

Éderson Luís Silveira  
Wilder Kleber Fernandes de Santana  
(Orgs.)

# EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E ENSINO: Saberes Interconstitutivos

Vol. 4



Pedro & João  
editores

Éderson Luís Silveira  
Wilder Kleber Fernandes de Santana  
(Orgs.)

**EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E ENSINO:  
Saberes Interconstitutivos**

**Vol. 4**



**Pedro & João Editores**  
[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)  
13568-878 - São Carlos – SP  
2021

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

---

**Éderson Luís Silveira; Wilder Kleber Fernandes de Santana (Orgs.)**

**Educação, Linguagens e Ensino: saberes Interconstitutivos. Vol. 4.** São Carlos: Pedro & João Editores. 2021.

ISBN 978-65-5869-207-2

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

CDD – 370

---

**Capa:** Argila Design Editorial

**Editores:** Pedro Amaro de M. Brito e João Rodrigo de M. Brito

**Design interno:** Wdson Fernandes

**Conselho de Revisão do Material:** Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB); Éderson Luís Silveira (UFSC).

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:** Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil).



**Pedro & João Editores**

w.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

### **Conselho Científico Ad Hoc**

Alexander Severo Córdoba (FURG); Alberto Lopo Montalvão Neto (Unicamp); Álisson Hudson Veras Lima (IFAL); Ana Cláudia Guedes Fernandes (UNIFAMAZ); Clara Regina Rodrigues de Souza (UFPB); Clairton Edinei dos Santos (Faculdade Dom Alberto) Cleberson Diego Gonçalves (UEM); Danielyson Yure de Queiroz Valentim (UFRN); Denize Araújo (UFPB); Edlaine Souza de Lima (UFPB); Éderson Luís Silveira (UFSC); Eduardo Dias da Silva (UNB); Elias Coelho (IF – Sertão PE); Eva Cristina Francisco (IFSP); Geraldo Neves Pereira de Barros (UFPA); Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos (UFPB); Huber Kline Guedes Lobato (UEPA); Isabel Marinho da Costa (UFPB); Isabela Vieira Barbosa (UNISOCIESC/ FURB); Izaías Serafim de Lima Neto (UERN); Jéssica Lobo Sobreira (UFPE); José Leandro Gonçalves de Pontes Júnior (UFPB); Lucas Francelino de Lima (UFPB); Lucas Rodrigues Lopes (UFPA); Luciano Mendes Saraiva (UFAC); Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (UFPB); Márcio de Oliveira (UFAM); Marcus Vinícius da Silva (UFRR); Marcus Garcia de Sene (Unesp – Araraquara); Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (UFPB); Matheus Henrique da Silva (UFPB); Matheus Estevão Ferreira da Silva (UNESP); Otoniel Machado da Silva (UFPB); Pierre Silva Machado (FURG); Rafael de Souza Bento Fernandes (UNIOESTE); Rafael Marques Garcia (UERJ); Rafael Jefferson Fernandes (CEFET-RJ); Rejanía Francisca da Cruz Santiago (UFMT); Ricardo Telch (Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas); Rodrigo de Freitas Faqueri (IFSP); Sandra Pottmeier (UFSC); Samuel Barbosa Silva (UFAL); Silvane Lopes Chaves (UFPA); Soraya Gonçalves Celestino da Silva (UFPB); Sweder Souza (UFPR); Valéria Vicente Gerônimo (UFPB); Wesley Chaleghi de Melo (UTFPR); Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB); Wilton Petrus dos Santos (UFAL).

## OS ORGANIZADORES



**Éderson Luís Silveira** é Doutor e Mestre em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLing-UFSC). Membro-pesquisador dos Grupos de Pesquisa Formação de Professores de Línguas e Literatura (FORPROLL-CNPq); Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente (GESTAR-CNPq); Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM-CNPq).

E-mail: [ediliteratus@gmail.com](mailto:ediliteratus@gmail.com)



**Wilder Kleber Fernandes de Santana** é Doutorando e Mestre em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB). Mestre e Bacharel em Teologia (FTN); Mestrando em Arqueologia Bíblica (FTN) e Especialista em Gestão da Educação Municipal (Pradime-UFPB). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq).

E-mail: [wildersantana92@gmail.com](mailto:wildersantana92@gmail.com)

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	13
Éderson Luís Silveira (UFSC).....	13
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).....	13
PROJETO NOSSAS HISTÓRIAS - LEITURA NA QUARENTENA: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA A PROMOÇÃO DE SAÚDE EM TEMPOS DE COVID-19 .....	15
Fátima Cristina Alves de ARAÚJO (IFRJ).....	15
Rosemary Gomes LOPES (SEMED Mesquita) .....	15
Cátia Cristina FACCINI (SEMED Nova Iguaçu).....	15
ORGANIZAÇÃO, BNCC E PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS CENTROS DE ENSINO MÉDIO EM PERÍODO INTEGRAL DO ESTADO DE GOIÁS: UMA ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR- PESQUISADOR.....	28
Junior César Ferreira de CASTRO (UNB).....	28
ALFABETIZAR LETRANDO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS.....	51
Cícero Gabriel dos SANTOS (UFPB).....	51
EL ROL DEL DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA. LA DIDÁCTICA COMO DINAMISMO EN CLASES VIRTUALES .....	66
Jorge Armando Acosta VILLARRAGA (Escuela Superior de Guerra/ Colombia) .....	66

A ESCOLA E SEUS ESPAÇOS (IN) VISÍVEIS EM OS RIOS PROFUNDOS E O JOVEM TÖRLESS .....	83
Diego Rodrigo FERRAZ (UNESC).....	83
LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E MODELAGEM MATEMÁTICA: OS PRINCÍPIOS QUE REGULAM AS PRODUÇÕES TEXTUAIS EM AMBIENTES VIRTUAIS.....	95
Flávia Cristina de Macêdo SANTANA (UEFS).....	95
Wedeson Costa OLIVEIRA (UEFS).....	95
Ana Virginia de Almeida LUNA (UEFS).....	95
Mayara de Miranda SANTOS (IFPI).....	95
EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E ENSINO DE SOCIOLOGIA: DILEMAS ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A DICOTOMIA SABER/FAZER DOCENTE ....	116
Thais Macedo LOPES (UESB).....	116
José Miranda Oliveira JÚNIOR (UESB).....	116
O MODO DE PERGUNTAR DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS PARTICIPANTES DO PROJETO CINEMA E FILOSOFIA .....	126
Robson Figueiredo BRITO (PUCMINAS).....	126
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDITORA MODERNA (2020) .....	146
Pâmella Rochelle Rochanne Dias de OLIVEIRA (UERN).....	146
Kalem Kanyk Fernandes GOMES (UERN).....	146
Glênio Rodrigues Ribeiro NETO (UERN).....	146
Wesley Hericles Almeida LOPES (UERN).....	146

LETRAMENTO MULTIMODAL NO ENSINO: UMA ABORDAGEM SOCIOSEMIÓTICA DA TIRINHA DE MAFALDA NO LIVRO DIDÁTICO .....161

Vera Lúcia Viana de PAES (UFMG).....161

Arlete Ribeiro NEPOMUCENO (Unimontes).....161

MEMES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DA LEITURA POR MEIO DE INFERÊNCIAS ..... 180

Zilda da Silva Ribeiro TEIXEIRA (UERJ) ..... 180

ASPECTOS VERBO-VISUAIS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO .....196

Maria de Fátima CAMILO (UERN) .....196

Damiana Simone Camilo Gomes de Brito OLIVEIRA (FJN).....196

Generosa Camilo GOMES (FJN).....196

Geralda Camilo GOMES (URCA) .....196

OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS NO ENSINO BÁSICO: POR QUÊ? PARA QUÊ?..... 210

Maria Teresa Tedesco V. ABREU (UERJ)..... 210

Cristina Normandia dos SANTOS (UERJ) ..... 210

LINGUAGEM, IMAGEM FOTOGRÁFICA E EDUCAÇÃO: SUBJETIVIDADE, PRÁTICA E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR.....224

Luiz Carlos Pinheiro FERREIRA (UnB) .....224

EL APRENDIZAJE DE LOS IDIOMAS (INGLÉS – PORTUGUÉS) EN LOS TIEMPOS DEL CORONAVIRUS .....243

Jorge Armando Acosta VILLARRAGA (Escuela Superior de Guerra/ Colombia) .....243



CONHECIMENTO PRÉVIO, INTERAÇÃO E DIALOGISMO: ASPECTOS ESSENCIAIS NA LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DE UM TEXTO.259	
Janainna Alves de Freitas Rocha DIAS (UESC).....	259
CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS DA VIOLÊNCIA: ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS EM DIÁRIO DE SÃO PAULO.....	269
Allan de Andrade LINHARES (UFPI) .....	269
POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES DA LINGUÍSTICA DE CORPUS .282	
Mateus MIRANDA (MIC-UL).....	282
João Victor Pessoa ROCHA (UFMG).....	282
REPRESENTAÇÕES DE INTOLERÂNCIA E CENSURA NOS DISCURSOS DE GÊNERO DA ESFERA POLÍTICA: ABORDAGENS MIDIÁTICAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO .....	297
Vera Lúcia PIRES (UFSM/UFPB).....	297
Valéria BRISOLARA (UNISINOS).....	297
A SEMÂNTICA OPERATÓRIA DA UNIDADE LEXICAL GROSSO: UM ESTUDO PELO VIÉS DA TOPE.....	310
Isael da Silva SOUSA (UNEMAT).....	310
LIVES E LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO PANDÊMICO: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS.....	322
Danielle Gomes MENDES (IFMA/UFMA).....	322
Débora Suzane Gomes MENDES (UEMA/UFMA) .....	322
Gabriel Vidinha CORRÊA (IF BAIANO/UFMA) .....	322

ARTE E RESISTÊNCIA: MOVIMENTO ARTÍSTICO NOS ANOS DE DITADURA NO BRASIL .....	339
Isis Conrado HAUN (UESB).....	339
Cláudio Eduardo Félix dos SANTOS (UESB).....	339
CONGADA NO RIO, DÁ SAMBA? OU COMO A PANDEMIA ATRAVESSOU A AVENIDA .....	355
Wagner de Queiroz CÔRBO (SEEDUC/RJ) .....	355
A FACE LICENCIOSA DE OLAVO BILAC .....	376
Letícia Arêdes Corrêa ALVES (UERJ).....	376
MEMÓRIAS, IDENTIDADES E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: CONEXÕES POSSÍVEIS PARA PENSAR O SUJEITO .....	397
Maria Isabel BORGES (UEL).....	397
Natália Marques de JESUS (UEL) .....	397
Thaís Fernanda Rodrigues da Luz TEIXEIRA (UNESP).....	397
A SIMBIOSE NATURA NATURANTE E NATURA NATURATA NAS LINGUAGENS DAS ARTES E DA CULTURA PANTANEIRAS VISANDO ORGANIZAR UM SUPORTE CONCEITUAL E HISTÓRICO SOBRE MÚSICA, POESIA E PINTURA MATO-GROSSENSES PARA UM DIÁLOGO NO ENSINO .....	420
Lucy Ferreira AZEVEDO (UNIC).....	420
Sidney BARBOSA (UnB).....	420

LÚDICO E FAZ DE CONTA: UM ESTUDO NA ESCOLA DE SURDOS.....	443
Idelma Almansa CONCARI (Cemea) .....	443
O PAPEL DO INSTRUTOR MEDIADOR PARA PROMOVER A ESCOLARIZAÇÃO E O ACESSO À APRENDIZAGEM PELAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL E COM SURDOCEGUEIRA .....	457
Denise Teperine Dias BARROSO (Grupo Brasil).....	457
Fernanda Cristina FALKOSKI (Grupo Brasil e UFSCar).....	457
Laura Lebre Monteiro ANCILOTTO (Grupo Brasil) .....	457
Shirley Rodrigues MAIA (Grupo Brasil e AHIMSA) .....	457
A FORMAÇÃO DO ACADÊMICO SURDO COMO DOCENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.....	472
Angelica Micoanski THOMAZINE (UFSM).....	472
Claudio Luiz da Silva OLIVEIRA (UFAC) .....	472
FILHOS SUPERDOTADOS: QUANDO E O QUE AS MÃES CONSEGUEM IDENTIFICAR?.....	488
Victor Alexandre Barreto da CUNHA (UNESP) .....	488
Carina Alexandra RONDINI (UNESP).....	488
EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DA SEGUNDA LÍNGUA - L2 PARA O ALUNO SURDO.....	504
Vanécia de Jesus dos Reis CAMPOS.....	504

A LÍNGUA GREGA NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM DA CIÊNCIA FARMACÊUTICA: DO PENSAR AO FAZER..... 518

Geraldo Tacidálio FERNANDES (UFPE) ..... 518

UM MODELO ONTOLÓGICO PARA INFECÇÕES RELACIONADAS À ASSISTÊNCIA À SAÚDE (IRAS).....533

Swetlana M. Cvirkun URBANSKY (UFCSPA).....533

Cecília Dias FLORES (UFCSPA).....533

Simone Travi CANABARRO (UFCSPA).....533

Fabrcio Henrique GONÇALVES (UFRGS) ..... 533

A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO FUNCIONÁRIO PÚBLICO NO PRONUNCIAMENTO PROFERIDO PELO SENADOR ORIOVISTO GUIMARÃES E PELO MINISTRO PAULO GUEDES..... 546

Mára Rubia TRIGO (UNITAU)..... 546

## APRESENTAÇÃO

Este livro reúne textos que partiram do objetivo de investigar o multifacetado campo de estudos educacionais no qual nos situamos na contemporaneidade. Mais do que isso, a coleção da qual ele faz parte adveio da necessidade de apresentar um caleidoscópio heterogêneo de contribuições oriundas de inúmeros lugares e rincões do Brasil.

O que esta obra faz, então, é mapear percursos investigativos de pessoas que busca (ra)m mobilizar teorias, perspectivas e modos de fazer pesquisa. O que se almeja é somar esta a outras obras cujos referenciais se voltam para um objetivo em comum: escrever para não (deixar) morrer a Educação.

Não é de hoje que o âmbito educacional é pensado como lugar de mazelas, de desencontros, de lacunas e de riscos. O que a (re) existência faz é possibilitar que pensemos que também pode ser lugar de esperança, de criticidade, de fazer frutificar novas perguntas a velhos objetos e de fazer interagir com temas que, mais do que se fazer presentes no cotidiano de docentes, discentes e comunidades (extra) escolares de todo o país, dizem muito acerca da constituição da própria sociedade brasileira.

O desenvolvimento histórico de contradições que permeiam nossas vidas perpassa a teoria e a prática educacionais. Desse modo, se reformas empresariais destilam venenos sobre a população vulnerável e reforçam as odes ao neoliberalismo, a concretude das vivências cotidianas pode ser um ponto de fuga para fazer suscitar outros e novos caminhos. Assim, mais do que pensar o aparato político e ideológico que incide sobre práticas de escolarização, também a resistência pode florescer em micropolíticas do cotidiano.

Desejamos que esta obra seja vista como um gesto que se estende a outros gestos e se alie a modos de afirmar que, se nos sentimos impotentes – e não são raras as vezes em que isso acontece –, nenhum galo sozinho tece a manhã, como diria João Cabral de Melo Neto. Então, esta obra, e as que a ela estão associadas, se apresenta timidamente como um apelo para que as pessoas que tiverem este livro ao alcance não se sintam sozinhas porque é possível prosseguir apesar de tudo.

O que tentamos fazer –, pois a estrada se mostra é no meio do percurso, não necessariamente na chegada – é mostrar que cada um (a), dentro de seu espaço e a partir de sua experiência intercambiável e singular, pode traçar pedaços de um mapa. E se o mapa de leituras de cada um (a) é único, ele também dialoga com modos outros, similares e distintos, de (re) apreender o mundo à nossa volta. Que não se estranhe se, ao traçar as linhas cartográficas da existência, encontrarmos, como o homem do conto de Jorge Luis Borges, o labirinto de linhas que traça o a imagem do próprio rosto.

Assim como os mapas que se convertem em rostos podem ser muitos, também a riqueza desse mundo é que, como as pessoas, as resistências também podem afinar e desafinar com o passar do tempo. Mais do que leituras, nosso desejo é que, se o cansaço acometer você, ao invés de desistir, descanse. Eis aqui nosso grito tímido diante das atrocidades que nos rodeiam e tentam sufocar a educação brasileira: oferecer um livro ainda é uma das formas mais generosas de abraçar quem está desanimado. O ditado árabe continua valendo: *inutilia trunquat*. Aos que atravancam nosso caminho, repetimos com Quintana, eles passarão, nós passarinho.

Boa leitura!

**Éderson Luís Silveira (UFSC)**

**Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)**

## PROJETO NOSSAS HISTÓRIAS - LEITURA NA QUARENTENA: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA A PROMOÇÃO DE SAÚDE EM TEMPOS DE COVID-19

Fátima Cristina Alves de ARAÚJO (IFRJ) <sup>1</sup>  
Rosemary Gomes LOPES (SEMED Mesquita) <sup>2</sup>  
Cátia Cristina FACCINI (SEMED Nova Iguaçu) <sup>3</sup>

### Introdução

Este trabalho pretende descrever a experiência do projeto *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena*, desenvolvido com crianças e adolescentes voltado para a promoção da saúde em tempos de Covid-19.

O ano de 2020, logo nos seus primeiros meses, foi virado de cabeça para baixo por conta de um fato inédito neste século: uma pandemia. Algo parecido só havia acontecido há mais de 100 anos, em uma época bem diferente de hoje onde as informações circulavam de forma lenta, e as estatísticas não tão apuradas como na atualidade. Desse modo, o coronavírus mudou a lógica de funcionamento do mundo: atividades econômicas pararam; houve a imposição de distanciamento social, isolamento, quarentena; várias fronteiras foram fechadas. Apesar disso, o número de mortes era crescente diariamente. Mesmo com alguns negacionistas da gravidade da pandemia, uma atmosfera de medo tomou conta do planeta, pois pouco se conhecia sobre a doença. Dessa forma, inúmeras cenas chocantes vão ficar como marca deste período: corpos enterrados em covas coletivas; engarrafamento de carros de funerárias em frente a cemitérios; caminhões frigoríficos em pátios de hospitais servindo de câmara mortuária. Cerca de um milhão de

---

<sup>1</sup>Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro; E-mail: [fatima.araujo@ifrj.edu.br](mailto:fatima.araujo@ifrj.edu.br)

<sup>2</sup>Secretaria Municipal de Educação do Município de Mesquita; E-mail: [rosemarygomesrgl@gmail.com](mailto:rosemarygomesrgl@gmail.com)

<sup>3</sup>Secretaria Municipal de Educação do Município de Nova Iguaçu; E-mail: [catinhafaccini@gmail.com](mailto:catinhafaccini@gmail.com)

óbitos provocados por uma doença cuja principal forma de contágio era a proximidade com outras pessoas.

Por conta de todas as transformações ligadas à pandemia, as pessoas em todos os ciclos de vida foram atingidas. E dentro desse grupo merecem destaque as crianças e os adolescentes, uma vez que escolas foram fechadas, as atividades grupais foram suspensas, as brincadeiras entre pares passaram a ser proibidas. Apesar de a taxa de mortalidade nessa faixa etária ser relativamente menor em comparação a adultos e idosos, é preciso considerar que todas as crianças estão suscetíveis às repercussões psicossociais da pandemia. Além disso, muitas delas foram afetadas pelas dificuldades financeiras vivenciadas em suas famílias, que por conta da paralisação de diversas atividades econômicas se viram sem renda ou com redução drástica em seus vencimentos. É preciso também levar em conta que pessoas próximas adoeceram, foram hospitalizadas ou até mesmo morreram por conta da Covid-19.

Diante de tudo isso, tornou-se fundamental o desenvolvimento de ações que contribuíssem para a redução do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes diante da pandemia. Partindo dessa premissa, observamos o sofrimento das crianças e adolescentes da nossa própria família, a isto somou-se a proximidade desse grupo etário do mundo digital, além da proliferação e popularização de plataformas de videoconferência acendendo a chama para o desenvolvimento de uma ação que mantivesse o distanciamento social, mas que permitisse a manutenção do vínculo. E é com essa intenção que surge o projeto *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena*.

### **Nossas Histórias - Leitura na Quarentena: o surgimento de um espaço não formal de educação**

Frente a todas as transformações provocadas pela pandemia, é muito difícil educadores manterem-se inertes, ainda mais quando estes compartilham da ideia de Paulo Freire e Faundez (2013) de que aprendemos através de rupturas. Os efeitos da Covid-19 foram percebidos como uma grande ruptura, onde chegaram a dizer que estávamos caminhando para um novo normal.



Diante disso, três educadoras com formação em áreas distintas: a primeira, uma professora da área de Saúde Pública do Instituto Federal do Rio de Janeiro; a segunda, uma professora de Educação Infantil da Prefeitura de Mesquita; a terceira, uma professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado) da Prefeitura de Nova Iguaçu - reuniram-se e resolveram aproveitar o dito novo normal para (brincando com as palavras) fazer o anormal. As três se juntaram e resolveram criar um grupo com crianças da própria família, que pudessem romper com o isolamento social e reduzir o sofrimento psíquico de crianças e adolescentes como é preconizado pela Sociedade Brasileira de Pediatria. Assim surge a proposta de realizar um grupo por meio de ferramentas digitais de encontro que pudesse manter vínculos e proporcionar momentos alegres.

Mas, como educadoras, tornou-se impossível reunir essas crianças somente para o entretenimento. Logo, foi pensado em fazer do grupo um espaço educacional. Mas o que oferecer? Como educar mantendo o onírico presente nessas crianças e adolescentes? Afinal, como diz Rubem Alves (2000) crianças são seres oníricos, seu pensamento tem asas. Sonham sonhos de alegria. Como não moldar crianças e jovens matando seus universos?

A partir desses questionamentos surgiu a proposta de trabalhar com a leitura, contudo o grupo era formado desde crianças ainda não alfabetizadas a adolescentes. Como realizar essa atividade com um grupo tão heterogêneo? Foi aí que recorremos aos escritos de Paulo Freire (2017) que afirma que a leitura do mundo precede a leitura das palavras e deve se manter mesmo depois dela. Sendo assim, o grupo passaria a trabalhar com a leitura de mundo através de diferentes gêneros textuais (poesias, HQs, fábulas) e com uso intensivo das tecnologias digitais de informação e comunicação. E foi desse modo que nasceu a proposta de criar um grupo de periodicidade semanal, realizado por ferramentas virtuais, reunindo familiares, sendo dois adolescentes com 13 e 14 anos e quatro crianças cuja idade varia entre quatro a 10 anos.

A primeira reunião do grupo aconteceu no dia 30 de março, às 17 horas. Começamos o encontro movidas pela ideia de Rubem Alves (2000) de que “o mundo é um grande brinquedo”, e que para ensinar devemos nos lançar e voar sobre o que não sabemos. Tínhamos

muitas perguntas e poucas respostas. Estávamos realmente entrando em um mar desconhecido, mas dispostas a nos tornarmos companheiras de sonhos daquelas crianças e jovens.

O encontro inaugural foi uma grande roda de conversa marcada pela alegria necessária à atividade educativa. Conversamos sobre leitura, não pelo viés do hábito, entretanto pelo olhar do prazer em ler. E mesmo os não alfabetizados expressaram sua relação com a leitura, embora alguns não tendo acesso a livros adequados para a idade, todos falaram, expressaram a leitura de mundo que faziam a partir do lugar em que se encontravam.

Como a ideia era manter o funcionamento do grupo, propusemos uma atividade para ser apresentada na semana seguinte. As crianças e jovens deveriam contar a história de um livro que elas tinham gostado. Mergulhadas na incerteza partimos para o segundo encontro. Para nossa surpresa e alegria todos tinham lido, alguns leram sem mesmo ler as palavras, e contaram suas histórias.

Diante deste retorno, vimos que o projeto era um espaço favorável à educação, porém um espaço distinto dos modelos institucionais do ambiente escolar. Para isso, o grupo precisava de um nome. Depois de muita conversa, chegamos à conclusão de que como a proposta é a criação de um grupo de leitura de mundo surgido no momento de pandemia optamos por chamá-lo de *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena*. Por que *Nossas Histórias*? Porque acreditamos que quem aprende ensina, e quem ensina aprende, e estar no mundo com o mundo do outro promove a criação de várias histórias. E *Leitura na Quarentena* foi escolhido pois o grupo nasceu influenciado pelos impactos do distanciamento social por conta da Covid-19 que popularmente foi chamado de quarentena.

Com o passar das semanas, as educadoras, influenciadas pela riqueza da experiência, da liberdade de pensamento e de sentimentos, foram convidando outras crianças para participar. E essas crianças foram convidando outras. Isto levou a termos, atualmente, 15 participantes com idades que variam de quatro a 13 anos. Sendo assim, ao relatar a experiência, que ainda está em curso no momento da escrita deste texto, do *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena*, chegamos à conclusão de que o grupo de entretenimento e vínculo entre membros da mesma família se tornou um espaço de educação não formal.

