprendizagem contínua e que assim, formem-se professores com mais senso crítico, que eles atuem na sociedade como verdadeiros “pontos de transformação social” e como formadores de opiniões.

## Referências

ALVES, V. P.; SANCHEZ, A. B.; MAGALHÃES, C. **Revista eletrônica prodocência/UEL**. Edição n. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>> Acesso em: 20 mai. 2019.

BARBOSA, A. M.; AMARAL, T. A contribuição do estágio supervisionado na formação do pedagogo. In: Congresso Nacional de Educação -EDUCERE, 9.; encontro sul brasileiro de psicopedagogia, 3., 2009. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-Paraná, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2049\\_1600.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2049_1600.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BARRETO, C. S. **Relatório do Estágio Supervisionado I**. Relatório de Estágio apresentado ao Curso de Licenciatura em Matemática como parte da exigência da disciplina Estágio Supervisionado I. Vitória da Conquista – BA, 2006.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FÁVERO, M. L. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional** - formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a15.pdf>> Acesso em: 24 mai. 2020.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista UNAR**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: <[http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7\\_n1\\_2013/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf)> Acesso em: 24 mai. 2020.

SILVA, E. D.; DERING, R. O. Professor reflexivo na e para coordenação pedagógica na Educação básica pública: Tecendo (desa)fiões. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 93-100, ago. 2018. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/438>>. Acesso em: 06 mai. 2020.

SILVA, E.; GUEDES, S. O que (não) pensar ao ensinar e aprender línguas na contemporaneidade. **Revista de Estudos da Linguagem - Falange Miúda**, v. 3, n. 2, p. 54 - 62, 30 abr. 2018.

SILVA, E.D. **Atuação teatral e ensino de Língua Estrangeira**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SILVA, E. D. Uma coisa é o ideal, outra coisa é o possível: currículo, anseios, perspectivas e realidade de letras – francês – um novo caminhar para a licenciatura. **Revista Ininga**. Teresina, PI, v. 3, n. 1, p. 27-45. jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://ojs.ufpi.br/index.php/ininga/article/viewFile/5842/3623>> Acesso em: 19 fev. 2020.

*Estudos da Linguagem: interfaces na Linguística, Semiótica e Literatura em perspectiva* tem como objetivo reunir e disseminar as pesquisas desenvolvidas por diversos estudiosos/as realizadas em diferentes Programas de Pós-Graduação em Linguística, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem no Brasil. São capítulos que resultam de diferentes maneiras de pensar e analisar a linguagem e suas múltiplas interfaces com outros objetos de pesquisa, sob o olhar de diferentes abordagens teóricas e metodológicas. Em suma, não se pode negar a relevância e a necessidade dos estudos da linguagem na contemporaneidade, considerando a emergência em se oferecer aos estudantes de graduação, professores/as da educação básica etc., o acesso a outras práticas e maneiras de trabalhar com as materialidades linguísticas, semióticas e literárias em sala de aula.

**Os organizadores**



ISBN 978-65-5869-183-9



9 786558 691839