Mas o que isso significa? Apesar do grupo ter um caráter coletivo, ele difere da educação informal pois esta não possui intencionalidade e tão pouco é institucionalizada. O *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena* tem um caráter intencional claro, que é socializar os participantes “capacitando-os a se tornarem cidadãos do mundo e no mundo, numa relação de abertura do conhecimento sobre os mesmos” (FREIRE, 2017). Além disso, há uma sistematização.

É válido destacar que o projeto se constitui como um espaço não institucional de educação formal visto que não estando vinculado a alguma instituição como museu, biblioteca ou qualquer outra. *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena* visa desenvolver um processo formativo independente, não regido pelas leis das práticas formais de educação. Busca-se com o projeto o desenvolvimento pessoal a partir de um modelo educacional que promova questões culturais e de lazer, permeado pela ideia de Paulo Freire (1997) de que não se pode ensinar ou aprender fora da boniteza e alegria. Ainda seguindo as premissas freireanas, o grupo tem como característica a afetividade. Segundo ele, “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”.

Em suma, *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena* pode ser considerado um espaço virtual, não institucional, de educação não formal que de maneira ativa, dialógica e participativa busca desenvolver a consciência crítica que, segundo Freire (2013), cedo ou tarde vai levar a ações também críticas.

### **Educação e promoção de saúde: as nossas histórias**

Fruto do desejo de reduzir o sofrimento de crianças e adolescentes provocado pelo isolamento social devido à Covid-19, o *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena* se consolidou como um espaço não institucional de educação não formal, mas logo esse perfil tem seu caráter ampliado. Isto porque, como já mencionado, uma das criadoras do projeto era ligada ao desenvolvimento de ações de educação em/e na saúde.

Frente a isto, o projeto passou a ser encarado como um espaço, também, de promoção da saúde. Só que sem qualquer relação com o modelo higienista, e sim voltado para a mudança de

comportamento, direcionado a uma doença específica. Mesmo se tratando de um projeto surgido no bojo da pandemia de Covid-19, o seu ideário apresentava interseção com os referenciais de saúde ampliada.

Cabe mencionar que um projeto de educação não formal desenvolvido de forma ativa, dialógica e participativa possui plena articulação como referencial relacionado à saúde de forma ampliada. Isto porque, dentre os valores desta visão de saúde estão a cidadania, o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida. Somado ao fato de que as ações de promoção da saúde buscam de maneira intersectorial criar redes de corresponsabilidade a fim de promover direitos humanos e cultura da paz.

Contudo, surge uma questão: é possível um grupo não institucional de educação não formal ser um espaço promotor de saúde? Tomando como referência Carvalho; Cohen; Akerman (2017) é possível sim. Segundo os autores, as ações de promoção da saúde podem surgir de ações individuais e a partir do êxito irem ganhando visibilidade, agregando parceiros e capital político para assim, serem incorporados mais princípios e diretrizes da promoção da saúde. Além disso, (SILVA; BODSTEIN, 2016) “questões da saúde podem ser problematizadas de diferentes espaços sociais e de maneiras distintas”, pois o campo da promoção da saúde não se limita ao setor saúde.

Desse modo, consideramos necessário esclarecer o que queremos dizer quando definimos o *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena* como uma ação de promoção da saúde. Costuma ser muito frequente confundir promoção de saúde com prevenção de doenças, mas trata-se de abordagens distintas. A prevenção de doenças encara a saúde a partir de um enfoque negativo, ou seja, encarar a saúde como falta de um agente específico provocador de danos (fatores que podem causar doenças ou agravos à saúde). Já a promoção de saúde tem uma concepção positiva que aproxima suas ações de uma visão positiva da saúde expressada principalmente pela qualidade de vida e promoção de estilos de vida saudáveis.

Inicialmente, precisamos contextualizar a promoção de saúde. Desde a década de 50, começou-se a falar sobre o termo, mas a visão era voltada para ação higienista e marcada pela necessidade de mudança de comportamento adotando uma postura

culpabilizadora dos indivíduos. Nos anos 60, o modelo de História Natural da Doença reforçou a temática. Neste período, diversos países começaram a discutir a promoção da saúde por um viés de saúde positiva. Nos anos 70, o Canadá teve destaque nessa discussão e lançou uma publicação afirmando que o modelo tradicional de desenvolver ações de saúde provocava pouco impacto na promoção de uma saúde melhor.

Mas o grande marco para a promoção da saúde foi a I Conferência Internacional de Promoção da Saúde, ocorrida no Canadá, que produziu a Carta de Ottawa. Ela traz como objetivos à promoção da saúde: construir políticas públicas saudáveis, criar ambientes saudáveis, reforçar a ação comunitária, desenvolver habilidades pessoais e a reorientar serviços. Depois dela, várias outras conferências aconteceram e vários países se comprometeram a incluir a promoção de saúde como política pública.

Passados 20 anos da Conferência de Ottawa, o Brasil conseguiu promover o ideário de promoção de saúde a status de política pública. Em 2006, foi lançada a Política Nacional da Promoção da Saúde e sua atualização em 2014. O conceito trazido pela política nacional brasileira envolve a concepção ampliada de saúde, participação social, intra e intersectorialidade, autonomia, equidade, empoderamento, sustentabilidade, integralidade, territorialidade, sustentabilidade e protagonismo do sujeito. E foi assim que, munidas por todos esses conceitos, começamos a desenhar o projeto *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena*.

As primeiras atividades de projeto centraram-se na compreensão de que viver sobre as mudanças provocadas pela Covid-19 não precisaria ser um momento negativo. E que o *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena* poderia ressignificar este aspecto. Sendo assim, partimos para ação.

Através da ludicidade buscamos estimular a compreensão da identidade, história e memória das crianças e adolescentes. Como entendemos que saúde é um processo socialmente produzido, ou seja, construído a partir da vida cotidiana e das experiências vivenciadas, utilizamos estratégias que permitissem explorar esses momentos. A experiência de viver uma pandemia foi transformada em uma atividade onde crianças e adolescentes poderiam expor sua visão sobre as formas de prevenção da Covid-19 e onde, juntos,

construímos máscara caseira a partir de tecido de malha e elástico. A riqueza desta atividade ficou marcada pela intensa interação e troca de saberes.

Em um outro encontro buscamos trabalhar a noção de territorialidade e isolamento social. Foi realizado um mapeamento do território onde as crianças e adolescentes viviam, e os participantes foram convidados a representar em forma de desenho os pontos significativos do território vivido. Chamamos esta atividade de mapa falante, com ela foi possível olhar para o território como um local de potencialidades e não com o peso da restrição da circulação. Com a construção e discussão sobre o mapa foi possível perceber uma nova apropriação e ressignificação do espaço atribuindo valores positivos a locais que antes do distanciamento social não eram valorizados. Além disso, surgiram vários planos para circulação entre os territórios dos outros. Pode-se citar como exemplo, o interesse manifestado por todos em conhecer uma fazendinha localizada próxima à residência de uma das participantes.

Outra dinâmica realizada teve o propósito de mobilizar afeto, emoção e subjetividade que são pressupostos da promoção de saúde. A ela nomeamos de Brincadeira de Criança. Para realizá-la contamos com a participação dos responsáveis que foram solicitados a gravar um vídeo brincando com as crianças e adolescentes de algo que eles gostavam de brincar na infância. A apresentação dessa dinâmica foi um momento catártico com o qual muitos pais e filhos se emocionaram. E apesar de estarmos em um momento de pandemia, com todos os aspectos negativos, tornou-se um momento prazeroso e capaz de aproximar familiares através de brincadeira popular e brinquedos cantados.

Semanalmente, as atividades iam se modificando. Mas não abríamos mão do ideário da promoção da saúde. Todas as ações aconteciam de forma dialógica e participativa com foco na autonomia e empoderamento. Foram utilizados diferentes estilos de linguagens, códigos e tecnologias, isto porque, somos seres da cultura e aprendemos desde o processo de socialização primária a fazer escolhas e tomar decisões a partir de um repertório que nos é colocado à disposição. Conforme dizem Mendes; Fernandez e Sacardo (2016), quando aprendemos a tomar decisões e fazer

escolhas jamais paramos de fazê-los. E promover saúde passa por decisões e escolhas.

Sendo assim, vários livros foram trazidos para discussão, curtas metragens foram apresentados, o uso de ferramentas eletrônicas foi explorado com criação de endereço eletrônico, uso de mapas virtuais, amigo secreto literário. O propósito de tudo era ampliar o olhar das crianças e adolescentes e fornecer um repertório cultural para que eles pudessem julgá-los e transformá-los de forma que dessem sentido ao presente e constituíssem o futuro.

Ainda referindo-se às nossas histórias, discutimos um livro infantil que falava sobre a valorização do território. Posteriormente, tivemos a chance de promover uma roda de conversa com as autoras. O desdobramento desse encontro corroborou no que foi mencionado por Mendes; Fernandez e Sacardo (2016), quando afirma que é no encontro que reside a potencialização da experiência. Todos os participantes da atividade saíram afetados. E como é dito por Mendes; Fernandez e Sacardo (2016), saíram com mais potência de agir. Segundo os autores “faz de fato, sentido para pensar o encontro como uma potencialidade de trocas de afetos, capaz de favorecer e ampliar a potência de agir”.

Mais do que as atividades em si, o *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena* tornou-se um espaço de promoção de saúde onde as relações sociais foram se constituindo. No decorrer dos meses, aniversários foram comemorados, novidades da vida pessoal foram compartilhadas, preocupação com os faltosos sempre eram expressadas e algumas vezes foi realizada busca ativa.

Sendo assim, torna-se possível afirmar que o projeto se constituiu em um espaço onde se foi “ensinando e aprendendo a viver, a trabalhar, cuidar de si e do outro, a ouvir, a negociar, a recomeçar, a organizar, a suportar, a lidar” (MENDES; FERNANDEZ; SACARDO, 2016). Vínculos de confiança foram construídos, canais de diálogos foram abertos e todos os envolvidos tornaram-se corresponsáveis e copartícipes dos processos (ANDRADE; SACARDO; FERNANDEZ, 2010),

Um exemplo disso, foi a criação da série: “Do que eu gosto”. A atividade foi sugerida pelos próprios participantes, na qual eles definiram que a cada encontro um deles apresentaria curiosidades

sobre algo de que eles gostavam. Dentre os temas apresentados tivemos: dinossauro, panda, comida e robótica.

### **Novas histórias ainda na quarentena**

Desde o início do projeto *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena* até o momento da escrita deste texto passaram-se sete meses. E neste tempo, o projeto desdobrou-se em várias outras atividades. O espaço não institucional de educação não formal foi se transformando em local onde são realizadas ações educativas, culturais e promotoras de saúde.

Sendo assim, o reconhecimento do projeto como espaço de promoção de cultura se deu com a premiação concedida Secretaria Estadual de Cultura e Economia Criativa do Estado do Rio de Janeiro, através do edital *Cultura Presente nas Redes*, cujo objetivo era premiar as ações de movimentação cultural em todo o estado, fomentando oportunidades para diversos profissionais da área de cultura durante o isolamento social contra a *Convid-19*.

De posse do prêmio, nós, as coordenadoras, vimo-nos com recursos para materializar um desejo que se alimentou desde o início do projeto: produzir um livro infantil que pudesse registrar o que estava sendo vivenciado no período da pandemia, a partir do que vinha sendo discutido semanalmente no *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena*.

A partir daí, partimos para o processo de organização do livro. Vimos que precisaríamos de um narrador para apresentar as histórias criadas, transformadas e recriadas durante todo o projeto. A escolha do nome desse narrador passou por um processo de escolha dos próprios participantes. Buscamos entre vários nomes alguns que tivessem significados ligados à esperança, ao renascimento, à vida. Foi realizado um processo de votação anônimo e o nome escolhido foi Zoé, que significa vida, aquela que emana vida no local por onde passa.

Apesar de todo o projeto se desenvolver por meio da internet, não dispunhamos de perfis em redes sociais. Contudo, o edital *Cultura Presente nas Redes* tinha como contrapartida à premiação a postagem das ações desenvolvidas nas redes sociais. Sendo assim, o projeto passou a contar com perfis nas redes sociais



(Instagram, Facebook e Youtube) aumentando a visibilidade das ações.

Uma outra direção que o projeto tomou tem relação com a formação de profissionais de saúde. Isto porque o projeto, considerado espaço promotor de saúde, tem capacidade para formar profissionais com um olhar que ultrapassa o modelo biomédico centrado na doença. Um espaço formador de profissionais pela lógica da promoção da saúde de proporcionar “uma atuação político-social, com compreensão da importância e da essencialidade dos determinantes sociais de saúde” (TAVARES, et al, 2016).

É importante destacar que o processo formativo de profissionais de saúde sob a perspectiva da promoção da saúde deve considerar dimensões políticas e o desenvolvimento de habilidades pessoais e coletivas garantindo aos novos profissionais vivências que ampliem as possibilidades de compartilhamento de saberes e práticas de maneira interprofissional.

Por conta disso, o *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena* passou a fazer parte de um projeto de extensão de uma instituição de ensino superior que oferece curso de Farmácia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, e hoje conta com dois alunos extensionistas.

### **Considerações Finais**

A pandemia de Covid-19 mudou toda a rotina do mundo. Com mais de um milhão de mortes foi inevitável apresentar sentimentos de medo, perda e sofrimento psíquico. Mas no meio desse clima surge um lugar voltado para reduzir esses sentimentos: o *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena*. Um projeto que nasceu para ser um local de encontro, formação de vínculos, onde há circulação de afeto e estímulo à potência de agir.

O *Nossas Histórias - Leitura na Quarentena* vem se firmando como um espaço não institucional de educação não formal que desenvolve ações de educativas, culturais e promotoras de saúde. Além disso, tornou-se um projeto que contribui para a formação interprofissional em saúde através de ações extensionistas. E que ainda como legado lançará um livro que garantirá o registro da vivência única do grupo.

Decerto não podemos medir os impactos do projeto a curto prazo, mas seguiremos na busca da construção de consciência crítica prontas para as intercorrências, surpresas, inovações, avanços e retrocessos, sucessos e fracassos, sempre em uma perspectiva dialógica, participativa e emancipatória.

## Referências

- ALVES, Rubens. **A alegria de ensinar**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.
- ANDRADE, Elisabete Angela de; SACARDO, Daniele Pompei; FERNANDEZ, Juan Carlos Aneiros. O “encontro” como espaço de experimentação e elaboração. In: FERNANDEZ, Juan Carlos Aneiros; Campos, Marisa; CAZZUNI, Dulce Helena; FIORILO, Paulo, organizadores. **Juventude e Segurança: PROTEJO** Osasco. São Paulo: Hucitec, Cepedoc Cidades Saudáveis; 2010. v. 1. p. 85-100.
- CARVALHO, Fábio Fortunato Brasil de; COHEN, Simone Cynamon; AKERMAN, Marco. Refletindo sobre o instituído na promoção da saúde para problematizar “dogmas”. **Saúde e debate**, v. 41, n. 3 especial, p. 265-276, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 32 ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- MENDES, Rosilda; FERNANDEZ, Juan Carlos Aneiros; SACARDO, Daniele Pompei. Promoção da saúde e participação: abordagens e indagações. **Saúde e debate**, v. 40, n. 108, p. 190-203, 2016.
- MENDES, Rosilda; FERNANDEZ, Juan Carlos Aneiros; SACARDO, Daniele Pompei. Pesquisa-intervenção em promoção da saúde: desafios metodológicos de pesquisar “com”. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 06, p. 1737-1745, 2016.
- SILVA, Carlos dos Santos; BODSTEIN, Regina Cele de Andrade. Referencial teórico sobre práticas intersetoriais em Promoção da

Saúde na Escola. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 06, p. 1777-1788, 2016.

TAVARES, Maria de Fátima Lobato et al. A promoção da saúde no ensino profissional: desafios na Saúde e a necessidade de alcançar outros setores. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 06, p. 1799-1808, 2016.

YAMAGUCHI, Mirian Ueda; BERNUCI, Marcelo Picinin; PAVANELLI, Gilberto Cezar. Produção científica sobre a Política Nacional de Promoção da Saúde **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 06, p. 1727-1736, 2016.

## **ORGANIZAÇÃO, BNCC E PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS CENTROS DE ENSINO MÉDIO EM PERÍODO INTEGRAL DO ESTADO DE GOIÁS: UMA ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR-PESQUISADOR**

Junior César Ferreira de CASTRO (UNB)<sup>1</sup>

### **Introdução**

Com base no princípio em que a escola promove a educação integral a partir de sua organização curricular e da prática educativa, notamos que, nos dias atuais, há uma grande discussão em volta da ampliação do turno, da permanência dos alunos nas instituições e de oferecer um ensino de excelência. Com isso, vários desses estabelecimentos migraram para a modalidade de tempo integral e esse cenário está cada vez mais ganhando espaço nas políticas educacionais do Brasil.

No entanto, algumas indagações surgem nesse âmbito se realmente elas têm demonstrado eficiência quanto à qualidade da aprendizagem, principalmente, as das redes públicas onde se percebe a precariedade de investimento. Ao transformarem o ensino médio, etapa final da educação básica em período integral, as escolas passaram a adaptar tanto a sua parte física como a pedagógica com vista ao currículo para formar um aluno detentor não apenas de conteúdos e sim de seus aspectos socioculturais. Considerando essa inovação e a integração da escola na sociedade em rede, o Estado de Goiás como todo o país, está promovendo a sua recontextualização das escolas por meio da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, a BNCC-EM, visando à interação das disciplinas do núcleo comum junto ao que denominados de parte diversificada através de projetos tecno-científicos, artístico-culturais e esportivos para manter os fundamentos da educação integral sempre ativos em detrimento do devir do mundo contemporâneo que exige do discente um olhar

---

<sup>1</sup> Doutorando em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UNB). Mestre em Letras e Linguística na área de Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Literatura Brasileira (UNIVERSO), pós-graduado em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade de Araraquara (UNIARA). Graduado em Letras (UEG) e Pedagogia (CLARETIANO). E-mail: [profjuniorcastro@gmail.com](mailto:profjuniorcastro@gmail.com)

mais inovador e crítico além de cumprir as diretrizes do PNE, Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação. Sob essa perspectiva, o estudo aqui levantado tem como justificativa analisar, de um modo particular, a organização da escola de ensino médio em tempo integral e a eficiência de suas práticas educativas a partir do Currículo de Referência de Goiás mediante as competências levantadas pela BNCC com o propósito de que a extensão de um turno nas escolas, mesmo ainda tendo a visão de acolhedora pela comunidade e pelo próprio Estado, caminha a passos lentos em detrimento as habilidades leitoras, cognitivas e pesquisadores de seus estudantes.

Se a finalidade da nova educação é a interfederalização do ensino, logo, é importante entender a organização da escola de ensino médio em tempo integral de Goiás, objeto de análise desse estudo, inserido no Programa Novo Futuro da Secretaria de Estado da Educação, a SEDUC-GO. Para isso, convocamos três problemáticas que norteiam a pesquisa, indagando, primeiramente, os conceitos e os parâmetros da educação integral com os de tempo integral e o modo de como são aplicados nessas instituições; em segundo, se a prática docente permite desenvolver os instrumentos básicos do Currículo de Referência e os que serão apresentados por intermédio da Base Nacional Comum Curricular; e por último, se há à necessidade da recontextualização para formar os alunos detentores do saber e do pensar para essa sociedade em rede. Com os questionamentos definidos é possível chegar aos objetivos, o de entender à maneira de como essas unidades escolares se comprometem com as concepções da educação integral e a forma de preparação desses jovens para o exercício da cidadania assentado no novo currículo.

Toda a discussão aqui levantada é resultado de um trabalho teórico-metodológica baseada na pesquisa documental e exploratória (MINAYO, 1994), bem como qualitativa e pelo método dedutivo (DEMO, 1995), caracterizada, segundo a natureza dos dados, como bibliográfica e estruturada em três seções. A primeira delas trata do percurso histórico, do conceitos de educação integral fundamentado em Nóvoa (2009), da definição de escola de tempo integral por Libâneo (2014) e se estas atendem a um modelo pedagógico com espaços diferenciados para o desenvolvimento do núcleo diversificado.

A segunda está concentrada na formação dos docentes e nas práticas educativas, observando se elas estão de acordo com o currículo e, a terceira, esclarece se a mediação professor-curriculo-aluno é capaz de promover um ensino de qualidade com direção ao conhecimento poderoso colocado por Michael Young (2011; 2016). Logo, esses subtópicos estão fundamentados pelos princípios teóricos de Libâneo (1994; 2012; 2013), Martins (2016), Imbert (2003), Silva (1999), Pimenta (1999), Abdalla (2005), Lopes (2012), Limonta e Suanno (2013) e, ainda, das Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2020/2022, da Lei nº 19.687, de 22 de junho de 2017, que criam os CEPI's no presente Estado e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº 9.394/96, que rege todas as anteriores. Por fim, o estudo traça uma análise crítico-analítico acerca do currículo diversificado do Currículo de Referência e das práticas docentes, e se estas oferecem um ensino que atende ou não aos anseios tanto dos alunos quanto da sociedade para torná-los cidadãos atuantes e reflexivos.

### **Educação integral, escola de tempo integral e o novo currículo na sociedade contemporânea**

Diante dos atuais desafios da educação básica, a formação de alunos leitores e pesquisadores é alvo de grandes discussões no cenário das políticas públicas educacionais com a finalidade de torná-los cidadãos críticos e reflexivos para atuação em sociedade. No entanto, o que se tem visto são inúmeros estudos sobre a organização e a função da escola que, na maioria das vezes, não conseguem atingir os fins educativos devido a não integração da proposta curricular e da prática educativa com a realidade dos sujeitos em formação. A escola, além de ser um lugar de acolhimento social, deve ser vista como um espaço que promove o conhecimento ligado à pesquisa capaz de desenvolver o aprendizado escolar e a educação não formal.

A temática da formação cultural e da cidadania sempre trouxe uma série de discussões quando passou a ser vista como instrumento das políticas sociais e não um sistema de ensino que se preocupasse

com a identidade do aluno. Sobre essa questão, as unidades escolares, desde a sua existência, estiveram voltadas para o acúmulo de missões e de conteúdos sem se preocupar com a maneira de articular suas teorias pedagógicas, bem como as práticas educativas com o pensar e o desenvolvimento cognitivo do educando. Com o transbordamento da modernidade escolar, de um movimento que despertava em cada jovem o ser socialmente completo e conhecedor de todos os seus direitos, o apelo à cidadania tornou-se ainda mais inseparável da educação o que, para António Nóvoa (2009, p. 65), essa missão social está relacionada à escola e ao processo de aprendizagem para então levar até aos alunos os meios básicos do conhecimento e da cultura.

O discurso da cidadania é também adotado pela educação não formal como, por exemplo, as famílias, as igrejas, as entidades sociais com o objetivo de instruir e educar o ser humano. A instituição escolar vai além desse ato de instruir e de promover uma autêntica educação voltada para o caráter e o espírito. Ela existe para ensinar, por meio das diferenças, todo o conhecimento provindo da atividade mental que possibilita o homem adquirir as capacidades intelectuais. A partir daí, tem-se o conceito e referência à educação integral como aquela que consagra à necessidade de articular a formação física, intelectual, moral e religiosa de cada sujeito que nela se insere para assegurar a plena participação cívica através do aprender ser, conhecer, fazer e viver juntos (NÓVOA, 2009, p. 55-56). Entretanto, a definição de cidadania e de educação integral posto pela modernidade e tão seguida pela contemporaneidade é um sistema burocrático que revela a tendência de uniformização e resistência às mudanças e inovações com relação ao conhecimento que já se destina a uma minoria. O social e a aprendizagem são dois aspectos interligados que a escola assume como eixos norteadores de sua missão pedagógica. Isso não se pode negar, mas vê-la apenas como uma instituição empenhada em causas sociais, de receber sua clientela na tentativa de educá-la e reparar os erros da sociedade, deixando a aprendizagem de lado, não é o ideal da escola pública atual que promove a educação para a vida e como algo libertador.

A Escola Nova ou escola ativa, difundida na versão europeia e norte-americana na segunda metade do século XIX e início do século XX, consolidou a ideia de instituição de ensino que valorizasse o

pensamento e a prática associada à exigência do então mercado de trabalho. Com os *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932)*, pôde-se notar que a finalidade dessa proposta de educação estava além dos limites das classes onde deveria se servir dos interesses do indivíduo. Ela assumiu o social como sua feição mais humana e instituiu a hierarquia das capacidades que teve como objetivo “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento de acordo com a concepção do mundo” (AZEVEDO, 2010, p. 40). Isso significa que o modelo de educação estava centrado no fazer, nas necessidades da criança e do jovem, pois segundo Westbrook e Teixeira (2010, p. 22), John Dewey defendia uma escola onde o labor teórico e a prática reproduzissem a vida social do sujeito. Nesse sentido, os indivíduos envolvidos nesse processo de ensino saberiam solucionar situações problemáticas provindas das próprias vivências com atividades que pudessem despertar ao máximo a capacidade vital do ser humano e de suas aptidões naturais.

No Brasil, a concepção de educação integral, a que visa a capacidade intelectual e cultural do aluno, além de ter toda uma influência da pedagogia clássica e católica, só veio se consolidar com a escola nova liderada por Anísio Teixeira ao colocar a prática e a democracia como elementos essenciais para esse modelo de ensino. Toda a base da educação moderna valorizou o discente como sujeito tanto em seus aspectos morais, sociais e físicos como afetivos e cognitivos que, para atingi-los, foi necessário ampliar a permanência da criança e do jovem no espaço escolar, dando origem à escola de tempo integral com a finalidade de concretizar os princípios da educação integral. Com efeito, pensou-se em um sistema público e universal que propusesse um currículo completo onde a escola não poderia excluir o estudante de seus diretos, de formá-lo para ser um adulto civilizado e que contribuísse com o país, principalmente, com o trabalho, pensamento esse que perdurou até a década de 60.

Nos anos seguintes, com o advento da globalização (ABDALLA, 2005, p. 15), o conceito de formação cognitiva e cultural da criança pela educação integral sofreu várias interferências ligadas às questões políticas onde a ideia de escola integral ficou restrita ao pensamento de acolhimento dos alunos. Sob essa perspectiva, a da educação na sociedade contemporânea, pode-se pensar a escola



como espaço propício para desenvolver a cidadania, mas o que vem ocorrendo nessas instituições, conforme afirma Charlot (2013, p. 255-278), não é a aspiração de novos valores ou uma educação para a humanidade, mas certa moralização do povo regulamentado pelo estado por divisões sociais que tem como finalidade atender o mercado de trabalho. Assim, a educação integral, encarada como formação científica e cultural com foco no desenvolvimento pleno da personalidade e das potencialidades de um sujeito autônomo, está fragmentada no cenário de hoje. Isso significa que a escola junto com o estado precisou adotar uma proposta política de ensino, daí o alvitrimento da BNCC, documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, que traz um currículo diversificado para atender as ações da educação integral dentro de uma mais visão humanista e democrática.

A ideia de escola de tempo integral se articula com a educação integral pela formação do sujeito aprendiz através da mediação das ações socioeducativas como também pelo conteúdo curricular na sua estrutura mais interna. O propósito político que mobiliza a defesa dessa educação com esse modelo de ensino assumido pelo Ministério da Educação e, conseqüentemente pelo Estado de Goiás, mostra-nos que tais articulações abrangem as múltiplas dimensões formativas cuja oferta deve ser atendida em uma jornada ampliada em que as atividades culturais, sociais, esportivas e artísticas estejam acopladas por um projeto pedagógico complementar. Todavia, sabemos que o planejamento da base comum curricular ocorreu pelo diálogo entre Estado e sociedade civil, nesse caso educadores e teóricos da educação, onde o do ensino fundamental está sendo executado e o do ensino médio em fase de implementação, porém já com suas habilidades e competências consolidadas, oportunizando que as escolas criem as estratégias didático-pedagógicas para melhor desenvolver o caráter intelectual e científico do alunado. Para isso, é preciso que essas unidades de ensino, além de ser o centro da coletividade empenhada nas causas sociais, sejam vistas como uma organização escolar centrada na aprendizagem e que tenha como fim a sociedade do conhecimento (NÓVOA, 2009, p. 60).

A organização administrativa e pedagógica, uma Base Nacional Comum Curricular fortificada e a integração do currículo

com uma parte diversificada com projetos socioculturais e regionais tornam-se os nortes de todo esse processo do conhecimento em rede. Para Silva (1999), as questões curriculares devem versar, sobretudo, a verdade, o poder e a identidade de seu povo, pois são fatores como estes que vão além dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, são aqueles que marcam as discussões sobre os aspectos culturais por serem tomados como meios articuladores das relações sociais e contribuir para a construção da identidade local. Assim, o currículo é visto como um conjunto de ações pedagógicas com intenções educativas que, de acordo com Moreira e Candau (2007, p. 21), é capaz de fazer com que compreendam o verdadeiro papel enquanto cidadão e adquirir habilidades precisas para o devir de toda a sociedade. Dessa forma, a função da escola passa a ser a de promover a educação integral, de centrar na qualidade do ensino, de ir além dos referentes no mundo cotidiano do aluno, é transformá-los em sujeitos autônomos e críticos.

No âmbito das teorias curriculares, a aprendizagem se constitui em uma condição indispensável para que os conhecimentos produzidos possam ser apreendidos através de um ensino efetivo com base em uma grade curricular ativa, flexível e significativa. A importância de se adotar esse currículo, que se manifesta nas relações culturais e que incorpora a leitura do mundo contemporâneo, vem demonstrando a real situação da escola de tempo integral que se organiza por um espaço onde o conhecimento se centra no fazer da ciência a fim de integrar os mais diferentes jogos de linguagem cultural (LOPES; MACEDO, 2012, p. 160). Estes são encarados como atividades que despertam o desenvolvimento humano através de parâmetros que levam a ação educativa. Com efeito, as oficinas curriculares a serem ministradas no contraturno devem estar integradas com o currículo básico para subsidiar as capacidades intelectuais e científicas do educando, e não centrar nas visões mercantilizadas como se veem na maioria das escolas de tempo integral de Goiás. Essa ação mercantil que, muitas das vezes, a escola assume faz com que ela seja encarada somente como um espaço de acolhimento social e não de um ambiente de realização de educação que abarcam as diversas experiências humanas para garantir o conhecimento e a cultura até porque a base nacional curricular, fundamentada no Art. 35-A da LDB, o qual garante o

prosseguimento estudantil dos jovens na educação básica, esclarece que o ensino está voltado para as questões físicas, cognitivas e socioemocionais para que se atinja todas as competências da educação integral. Desse modo, a organização escolar e a do currículo nunca deve prescindir de fatores que não estejam voltados para os fins educacionais sem representar as suas melhorias em detrimento do ensino, da aprendizagem democrática e participativa haja visto que a formação do aluno sempre está respaldada na reinterpretção dos valores das diversidades e do multiculturalismo existentes no Brasil. Isso quer dizer que a educação integral, além de perscrutar a formação humanística, ela promove os conceitos e o respeito às diferenças uma vez que Castro e Assunção (2020, p. 44) asseguram que o pensamento igualitário da integração interétnica deve ser aprendida pelo professor desde a sua formação universitária e mediada ao aluno por meio de aulas que despertam o senso crítico e de valores nesses agentes transformadores da sociedade.

Quando falamos de uma escola que toma para si a concepção democrática e participativa como um dos meios para a sua organização administrativa e pedagógica, essencialmente no que tange a parte diversificada do currículo onde se exige a implementação das características regionais e locais, a gestão escolar com as suas respectivas tomadas de decisões tem a incumbência de concentrar na análise de todo o contexto escolar e da coletividade para se chegar a uma forma geral. O grupo gestor e o corpo docente têm como a meta o trabalho da formação discente mediante os aspectos significativos da aprendizagem e da reorientação de suas ações. Infelizmente, a concepção taylorista-fordista adotada pela maioria das escolas de tempo integral persiste ainda colocar o ensino e a aprendizagem subordinados a valoração do poder e da autoridade em favor da eficiência da produtividade mecanicista, pois o que temos notado é a preparação para os grandes vestibulares e ao ENEM, esquecendo da real finalidade da educação integral, que é a formação e os valores humanos. Carlos Libâneo (2013, p. 105) assevera que a gestão democrática e participativa visa os aspectos sociais, políticos e ideológicos das relações sociais mais humanas, e se realmente os Centros de Ensino Médio em Tempo Integral de Goiás, os CEPI's, estão refletindo sobre as diferentes posições políticas curriculares e do verdadeiro papel da escola como formação humana

é uma coisa a se pensar em razão de que isso só ocorre pela estruturação do núcleo diversificado acoplado a uma proposta pedagógica que contempla a transformação social.

Ao voltar a nossa atenção para o Programa Novo Futuro da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, implantado a partir de 2013, notamos o amplo embate teórico e didático-pedagógico à respeito da organização da escola de ensino médio de tempo integral que convoca, além da ampliação do tempo escolar, a qualidade do ensino e da aprendizagem pela perspectiva da constituição de um cidadão livre e qualificado conforme o Art. 2 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Com a Lei nº19.687/17, quarenta e oito escolas se transformaram em Centros de Ensino Médio em Período Integral e treze ofertam tanto o ensino fundamental como o médio, seguindo as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2020/2022 onde a sua composição se deu, inicialmente, pelo Currículo de Referência adotado como modelo padrão pelo Estado, constituindo-se de um Núcleo Básico Comum e do Núcleo Diversificado o qual apresentou algumas deficiências ao não completar a sua meta, a de formar o aluno no que tange as habilidades científicas e da pesquisa devido a não adequação da infraestrutura da escola aos interesses de seus projetos culturais. No entanto, sabemos que a BNCC-EM traz a mesma proposta, porém com o diferencial da interfederalização do ensino ao propor a igualdade, a diversidade e equidade já que as capacidades intelectuais permitem assegurar o desenvolvimento moral e ético de acordo com interesses sociais de sua localidade e da região, mas se a parte física dessas unidades escolares não forem adaptadas ao currículo nacional este poderá cair por terra como aconteceram com os seus antecessores. As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino em Goiás (MARTINS, 2016, p. 45-51), reafirma que a adoção de um bom planejamento organizacional e estrutural dessas instituições sempre foi pensado para atender as particularidades de cada bairro ou município, e que a parte financeira erigida pelo PDDE, Programa Dinheiro Direto na Escola, foi um grande avanço na área da educação. Todavia, sabemos que se o eixo pedagógico não for favorável a coletividade e se os componentes curriculares de ambos os núcleos não forem executados de forma interdisciplinar também com a cultura e o meio social, ou seja, que é aprendido em um turno tem

que dar tornar a continuidade no outro através de projetos educacionais, poderá não atender aos princípios da Base Nacional Comum Curricular.

Como o foco da escola é a capacitação intelectual, logo, o exercício da cidadania se torna um dos papéis fundamentais para o desenvolvimento afetivo e intelectual do aluno. As oficinas curriculares ou a parte diversificada do currículo, como rege a propositura da BNCC e do plano gestor desses centros educacionais de período integral, tornam-se as responsáveis por realizarem o ato de educar e de atender as diferentes necessidades da aprendizagem. Com isso, é preciso estimular o sentimento de pertinência, de atitude e de compromisso do discente com a sociedade, oportunizando-o, sobretudo, as competências e habilidades necessárias ao seu desempenho e participação na vida social através do respeito mútuo, da solidariedade, da justiça e do diálogo. É importante ressaltar que essas unidades passarão para um novo *habitus* que, para Bourdieu (2001), o aprendizado só se concretizará quando os agentes envolvidos nesse processo educacional conhecerem as reais necessidades habituais de sua comunidade. Isso nos mostram Miranda e Santos (2012) quando destacam que as escolas, a partir do momento que se comprometem com o bem-estar físico dos indivíduos, se tornam cada vez mais as responsáveis em oferecer ao aluno o seu verdadeiro papel de agente transformador na contemporaneidade.

A visão de uma escola pluralista voltada para a sociabilidade com uma capacidade de formação científica e de pesquisador do discente está clara na BNCC quando nos detemos ao campo das práticas de estudo e de pesquisa através das habilidades EM13LP32, EM13LP33 e EM13LP34 as quais regem as competências específicas das experiências em lidar com o meio e com os processos significativos da socialização e da divulgação do pensamento. Portanto, a adoção de um currículo multidisciplinar que busca inserir o conteúdo básico as atividades complementares de maneira híbrida levam os sujeitos a se envolverem na aprendizagem e fazer parte desse conhecimento em rede por meio das perspectivas do saber e do fazer (FERRAÇO, 2012, p. 107). À medida que o estudante acompanha a sua experiência diária com as atividades ministradas vai apreendendo uma outra visão de mundo com significados que são

atribuídos a realidade e as suas próprias ações. É nessa perspectiva que as oficinas curriculares que integram a parte diversificada do currículo passam e ainda continuarão a ocupar os diferentes espaços onde o ensino é aguçado pelas novas atitudes do pensar por intermédio de conteúdos que contemplan os valores socioculturais. A integralização dos projetos culturais no espaço escolar adequado com boas práticas pedagógicas assegurada por uma gestão democrática e participativa é o eixo norteador para se chegar à educação integral. Uma escola que centrada na compreensão da arte, da comunicação e na mediação dos conhecimentos voltados para a cidadania se torna uma instituição que se preocupa com a aprendizagem e a formação humana de seus alunos enquanto seres pensantes e humanizados.

### **Práticas educativas e pedagógicas nas escolas em rede**

Se o foco da escola é o ensino e a aprendizagem, então, nada melhor que as práticas pedagógicas estejam articuladas as múltiplas redes educativas através de seu currículo e da Base Nacional Comum Curricular com seu núcleo diversificado e assim expandir a cultura social. A educação integral precisa considerar toda a complexidade dos processos formativos pelo contexto que a escola de tempo integral está inserida para buscar uma didática voltada a experiência do aluno dentro e fora do espaço escolar, proporcionando-lhe o conhecimento de mundo e não apenas as informações do mundo. Os Centros de Ensino Médio em Tempo Integral de Goiás, desde a sua implantação, enfrentam dificuldades em atingir a totalidade das práticas educativas em razão da potencialização dessa nova concepção de educação em rede, pois o currículo integralizado de referência nem sempre contempla os conteúdos e metodologias ativas e aplicadas as várias dimensões funcionais dessa sociedade globalizada. Com isso, as suas práticas pedagógicas são desenvolvidas ora por conhecimento (quando o professor detém da formação específica para atuar com o conteúdo) ora por imposição (quando se impõe disciplinas ou projetos fora da área de atuação), resultando-se em um processo educativo mantido pela consciência daquilo que se ensina.

Nesse mesmo contexto que as instituições de ensino se transfiguram em escolas em rede surgem algumas indagações como, por exemplo, quem são os educadores que tornam as práticas educativas de meras imposições em transgressões e se eles adaptam as novas circunstâncias do ensino e da educação integral e, ainda, se suas práticas docentes levam, realmente, ao exercício da prática da responsabilidade social. Esses questionamentos renascem no meio de uma discussão onde o ensino, na maioria das vezes, é visto pelo professor como uma forma mecânica e burocrática focado apenas em cadernos educacionais que direcionam as aulas sem intermediar com a vivência local e do aluno para atender as expectativas de aprendizagem integradas ao Currículo de Referência do Estado de Goiás, isto é, um modelo de ensino bimestralizado que ainda é adotado antes da implementação final da BNCC em que a própria experiência de mundo dos alunos é escanteada da realidade pelo fato de visarem apenas os resultados das avaliações externas. Logo, se o professor manter o foco só no programa conteudístico imposto para aquela turma, conseqüentemente, ficará preso a ideologia do movimento da escola sem partido, perdendo a sua função profissional, a de um docente mediador do conhecimento, o de intervir no processo de aprendizagem, o de aguçar o debate sobre identidade de gênero, de classe social, de raças, etnias e de inclusão social a partir de atividades reflexivas integradas à investigação do pensamento crítico para que possam criar e recriar situações de vivência em sociedade.

O educador deve instituir um ensino progressivo que propõe a substituição daquilo que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por aqueles que se constituam de uma construção científica e crítica do conhecimento. Por identidade docente entende-se, segundo Pimenta (1999), que o educador é capaz de conceber novas alternativas diante da crise e dos problemas da sociedade contemporânea além de ter a prática docente que media ideias entre os sujeitos constituídos historicamente. Se a maioria dos espaços educativos dos Centros de Ensino Médio em Tempo Integral se concentrarem apenas nas sala de aulas, bem como detiver de um ponto de vista ideológico unívoco o aprendizado será somente uma preparação técnica que guiará os seus alunos a única direção de pensamento, tornando-o incapazes de ter um olhar 360°, o de ter

uma visão do todo, de ir além da escola, e o campo da investigação sistemática da realidade educativa e da formação docente perdem os seus valores pelo fato de não multiplicarem as concepções valorativas e nem o ato do conhecer (LIBÂNEO, 1998, p. 126). O que deve ficar claro aqui é que temos uma base nacional curricular para ser seguida, habilidades e competências predefinidas (BRASIL, 2017, p. 13) pelo sistema governamental como um caráter normativo que estipula aquilo que o estudante deve aprender, mas o educador deve ir além desse conjunto orgânico e progressivo tido como aprendizagens essenciais, pois o conhecimento está na prática vivenciada de cada um. Por isso, há a precisão de adotar afincos a parte diversificada do currículo proposto para atender essa real necessidade do aluno e encarar a importância dos conteúdos aprendidos na escola para sua vida.

As disciplinas que compõem e que se adaptarão ao núcleo diversificado da BNCC-EM devem ser ministradas pelos docentes com formação acadêmica específica naquela área para que junto com o trabalho pedagógico dos projetos culturais e artísticos possam desenvolver as suas práticas educativas e promover as habilidades e as competências que os discentes necessitam. Logo, a construção identitária está ligada às suas metodologias que, além de promover o ensino e aprendizagem, o qualifica como um bom profissional que, segundo Cabanas (1995), aquele que sabe e se preocupa em mediar conhecimentos é avaliado pela sua capacidade e realização de seus desejos e estes, por sua vez, vão sendo instaurados com base em suas identificações criadas na e pela profissão. O que vemos é que muitos possuem certa dificuldade na elaboração do núcleo diversificado devido à falta de conhecimento na área ou de materiais pedagógicos como ainda a ausência de salas-ambientes como laboratórios de ciências, de informática e de artes, de quadras poliesportivas e piscinas, fazendo com que a aula fuja da prática cotidiana do aluno e este não interesse mais pela mesma. Nesse sentido, é interessante destacar que as oficinas precisam ser pensadas como práxis onde, para Imbert (2003, p. 15), podem se tornar um projeto de emancipação à medida que se criam sentidos novos com mudanças e produção dos saberes.

Sob essa perspectiva, o da produção dos saberes ligado ao sujeito que aprende, os professores que atuam e os que adaptarão as



oficinas complementares a parte diversificada da base comum curricular têm a incumbência de mudar a sua própria maneira de pensar sobre a escola através da reorganização da prática educativa, docente e curricular. Essas mudanças que as escolas já vêm sofrendo exigem várias propostas que não sejam as tradicionais com interesses de ocupar o tempo dos alunos ou de serem vistas como um local de acolhimento pelos pais. A estratégia do ensino bancário não mais atende o objetivo dos projetos que integram o núcleo diversificado já que priorizam o fazer, o pensar e o refletir dentro do aspecto que a sociedade em rede exige, de tornar o educando no indivíduo globalizado, interdependente e dinâmico. Pelo fato de não haver um panorama uniforme entre o núcleo básico com o diversificado, cada professor elabora um projeto com conteúdos aleatórios para se adequar ao seu planejamento, mas concebemos que a verdadeira atividade de ensino centrada no conhecimento em rede é a pesquisa junto com a formação humana para que se faça descobrir o crescimento cultural e social. Para que isso ocorra, é preciso que se trabalhe aquilo que os alunos trazem de bagagem enquanto conhecimento de mundo e reestruturá-lo para chegar às práticas das representações sociais. Essa prática docente ocorre, de acordo com Perrenoud (2000, p. 29),

a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliados para aproximá-los dos conhecimentos científicos a serem ensinados. A competência do professor é, então, essencialmente didática. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-lo apenas o suficiente para levá-lo a restabelecerem o equilíbrio (...).

Essa prática educativa colocada por Perrenoud faz com que o educador se coloque no lugar do aprendiz por deter de um conhecimento já construído e o leva a refletir de como gostaria aprender aquele conteúdo. Portanto, o ato de planejar e o de construir dispositivos didáticos são caminhos que fortalecem as capacidades de pensar e agir nas mais diversas situações-problemas. Isso quer dizer que ambos, professores e alunos, estando envolvidos nas atividades ministradas em um espaço que lhe dê condições de

executá-las acabam por ver a própria experiência de maneira diferente porque adotou estratégias que atenderam às expectativas de aprendizagem definidas e os princípios fundamentais da educação integral. A prática pedagógica está relacionada com o ensino para traçar ações, meios e condições para a formação cognitiva do discente com base nos objetivos sistematizados pelo currículo advindo da BNCC. Libâneo (1994, p. 22) assinala que “o ensino cria condições metodológicas e organizativas para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades intelectuais e processos mentais dos alunos tendo em vista o entendimento crítico dos problemas sociais”, assim, a finalidade da didática coerente ligada à vivência do aprendiz leva-o a liberdade do conhecimento que o permitirá a ter a comunicação eficiente e de integrá-lo a sociedade em rede. Já Young (2011) afirma que tal mediação é a única capaz de torná-lo um cidadão, expandindo-o intelectualmente, pois a partir de esses conceitos somos capazes de entender que a escola só passará a fazer sentido para a vida social do aluno quando se adotar uma pedagogia significativa e eficiente.

### **A interfederalização da BNCC e à necessidade da recontextualização da escola**

A organização da escola pela gestão democrática e a transição do currículo bimestralizado de referência para o da BNCC-EM visa o processo de interiorização da aprendizagem pelo modo de pensar e como ato libertador do conhecimento a fim de chegar à evolução intelectual dos discentes dos Centros de Ensino Médio em Tempo Integral de Goiás que procuram se recontextualizarem pelos princípios da educação integral (BRASIL, 2017, p. 14). Esse compromisso adotado e advindo de toda a Base Nacional Comum Curricular está na elaboração de procedimentos educativos que permitem que a aprendizagem esteja sintonizada com os interesses do alunado e não conteúdos que levem em conta apenas a exposição de conceitos prontos os quais deduzem abstrações e não condizem com aquilo que está sendo ensinado. Dessa forma, a descrição de uma nova conjuntura para essas unidades escolares carece de uma reflexão sobre o aprender, principalmente, no quesito do para que

aprender e do como ensinar já que, aquilo que é almejado, é uma rede de aprendizagem colaborativa que permita o exercício de operações cognitivas com fins de permitir a transição dos aspectos universais para o particular do aluno.

Com esses princípios já colocados pela SEDUC, Secretaria de Estado da Educação de Goiás, a reestruturação das escolas de tempo integral deve partir da reordenação do núcleo/parte diversificada do currículo mediante as práticas educativas e alcançar a meta das instituições escolares que é a formação humana e da cidadania por meio da constituição de alunos leitores dotados de conhecimentos científicos (MARTINS, 2016). Nesse sentido, o aprender a pensar, o de investigar e a resolver situações concretas deve ser articulado de modo que cumpra a Lei Nº 19.687, de 22 de Junho de 2017, Art. 1, inciso IV, que se trata de formação de indivíduos autônomos e competentes por meio de conteúdo pedagógico, cultural e social onde só será possível se for aplicado, adequadamente, uma aprendizagem baseada em situações- problemas baseado na pesquisa e, com isso, atingir o resultado das novas construções identitárias que, para Libâneo (2012, p. 48), o professor, ao apropriar dessas etapas, terá a capacidade de levar o estudante a internalizar estratégias mentais, desenvolvendo a capacidade de pensar e agir de forma autônoma em relação às práticas socioculturais e da cidadania.

O programa das escolas de tempo integral vem redimensionando e enriquecendo a sua estrutura organizacional pelo modelo denominado de escola do século XXI que, além de pensar em novos espaços físicos para oferecer um maior tempo de permanência aos alunos, pressupõe de uma prática docente que possibilite a mediação do currículo com o fazer e o saber. Todavia, esta dicotomia do fazer e do saber não pode se perder por falta de projetos coletivos baseados na justiça social, na sustentabilidade e, acima de tudo, naqueles de caráter científico e humanístico capazes de promover os saberes entre as diferentes áreas do conhecimento como os da linguagem, da matemática, das ciências da natureza, das ciências humanas e sociais centradas nas suas tecnologias. A contextualização e a interfederalização da BNCC-EM fará com que a realidade das escolas e a do estudante não fiquem distantes do que é ensinado com aquilo que os aprendizes trazem para a sala de aula, ficando, o que já se tem percebido, preso ao conteúdo e afastado da execução

das atividades que os interligam a sociedade em rede. Para isso, é imprescindível, conforme assevera Libâneo (2012, p. 71), que os processos reais de ensino e de aprendizagem estejam planejados e habitados nas habilidades do poder, do saber e do querer dos seus teóricos praticantes que aqui podem ser entendidos como alunos. Isso significa que as matérias da base comum curricular passam a ser mediadas pela visão dos diferentes sujeitos em interação, modificando assim uns aos outros para dar origem aos novos conhecimentos. Logo, o educador também precisa ser um participante das redes educativas que expressa e cria sentido para o ensino, resultando-se em conhecimentos convictos de uma prática real, de uma relação sociocultural e de cidadania permanente.

O processo de construção do conhecimento escolar que desperta a cultura científica, a criação de sentidos para o ensino e de sua aplicabilidade na sociedade parte da pesquisa e de situações-problemas que desenvolvem os diversos pontos de vistas para obter a ampla produção intelectual. Essas opiniões ou juízos de valores só serão oriundos de práticas pedagógicas eficientes e orientadas pela fusão do núcleo básico com o diversificado ao propender à cultura, a ciência, a arte e o esporte a fim de facilitar a compreensão de mundo por parte dos jovens e dos próprios educadores para não ficarem presos a uma alienação de conteúdos e avaliações quantitativas que recaem sobre eles. De acordo com Bauman (apud CANDAU e MOREIRA, 2007, p. 42), “para operar no mundo (por contraste a ser ‘operado’ por ele) é preciso entender como o mundo opera” e somente com a pesquisa junto ao novo currículo escolar é que o professor pode contribuir para a formação da identidade do adolescente, de um sujeito ativo que sabe promover o conhecimento científico convergido para os processos socioculturais. A reorganização do espaço da escola de período integral e a recontextualização do currículo como já vêm sendo feito buscam a centralização no ensino produtivo capaz de enfrentar desafios, uma aprendizagem que promova o saber e os valores sociais através de uma prática educativa canalizada para o pensamento como algo que deve ser liberto e não imposto.

A escola é um ambiente de pesquisa, da construção valorativa do ser humano onde se desperta o conhecimento poderoso por ser este fruto de atividades que permitem os alunos a aprender a pensar

sobre o multiculturalismo e o respeito às diferenças tanto na vida escolar como no contexto social. Essa consciência de um currículo flexível, segundo Young (2016), é o meio articulador que conduz o aprendiz a interpretar e controlar o mundo pelo saber que é instituído pela própria experiência e com tudo aquilo que traz para a sala de aula. Isso propicia o educador a criar estratégias que possibilitem avançarem na aprendizagem como alunos pesquisadores e detentores do poder. Esse poder é construído pela mediação das informações com a interação social, pois a escola transmite o conhecimento compartilhado ao lado do poderoso, e os sujeitos envolvidos nesse processo se tornem cidadãos engajados com autonomia de pensamento.

Para finalizar, a implantação da BNCC-EM e a recontextualização da escola pela ampliação do tempo de permanência do aluno permitem que esse conhecimento poderoso seja compartilhado e tido como base por envolvê-lo no processo de aprendizagem e torná-lo um indivíduo justo. A reestruturação é necessária e já estamos presenciando tal fato para que então haja essa intermediação das experiências entre professores e alunos pelo discernimento proporcionado pelo novo currículo onde o núcleo básico vai dialogar com o diversificado a fim de instituir oficinas que busquem a almejada educação integral, sobretudo, o bem comum da sociedade. Tanto o sistema quanto as políticas educacionais devem insistir e investir nos espaços escolares para propiciar a realização dos projetos, permitindo com isso a execução de atividades qualificadas, sobretudo, despertando as habilidades e competências instigadas pela base comum curricular. Portanto, para alcançar a nova escola de alunos leitores e pesquisadores é interessante que o docente também se torne agente desse processo uma vez que o ensino não está só na construção e execução do currículo escolar, mas no engajamento de todos para alavancar o conhecimento além das experiências.

### **Considerações finais**

Diante do que foi exposto e pela temática abordada, a de buscar a reestruturação dos Centros de Ensino Médio em Tempo Integral de Goiás pela adoção de uma gestão democrática e

participativa com um currículo mais eficiente proporcionado pela BNCC com vistas as práticas sociais, notamos que todo o estudo transcorreu sob uma perspectiva histórico-cultural dos fundamentos da educação integral com ênfase na implantação e organização da nova escola para demonstrar que esse modelo de instituição está longe de ser considerada aquela que oferece apenas o acolhimento social, mas sim a integração de novas práticas educativas capazes de elevarem a capacidade cognitiva dos alunos em resolver os problemas situacionais da vida. É importante entender e deixar claro que a ideia de educação integral está presente em todas as unidades escolares seja elas de ensino infantil, fundamental e médio pelo fato de atender o princípio básico dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular por se concentrarem na formação do aluno propensa para a valorização da arte, da ciência e da cultura sempre com entonação na aprendizagem. Logo, essa terminologia não pode ser confundida com a da escola de tempo integral por se tratar da extensão de um turno para a execução desses fundamentos junto com o núcleo ou a parte diversificada do currículo.

O Programa Novo Futuro que transformou algumas escolas públicas estaduais de Goiás em período integral teve e ainda tem o intuito de oportunizar a educação para todos com foco na mediação do saber entre professor, aluno, currículo e chegar à devida prática da cidadania. Contudo, foi preciso, inicialmente, a nova organização escolar baseada na proposta do Currículo de Referência Educacional do Estado que modificou o ensino bancário para a prática educativa transformadora e que agora caminha para a do currículo interfederativo que oportunizará ainda mais o conhecimento em rede por intermediar a inserção os conteúdos igualitários e os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em prol de uma formação mais humanizada pelos projetos sociais pensados para a cultura local e regional. Portanto, os projetos ministrados que serão adaptados não podem ficar restritos somente aos ambientes da sala de aula e nem desligados da realidade, das disciplinas do núcleo comum e nem das experiências vivenciadas pelos alunos.

Se a proposta de reorganização da escola de tempo integral é para tornar os alunos em indivíduos produtores de conhecimentos, logo, é essencial que todos os espaços de aprendizagem se

enquadram ao modelo pedagógico social e da pesquisa através de uma gestão preocupada com a qualidade da escola pública. Uma administração e uma aplicação eficiente da BNCC-EM que defenda o ensino e que esteja focada na transformação ativa e social de cada um dos discentes, buscando assim a reflexão dos fatores tanto de ordem socioeconômica e política como cultural para que haja o fortalecimento da educação e de suas práticas educativas. Assim, as boas práticas e as novas competências passarão a estar interligadas com o currículo e com o direcionamento das situações de ensino para que o educador possa então mediar o conteúdo e transformá-lo em expectativa da aprendizagem.

Em vista disso, a integração da Base Comum Curricular do Ensino Médio com o planejamento e sua execução junto com as oficinas culturais por professores formadores de opiniões são os pilares que nortearão essa recontextualização da escola de ensino médio em período integral além de desenvolverem no estudante a total capacidade de pensar, agir e ser atuante na sociedade em que compartilha as suas experiências. Além disso, as estratégias docentes devem estar correlacionadas com a organização escolar e curricular, pois são elas que traçam os objetivos da aprendizagem e oportunizam ao ensino as ações, os meios e as condições precisas para intermediar o conhecimento de mundo às vivências dos discentes, de despertar a capacidade cognoscitiva e poder exercer a prática da cidadania.

## Referências

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Do percurso de formação e desenvolvimento profissional: entre normas e (pré) conceitos para repensar a profissão docente. **Olhar de professor**, p. 10-25, 2005.
- AZEVEDO, Fernando de. et. al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEB, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base – Ensino Médio**.

Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 19.687, de 22 de junho de 2017**: Cria os Centros de Ensino em Período Integral, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=21560](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=21560)>.

Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022). Goiânia-Goiás: SEDUC-GO, 2020. Disponível em:

<[https://site.educacao.go.gov.br/wpcontent/uploads/2020/02/Diretriz\\_es\\_Operacionais\\_Rede\\_Publica\\_Estadual\\_de\\_Educacao\\_de\\_Goias\\_20\\_2022.pdf](https://site.educacao.go.gov.br/wpcontent/uploads/2020/02/Diretriz_es_Operacionais_Rede_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_20_2022.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CABANAS, José María Quintana. **Teoria da educação**. Porto: ASA, 1995.

CASTRO, Junior César F. de; ASSUNÇÃO, Marlene L. Educação Intercultural e o Multiculturalismo: os novos e os possíveis caminhos na prática da docência universitária. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, p. 41-52, 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Possíveis tessituras entre currículo e didática: sobre conhecimentos, experiências e problematizações. In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. 1. ed. São Paulo: 2012, p. 98-126.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Tradução de Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano, 2003.

LIBÂNEO José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA V. M. L. (Org). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: UFG, 2014.



\_\_\_\_\_. LIMONTA, Sandra V.; SUANNO, Marilza V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública: didática, currículo, formação de professores**. Goiânia: CEPED / Editora Vitória, 2013.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 1998.

\_\_\_\_\_. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. 1. ed. São Paulo: 2012, p. 35-60.

\_\_\_\_\_. Prática educativa, pedagógica e didática. In: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 15-24.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. 1. ed. São Paulo: 2012, p. 152-168.

MARTINS, Célia Maria Lopes Araújo. et. al. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017**. Goiânia: Seduc, 2016.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1994.

MIRANDA, Marília Gouveia; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, v. 30, n. 3, set/dez.2012.

MOREIRA; Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NÓVOA, António Sampaio da. **Professores: imagens do futuro**. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e identidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades de docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WESTBROOK, Robert Brett; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cad. Pesqui**, v. 46, n. 159, 2016, p. 18-37.

\_\_\_\_\_. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-622, set/dez, 2011.

## ALFABETIZAR LETRANDO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

Cícero Gabriel dos SANTOS (UFPB)<sup>1</sup>

### Introdução

Desde os primeiros anos de vida, a criança se envolve em situações que utilizam algum tipo de material escrito e convive com pessoas que fazem uso social da leitura e da escrita, com finalidades específicas. Entretanto, o processo de alfabetização somente irá ocorrer de forma sistemática quando a criança chegar à escola. Nesse sentido, enquanto espaço socialmente instituído para a ampliação das possibilidades do uso da linguagem, a escola passa a desempenhar um papel de fundamental importância no processo de aprendizagem da língua escrita. No entanto, é preciso desenvolvê-lo, não apenas de forma sistematizada, mas, sobretudo, incorporar as práticas de uso da leitura e da escrita que a criança vivencia socialmente.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), os dois primeiros anos do Ensino Fundamental devem ser destinados à alfabetização, para que a apropriação do sistema de escrita alfabética aconteça de modo articulado ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Nesse sentido, uma prática de alfabetização com vistas ao domínio do sistema alfabético e ortográfico torna-se necessária, mas não suficiente, para que uma criança seja considerada letrada, pois o ato de ensinar a ler e a escrever – a alfabetização – “[...] deve relacionar-se ao uso da leitura e da escrita de maneira a alcançar objetivos em diferentes contextos em que essas práticas são desenvolvidas, ação que tem sido denominada de letramento” (SILVA, 2005, p. 135).

Neste artigo, dirigimos o olhar para a aprendizagem da escrita nas séries iniciais. Para tanto, reunimos estudos sobre o surgimento do conceito de letramento, tomando-o como princípio de inserção

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias. Departamento de Ciências Básicas e Sociais. [cicerogabriel.ufpb@gmail.com](mailto:cicerogabriel.ufpb@gmail.com)

dos estudantes das séries iniciais em práticas sociais de emprego da leitura e da escrita. Dessa forma, temos como objetivo discutir os conceitos de alfabetização e letramento, na tentativa de compreendê-los como processos interdependentes, necessários à aprendizagem da escrita inicial.

O presente texto insere-se no âmbito da pesquisa bibliográfica, que consiste em estudar e analisar documentos de domínio científico, tais como: livros, periódicos, ensaios e artigos científicos, entre outros. Essa modalidade tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com as contribuições de diferentes autores sobre o tema em questão (OLIVEIRA, 2007). De acordo com Moreira e Caleffe (2006), os passos para a elaboração de uma pesquisa bibliográfica são os seguintes: a) delimitação de objetivos; b) elaboração de um plano de trabalho; c) identificação de fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) leitura do material; f) realização de apontamentos; g) confecção de fichas e h) escrita do trabalho.

O artigo é constituído pelas seguintes seções: introdução, fundamentação teórica (subdividida em duas partes, a saber; na primeira, trazemos estudos que discutem o surgimento do conceito de letramento, com base em Albuquerque (2007), Kleiman (2005, 1995) e Soares (2016, 2015, 2004, 1995); na segunda, abordamos a perspectiva do *alfabetizar letrando*, a partir dos estudos de Leal e Guedes-Pinto (2012), Santos e Albuquerque (2007) e Mendonça (2007), entre outros, considerações finais e referências.

## **Alfabetização e Letramento**

Em meados da década de 1980, do século passado, a alfabetização já era apresentada como um processo de natureza complexa, como um fenômeno de múltiplas facetas, de caráter interdisciplinar. Naquele contexto, defendia-se (defende-se, ainda hoje) que,

à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os valores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente de alfabetização só será possível se a

articulação e integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente e iluminada por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado (SOARES, 1985, p. 22).

O debate em torno da alfabetização era motivado, entre outros aspectos, pela necessidade de considerar, além de sua natureza interdisciplinar – as facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística –, os aspectos sociais, culturais e políticos condicionantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita no ambiente escolar. Propunha-se, dessa forma, a adoção “[...] de uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuídos à alfabetização” (SOARES, 1985, p. 24).

Nessa perspectiva, fora renunciado o surgimento do conceito de letramento enraizado no conceito de alfabetização, ideia que pode ser confirmada nas palavras da autora, ao se reportar à própria pesquisa, ao declarar: “[...] relendo, hoje, ‘As muitas facetas da alfabetização’, encontro ali já anunciado, sem que ainda fosse nomeado, o conceito de letramento, que se firmaria posteriormente, e, de forma implícita, as relações entre esse conceito e o conceito de alfabetização [...]” (SOARES, 2004, p. 5, grifo da autora). Consequentemente, na metade dos anos de 1980, começava a acontecer no Brasil a invenção<sup>2</sup> do termo letramento, tomando-se como princípio de ampliação do conceito de alfabetização, as alterações pelas quais passaram o próprio conceito de alfabetização nos censos demográficos, o tratamento dado pela mídia às notícias sobre alfabetização e a aproximação entre alfabetização e letramento, expressa na produção acadêmica.

Para favorecer as afirmações de Soares (2004), a respeito do surgimento do termo letramento, destacamos a afirmativa de Kleiman (1995), para quem a introdução da palavra “letramento” ocorreu pela primeira vez na segunda metade da década de 1980, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato (1986). Na época, o ensino da leitura e da escrita,

---

<sup>2</sup> Termo empregado por Soares (2003) para o surgimento do termo letramento, tendo em vista o reconhecimento de práticas sociais de leitura e de escrita mais complexas que as práticas do ler e do escrever decorrentes da aprendizagem do sistema de escrita.

fundamentado em materiais didáticos que priorizavam a repetição e a memorização de sílabas, palavras e frases soltas passou a ser muito criticado (ALBUQUERQUE, 2007). Dessa forma, o termo letramento foi apropriado pela Linguística Aplicada e pela Educação, tendo as autoras brasileiras, Leda Verdiani Tfouni, Angela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo, como as primeiras pesquisadoras que demonstraram interesse pelo campo, com o intuito de definir os limites dos sentidos atribuídos para o novo termo (VIANNA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016).

Somente a partir da década de 1990, o fenômeno denominado letramento passou a ser vinculado ao conceito de alfabetização (ALBUQUERQUE, 2007). Entretanto, o fato de o termo letramento ter surgido associado ao conceito de alfabetização gerou uma confusão no que diz respeito à especificidade de cada um deles, ocasionando uma fusão inadequada dos dois processos, com predominância do conceito de letramento em detrimento do conceito de alfabetização, aspecto denominado “desinvenção da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 8), ou seja, o apagamento da faceta linguística desse processo. Nesse contexto, é válido ressaltar os estudos de Soares (2016) que, com base nos métodos de alfabetização utilizados no Brasil, discute as três facetas de orientação da aprendizagem inicial da escrita, a saber: a) a faceta linguística – cujo objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as convenções da escrita; b) a faceta interativa – em que o objeto de conhecimento envolve as habilidades de compreensão e produção de textos e, c) a faceta sociocultural – que toma por objeto de conhecimento os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. Sendo as duas últimas relacionadas ao fenômeno do letramento.

De acordo com Morais (2005) com o desenvolvimento da noção de letramento pesquisadores e professores passaram a defender a inserção dos alunos no mundo da escrita como tarefa primeira da alfabetização, para que pudessem experienciar práticas de leitura e de produção textual. Entretanto, como enfatiza o pesquisador,

muitos dos defensores da dimensão “letradora” da alfabetização continuaram a enxergar a escrita alfabética como um código e a apostar num suposto aprendizado

“espontâneo”, sem um ensino que ajudasse o aprendiz a desvendar os enigmas do alfabeto. Muitas vezes, até acham/achavam que se poderia continuar usando qualquer um dos velhos métodos de alfabetização, desde que, na sala de aula, ocorressem práticas de leitura e de produção de variados gêneros textuais (MORAIS, 2005, p. 44, grifos do autor).

Nessa assertiva, o pesquisador nos leva a refletir sobre as contradições da adoção da perspectiva de alfabetizar, a partir do apagamento de palavras como código<sup>3</sup>, codificar e decodificar e da adoção de um ensino sistemático capaz de auxiliar o aprendiz a refletir sobre a escrita alfabética para compreender o seu funcionamento, paralelamente ao desenvolvimento de práticas letradas de exploração de textos de circulação social.

A esse respeito, Kleiman (2005) esclarece que o conceito de alfabetização, além de compreender o processo de aquisição das primeiras letras, que envolve inúmeras operações cognitivas, estratégias e modos de fazer, também compreende um conjunto de saberes sobre o código escrito, que é mobilizado pelo indivíduo na participação de práticas letradas de outras esferas de atividade, além da escolar. Nas palavras de Soares (2004), a inserção da criança na cultura escrita acontece pela junção da aprendizagem do sistema convencional de escrita ao desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades que envolvem os usos sociais da leitura e da escrita, haja vista não serem processos independentes, mas, sobretudo, interdependentes, porque

*a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).*

Em síntese, o surgimento do termo letramento associado ao conceito de alfabetização para orientar a aprendizagem inicial da língua escrita, com foco não apenas na aprendizagem do sistema

---

<sup>3</sup> De acordo com Albuquerque (2007), a maioria das pessoas que passaram pela alfabetização no período anterior e correspondente as décadas finais do século XX vivenciou uma escolarização com ênfase na codificação e na decodificação, ou seja, foram submetidas a atividades de repetição e memorização de letras, sílabas e palavras.

alfabético e suas convenções, mas como uma forma de inserir a criança em práticas sociais de uso da leitura e da escrita, é decorrente do desenvolvimento social, cultural, econômico e político ocorrido no Brasil, no século XX, quando as demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais ganharam maior visibilidade, exigindo, além da reformulação de objetivos, a introdução de novas práticas de ensino da língua escrita na escola, com ênfase no desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de um conjunto amplo e variado de gêneros textuais (SOARES, 2016b), extrapolando quaisquer práticas de uso da leitura e da escrita com fins apenas escolares.

### **Alfabetização na perspectiva do letramento**

Ao refletimos sobre os conceitos de alfabetização e letramento, compreendendo-os como processos interdependentes (SOARES, 2004), reconhecemos a necessidade de promover o entrelaçamento dessas duas dimensões da aprendizagem da escrita inicial, sem desconsiderar as especificidades de cada uma delas. De acordo com Soares (2004), a identificação das relações fonema-grafema, consciência fonológica e fonêmica, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita são facetas da alfabetização. A imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito são facetas do letramento.

Nesse sentido, compreendemos que a integração desses dois processos favorece a efetivação daquilo que os pesquisadores mencionados neste texto – Albuquerque (2007), Melo (2012), Mendonça (2007), Moreira e Rocha (2013), Santos e Albuquerque (2007) e Soares (2004) entre outros, – denominam de *alfabetizar letrando*, ou seja, possibilitar aos alunos a apropriação “do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma, tendo como referência práticas autênticas de uso dos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade” (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 95-96), porque em uma sociedade



grafocêntrica, em que os usos da leitura e da escrita foram multiplicados, é necessário, além da aquisição das características da escrita, fazer uso da leitura e da escrita nas práticas cotidianas.

Leal e Guedes-Pinto (2012) esclarecem que os conhecimentos e as habilidades relacionados à aprendizagem do Sistema de Escrita apresentam características diferentes daqueles relativos ao eixo produção de textos. Por essa razão, o conhecimento das letras do alfabeto, a segmentação das palavras em sílabas e a percepção da existência de relações entre o uso das unidades gráficas e unidades sonoras, entre outros, são conhecimentos que podem ser firmados no início do período destinado à alfabetização, para que nos anos seguintes os professores possam dedicar um tempo maior para ajudar os aprendizes no desenvolvimento de situações mais complexas de leitura e de escrita.

Dessa forma, estamos vivenciando um momento de equilíbrio, em que buscamos associar a aprendizagem das especificidades da escrita à ideia da língua em uso, conforme apregoa Melo (2012). Assim, os processos de alfabetização e letramento devem caminhar juntos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, de modo particular, nos dois primeiros anos. Por essa razão, compreender em que consiste o processo de *alfabetizar letrando*, ou seja, como conciliar o trabalho de ensino do sistema de escrita com as situações de leitura e produção de textos, é um aspecto fundamental para aqueles que querem proporcionar aos alunos o domínio efetivo da linguagem escrita.

Nas palavras de Santos e Albuquerque (2007), há, ainda, alguns equívocos na compreensão do que vem a ser a alfabetização na perspectiva do letramento. Estas pesquisadoras enumeram três mal-entendidos, a saber: a) a crença de que os diferentes gêneros funcionariam nas aulas do mesmo modo como funcionam na realidade extraescolar, b) a utilização da leitura de diferentes textos apenas como pretexto para o estudo das palavras e das famílias silábicas que as compõem e c) e a crença de que para os alunos que ainda não dominam o sistema de escrita bastaria apenas oportunizar a leitura e a produção coletiva de textos. As autoras supracitadas argumentam que

propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula

exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 97).

A partir desse fragmento, temos o entendimento de que o processo de alfabetização na perspectiva do letramento não se constitui apenas como uma porta de entrada de textos de diversos gêneros no ambiente escolar, mas, sobretudo, como uma forma de ressignificação da alfabetização, ou seja, à proposição de situações de leitura e/ou da escrita de um texto em sala de aula deve-se relacionar uma finalidade clara e explícita, no sentido de proporcionar ao estudante a percepção de múltiplas formas de uso da escrita para diferentes finalidades.

Nessa direção, entendendo que o conceito de letramento é um aspecto relevante para a compreensão dos processos de ensino e aprendizado, Mendonça (2007) defende que um dos princípios norteadores da perspectiva do letramento diz respeito ao fato de que a aprendizagem da escrita não pode ocorrer desvinculada das práticas sociais, pois “ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação” (MENDONÇA, 2007, p. 46). Dessa forma, argumenta que o princípio fundamental da proposta de *alfabetizar letrando* é compreender que a apropriação do sistema de escrita e a inserção nas práticas de leitura e escrita devem ocorrer de forma conjunta e complementar.

Frade (2007) afirma que a entrada da noção de letramento no âmbito da alfabetização permitiu compreender que os processos de ensino e aprendizagem abrangem uma forma de pensar o mundo por escrito. Desse modo, esclarece que a decifração do sistema de escrita por meio das relações entre sons e letras e a leitura de textos pertencentes à esfera escolar e/ou literária não serão suficientes para garantir a participação dos aprendizes nesse universo repleto de comportamentos típicos da cultura escrita, porque é necessário que eles façam uso da escrita em situações reais de uso, para que se beneficiem da cultura escrita como um todo, porque é preciso “tratar a língua como objeto de reflexão e como objeto cultural” (FRADE, 2007, p. 32).

Com base no que vimos discutindo, alfabetizar na perspectiva do letramento é fornecer orientações para que a criança aprenda a ler e a escrever no contato com práticas reais de leitura e de escrita. Considerando a interdependência desses processos, *alfabetizar letrando* afasta da sala de aula a visão dicotômica acerca da aprendizagem da escrita inicial, isto é, ajuda a desmistificar a divisão existente entre o momento de aprender o código escrito e o momento de usá-lo nas práticas sociais. Dessa forma, reafirmamos que

a alfabetização e o letramento são processos que se entrelaçam, são indissociáveis e devem acontecer de forma simultânea, pois a entrada da criança no mundo da escrita deveria acontecer tanto pela aquisição do sistema convencional de escrita quanto pelo desenvolvimento de capacidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, intimamente ligadas às práticas sociais (MOREIRA; ROCHA, 2013, p. 35).

De posse dessa vertente, a escola dos anos iniciais poderá possibilitar o acesso dos aprendizes a situações que favoreçam os usos sociais da leitura e da escrita, concretizados a partir dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, mas também momentos de reflexão acerca da língua, através da realização de um trabalho sistemático que envolva o funcionamento da escrita. Logo, na perspectiva do *alfabetizar letrando*, a produção de textos escritos deve acontecer desde os momentos iniciais da escolarização, isto é, desde a entrada da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental<sup>4</sup>. Dessa forma, cabe ao professor “diagnosticar o desenvolvimento alcançado pelos aprendizes para então traçar metas” (NASCIMENTO; ZIRONDI, 2014, p. 262), com vistas ao avanço no processo de letramento já iniciado nas práticas letradas da comunidade de origem de seus alunos.

---

<sup>4</sup> Em relação à produção de textos orais e escritos, Leal e Guedes-Pinto (2012) esclarecem que haverá sempre uma progressão que se iniciará na Educação Infantil e se estenderá por todo o processo de vida escolar e pós-escolar, porque a capacidade de produzir textos orais e escritos será sempre ampliada, levando-se em conta situações novas que demandem a utilização de novos gêneros textuais.

Portanto, assumimos com Soares (2004) que é preciso, inicialmente, reconhecer as especificidades tanto da alfabetização quanto do processo de letramento para que se compreenda a importância de se alfabetizar em um contexto letrado. É necessário, também, considerar que as dimensões que constituem cada um desses processos demandam formas diferenciadas de trabalho, ou seja, a aprendizagem da escrita inicial exige múltiplas metodologias, algumas diretas, explícitas e sistemáticas e outras indiretas, caracterizadas pela motivação e pela instigação. Além desses aspectos, a pesquisadora defende que é preciso rever e reformular a formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As pesquisas relacionadas à aprendizagem da escrita têm demonstrado mudanças significativas no tocante à compreensão acerca de como a construção sobre esse processo acontece (ANTUNES, 2003). Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN-LP apregoam que para “aprender a escrever” é necessário compreender as características do sistema de escrita e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever; esclarecem que é preciso escrever, considerando o que se pretende dizer e para quem o texto se destina; defendem o acesso à diversidade de textos com vistas à compreensão da utilização da escrita em diferentes circunstâncias. Para que isso ocorra, “é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente” (BRASIL, 2001, p. 68).

Leal e Guedes-Pinto (2012) chamam a atenção para o fato de que é preciso garantir que todas as crianças tenham compreendido o sistema de escrita, caso contrário, será necessário favorecer essa aprendizagem, paralelamente ao desenvolvimento da produção de textos escritos. Dessa forma, propõem que na consolidação do processo de alfabetização, o professor organize o tempo de aprendizagem para que sejam planejadas

situações de aprendizagem acerca do funcionamento do sistema de escrita, caso algumas crianças ainda não compreendam os princípios do Sistema de Escrita Alfabética; [...] situações de aprendizagem que ajudem as crianças a

consolidar as correspondências grafofônicas (relações entre letras e fonemas), seja na leitura ou na escrita; [...] situações de aprendizagem da leitura e de produção de textos, individuais e coletivas, de modo articulado ao eixo de análise linguística; [...] situações de aprendizagem da oralidade, sobretudo, em situações mais formais, de modo articulado ao eixo da análise linguística (LEAL; GUEDES-PINTO, 2012, p. 20).

Da leitura do fragmento acima, inferimos que a organização do tempo de aprendizagem deve considerar a elaboração de atividades que levem o aprendiz a refletir sobre as características do sistema de escrita, a partir da realização de práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros. Assim, ao tomarmos a proposta apresentada, recuperamos, mais uma vez, a compreensão de que alfabetizar na perspectiva do letramento significa oportunizar aos alunos a apropriação da escrita alfabética, a aprendizagem das características da linguagem que se usa para escrever e as características textuais dos gêneros, em razão de suas funções sociais (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007).

Nessa direção, é preciso que a escola possibilite a participação dos aprendizes em situações favoráveis a aprendizagem, ou seja, as crianças precisam participar “de situações em que faça sentido falar/escutar, ler/escrever” (LEAL; GUEDES-PINTO, 2012, p. 15). Dessa forma, entendemos que a aproximação entre as experiências da esfera escolar e as manifestações culturais de outras esferas sociais, por meio do acesso dos alunos a uma variedade de gêneros textuais/discursivos, considerando sua função social e seus propósitos comunicativos, poderá suscitar situações significativas de aprendizagem para a criança dos anos iniciais.

### **Considerações Finais**

Neste artigo, tomamos o letramento como princípio de inserção dos estudantes das séries iniciais em práticas sociais de emprego da leitura e da escrita. Dessa forma, discutimos os conceitos de alfabetização e letramento, compreendendo-os como processos interdependentes, necessários à aprendizagem da escrita inicial. Para tanto, abordamos o surgimento do conceito de letramento, com base em Albuquerque (2007), Kleiman (2005, 1995) e Soares (2016, 2015,

2004, 1995); a perspectiva do *alfabetizar letrando*, a partir dos estudos de Leal e Guedes-Pinto (2012), Santos e Albuquerque (2007) e Mendonça (2007), entre outros.

Verificamos, inicialmente, que o conceito de letramento surgiu enraizado no conceito de alfabetização na segunda metade da década de 1980, sendo apropriado pela Linguística Aplicada e pela Educação, momento em que o tratamento dado pela mídia às notícias sobre alfabetização, as alterações da concepção de alfabetização nos censos demográficos e a aproximação entre alfabetização e letramento na produção acadêmica foram tomadas como princípio de ampliação do conceito de alfabetização. Observamos, ainda, que a alfabetização, além da aquisição das primeiras letras, compreende um conjunto de saberes sobre a escrita, que é mobilizado pela criança na participação de práticas letradas no ambiente escolar e fora dele (KLEIMAN, 2005). Dessa forma, a inserção da criança na cultura escrita acontece pela junção da aprendizagem do sistema convencional de escrita ao desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades que envolvem os usos sociais da leitura e da escrita (SOARES, 2004).

Em seguida, reconhecemos a necessidade de promover o entrelaçamento dos conceitos de alfabetização e letramento, sem desconsiderar as especificidades de cada uma dessas dimensões relativas à aprendizagem da escrita inicial, visto que esse processo exige metodologias variadas, algumas diretas, explícitas e sistemáticas e outras indiretas, caracterizadas pela motivação e pela instigação. Ainda, verificamos que a identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita e o reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita são facetas da alfabetização. Quanto à participação da criança em experiências variadas com a leitura e a escrita e à interação com diferentes gêneros escritos, essas são facetas do letramento, conforme discute Soares (2004).

Compreendemos, a partir dessas contribuições, que conciliar o trabalho de ensino do sistema de escrita com as situações de leitura e produção de textos, ou seja, *alfabetizar letrando*, é muito importante para uma aprendizagem significativa da escrita inicial, em situações que considerem a função social e os propósitos

comunicativos dos gêneros textuais. Dessa forma, ao discutirmos essa perspectiva, entendemos que a articulação entre a apropriação do sistema de escrita, a aprendizagem das características da língua e a inserção nas práticas de leitura e escrita devem ocorrer de forma conjunta e complementar.

## Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-21.
- ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003, p. 39-105.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001, p. 144.
- FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.
- KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? **Coleção Linguagem e Letramento em foco**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- LEAL, T. F.; GUEDES-PINTO, A. N. Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Ano 03. Unidade 01. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012, p. 13-21.
- MELO, T. T. M. de. **A alfabetização na perspectiva do letramento: a experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do ensino**

- fundamental. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 37-56.
- MORAIS, A. G. de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.
- MOREIRA, M. E. R.; ROCHA, E. A. G. M. da. Alfabetizar letrando: novos desafios no ensino da língua escrita. **Revista Saberes Interdisciplinares**, v. 12, p. 25-42, 2013.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Classificação da pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 69-94.
- NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I. Gêneros textuais em práticas de alfabetização e letramento. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes, 2014, p. 257-289.
- OLIVEIRA, M. M. de. Instrumentos de pesquisa. In: **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 78-90.
- SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-110.
- SILVA, R. P. da. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-146.
- SOARES, M. B. Alfabetização: o método em questão. In: **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 15-53.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./abr. n. 25, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019
- SOARES, M. B. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 14-21, jul./ago. 2003.



SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 19-24, fev./1985.

VIANA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 27-59.

## EL ROL DEL DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA. LA DIDÁCTICA COMO DINAMISMO EN CLASES VIRTUALES

Jorge Armando Acosta VILLARRAGA (Escuela Superior de Guerra/  
Colombia)<sup>1</sup>

### Introducción

El año 2020 ha sido permeado por una pandemia mundial, llevando a la educación a enfrentarse a los procesos virtuales; profesores y estudiantes vinculados por medio de un ordenador han trascendido las clases de forma sincrónica y mediada bajo los conceptos que marcan los retos de estos tiempos tecnológicos. Entonces ¿Están los profesores preparados en didáctica para hacer sus clases virtuales agradables? Es la pregunta de muchos y la urgencia de la preparación por parte de los gobiernos y del Ministerio de Educación frente a estos retos; proporcionar que los estudiantes tengan una conexión favorable a su educación con todos los medios y una preparación didáctica de sus docentes para sus clases. Este artículo pretende aconsejar sobre la conexión didáctica entre docentes y estudiantes de forma virtual.

Las técnicas y métodos de enseñanza de forma virtual, exigen una preparación e instrucción que impulse a los docentes a investigar y aumentar sus conocimientos, de forma que proporcionen información que abra la oportunidad de tener mejoras en sus rendimientos y los diferentes procesos que brinda el “e-learning” navegando en nuevos conocimientos, actualizándose en los medios tecnológicos, participando de los procesos online, motivando a sus estudiantes a conocer nuevas experiencias, haciendo uso adecuado de los medios interactivos y dinamizando sus clases bajo un dialogo que lleve a compartir experiencias de forma proactiva, como un buen moderador dentro del espacio del debate y la forma de solucionar los problemas del día a día.

---

<sup>1</sup> Abogado PhD en Cuestiones Actuales del Derecho Español e Internacional, Universidad Alfonso X el Sabio, Madrid España, Docente de Maestría en Derechos Humanos y DICA, Escuela Superior de Guerra, Bogotá Colombia, Docente pregrado Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá Colombia. Post doctor en Derechos Humanos y Derecho Penal Internacional. E-mail: [jorge.acosta@unimilitar.edu.co](mailto:jorge.acosta@unimilitar.edu.co)

## **Hacia el modelo educativo didáctico, cerrando brechas educativas**

La educación actual se viene enfrentando con difíciles situaciones frente al acceso, la permanencia y la participación de los estudiantes en diferentes sectores, donde este último encierra todos los pilares de la didáctica educativa, para poder cerrar las brechas sociales y generar medios de desarrollo educativo, con enfoques digitales, dentro de los planes de desarrollo, que muchos países hoy en día se han replanteado sobre el uso adecuado de la ciencia y la tecnología.

La misión educadora y sus apuestas en la transformación busca que la didáctica de los maestros y maestras sea a partir de la formación en cobertura, calidad y competencia, como también en el desarrollo dentro del contrato social de inversión y su oferta educativa; siendo la tecnología hoy en día la que proporciona las bases sólidas para el desarrollo de los estudiantes, las cuales deben de estar influenciadas por una correcta didáctica que permita esa evolución e interacción con todos los medios educativos (RUIZ, 2020).

La oferta educativa debe tener una cobertura en todos los estratos sociales que priorice el trabajo con los docentes para favorecer la calidad y la correspondencia dentro del sistema en la estrategia escolar y en la mejoría de la formación integral de todos y cada uno de los estudiantes participen en los diferentes medios, trabajando de forma integral para que todas las oportunidades y estrategias en la formación tengan un acceso a la educación, bajo la estrategia de enfocarse en todas las acciones tecnológicas que hoy en día fomentan las áreas del saber a través de la internet y la didáctica educativa de cada docente.

La transformación pedagógica es reconocer la labor por medio de la didáctica educativa con la capacidad de desarrollo y de respuesta que los docentes deben de tener frente al manejo de las clases y al mismo tiempo, con la mezcla de nuevas oportunidades académicas; es Claro que los docentes deben volver a las aulas de clase y generar una visión multidimensional, no sólo en la evaluación, sino en el desarrollo de las competencias que cada estudiante requiere, por esta razón se proponer que el docente tenga la misión y

los mecanismos oportunos para desarrollar una didáctica en construcción que favorezca la participación y la experiencia de la comunidad, pero también, es apuntarle a la administración de cada una de las clases con apoyo de la tecnología, favoreciendo así, su agenda educativa y la interacción de los estudiantes frente a los retos y propuestas del Siglo XXI.

La transformación de la educación y la puesta en común de la tecnología a todos los docentes inmersos en un trabajo de inclusión e interculturalidad, generando retos dentro del desarrollo lineal de las clases que permiten definir acciones y estrategias para fortalecerlas, especialmente en la protección y fomento de la educación para todas las personas sin ninguna discriminación de índole social política o religiosa, planteando diferentes estrategias educativas abierta a las necesidades de cada clase y a la tensión mediante ejercicios que promuevan las oportunidades a través del uso de la tecnología, como un vínculo que potencialice el entendimiento de cada área y faciliten la participación en los diferentes saberes (GALLEGO, 2020).

Toda esta experiencia, lleva a que el docente puede utilizar la didáctica como el medio de reconocer las diferentes condiciones que se presentan ante la diversidad de estudiantes y al mismo tiempo, clarificar su aprendizaje mediante la participación y la convivencia en las comunidades donde enseñan; es por lo tanto que se debe de fijar todas las acciones necesarias para que dentro del sistema social pueda tener un acceso a las comunidades y a su sentir social para ver transmitir conocimiento dado que la didáctica es diferente dependiendo las sociedades y su avance se presenta por su reconocimiento educativo; por lo tanto, el docente debe de equiparar todas las capacidades para poder desarrollar en los estudiantes un vínculo con el conocimiento mediante la didáctica y la transmisión del conocimiento, justamente aquella que fortalece todas las situaciones de una clase y dar el sostenimiento al mismo conocimiento en diferentes áreas de formación.

El docente hoy en día, debe reconocer que la educación va cambiando, adecuando sus estilos educativos en los diferentes medios para desempeñarse en la vida, necesitando un medio que les garantice el derecho a la educación y al desarrollo sostenible en un mundo competitivo y capitalista.

## La pobreza aumenta las brechas educativas

Uno de los problemas que ha dejado la pandemia del año 2020 ha sido la brecha educativa en el sistema tecnológico, dejando una crisis profunda por la falta de insumos y la falta de preparación y didáctica de parte de los profesores, en los cuales se han tenido que preparar en diferentes ámbitos para enfrentar las situaciones en las cuales se han visto el planeta como lo son:

1. Falta de conocimiento digital: Una situación muy compleja frente al desarrollo básico de programas y de condiciones que permitan enseñar bajo la estructura digital con un dinamismo e interacción.

2. Barreras económicas frente a los equipos y a la tecnología: Muchos docentes y estudiantes no cuentan con ordenadores o celulares de alta gama, lo cual imposibilita el trabajo a desarrollar.

3. El fracaso de la calidad educativa: La falta de campañas educativas en torno a la tecnología. No han permitido que los niños y jóvenes puedan disfrutar de un entorno educativo basado en la tecnología, mucho menos aquellos que están vinculados a una economía donde faltan muchos componentes como la comida, el cariño e incluso la protección de la misma familia (ANCIANI, 2020).

## ¿Cómo romper las barreras educativas en tecnología?

Para este trabajo se radican las herramientas de acceso y mejoría, como también el tener en cuenta puntos a mejorar como docente:

1. La formación y la motivación son básicas para el emprendimiento: Todo docente debe de generar suficientes metodologías a través de la internet para favorecer sus clases.

2. Gestión educativa las secretarías de educación apoyadas por el Ministerio de Educación, los rectores y los administrativos de los colegios los cuales deben de generar espacios que permitan la capacitación docente de forma interactiva, continua y constante para favorecer la didáctica de la clase.

3. Integración con otros círculos educativos: Más allá de una clase virtual, el aprendizaje de experiencias significativas para los

docentes puede favorecer el entorno especializado de cada materia, lo cual permite esa interacción con otros docentes.

4. Fortalecimiento del diseño curricular: Los directivos y los docentes deben de planear ese reconocimiento diverso y amplio en la oferta educativa y laboral que tiene la tecnología enfocado a dinamizar y a visualizar un mundo apoyado en las redes de la internet y la tecnología.

5. Brecha digital: Se sabe que existen muchas dificultades, pero en el campo de la educación, se debe de buscar minimizar esas dificultades y permitir con oportunidades tanto de empleo y de sistematización de la vida diaria, el uso de herramientas digitales para fortalecer la calidad de vida de todas las personas.

6. Disminución de la brecha de inclusión: A pesar de las dificultades, la institución educativa debe de generar un acercamiento de los estudiantes hacia la tecnología, pero el Estado debe estar obligado a acercar y mejorar la red para la difusión de la información a través de la red, por lo tanto, es importante que, en las condiciones difíciles, los estudiantes obtengan y puedan acceder a elementos tecnológicos para mejorar su calidad de vida.

7. Romper estereotipos sociales y culturales: La tecnología nos deja hoy en día claro que todas las personas son capaces de manejar un sistema operativo, siempre y cuando estén dispuestos a acceder a todos los trabajos que esto conlleva; un aprendizaje y un acceso a todas las personas para una mejor disposición.

8. Valoración del trabajo tecnológico: Dentro del proceso, cada docente debe fortalecer en sus estudiantes el proceso con una forma didáctica de retroalimentarles de forma calificable y evaluables, pero es importante que sus aportes estén mediados por la participación de todos y cada uno de los estudiantes.

9. Apoyo financiero Estatal y de la empresa privada: La educación mueve las diferentes fronteras sociales y económicas, al mismo tiempo, fortalece al país, incrementando la financiación en redes tecnológicas y en el acceso a la educación virtual, así los estudiantes puedan tener unas capacidades que los llevará a generar una mejor convivencia y disminuir la desigualdad tan marcada en el Siglo XXI (JIMÉNEZ, 2020).

## **La didáctica como estrategia para cerrar las brechas educativas producidas por el covid-19**

La situación actual que pasan los países en todo el mundo, hace una reflexión frente al tema del coronavirus y la situación urgente de cerrar las brechas educativas en materia de tecnología, lo cual evoca a los docentes a desarrollar una práctica específica interactiva para generar un acceso a la educación de calidad y al mismo tiempo a mejorar sus estados sociales, lo cual la UNESCO ha catalogado como una necesidad urgente de tener un tratamiento especial para los niños y niñas y adolescentes enfocado en el sistema virtual favoreciendo su expresión y aumentando la calidad y la utilización de la tecnología a partir de los contextos propios de cada área o conocimiento.

Esta reflexión muestra que el sistema educativo pueda generar métodos y medios para el aprendizaje, pero también evoca a las familias con más recursos a favorecer a aquellos compañeros que no los tienen, mediante una alternativa que permita en todo sentido, favorecer la conexión entre estudiantes y la manera colaborativa de acompañarlos en sus procesos educativos, siendo los docentes los que deben buscar ese impacto y esa unión en medio de la diversidad del aprendizaje, con diferentes sistemas operativos que algunos no conocen pero que por su necesidad y la pandemia en general, han sido todos necesarios para utilizar en la red mundial (HIJÓS, 2020).

El confinamiento debe favorecer la educación, analizando la población que ha quedado al descubierto por la falta de acceso a los medios informáticos y que, por tal motivo, no puede acceder a los medios de educación, creando un índice de pobreza mucho más alto a lo cual los gobiernos y secretarías de educación, deben trabajar para llegar a todos aquellos que necesitan del apoyo de la tecnología que promueva la educación.

### **No exclusión tecnológica**

La estrategia didáctica debe ser un modelo para conocer, diseñar e implementar a través de los cimientos de la tecnología, teniendo una reflexión sobre el fortalecimiento del aprendizaje, las estrategias y concepción de teorías y especialmente la forma práctica

de realizar las clases a través de la internet, con didácticas que propone un planteamiento específico para un aprendizaje mucho más flexible, autónomo y que lleve a la visualización del proceso a partir del diseño de ideas, métodos e instrumentos, dando un sentido coherente al término de calidad educativa.

El trabajo en construcción es una didáctica que parte desde todo lo organizativo en planeación y administración de los medios para transmitir el conocimiento, centrándose en la manera práctica de hacer sus clases, entendibles bajo la comprensión del conocimiento que se está desarrollando y permitiendo la estrategia de incluir a todos los estudiantes, focalizándose en aquellos que no pueden acceder de manera sincrónica a las oportunidades que presenta la didáctica a partir del conocimiento de una propuesta metodológica, tanto para quienes poseen los instrumentos tecnológicos como para los que no. (CONCE, 2020).

El desarrollo de habilidades como el raciocinio y la capacidad de comprensión, se puede hacer viral por medio de una llamada a quien no tenga el acceso al internet, como también el desarrollo de la habilidad de escribir, a quien pueda hacerlo relevante en clase mediante las tecnologías educativas con estrategias didácticas que a través de diferentes métodos como tableros digitales, juegos en línea y actividades que promuevan el conocimiento, están dispuestas en la red y depende de cada docente su utilización en sus clases, implementando el acompañamiento a los estudiantes y así descubrí y desarrollar alguno de sus métodos que les permitan acercarse a la educación.

Lo que se quiere dar a entender, es que cada docente debe buscar en sus estudiantes virtuales, un acompañamiento y un desafío para desarrollar sus habilidades a través de las técnicas que se tengan, o en las llamadas que se puedan generar dentro del diálogo con los estudiantes que no poseen un acceso a la Internet. Esta situación fortalece la didáctica y lo complejo de reconocimiento de virtudes bajo las responsabilidades de la formación, orientando a los estudiantes bajo la experiencia y los recursos con los que se cuentan, un conocimiento teórico y práctico bajo las habilidades cognitivas y sociales, fomentando destrezas, actitudes y valores para fomentar el sentido común del desarrollo de su vida diaria.



La estrategia que cada docente promueva está basada en la consecución específica de actividades; este artículo pretende dejar ese sentido de conciencia en cada uno de los docentes y permitirles abrirse a las estrategias didácticas para permitir la inclusión de todos los estudiantes de manera clara al mundo del conocimiento y los saberes, creando en ellos disciplina y fortaleza en el desarrollo de la vida para que estas enseñanzas sirvan a la sociedad y puedan fomentar diferentes clases de técnicas a través de la enseñanza como una garantía para el desarrollo profesional y técnico de todos los estudiantes; siendo las metodologías parte estratégica de la formación y conocimiento, como también, su inteligencia humana para solucionar conflictos propuestos en el ámbito educativo como son las inteligencias múltiples de la teoría de Daniel Goleman en 1996 y la inteligencia emocional de Daniel Goleman 1996, a partir de un desarrollo y comprensión de los procesos educativos.

La evolución del ser humano está enmarcada en su desarrollo y el aprovechamiento del conocimiento, desde esta óptica las inteligencias y el aporte en todos los medios resulta innegable dentro de la complejidad que es el desarrollo del aprendizaje humano, pero también la didáctica general para que los estudiantes, se acerca a las bases del conocimiento, fundamentalmente marcada por su docente instructor y donde se debe mezclar la educación cognitiva, socioemocional las competencias técnicas y la conectividad. (SANZ, 2020).

### **Orientando en aprendizaje y didáctica**

Cada docente tiene las habilidades para desarrollar su clase pero con la pandemia del año 2020 se ha dejado claro esa necesidad de interactuar con los medios tecnológicos para disponer y aclarar el sentido pedagógico, mediante la práctica de la enseñanza y particularmente con las diferentes teorías que estas disciplinas tienen, así estas se complementan en lo importante de recurrir a todos los medios actuales que existen, dentro de la transformación social de la internet como la mezcla entre dinámica y didáctica proporcionan el camino propicio para favorecer los procesos de enseñanza y garantizar la preparación de los estudiantes hacia el futuro.

La dinámica actual coloca a los docentes en medio de una formación de carácter social, preparando para afrontar las problemáticas del país y generando en ellos una oportunidad de establecer diferentes líneas de investigación, bajo la dinámica del contexto social y todos los aprendizajes para que en la práctica puedan hacer de sus comunidades, un lugar más afable para vivir, siendo la estructura de la didáctica la representación de la disciplina, la teoría, la historia y política fuentes del contexto social y tecnológico que resuelva las dificultades de la vida y lleve a que cada disciplina esté dominada bajo la referencia y la función propia de cada elemento interdisciplinar que la internet promueve.

Es así que todos estos enfoques, permite la construcción social en el sentido amplio, como también, una realización de los trabajos de investigación a partir de la enseñanza y la perspectiva de la sociedad, en un sin número de desarrollos didácticos que surgen en medio de esta construcción, bajo la comprensión de la educabilidad de cada ser humano y el desarrollo personal e individual que posibiliten la manifestación humana de los lineamientos curriculares en los aspectos teóricos y prácticos, con un enfoque individual hacia la proyección social, la investigación y el realce de la enseñanza pedagógica entre la educación, la cultura, el conocimiento y la construcción de la sociedad, partiendo desde el desarrollo investigativo como modelos de innovación y cultura, basado en el planteamiento de las políticas existentes en cada uno de los países (SANJINES, 2020).

La didáctica es el instrumento necesario que caracteriza los aspectos relacionados a la enseñanza y al mismo tiempo logra dinamizar la educación en el contexto social, transformando y cambiando todas las necesidades y dando la visión al trabajo de todos y cada uno de los docentes a partir del tratamiento que se den en cada uno de los sectores educativos, promovidos por el Estado bajo un sin número de recursos, como lo es la capacitación y los desafíos que la misma tecnología coloca hoy en día siendo de desarrollo fundamental en los espacios sociales, emocionales y culturales como también la capacidad de desarrollo interactivo de los estudiantes bajo las necesidades de la matemática, la lógica, las lenguas extranjeras, el espacio y su construcción de conocimiento en todo lo que sea necesario para la vida diaria.

Las competencias en torno al bienestar social son las interacciones a través de la red mundial que multipliquen la construcción, la conexión y el sentido de pertenencia bajo una inteligencia artificial que permiten llevar a crear empresa con asertividad o a tener motivaciones y empatía con la relación de sus compañeros mediante la resolución de conflictos, la cortesía, la convivencia y el entorno en un lugar específico que promueven con disciplina las plataformas educativas de enseñanza virtual y la educación a través de la internet, bajo una gran importancia y relevancia, más allá de la pandemia del 2020, como un modelo donde se pueden adquirir diferentes conocimientos y aplicar estrategias en torno a la educación y construcción de la realidad solucionando un sin número de observaciones que fomenten la competencia social, la vida y el bienestar (JARAMILLO, 2020).

La participación del trabajo educativo y convivencial fortalecer la aceptación y los retos actuales en la formación de profesores, como también, promueven la inteligencia en la investigación, la cultura y la paz, como fuente de la transversalización de los trabajos que se pueden tener por medio de los medios digitales, parte de las experiencias educativas y enriquecedoras para todos los docentes bajo conocimientos y situaciones únicas que lleven a cerrar las brechas y crear una didáctica educativa que llegue a todos los estudiantes.

El trabajo se centra en tener un aprendizaje didáctico, social y emocional, como también una visión que construya valores humanos frente a la historia y los sucesos de la humanidad, dando una participación a los temas necesarios en la trayectoria de la educación, como medio de crear vínculos de progreso y de actividades que permitan crear un conocimiento en torno a la didáctica que se puede utilizar con la internet, incluyendo la mirada de todo el conjunto de referencias y estrategias en la planificación que ayuda a estructurar, gestionar y evaluar a partir de la participación de los estudiantes y del modelo de potencializar el aprendizaje como prácticas de formación profesional y de vinculación con el aprendizaje y el servicio.

Es importante ahora mirar que esta relación va a generar una formación en torno a los retos de la educación del Siglo XXI y al mismo tiempo, van a familiarizar a los estudiantes con las redes y la internet, creando investigaciones y modelos que lleven a la educación

información entorno al progreso para la vida con diferentes conceptos emocionales y sociales dentro de las competencias comerciales y la conciencia global, permitiendo la regulación de sus emociones y a la solución de los conflictos, como parte de todas las estrategias que en la sociedad hoy en día existen y que son necesarios para la vida y el bienestar de todos los estudiantes (FREIRE, 2020).

Las clases con enfoque en didáctica tiene un beneficio en todos los entornos de la educación, mejorando las relaciones interpersonales, disminuyendo los problemas conductuales, mejorando la empatía con las materias, ayudando a la adaptación escolar, social y familiar, lo cual, disminuye la violencia y cualquier brote de agresión, mejorando el rendimiento académico y disminuyendo los problemas de atención. Todo esto crea un clima positivo en clase, favorece la disminución de situaciones como las drogas, el alcoholismo y el tabaco, entre otras, dado que su conexión con el bienestar favorece el acceso a la información y su análisis deja un contexto de necesidades mediados por la preparación práctica de programas y una metodología a partir del proceso y su evaluación.

Los materiales curriculares y de formación de profesores deben estar encaminados a los objetivos de mejorar la educación, como parte de la participación de todos los docentes con una conexión a todos los instrumentos tecnológicos que se puede encontrar por la internet, con diferentes en torno al trabajo desarrollado por cada uno; siendo interesante mencionar que los trabajos que se han vuelto necesarios, forman parte del sector aprendizaje que está en constante evolución en la red y que en los países de América Latina, se hacen mucho más necesario para poder vencer los factores negativos de la pobreza, la desigualdad y la falta de una pedagogía. Los docentes enfocan su trabajo en la realización personal de cada estudiante y de la didáctica en clase bajo la dinámica tecnológica y la dimensión pedagógica en el contexto necesario para generar información de conocimiento y un impacto en los estudiantes, en la sociedad y en el país.

Proporcionar habilidades educativas como vocacionales y de liderazgo colaborativo como de cooperación e integración en las redes son procesos de orientación y evolución de los procesos académicos, mediante los estándares sociales y la creación de

prácticas educativas a partir de las Tics y de la apropiación de conocimiento, basado en el análisis propio del trabajo informático y de los procesos de recolección de información que marquen el mundo en cuestiones de segundos por la internet. Estos trabajos son promovidos por el Ministerio de Educación bajo los procesos didácticos y pedagógicos de los profesores para incentivarlos en el desarrollo de sus clases y al mismo tiempo, generar en los estudiantes esa necesidad de encuentro virtual con sus docentes y con el conocimiento.

La reflexión propiamente dicha, encuentra una economía digital en torno al progreso social que en los países latinoamericanos se hace evidente, pero también un instrumento de educación importante, frente a los riesgos que trae educarse en el siglo XXI o que impone las brechas para reducir el impacto negativo que no han tenido los estudiantes en regiones alejadas, ya sea por la falta de conectividad, o porque el mundo rural no les ha permitido esa conectividad, como sucede en muchas partes dejando grandes dificultades por los espacios geográficos. Es aquí donde a través de la didáctica y pedagogía los docentes pueden llegar a enriquecer sus clases y el conocimiento, creando una formación digital prioritaria en que el gobierno debe seguir invirtiendo y mejorando todo lo relativo al sistema la formación y la administración del país (TREJO, 2020).

### **Hacia el cierre de la brecha digital**

La pandemia del 2020 debe dejarle claro a todos los países del mundo, la necesidad y la urgencia de crear vínculos con los estudiantes de más escasos recursos y de difícil acceso a los medios tecnológicos, por lo que es importante, que la internet pase a ser un derecho fundamental de acceso a la comunicación y que está comience por medio de las plataformas educativas con una visión de conexión para todos los estudiantes en todas las regiones, generando un intercambio que favorezca la educación mediante dispositivos especializados como tabletas digitales o elementos que los estudiantes puedan utilizar para su trabajo conectados al desafío tecnológico del siglo XXI.

Muchas situaciones en este tiempo han demostrado la importancia de la tecnología para todos los eventos a nivel mundial,

situación que lleva a que los docentes se preparen y se capaciten cada vez más para la oferta educativa, con unos fines educativos de expansión y acceso para todos, con un modelo de inclusión para todos los estudiantes, dentro del modelo digital rural y urbano, como desarrollo considerable de la incorporación y aplicabilidad al sector, teniendo en cuenta, la visión y la economía del país, pero también, justificando la necesidad de acercar a los estudiantes a la tecnología para que las brechas disminuyan y puedan conectar a todos (GARCÍA, 2018).

El trabajo de cada uno de los gobiernos es fomentar el acceso a la internet y al mismo tiempo, crear plataformas adecuadas para que la didáctica de los docentes esté vinculada con el crecimiento académico de los estudiantes, teniendo en cuenta la adaptabilidad y la inclusión social, bajo el desarrollo enmarcado en el uso de las competencias tecnológicas y de las herramientas de trabajo que en los países latinoamericanos su necesidad afecta entre otras al género femenino, según los datos de la ONU en torno al trabajo infantil como también en la disminución de los índices de analfabetismo en el mundo.

Es la internet la que finalmente está dando medios de sustento a través de la red, como hoy en día, durante la pandemia del 2020, las habilidades y conocimientos tecnológicos, ha sido una necesidad en medio de la infraestructura de las telecomunicaciones y la falta de recursos económicos para la formación de personal cualificado, llevando así a que el mundo y los países en vía de desarrollo, muestren una necesidad de acceso a la internet, como también, mejorar las conexiones de la misma red y tener un sistema de asequibilidad a todos bajo la didáctica en educación, mediante una lectura crítica y una observación de lo que sucede en las redes sociales el mundo, conectado las necesidades que se tienen hoy en día a los estudiantes, para crecer académicamente y proyectarse hacia el futuro.

### **Conclusiones finales**

La educación hace parte del proceso que permite dinamizar la economía y abrir puntos dentro del sistema marcando el desarrollo de la sociedad, en siglo XXI la economía y la industria están

manejadas por el sistema tecnológico, es allí, donde el Ministerio de Educación debe resaltar todo lo necesario en su gestión para fortalecer los planes educativos y cerrar la brecha entre tecnología y estudiantes, favoreciendo en sí al sistema educativo a través de la interacción que hacen los docentes en su clase, aplicando la didáctica como fundamento necesario para el mundo educativo, participativo y laboral.

Lo complejo de las participaciones está vinculado al desarrollo didáctico, donde la preparación de la clase debe tener una formación profunda en las herramientas que la Internet proporciona como el sistema de fortalecimiento de docentes en la capacidad de adquisición de nuevas tecnologías y conocimientos que puedan estar vinculadas en su entorno laboral y en el trabajo telemático que hacen con los estudiantes, siendo una formación específica donde se fundamenta la didáctica como una oportunidad de transversalizar los conocimientos y aprovechar los diversos recursos que se plantean en educación (JARAMILLO, 2020).

Invertir en educación es lo mejor que puede tener un país para el presente y para el futuro, siendo parte de la estrategia didáctica que cada gobierno debe apostar en la formación de los estudiantes y de los profesionales con calidades avanzadas, actualizadas y atractivas para el mundo comercial e interactivo; formar en saberes digitales, fortalecer la integración del respeto hacia un futuro y genera las posibilidades del acceso altamente desarrolladas con una calidad de vida y de una formación acerca a todos en temas de progreso y de habilidades para mejorar sus comunidades (TREJO, 2020).

La apuesta lleva a mejorar la calidad de vida de los estudiantes con la cualificación de las clases para romper los obstáculos económicos que tiene la educación en materia de inversión, dado que es el gobierno Nacional el que debe promocionar ese desarrollo, tanto de medios humanos como materiales y así, crear centros especializados para que los estudiantes puedan tener un acceso a todos los medios interactivos, plataformas especializadas y programas que presenten una diversidad y una atención específica en todos los áreas del saber, teniendo en cuenta cómo está inversión va a favorecer también la didáctica y la planeación de las clases que son

necesarias para que los estudiantes participen de la actualidad, de modo activo en la construcción de su conocimiento (RUIZ, 2020).

La historia marca la necesidad de familiarizar a los estudiantes en el entorno de la Internet para que se pueda fortalecer las dinámicas económicas que, desde el gobierno nacional debe fomentar, tanto en infraestructura tecnológica, como en el desarrollo de la calidad de los maestros; esta es una política comprometida en el curso escolar, que sí es bien dirigida, podría cerrar la brecha que existe entre la tecnología y los estudiantes de más bajos recursos, como parte de una cultura y una participación en todas las políticas presentes en el país, asegurando el futuro de los usuarios y potencializando las ofertas educativas que estimen un progreso necesario para el país (GALLEGO, 2020).

La reflexión que deja este texto es la formación de profesores a través de la didáctica en tecnologías de la información en diferentes ámbitos a niveles educativos, como también la disponibilidad que deben fomentar los docentes en la didáctica de clase para abrir las posibilidades de la educación responsable frente a los niveles de calidad de vida, como una inversión responder de manera consciente a todas las áreas del sector educativo, evocadas al conocimiento y al proceso para entender que se hace necesario una implementación y desarrollo de plataformas en todas las áreas del saber de parte de gobierno Nacional para el avance social (JIMÉNEZ, 2020).

Es importante la creación de plataformas especializadas para el mundo educativo que fomenten la responsabilidad y la conciencia de los estudiantes, como también un sistema que permita la aplicación de diferentes habilidades desarrolladas por los docentes y los estudiantes en clase, como una participación más activa del gobierno en el sentido de recuperar y de cerrar la brecha existente en tecnología y pobreza, situación que lleva a que cada vez más esta brecha sea más extensa y que las dificultades económicas y de progreso estén supeditadas a la tecnología, siendo el sistema rural muy deficiente dejando pobreza como símbolo del atraso en muchos países de América Latina (SANJINES, 2020).

La discusión finalmente se centra en crear estrategias políticas, didácticas y económicas que lleven a la organización educativa mediante la distribución de todos los esfuerzos de integración del mundo a través de la internet, para poder así tener un



desarrollo y una formación crítica, compuesta de una didáctica y de programas de enseñanza a través de la red, siendo el mundo un gran instrumento tecnológico y de proyectos comerciales que desde los colegios se originan en la enseñanza básica de todas las plataformas de e- learning, y del desarrollo de materiales de investigación con un conjunto de situaciones que puedan favorecer las nuevas formas de trabajo, de vida, de calidad social y de esperanza en países en vía de desarrollo donde se debe hacer imperante todo el desarrollo tecnológico y colocar una puesta en los trabajos digitales para los docentes y la didáctica en clase a través de la Internet.

## Referencias

ANCIANI, J. D. C. R. Propuesta pedagógica: Jclíc como herramienta didáctica en la educación primaria. **Revista científico**, v. 5, n. 16, p. 305-318, 2020.

CONCE, M. E. M.; NARANJO, S. C. M.; REINOSO, M. D. C. R. Las tics: una nueva tendencia en la educación inclusiva. **Revista científico**, v. 5, n. 17, p. 311-327, 2020.

FREIRE, E. E. E. Influencia de las didácticas tecnológicas como medios en la educación. **Revista científica cultura, comunicación y desarrollo**, v. 5, n. 1, p. 33-36, 2020.

GALLEGO, D. Las mediaciones tecnológicas: estrategia didáctica en el fortalecimiento de las habilidades en la comprensión lectora a través de un curso virtual en la plataforma moodle en la institución educativa teresita montes de la ciudad de armenia, 2020.

GARCÍA, N. C. Las tics como herramientas de aprendizaje en los programas de formación docente en el Isfodosu de la República Dominicana. *Ikasnabar* 2018.

JARAMILLO, N.; BONITO, M. S.; GARCÍA, W. R. G. Las tic un desafío en el proceso de formación docente: Unae Morona Santiago. **Mamakuna**, v. 14, p. 84-95, 2020.

JIMÉNEZ, F. Y. M.; SÁENZ, C. L. S.; ACERO, Y. G. Las competencias tic de estudiantes y docentes de programas de formación complementaria de normales en convenio con la uptc. **Saber, ciencia y libertad**, v. 15, n. 1, p. 297-316, 2020.

HIJÓS, D. A. Q. Teoría educativa sobre la competencia digital docente y su didáctica. *Identidad y cultura. Creación de conocimiento*, 2020.

RUIZ MOSQUERA, A. C. Trabajo social en las aulas: orientación al trabajo mediante las tics en formación profesional. Trabajo social en las aulas: orientación al trabajo mediante los tics en formación profesional, 2020, p. 195-208.

SANZ MANZANEDO, M. Formación del profesorado en tic: diseño e implementación de un curso blended learning para la mejora de la competencia digital docente en la provincia de livorno (Italia), 2020.

SANJINES CAMPOVERDE, I. A. **Uso de los tics en el desarrollo de las habilidades investigativas.** Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación, 2020.

TREJO HURTADO, J. J., & GUASHPA ORELLANA, J. J. **Importancia de la formación pedagógica, didáctica y tecnológica del profesorado de la carrera de networking y de la tecnología de la información para afianzar el aprendizaje de sus estudiantes:** bases para un plan de formación e-learning y blended learning. Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de ciencias matemáticas y físicas. Carrera de ingeniería en sistemas computacionales, 2020.

## A ESCOLA E SEUS ESPAÇOS (IN) VISÍVEIS EM OS RIOS PROFUNDOS E O JOVEM TÖRLESS

Diego Rodrigo FERRAZ (UNESC)<sup>1</sup>

### Introdução

O espaço escolar é, por vezes, tido como um espaço totalitário, no qual há um ambiente de tensão instaurado. Quando se fala de internatos, isso parece tornar-se mais exacerbado, tendo em vista que estes se pretendem mais que um lugar de formação, um lugar em que os alunos serão “[...] vigiados, treinados e corrigidos” (FOUCAULT, 2013, p. 32) para estarem nos moldes da sociedade já estabelecida.

Desse modo, este artigo pretende analisar, por meio de textos literários, o ambiente escolar, pois parece haver nesses espaços lugares não acessados pela escola, nos quais aquilo que se chama vigilância aparenta escapar da instituição, e, assim, a primeira impressão é a de um comprometer o seu totalitarismo. Para comprovar a hipótese levantada, os textos analisados serão *Os rios profundos* (1958), de José Maria Arguedas, e *O jovem Törless* (1906), de Robert Musil. Ambos os livros são categorizados como *Bildungsroman* (romance de formação) por apresentarem a trajetória de uma personagem durante sua construção: física, moral, identitária, psicológica etc. Nesses romances, faz-se observável a formação das personagens, e por estarem em idade escolar, o colégio aparece representado em tais textos. Em *Os rios profundos*, apesar de Ernesto (personagem principal) estudar em um internato, a narrativa não se passa exclusivamente nesse ambiente, entretanto, a escola tem um destaque na história. Já n’*O jovem Törless* a narrativa se passa, quase que integralmente, dentro do espaço escolar, por isso, tanto em um, quanto no outro a escola é representada.

Embora pareça mais plausível, quando se fala em educação e espaço escolar, uma pesquisa de campo (e para alguns isso se demonstra como uma pesquisa mais “real”) para averiguar tais fatos,

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e Graduado em Letras pela mesma instituição. E-mail: [diegorodrigoferraz@gmail.com](mailto:diegorodrigoferraz@gmail.com)

aqui se procura a literatura entendendo-a como “[...] categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real” (BARTHES, 1978, p. 18), pois representa e demonstra aquilo que, talvez, não se queira ver, ou como no espaço escolar aquilo que escapa à visão.

Este trabalho propõe, então, analisar um espaço específico na escola, um espaço que, embora dentro dos internatos, parece não ser visto, logo, não acessado. Para isso, os dois textos não serão utilizados, somente, com o intuito de comparação, mas também de observar o porquê existem espaços os quais, a princípio, escapam do controle da instituição escolar. Para investigar a questão, utiliza-se, basicamente, dois conceitos: o conceito de “Poder disciplinar”, de Foucault, — cunhado em seu livro *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*, cujo teor demonstra como a sociedade moderna passa a esse controle disciplinar da vigilância ininterrupta e de um poder que se exerce por meio da vigilância, portanto, muito mais ubíquo — e o de “Poder simbólico”, de Bourdieu, — descrito no livro *O poder simbólico*, este se demonstra como um poder que se exerce com a cumplicidade de quem lhe está sujeito e sem se perceber sujeito a tal poder; a vigilância ininterrupta do poder disciplinar se amplia com o poder simbólico que se dá mesmo por esferas imperceptíveis como a linguagem e as relações mais inócuas. A fim de analisar essas questões, o texto segue a seguinte ordem: I - uma apresentação e aproximação de ambas as literaturas e respectivas representações escolares nelas contidas; II - observar os espaços, aqui, ditos (in)visíveis e contrastar com algumas proposições teóricas pré-estabelecidas, a saber os conceitos de *Poder disciplinar* descrito por Foucault (2013) e o *Poder simbólico* apresentado por Bourdieu (2007b), por fim, III - considerar o que os espaços não acessados pela escola (re)afirmam.

### **Similaridades entre *Os rios profundos* e *O jovem Törless***

Entre os livros analisados, *Os rios profundos* e *O jovem Törless*, se podem listar bastantes semelhanças, contudo, existem as singularidades. Apesar de o espaço escolar ser equivalente pelas histórias estarem ambientadas em internatos, o cenário extraescolar é bem diverso, pois Ernesto é um narrador em primeira pessoa e um

peruano, o qual demonstra estar entre a cultura indígena e a europeia; já a narrativa de *O jovem Törless* é em terceira pessoa e tem a Europa como plano de fundo de sua história. Ambas as personagens centrais possuem conflitos internos, porém Ernesto parece mais em contato com a natureza e suas raízes quéchuas, enquanto Törless parece estar mais preocupado com questões extremamente íntimas e psicológicas.

O espaço de tempo entre a escrita de um e outro é considerável, Arguedas publica seu livro em 1958 e Musil em 1906, ou seja, um espaço de 52 anos. Faz-se necessário citar a diferença do espaço geográfico, afinal, um demonstra a cultura indígena, a natureza, o Peru e, de algum modo, toda a América latina, já o outro romance está ambientado no Império Austro-húngaro, um cenário europeu e pré-guerra. No peruano, existe uma variedade de histórias narradas. O início se dá com a ida de Ernesto e seu pai a Cusco, posteriormente seguem viagem até o momento em que ele é deixado no internato, e mesmo quando isso ocorre existem as histórias das saídas aos domingos, as cholas e todo o “[...] universo religioso, político e social de um povo das províncias andinas de um Peru pós-colonial” (SUBIRATS, 2014, p. 183, tradução minha)<sup>2</sup>. A narrativa de Musil se centra no colégio e gira entorno de Törless, Reiting, Beineberg e Basini.

Tudo que fora dito parece demonstrar certa distância entre os textos. No entanto, existem características em comum entre eles, como as relatadas por Mazzari (1997, p. 225, grifo do autor), que são:

perda da proteção familiar e ingresso num cotidiano de lutas e desafios acirrados; contato com amplo espectro de tipos humanos, que vai do tirano mais implacável ao inevitável *bode expiatório*; intensificação da crise da puberdade em um meio que impossibilita qualquer orientação mais segura; relação conflitiva da sensibilidade e consciência crítica emergentes com formas autoritárias de transmissão do saber.

Essas características estão presentes nos romances, cada um com suas particularidades, mas, de modo geral, muito similares. Por exemplo, Ernesto tem saudades de seu pai, que o deixou no internato

---

<sup>2</sup> “[...] reconocimiento poético del universo religioso, político y social de un pueblo de las provincias andinas del Perú poscolonial”.

para partir a trabalho, fazendo-o receber “a corrente poderosa e triste que golpeia as crianças, quando devem enfrentar sozinhas um mundo repleto de monstros e de fogo” (ARGUEDAS, 2005, p. 53) “[e], chegada a noite, a solidão, [seu] isolamento continuavam crescendo” (ARGUEDAS, [19--], p. 65). Törless, não diferente, quando chega ao internato sente “uma terrível e apaixonada saudade.” (MUSIL, 1986, p. 8). Além da perda da proteção familiar e a sensação de solidão, todos os outros itens apresentados por Mazzari são encontrados tanto no livro peruano, quanto no austro-húngaro.

As semelhanças não se encerram nessas, em ambos há a presença da filosofia como um saber que, para os jovens, era ainda inalcançável. Törless adquire um fascínio por Kant após ver o livro sobre a mesa de seu mestre, todavia, seu professor lhe diz que:

[...] esse livro [um volume da obra de Kant], é filosofia, contém os fundamentos da nossa ação. Se você pudesse entendê-lo profundamente, depararia com todos aqueles princípios inerentes à natureza do pensamento e que determinam tudo, embora não sejam fáceis de compreender [...]; por enquanto vai ser difícil demais para você. (MUSIL, 1986, p. 105, grifo meu)

Ernesto também é subestimado, porém o filósofo é outro, Schopenhauer. E a figura que o subestima deixa de ser o professor e se torna um colega mais velho que está no último ano. Valle, o colega, diz que “[e]sta é leitura para fortes, para gigantes; somente o ouro recebe este líquido sem se dissolver. Vocês se condenariam se o lessem, ou não o entenderiam” (ARGUEDAS, 2005, p. 107).

É possível observar que, apesar das particularidades, os alunos são tidos como incapazes, e sem condições de ler e compreender aquilo que eles (professores ou alunos mais velhos) leem. Assim, inferiorizam alunos e colegas, hierarquizam e subjugam. O espaço escolar, que deveria ser para partilhar o conhecimento, se torna local de detenção de conhecimento, como a atitude de Valle o qual tinha “um livro de Schopenhauer, que ele guardava a sete chaves numa pequena mala, ele nunca emprestou a ninguém” (ARGUEDAS, 2005, p. 107).

Portanto, espaços hostis, separação da família, crises identitárias e tantas outras situações são ocorrências análogas nos romances. Diante de tantas questões similares, deter-se-á a

observação sobre um espaço presente tanto no internato militar, de Törless, quanto no internato católico, de Ernesto; um local de violência e ambíguo, pois se situa, concomitantemente, dentro e fora das normas da escola como se verá a seguir.

### **Espaços (in) visíveis: um campo de jogo e um quartinho vermelho**

Sabe-se que há espaços semelhantes e não acessados nos dois internatos, cada um à sua maneira, mas em ambos acontecem cenas de hierarquização entre os alunos, locais de disputa e violência sexual. O espaço físico é um pouco diferente entre eles, um localiza-se em uma área aberta, o outro em um quarto fechado, esses locais são respectivamente: um “campo de jogo” e um “quartinho vermelho” no sótão.

O “campo de jogo” é narrado em *Os rios profundos*, Ernesto relata que, “[d]e noite, o campo de jogo ficava na escuridão” (ARGUEDAS, 2005, p. 72) escapando à vigilância dos padres. Por conseguinte, os alunos iam ao pátio do recreio “para fumar e contar histórias de mulheres” (ARGUEDAS, 2005, p. 70) e ao campo de jogo para se encontrarem com a *opa* Marcelina, “uma mulher louca, que servia de ajudante de cozinha” (ARGUEDAS, 2005, p. 72). No campo, os jovens a esperavam para terem relações, os mais velhos e mais fortes adiante da fila e os mais novos no final. A prática ocorria no espaço escolar e, além da relação sexual, aconteciam muitas disputas e rixas entre os alunos. Parece que os responsáveis preferem não ver o que está ocorrendo, pois mesmo com uma denúncia, o padre prefere relevar e deixar as coisas como estão. É o caso de quando Romero diz que Lleras tentou abusar de Palacios “[...] de um jeito sujo” (ARGUEDAS, 2005, p. 75), tentando forçá-lo a se deitar com a *opa*. O padre se faz de desentendido e responde: “Bobagens de malcriados! Não dormir! Sumam todos daqui!” (ARGUEDAS, 2005, p. 75). Assim mesmo, não há uma inocência por parte dos padres, até porque a mulher “[f]oi vista saindo, certas manhãs, da alcova do padre que a trouxe ao Colégio” (ARGUEDAS, 2005, p. 72). Ademais, era de se supor os encontros entre os alunos e a *opa*. A pergunta que o padre diretor faz ao Ernesto e o tom enfático utilizado demonstram conhecimento da possibilidade de os alunos estarem se deitando com aquela mulher, pois a questão que mais lhe preocupa ao ver Ernesto

junto à opa é se “ele entrou na cama dela” (ARGUEDAS, 2005, p. 286).

A narrativa deixa claro um ambiente que escapa à visão dos padres, entretanto, também é visível que o que lá ocorria era, em algum grau, previsível. O relato em *O jovem Törless* também traz um espaço em que o que acontece é invisível aos olhos, mas previsível até pelos reflexos ocasionados em um dos alunos, é o “quartinho vermelho”. Como no campo de jogo, o local era escuro, mas neste “[m]esmo ao meio-dia a claridade morria [...], transformando-se numa densa penumbra de poeira, pois esse caminho para o sótão, numa ala afastada da casa, quase nunca era usado” (MUSIL, 1986, p. 49). Um quarto retirado, onde o caminho, que para ele leva, está repleto de armadilhas montadas pelos alunos, um local que ninguém utiliza e quase inacessível. Lugar perfeito para fugir da vigilância e realizar as torturas físicas, psicológicas e sexuais com Basini. Isso porque, Törless, Reiting e Beneberg descobrem que Basini estava roubando dinheiro dos alunos e optam por não entregá-lo, mas sim fazer dele uma espécie de escravo. E, aqui, está expressa a (in) visibilidade; o arquétipo de um espaço duplo, que não se vê diretamente, mas se pode observar os reflexos dos eventos que lá ocorrem, e assim deduzi-los. Pois, Basini era tão surrado “[...] que mal conseguia se mexer” (MUSIL, 1986, p. 170) e “[s]eu corpo estava coberto de lanhadas” (MUSIL, 1986, p. 171), com esses episódios — dentre tantos outros durante toda a narrativa, demonstrando a violência empregada a Basini — nenhum inspetor, professor ou outro responsável vê ou percebe nada; isso é, no mínimo, intrigante.

Dois espaços os quais parecem representar bem o que se busca investigar, pois o internato, um lugar onde “[o] próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 166), deixa que fatos ocorram dentro de seus muros sem que se possa ver. Enquanto, não se pode visualizar diretamente o ato em si, é possível observar seus efeitos. Além disso, nesses espaços, os atos são múltiplos, pois o que é praticado está dentro dos moldes do discurso escolar e fora ao mesmo tempo. Por exemplo, Ernesto narra as guerras realizadas entre alunos:

Os sermões patrióticos do padre diretor se realizavam na prática; divididos em bandos de alunos “peruanos” e “chilenos”, nós lutávamos ali; com estilingues de borracha,



atirávamos os frutos da figueirilha uns nos outros e depois nos lançávamos ao assalto, lutando aos socos e pontapés. Os “peruanos” deviam ganhar sempre. [...]

Muitos alunos voltavam para o internato com o nariz inchado, com os olhos roxos ou os lábios rachados. “Quase todos são chilenos, *padrecito*”, informavam os “chefes”. O padre diretor sorria e nos levava ao boticário para fazer curativos. (ARGUEDAS, 2005, p. 66-67)

O trecho demonstra, distintamente, essa dupla articulação de tal ambiente, onde se faz o que não pode, mas dentro dos limites de um discurso propagado pela escola (seus professores, diretores e outros). Pois ainda que a violência fosse algo não admitido, mesmo porque o internato era pago e os pais não queriam seus filhos num local em que sofressem violência, ela era propagada pelos discursos do padre, uma violência específica contra os chilenos.

Este exemplo serve para ilustrar, de modo mais claro, o que acontece também nos outros dois casos (o da *opa* e o de Basini), pois ainda que a escola visasse “[...] prevenir a devassidão e a homossexualidade [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 166), as práticas de hierarquização, divisão social, recompensa e todas outras mais, encontravam-se dentro daquilo para que a escola estava preparando tais sujeitos. Ainda assim, os espaços encontrados nos relatos literários contradizem a ideia de poder disciplinar trazida por Foucault, em *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, um conceito de que:

[...] tradicionalmente, o poder é o que se vê, se mostra, se manifesta e, de maneira paradoxal, encontra o princípio de sua força no movimento com o qual a exhibe. Aqueles sobre o qual ele é exercido podem ficar esquecidos; só recebem luz daquela parte do poder que lhes é concedida, ou do reflexo que mostram um instante. O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar (2013, p. 179).

Os internatos de Musil e de Arguedas parecem refutar a crença de uma vigilância ininterrupta, pois ainda que os reflexos possam ser vistos, os atos na imanência de sua execução são invisíveis, contradizendo a “visibilidade obrigatória” e o “ser visto sem cessar”.

Embora o campo de jogo e o quatinho vermelho escapem à visão, quando a instituição observa algo que comprometa os discursos vigentes, ela entra em cena com seu papel normalizador e, geralmente, aumentando a vigilância. É o que ocorre a Ernesto ao participar da rebelião de Dona Felipa — uma mulher que “[...] é a líder rebelde que rejeita a injustiça social, não aceita o sofrimento infligido sobre os camponeses [ou colonos], nem se rende à humilhação imposta pelo poder político, militar e sacerdotal”<sup>3</sup> (SUBIRATS, 2014, p. 213, tradução minha) —, símbolo da revolução contra a ordem de um sistema instaurado e que, portanto, ameaça os poderes político-econômicos e religiosos. Quando Ernesto retorna ao colégio — transformado por tudo que viu, tanto a revolução, quanto os pobres terem seu sal roubado enquanto apanhavam —, é proibido de sair aos domingos, pois “[s]ua alma precisa de companhia” (ARGUEDAS, 2005, p. 150), ou seja, precisa de constante vigilância. Além do aumento da vigilância, ele é obrigado a assistir à missa rezada aos colonos em Patibamba. Missa que recriminou o ato de receptar mercadoria roubada. Após um longo discurso, que visava manter a ordem e fazê-los se arrependem; posteriormente sal é entregue a todos os presentes como um modo de demonstrar a bondade do sistema vigente, evitar novas rebeliões (ou o apoio à Dona Felipa) e apagar da memória de Ernesto a visão de os pobres tendo seu sal levado.

Na história de Musil, após tudo que acontecera com Basini; e com a fuga de Törless do colégio, seu retorno e seu discurso, o diretor conclui que “[e]le [Törless] necessita de uma vigilância mais cuidadosa quanto aos alimentos espirituais” (MUSIL, 1986, p. 190). Os dois internatos têm uma mesma medida para os desvios de conduta, aumentar a vigilância e cuidar da alma. Contudo, se se procura resolver os problemas com aumento do poder disciplinar, ou seja,

---

<sup>3</sup> “Ella es la líder rebelde que rechaza la injusticia social, no acepta el sufrimiento que infringe sobre los campesinos, ni se rinde a la humillación impuesta por el poder político, militar y sacerdotal”.

aumento da vigilância, como aquilo que escapa completamente à visão da instituição escolar não a compromete, nem coloca em risco as estruturas vigentes?

### **Onde a vigilância se encerra, outro poder se exerce**

Pode-se perceber nas literaturas que a escola exerce seu poder pelo monitoramento, visto que quando algo vai contra os discursos escolares uma das primeiras medidas a se ter é o aumento da vigilância. Em contrapartida, existem locais nas escolas que não são acessados pelas instituições e, por isso, não vistos. O interessante é que nesses ambientes as práticas, apesar de não estarem em conformidade com o que se deseja de um espaço escolar, não comprometem o colégio; apenas quando os atos começam a se revelar é que a credibilidade se mostra abalada, mas os responsáveis fazem o possível para amenizar a situação e manter a “ordem”.

Enfim, as práticas realizadas nos espaços, que se evadem do olhar da instituição, parecem nada mais ser do que uma reprodução das hostilidades encontradas na sociedade. São violências cometidas contra: os chilenos, a mulher e alguém considerado inferior (por ter cometido furtos, sua sexualidade e família); algo que é também comum nos ambientes extraescolares de ambas as narrativas. Entretanto, por que esse espaço escuro, onde a luz não alcança e o olhar do adulto e da escola não chegam, não se torna um lugar para o novo? Ou mais, uma ruptura com o sistema vigente e abertura para um por vir? Afinal, isso é uma fenda no sistema pedagógico; um local em que os jovens podem criar uma nova estrutura, porém, ocorre o inverso, uma apropriação dos esquemas sociais vigentes e adaptação ao microcosmo escolar.

Ao ter em mente apenas o pensamento foucaultiano não se consegue explicar o porquê esses espaços se tornam locais de reprodução de práticas já existentes. Por isso, o que se percebe é que quando a vigilância e seu mecanismo de poder, não alcançam êxito, ou se encerram; um novo poder se exerce, um “poder simbólico”.

Assim, é preciso compreender o que é o *poder simbólico*, para então explicar como ele está presente nos espaços que a vigilância falha. Segundo Bourdieu, autor que cunhou o termo, ele é um “[...] poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade

daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (2007b, p. 8). Faz-se necessário ter em mente que os alunos podem, então, ser vistos como agentes e “[c]ada agente, quer ele saiba ou não, quer ele queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo: porque suas ações e suas obras são o produto de um ‘modus operandi’ do qual ele não é o produtor e do qual não tem o domínio consciente” (BOURDIEU, 1983, p.72). Ou seja, os alunos (agentes) tem uma possibilidade de ação e de escolha da ação a ser realizada, mas cerceada pelo *habitus* que seria todas as possibilidades de ação “socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2013, p. 191).

Desse modo, os atos praticados pelos alunos são, em certa medida, conscientes e inconscientes, e a atitude de todos é semelhante, pois se enquadram dentro de um mesmo *habitus*, reproduzindo sistemas já existentes. O poder simbólico que se disse estar presente no “campo de jogo” e no “quartinho vermelho” é esse poder que se legitima nas práticas dos alunos nesses espaços, porque nelas se reconhecem os discursos e as estruturas vigentes como legais. Nos espaços não vistos da escola, o que ocorre é uma dominação: do homem sobre a mulher; do mais velho sobre o mais novo; do peruano sobre o chileno; das melhores famílias sobre as menos favorecidas e da figura do masculino (ou do que se pretende afirmar masculino) sobre o afeminado. E isso gera tanto uma violência factual, quanto uma violência, como diz Bourdieu, simbólica.

Portanto, compreende-se a razão de tais atos estarem dentro de um espaço ambíguo (dentro e fora das normas da escola). Pois, ainda que fossem consideradas ações indevidas, as realizadas pelos alunos, toda a estrutura social está familiarizada com essas dominações e exercícios de poder que se demonstraram. Mais do que isso, é função do sistema escolar formar cidadãos para uma sociedade já estruturada e fazer com que cada um conheça seu lugar e seu ofício, logo, as crianças não poderiam destonar muito do existente. Todas as constatações realizadas demonstram uma dificuldade dupla a se enfrentar nas instituições educacionais. Por um lado, o poder disciplinar que procura ver tudo para corrigir o que foge à norma, mas esse poder não dá conta de espaços (in)visíveis, entra,

por outro lado, em exercício o poder simbólico e o *habitus* que se exercem sobre os alunos, fazendo compreender que apesar de o espaço não ser visto suas práticas são previsíveis, pois estão em consonância com as disposições específicas do ambiente em que inseridos. Desse modo, o sistema escolar, que deveria ser um espaço para o novo e permitir a construção de novos conceitos e estruturas, acaba por se tornar “um dos fatores mais eficazes de conservação social” (BOURDIEU, 2007a, p. 41).

### Considerações Finais

Em suma, a análise do espaço escolar, neste artigo, se deu por meio de textos literários *Os rios profundos* e *O jovem Törless*. Selecionados em decorrência da hipótese preliminar de espaços que fogem do olhar da instituição e que, ainda assim, não a comprometem. Para tanto, teve-se por base o “poder disciplinar”, citado por Foucault; um poder que pretende ver tudo, porém como se pode observar nos textos não consegue. Chegou-se, então, a espaços que são invisíveis, pois não podem ser vistos, mas visíveis devido as práticas que ali ocorrem poderem ser premeditadas. Algo que parece paradoxal e que pôde ser compreendido, utilizando os conceitos, de “*habitus*” e de “poder simbólico”, cunhados por Pierre Bourdieu. O que o poder disciplinar e o poder simbólico demonstram é a faceta capilar do poder que se exerce mesmo em relações entre “iguais”.

Como resultado da análise dos locais (in) visíveis, nota-se que a ideia única de um poder disciplinar e de uma vigilância constante não consegue dar conta dos espaços escolares, entretanto, isso não compromete nem a instituição, nem as estruturas sociais vigentes. Pois nos lugares em que o olhar não chega, o *habitus* e o poder simbólico se manifestam de modo invisível com pouco desprendimento de esforço e com a cumplicidade de quem exerce o poder e de quem lhe está sujeito. Nesse sentido, surge a escola não como um lugar para propiciar um “desenvolvimento social”, mas sim manter a ordem social a mais estática possível, reproduzindo sujeitos (agentes) semelhantes aquilo que já existe. E, assim, faz com que as rupturas abertas no campo de visão da instituição escolar se tornem

um microcosmo de algo muito maior, (re) afirmando as estruturas já estruturadas socialmente.

## Referências

ARGUEDAS, José María. **Os rios profundos**. Tradução de Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os rios profundos**. Tradução de Gloria Rodríguez. São Paulo: Círculo do livro, [19--].

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França. São Paulo: Cultrix, 1978.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a, p. 39-64

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MAZZARI, Marcus Vinícius. Representações literárias da escola. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 31, p.223-247, set. 1997.

MUSIL, Robert. **O Jovem Törless**. Rio de Janeiro: Rio gráfica, 1986.

SUBIRATS, Eduardo. El cosmos sagrado de *Los ríos profundos*. In: \_\_\_\_\_. **Mito y literatura**. México: Siglo XXI, 2014. p. 175-247.

## LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E MODELAGEM MATEMÁTICA: OS PRINCÍPIOS QUE REGULAM AS PRODUÇÕES TEXTUAIS EM AMBIENTES VIRTUAIS

Flávia Cristina de Macêdo SANTANA (UEFS)<sup>1</sup>

Wedeson Costa OLIVEIRA (UEFS)<sup>2</sup>

Ana Virginia de Almeida LUNA (UEFS)<sup>3</sup>

Mayara de Miranda SANTOS (IFPI)<sup>4</sup>

### Introdução

Este capítulo apresenta resultados de uma investigação que toma como objeto de estudo a articulação entre linguagem, comunicação e modelagem matemática<sup>5</sup>, em um curso de formação continuada<sup>6</sup> para professores que ensinam matemática, no contexto da pandemia da Covid-19 e do distanciamento social. Segundo Menezes (2000), a articulação entre a linguagem e a comunicação se justifica pelo fato desta última ser a principal função da primeira. Embora a noção de linguagem e comunicação tenha recebido crescente atenção nas pesquisas relacionadas às Ciências da Comunicação nas últimas décadas, os termos são considerados polissêmicos (MENEZES, 2000; MATELLART, MATELLART, 2011; SANTANA; PORTO, 2020).

A linguagem pode ser compreendida como qualquer sistema semiótico verbal ou não verbal que potencializa o processo comunicativo, como sinalizado por Mendes (2018). Para o autor, o processo comunicativo pressupõe a existência da linguagem, ainda

---

<sup>1</sup>Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UEFS). E-mail: fcmsantana@uefs.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: wocosta@uefs.br

<sup>3</sup>Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UEFS). E-mail: avaluna@uefs.br

<sup>4</sup> Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UEFS). Instituto Federal do Piauí (IFPI). E-mail: mayara.santos@ifpi.edu.br

<sup>5</sup> Para evitar repetições, utilizamos apenas o termo modelagem para fazer referência à modelagem matemática.

<sup>6</sup> Compreendemos formação continuada como parte do desenvolvimento profissional, caracterizando-se como um *continuum* da formação inicial (GATTI, 2008).

que cada um desses campos guarde suas especificidades. Entretanto, Menezes (2000) argumenta que a linguagem pode ser compreendida em um sentido mais amplo, como um meio de comunicação utilizado por uma comunidade com o objetivo de transmitir mensagens ou, em um sentido mais restrito, como um sistema de signos diretos ou naturais que pressupõe um sujeito falante e implica fenômenos ligados à transmissão da mensagem dentro de um contexto espaço, temporal e cultural.

Neste capítulo, tomaremos a ideia de linguagem no seu sentido mais restrito, com o olhar específico para a linguagem matemática. Para Menezes (2000), a linguagem matemática pode ser compreendida como “um conjunto de símbolos próprios, codificados, e que se relacionam segundo determinadas regras, que supostamente são comuns a uma comunidade e que as utilizam para se comunicar”. Podemos tomar como exemplo, o trecho de um episódio apresentado na figura 1, em que a linguagem matemática foi mobilizada em um curso de formação continuada:

**Figura 1** – Exemplo de um trecho de um episódio em que a linguagem matemática está presente

- Formador  $\gamma$ : Você lança um dado. Esse dado tem seis faces. Se esse dado for um dado não viciado é razoável que a gente atribua qual seja a probabilidade de cada uma das faces?
- Estudante G:  $\frac{1}{6}$ .
- Formador  $\gamma$ : De fato é razoável isso! Por que  $\frac{1}{6}$ ? Porque estou dizendo que a probabilidade de sair cada uma das faces corresponde a mesma para uma face qualquer. Por isso, o nome equiprobabilístico. Tomemos o lançamento de um dado:  $S = \{1, 2, 3, 4, 5, 6\}$ .
- Estudante G: Esse dado tem que ter dimensões iguais.
- Formador  $\gamma$ : Digamos que a probabilidade de sair, um abuso de notação, de sair:  $P(1) = \frac{1}{6}$ ,  $P(2) = \frac{1}{6}$ , ...,  $P(6) = \frac{1}{6}$ .
- Estudante G: Precisamos considerar todas as faces iguais.
- Formador  $\gamma$ : Isso! Todas as faces iguais. Dado equilibrado!

Fonte: Santana e Porto (2020, p. 79)

Como mostram Santana e Porto (2020), o(a) formador(a) mobilizou símbolos próprios, codificados, e que se relacionaram às regras, comuns à comunidade matemática e utilizadas para introduzir o conceito de probabilidade. O micro-nível das interações realizadas no contexto formativo, como no exemplo da figura 1, evidencia que a linguagem matemática é híbrida, visto que resulta do cruzamento da



linguagem da matemática com outra linguagem, mobilizada para comunicar uma ideia matemática, como argumenta Menezes (2000).

Por sua vez, a comunicação pode ser compreendida como uma conversação despretensiva, a partir de duas pessoas, em qualquer ambiente (TORISU, 2014; NETO, GOUVEIA, 2015). Na área da Educação Matemática, Menezes *et al.* (2014) sinalizam duas diferentes compreensões sobre o conceito de comunicação: a comunicação como transmissão de informação e como interação social. Para os autores, a comunicação como transmissão de informação caracteriza-se pela ação comunicativa em que um dado transmissor pretende que o adquirente reaja da forma por ele prevista, enquanto a comunicação como interação social caracteriza-se por se constituir como um processo social em que os sujeitos interagem, trocando informações.

Ao considerarmos a comunicação como interação social, colocamos lentes sobre o papel do formador e dos estudantes, a adequação da linguagem, e a valorização das interações entre os diferentes sujeitos que podem repercutir diretamente na formação de professores que ensinam matemática (DOMINGUES; MARTINHO, 2014; GUERREIRO ET AL., 2015; MENEZES ET AL., 2014; QUARESMA; PONTE, 2014). No contexto atual, pesquisadores passaram a refletir sobre os desafios, alternativas e perspectivas teórico-metodológicas relacionadas ao desenvolvimento de atividades de ensino de matemática para enfrentarmos os problemas gerados pela pandemia da Covid-19 (NACARATO *et al.* 2020; BARBOSA, 2020; OLIVEIRA, FERREIRA, JACINT, 2020). Entretanto, apesar de alguns esforços em acompanhar as mudanças ocorridas no contexto educacional em decorrência da crise sanitária, ainda não há estudos que tomem como objeto a articulação entre os temas linguagem, comunicação e modelagem matemática durante esse período. Para Barbosa (2009), a modelagem pode ser entendida como um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da matemática, situações oriundas de outras áreas da realidade. A partir do diálogo proposto sobre a concepção de ambiente de aprendizagem, Skovsmose (2000) compreende tal conceito como o meio que oferece recursos aos alunos para que possam fazer investigações.

Para atender ao propósito deste estudo, buscamos analisar como o Curso de Extensão em Modelagem Matemática (CEMM) conduz as atividades, abordando de forma inter-relacionada os temas linguagem, a comunicação e modelagem em ambientes virtuais. Entendemos que é preciso tomar como objeto de estudo a comunicação que ocorre no contexto das salas de aulas virtuais para termos uma dimensão de como ocorrem às interações em ambientes de modelagem. Observa-se, também, que pouco são exploradas as formas de comunicação produzidas no contexto da sala de aula e ainda é inexistente um olhar para as diferentes formas de comunicação geradas em ambientes de Ensino Remoto<sup>7</sup>. Na próxima seção, iremos rerepresentar o objetivo de maneira mais delimitada, com base na discussão teórica.

### **O discurso pedagógico e a Modelagem Matemática**

Em termos bernsteinianos, a comunicação pode ser vista como uma forma de construir textos legítimos, de acordo com as regras estabelecidas na interação entre os diferentes sujeitos. Conforme Bernstein (2003, p. 175), o termo texto é compreendido como “[...] qualquer comunicação falada, escrita, visual, espacial” produzida por alguém. O texto é considerado legítimo quando as suas significações se adequam ao contexto no qual foi produzido. Para ilustrar, podemos dizer que o texto considerado legítimo no ambiente escolar difere do texto legitimado no contexto da formação continuada.

Inspirados em Bernstein (2000; 2003), assumimos que os formadores e os professores que participam de um curso de formação continuada estão envolvidos em um contexto comunicativo que é regulado por princípios que gerem o *que* pode ser dito e *como* pode ser dito. Entendemos os princípios como um conjunto de regras implícitas ou explícitas que regulam a prática pedagógica (BERNSTEIN, 2000). Esta prática, por sua vez, é vista em termos de relações entre quem está na posição de ensinar e quem está na posição de aprender.

---

<sup>7</sup> Segundo Santos (2020), no ensino remoto, professores e alunos se encontram por meio da mediação digital no dia e hora da agenda presencial.

Para Bernstein (2000), os reguladores das diversas modalidades da prática pedagógica são os princípios de classificação e enquadramento. A classificação está relacionada às relações de poder e faz referência ao que pode ser dito em um determinado contexto. Esse termo está relacionado às regras de reconhecimento do que pode ser dito nesse contexto, e o enquadramento dirá respeito ao como pode ser dito, a forma de produção do texto legítimo, que regula/controla as regras de realização para a produção desse texto.

Como posto neste estudo, as ações que ocorrem no CEMM se constituem um tipo de prática pedagógica que possibilita, mesmo implicitamente, que o controle seja distribuído e, por meio de acordos conjuntos, sejam criadas regras que regulem a comunicação pedagógica e determinem as formas que adotam as relações hierárquicas na relação pedagógica. Um exemplo disso é a relação entre formador e professores ou entre os próprios professores. Para Morais e Neves (2007), há variações (ou mudanças) na classificação, isto é, na distribuição de poder. Nesta perspectiva, categorias, a exemplo de professores e formadores, podem produzir variações nas mudanças no grau de isolamento entre elas, variando ou mudando, assim, seus princípios. Elas destacam também que variações e/ou mudanças no enquadramento, ou seja, nas relações e nos procedimentos de controle, produzem variações nas relações sociais da prática pedagógica. Assim, variações e/ou mudanças no/do poder e nos/dos procedimentos de controle se traduzem em fortalecimento(+)/ enfraquecimento(-) do princípio de classificação ( $\pm$ ) e de enquadramento ( $\pm$ ).

As formas de interação que interessam a Bernstein (2000) são as da prática pedagógica, e as categorias das relações são as do discurso pedagógico, seus agentes e seu contexto. O autor compreende o discurso pedagógico como um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los em uma relação mútua especial, um princípio recontextualizador que nos possibilita analisarmos os micro-níveis das interações sociais. Esse discurso atua como um conjunto de regras para embutir e relacionar dois discursos: o discurso instrucional (discurso especializado das ciências que se espera ser transmitido na escola) e o discurso regulativo (discurso associado aos valores e às normas na relação pedagógica). Bernstein (2000) argumenta que o primeiro discurso está embutido no segundo.

Observamos que, nesta perspectiva, há estudos que têm investigado o micro-nível das interações realizadas no contexto das aulas de matemática e eles argumentam que a comunicação é um elemento essencial no/para o ensino e a aprendizagem da matemática (VISEU, PONTE, 2012; GUERREIRO ET AL., 2015; PLANAS, MORGAN, SCHUTT, 2018). Por essa razão, neste capítulo, tomamos a modelagem como um ambiente de aprendizagem a partir de uma perspectiva sociocrítica, visto que as tarefas<sup>8</sup> desenvolvidas nele envolvem a elaboração e análise micro dos diferentes vieses na produção e no uso de representações matemáticas destinados à resolução de situações-problema do dia a dia ou advindas de outras ciências (BARBOSA, 2009a). Entendemos por modelo matemático aquilo que emprega símbolos matemáticos, como tabelas, gráficos, equações, inequações, ou seja, empregam conceitos, notações e/ou procedimentos matemáticos (BARBOSA, 2009b).

Quanto à utilização da modelagem em cursos de formação continuada de professores, Barbosa (2009a) assinala que, no processo da formação em modelagem, os professores devem ser envolvidos em dois tipos de situações: a experiência de modelagem desenvolvendo modelos matemáticos e a experiência de modelagem do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico. É por meio de experiências, e principalmente da reflexão e análise delas, que o professor consolida uma nova prática e passa a utilizá-la em suas aulas.

Inspirados em Bernstein (2003), podemos dizer que a regulação ocorre, durante a comunicação, quando os textos mobilizam princípios de contextos diferentes. Desse modo, a originalidade dessa questão repousa em trazer uma análise microsocial de aspectos gerais já apresentados na literatura. Em termos do nosso entendimento teórico, podemos, assim, melhor analisar como os princípios do discurso pedagógico do Curso de Extensão em Modelagem Matemática (CEMM) regulam as produções textuais, abordando de forma inter-relacionada os temas linguagem, comunicação e modelagem matemática em ambientes virtuais.

---

<sup>8</sup> Tarefa é compreendida como um segmento de atividades da sala de aula dedicado ao desenvolvimento de uma ideia matemática particular (STEIN e SMITH, 2009).

## Contexto

Tomamos como foco os princípios que regularam as produções textuais presentes no CEMM que tematizou a modelagem relacionada ao *bullying*<sup>9</sup> na Educação Básica. O Curso foi proposto pelo Núcleo de Estudos em Educação Matemática de Feira de Santana (NEEMFS), vinculado à Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Regional Bahia (SBEM-Ba), credenciado como grupo de pesquisa pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). *A priori*, a proposta foi elaborada para ser desenvolvida de forma presencial, entretanto, em função do contexto ocasionado pela pandemia da Covid-19, optamos por reestruturá-la para uma oferta remota, para atender as demandas advindas do Período Letivo Extraordinário (PLE) ofertado pela UEFS. Além da instituição provedora, a proposta contou com a parceria da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/campus de Vitória da Conquista, e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) - Centro de Formação de Professores, campus de Amargosa-Bahia.

Nesta oportunidade, contamos com a participação de pesquisadores<sup>10</sup>, professores da Educação Básica e do Ensino Superior e estudantes das Licenciaturas em Pedagogia e Matemática. As atividades ocorridas no curso ocorreram de forma virtual por meio da plataforma virtual *Google Meet*, e a tarefa de modelagem tomada como foco neste estudo ainda utilizou o Formulário *Google Forms* para que os professores a respondessem e socializassem as resoluções com o envio de imagens.

Com o intuito de operacionalizar as ações propostas, os participantes do curso foram divididos em nove grupos, no entanto, para este capítulo, tomaremos como foco de análise apenas dois grupos em função da quantidade de páginas. A implementação da atividade ocorreu em dois encontros, sendo o primeiro destinado à

---

<sup>9</sup> *Bullying* é considerado quando as ações agressivas são intencionais, repetitivas e realizadas entre pares, e o autor escolhe um alvo frágil para agredir, ofender, maltratar, humilhar, sempre diante de um público (TOGNETTA, 2016).

<sup>10</sup> O curso teve como formadores membros do Núcleo de Pesquisas em Educação Matemática de Feira de Santana (NEEMFS/UEFS), que é um Núcleo da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Núcleo Bahia (SBEM-Ba), o Grupo Colaborativo em Matemática e Educação (GCMEduc/UEFS) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática (GPEMAT/UEFS), além de pesquisadores convidados que desenvolvem estudos sobre as temáticas *bullying* e Modelagem.

realização do convite e de um diálogo inicial sobre o tema como possibilidade de circunscrever e definir o fenômeno; e um segundo encontro destinado à resolução da tarefa de modelagem pelos membros do grupo<sup>11</sup>, que, nesse caso, tornou-se a base de dados para análise, tendo em vista as diferentes formas de comunicação e linguagem, além das intervenções e interações ocorridas entre formadores e professores.

## **Método**

Neste estudo, analisamos os princípios que regulam o discurso pedagógico presentes no CEMM, ocorridos de forma virtual, de modo que o estudo é de natureza qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo, consistindo em um conjunto de práticas sociais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Esta investigação se enquadra em uma pesquisa empírica, em que os dados foram observados sob a análise de princípios comunicativos que regulam a prática de modelagem, na qual foram analisadas as interações comunicativas geradas no ambiente virtual.

Os dados coletados foram operacionalizados por meio das observações dos encontros em que ocorreram a implementação de uma atividade de modelagem sobre o *Bullying*, nos quais foram analisados dois grupos. Conforme Adler e Adler (1994), a observação é praticada no contexto natural e segue o fluxo da sua vida cotidiana. Para dar conta da observação desses momentos, foram realizados registros de vídeos dos encontros por meio do *Google Meet*. Além disso, de forma complementar, acompanhamos os registros do *chat* e registramos observações simultâneas em um diário eletrônico, no qual foram anotadas algumas informações, inquietações e *insights* surgidos durante as observações dos encontros virtuais.

Os dados foram analisados à luz da linguagem de descrição proposta por Bernstein (2000). Essa linguagem possibilita construir uma relação dialética entre os conceitos constituídos por uma teoria e os dados empíricos a serem analisados a partir de dois tipos de linguagem, a interna e a externa. A linguagem interna é constituída

---

<sup>11</sup> Os grupos foram organizados de maneira que tivessem como participantes professores da Educação Básica, Estudantes da Graduação e um Formador.

por uma teoria ou por um conjunto de teorias; e a linguagem externa é constituída por proposições e modelos derivados da linguagem interna de descrição (BERNSTEIN, 2000).

Para este capítulo, a seleção e a análise dos dados foram realizadas com base em um levantamento preliminar, cujo foco recaiu sobre os princípios que regularam as produções textuais e nos deram pistas sobre os padrões de comunicação, adotados pelos participantes de dois grupos para o desenvolvimento da atividade de modelagem.

A primeira fase da análise envolveu a observação dos dados transcritos dos vídeos produzidos no *Google Meet*, a identificação e a transcrição de trechos que se relacionavam com as diferentes formas de comunicação geradas na interação entre os diferentes participantes. Já na segunda fase, fizemos a leitura dos referidos trechos, tomando como referência a linguagem de descrição. Na terceira fase, as interações comunicativas foram examinadas e discutidas à luz da literatura e dos conceitos da teoria de Bernstein (2000).

Utilizamos pseudônimos para identificar os participantes e apresentamos os dados em forma de categorias para uma melhor compreensão. As categorias selecionadas fazem parte de um banco de dados do Núcleo de Estudos em Educação Matemática de Feira de Santana (NEEMFS).

### **Apresentação e discussão dos dados**

Nesta seção, faremos uma caracterização de cada categoria de análise e, na sequência, apresentaremos os respectivos episódios que nos dão indícios sobre os princípios que regulam as produções textuais em ambientes virtuais, a partir das formas de linguagem e comunicação observadas no curso de extensão. As categorias emergiram dos dados e foram sistematizadas a partir de um diálogo com alguns conceitos da teoria de Bernstein (2000; 2003), intituladas como *princípios norteadores para a continuidade dos professores nas tarefas de modelagem em ambientes virtuais* e *princípios estratégicos no processo de mediação na elaboração de modelos matemáticos*.

## Princípios norteadores para a continuidade dos professores nas tarefas de modelagem em ambientes virtuais

Esta categoria refere-se aos momentos em que formadores e cursistas, durante a implementação da tarefa de modelagem em ambientes virtuais, produzem textos que regulam as práticas pedagógicas, no sentido de nortear a continuidade dos professores em um ambiente de aprendizagem de modelagem em um espaço de formação virtual. Durante as interações entre formadores e cursistas em uma tarefa de modelagem, foram movidos textos dos contextos de origem, com a finalidade de os professores estarem permanentemente em um ambiente de investigação para que pudessem, ainda que em espaços virtuais, dar conta do que foi proposto na tarefa de modelagem, como apresentado no trecho abaixo, a partir do diálogo entre os cursistas do Grupo 7 e o Formador Thiago (F):

- [1] **Marcos:** Dá para perceber que aqui na letra “a” que nós temos duas perguntas. O número de alunos do 9º ano pesquisados e quantos sofreram *bullying* no ano de 2015? (Silenciamento do grupo)<sup>12</sup>
- [2] **Thiago (F):** **Então, veja.** Qual o número de alunos? Não é um valor percentual, é um valor numérico, não mais relativo, mas sim absoluto, ou seja, em quantidades. E quantos sofreram *bullying* em 2015? **E aí gente?**
- [3] **Maria:** Aqui, segundo texto a gente observa que 7,4 % dos alunos em 2015 sofreram *bullying*, aqui nesses últimos parágrafos.
- [4] **Thiago (F):** **Isso mesmo! Então com esses dados apresentados quais os passos seguintes? Então, Maria está trazendo uma informação muito importante.** Ela consegue ter um dado do aumento em 2015. Que é uma forma que vocês têm de conseguir esses dados. **Mas ainda ele é um dado percentual e vocês precisam de um dado mais discreto. Onde é que eu encontro no texto dados percentuais relacionados com dados**

---

<sup>12</sup> Por vezes, utilizamos símbolos para apresentar os dados. Os colchetes com reticências [...] representa que falas foram apresentadas depois dos textos e para numerar os excertos. Enquanto que os parênteses (...) apresentam ações que ocorreram durante a apresentação do texto que regulam as práticas pedagógicas dos professores e do formador.



**discretos?****[5] Maria:**

Certo professor.

Inicialmente, no excerto [1], observa-se que o cursista relê o texto presente na tarefa de modelagem, como uma forma dessa comunicação ser retomada na resolução, pois os colegas ainda permaneciam tímidos. O grupo se manteve ainda em um momento de silenciamento, alguns como uma forma de demonstrar ter reconhecido o texto produzido pelo cursista em relação ao que foi solicitado na primeira questão; outros como uma possibilidade de não estar compreendendo os textos apresentados na tarefa de modelagem.

Nessa oportunidade, o formador utiliza a estratégia de esclarecer, de maneira mais pontual, qual é a proposta da questão [2], além de explanar algumas informações matemáticas importantes para o momento, tendo em vista a retomada da leitura realizada pelos cursistas com relação às diferenças entre frequências relativas e absolutas, que por vezes poderia ampliar o olhar sobre o que foi solicitado.

Em seguida, no excerto [3], a partir desse estímulo do formador, com a retomada das informações sobre o que foi solicitado, a professora Maria apresentou um dado encontrado nos últimos parágrafos da leitura em discussão. E, por mais uma vez, o formador demonstra no excerto [4] o quanto o texto apresentado pela professora era importante para a resolução da tarefa, solicitando deles quais as estratégias ou quais seriam os próximos passos que tomariam a partir daquela informação, ainda que fosse um dado relativo (percentual), ou que ainda de fato não respondesse o problema. Nesse contexto, o formador Thiago, por mais uma vez, envolve os professores questionando para que investiguem como poderiam encontrar um dado mais discreto sobre o número de alunos pesquisados.

Inspirados em Bernstein (2000), argumentamos que esses momentos de comunicação entre formador e cursistas demonstram a necessidade dos textos regulados nas práticas pedagógicas poderem ser orientados na direção da articulação entre linguagem e comunicação, orientando os participantes para a continuidade da tarefa. Dessa forma, haveria uma possibilidade de os cursistas não

sentirem a necessidade de abandonar as tarefas de caráter aberto<sup>13</sup> por não estar explícita a apresentação dos dados que foram solicitados, necessitando, assim, de buscas e análises das informações.

Além disso, outro aspecto na comunicação entre formador e professores são os momentos de silenciamento do texto verbal, que podem demonstrar uma possibilidade de fuga do interesse pela resolução da tarefa de modelagem. Em termos bernsteinianos, consideramos, aqui, os outros textos que podem ser lidos neste silenciamento, como, por exemplo, os gestos. Outros podem favorecer a produção de textos pelo formador para designar a continuidade dos partícipes, sejam eles professores ou estudantes em ambientes de investigação.

Deste modo, a partir desses excertos, podemos observar que os cursistas, inicialmente, não demonstram reconhecer o texto do discurso instrucional, para produzi-lo de forma legítima no ambiente virtual, o que pôde ser observado a partir das práticas de silenciamento, como também é sinalizado nos estudos de Luna e Barbosa (2015). Talvez isso seja decorrente da falta de domínio da linguagem matemática necessária para a resolução da tarefa, precisando, assim, de mais esclarecimentos e um posicionamento mais fechado sobre a interpretação do que foi solicitado nas questões. Mas, com os norteadores para a continuidade, como, por exemplo, ser investigativo, envolver os participantes para a tarefa aberta, suscitar um ambiente colaborativo, foi possível uma mudança na produção dos textos pelos participantes, favorecendo a produção do texto legítimo, ou seja, como dito anteriormente, quando as suas significações se adequam ao contexto no qual foi produzido.

### **Princípios estratégicos no processo de mediação na elaboração de modelos matemáticos**

Esta categoria toma como ponto de partida as ações do formador na implementação da tarefa de modelagem em ambientes virtuais, relacionados aos textos produzidos durante as interações sociais, ressaltando a construção do modelo matemático por meio de

---

<sup>13</sup> Segundo Ponte (2005), a *tarefa de caráter aberta* impõe um grau de indeterminação no que é dado e/ou no que é pedido.

princípios orientados por estratégias e encaminhamentos que levem a modelos mais aproximados da realidade analisada, ou que, de fato, respondam ao problema de investigação. As relações de poder e controle sobre os textos dos discursos do CEMM, apresentados nesta análise, demonstram como foi regulada a prática pedagógica, em relação às estratégias que favorecem o reconhecimento e realização da tarefa de modelagem, considerando as características deste tipo de texto, como apresentado nos excertos abaixo.

- [6] Marcos: Eu sei que tem os dados de 2015, a gente vai ter que pegar esses dados e passar para os percentuais, mas eu estou travado não sabendo como fazer. **Tem aqui, os motivos do bullying sobre aparência do corpo (15,6% ou 30,4 mil) e do rosto (10,9% ou 21,2 mil). Se a gente achar o 100 %?**
- [7] Thiago (F): E aí pessoal o que ele está falando será que ajudaria?
- [8] Maria: **Será que é possível fazer uma regra de três?**
- [9] Marcos: Eu acho bom, mais prático. [...] **Então eu posso assumir esses dados das práticas de bullying como as únicas e encontrar os 100%?**
- [10] Thiago (F): **Se você for olhar, aí não fecha os 100%.** Aqui eu tenho apenas dados de corpo. Mas, e outros tipos de *bullying*? Então esses dados não permitem chegarmos nos dados gerais. O *bullying* não se restringe apenas a corpo e rosto. **Que tal buscarem outra estratégia?**
- [11] Marcos: Eu sei o que fazer, mas não estou conseguindo colocar no papel.
- [12] Maria: **Seria por essa lógica? 15,6 % é igual a 30.400. Então 100% desse valor que será o resultado?**
- [13] Thiago (F): **É um caminho Maria. Vejam se vocês acham os 100%.**
- [14] Marcos: **Ficou muito pequeno o dado, não está correto. [...] Esse 19,8 % também é de 2015 não é?**
- [15] Thiago (F): **É sim!**
- [16] Marcos: **Aí sim! É esse o dado! Vai dar um valor maior.**

A fala do professor Marcos, no excerto [6], demonstra uma tentativa de buscar encontrar o que foi solicitado na questão da tarefa de modelagem, a partir dos dados matemáticos apresentados, referindo a elementos que auxiliassem em como encontrar a quantidade total de estudantes que sofreram *bullying*. Nesse contexto, o formador, ao observar a fala do professor Marcos,

levanta a possibilidade do grupo refletir sobre os dados apresentados por ele [7] como uma possibilidade de avaliar se o texto era legítimo para a resolução da questão e, nessa oportunidade, a professora Maria indica a regra de três como um possível conteúdo a ser utilizado para a resolução.

O texto produzido nesse momento pode ser caracterizado como uma discussão técnica, o qual se aproxima, neste caso, dos conteúdos que podem utilizar na resolução da situação-problema. Para Barbosa (2009a), as discussões técnicas<sup>14</sup> remetem à translação da situação real para os termos matemáticos, referindo-se ao processo de matematização, o que podemos chamar aqui como início das discussões para aprofundamento e construção de um modelo.

Em contrapartida, durante a experimentação do conteúdo, a partir dos dados apresentados por Marcos, foi possível confirmar o que o formador já havia apresentado, por meio do excerto [10], sobre a possibilidade do texto socializado não ser um texto discurso legítimo para a construção do modelo. E a professora Maria sugere a análise do 15,6% igual a 30.400, permitindo, de fato, a concretização. Em seguida, com o excerto [15], ao propor um texto para o professor Marcos sobre o dado encontrado e considerado importante para a construção do modelo, podemos compreender como um enquadramento mais forte. Assim, o formador legitima o texto de Marcos, provocando a continuidade da resolução da questão.

Outro momento, na discussão apresentada no Grupo 8, podemos observar, ainda, textos produzidos pelos formadores e cursistas que revelam os textos dos discursos regulatórios relacionados às estratégias e encaminhamentos dos cursistas como possibilidade de mediação para a construção do modelo matemático. Durante a resolução da questão, em que solicitava dos professores uma análise sobre os dados apresentados em pesquisa realizada com estudantes do 9º ano que sofreram *bullying*, sendo esse de 7,4%, buscou-se observar como esse dado se relacionaria com cada realidade escolar, traçando aspectos de aproximação ou distanciamento desse dado real, como apresentado no trecho abaixo:

---

<sup>14</sup> As demais discussões (reflexivas, matemáticas e paralelas) apresentadas em um ambiente de modelagem podem ser aprofundadas em Barbosa (2009a).

- [17] Cecília: **O dado estimativo do estudo é 7 para cada 100 estudantes.** Então eu estou em uma escola que tem 1500 alunos. Então eu vou pegar e fazer  $7 \times 15$ .
- [18] David: **Não! Na escola tem 1500. Quantos alunos você percebe que sofre *bullying*?**
- [19] Cecília: **Mas não seria fazer um paralelo entre o dado da pesquisa e minha realidade?**
- [20] David: **Não! A ideia é ver quanto você acha de sua escola, e daí comparar com o da pesquisa.**
- [21] Cecília: [...] Mas como é que eu vou saber se eu não fiz a pesquisa? Aí seria um “chutômetro” muito...
- [22] Leonardo (F): Mas e se for nessa linha de Cecília, se não sabe o valor, mas olhar o 7,4 %. **Será que esse valor daria um valor numérico próximo da realidade? Faz esse cálculo aí...**
- [23] David: [...] Esse percentual dá 111 alunos.

No momento das interações iniciais, relacionadas à possibilidade de estabelecer uma análise do dado da pesquisa apresentada na tarefa, tomando como base o contexto escolar de algum membro do grupo, o professor David apresenta um texto do discurso instrucional para a professora Cecília, sobre a estratégia de estabelecer uma suposição sobre os casos de *bullying* na sua unidade escolar [18], [20], ao invés de reconhecer o texto legítimo [17] já apresentado na tarefa. No entanto, nos excertos [19] e [21] ela não legitima essa estratégia apresentada pelo professor David, argumentando sobre ser apenas uma hipótese sem base de dados matemáticos.

Nessa oportunidade, o formador Leonardo realiza uma intervenção [22], quando observa que a produção de textos não são legítimos podem interferir na construção do modelo matemático distantes da realidade. Neste momento, o enquadramento é fortalecido, sendo retomado um texto produzido pela própria professora, que seria o olhar para o dado real matemático e realização de uma análise relacionada a sua realidade escolar.

Em seguida, David [23] legitima o texto produzido pelo formador Leonardo, produzindo um texto do discurso instrucional no ambiente de modelagem, como se refere Luna e Barbosa (2015), no qual o papel pertinente à matemática é apresentado na produção dos

modelos matemáticos, por meio das diferentes representações, para a realização da atividade de modelagem.

Nesses excertos [6] a [22], podemos observar as diferentes dinâmicas e comunicações existentes no diálogo entre os sujeitos. Em um primeiro momento, com um enquadramento mais fraco, os formadores produziram os textos por meio de uma comunicação dialógica<sup>15</sup>, ao permitirem que os cursistas pudessem experimentar a realização de uma discussão técnica.

No excerto [10], no primeiro exemplo apresentado, com a indicação sobre a busca de uma nova estratégia, com um enquadramento mais forte, regulando a prática pedagógica, o formador permitiu que os professores pudessem experimentar se o texto do discurso era legítimo, observando que as estratégias escolhidas não chegariam à resolução do problema em [14], por meio de uma comunicação diretiva, como sugerida por Costa, Oliveira e Silva (2017). Mas, por fim, ao discutirem, os professores se apoiaram no texto do discurso instrucional que possibilitaram produzir o texto legítimo, como podemos observar nas linhas [16], [19] e [21].

Essa variação entre as formas de comunicação diretiva e dialógica, identificadas no presente ambiente virtual, permite a composição de um espaço entendido como espaço de negociação. Esses excertos demonstram que as variações entre as formas de mediação e comunicação permitem a potencialização de ambientes de aprendizagem (SKOVSMOSE, 2000), mesmo em espaços virtuais. Além disso, a gradação desses extremos, apresentados como princípios de comunicação e linguagem, do ponto de vista mais analítico, permite que estes reguladores da prática pedagógica, a classificação e o enquadramento, sofram variações, de forma a possibilitar que a aprendizagem e a mediação como estratégias levem a construção de modelos de forma orientada, e também às variadas possibilidades de produções de textos.

---

<sup>15</sup> Segundo Costa, Oliveira e Silva (2017), a comunicação *dialógica* referem-se a textos orais ou escritos em tarefas que o professor durante a implementação, estabelece um diálogo com os estudantes, a fim de que possa auxiliar na compreensão e resolução da tarefa. A comunicação *dialógica* refere-se a textos orais ou escritos em tarefas que o professor durante a implementação, estabelece um diálogo com os estudantes, a fim de que possa auxiliar na compreensão e resolução da tarefa. Nas tarefas com comunicação *diretiva*, os textos elaborados pelo professor determinam qual o caminho que os estudantes precisam seguir para resolvê-la, ou seja, o diálogo com o professor para a resolução da questão não é determinante para a sua resolução.

Neste sentido, à luz das teorias de Bernstein (2000, 2003), com um olhar sobre as relações de comunicação e linguagem, além das relações de enquadramento, ou seja, as relações de *o que* propor em salas de aulas, sejam elas presenciais ou virtuais, e *o como* podem ser implementadas tarefas dessa natureza, apoiadas nos princípios que regulam a comunicação nas práticas pedagógicas, propomos um olhar sobre a possibilidade de implementar tarefas de modelagem em ambientes virtuais. E, nesse contexto, a partir desse pequeno recorte, apresentado por meio de duas categorias, reflexões sobre as possibilidades de mediação e comunicação em ambientes virtuais foram realizadas, e como elas são importantes para a regulação dos discursos e encaminhamentos de tarefas dessa natureza.

### **Considerações finais**

Neste capítulo, buscamos analisar como os princípios do discurso pedagógico do CEMM regulam as produções textuais, abordando de forma inter-relacionada linguagem, comunicação e modelagem em ambientes virtuais. O modelo teórico adotado possibilitou uma análise micro da prática pedagógica tendo o foco na relação pedagógica que ocorreu de forma remota.

Os resultados indicam que ao ampliarmos as discussões referentes às formas de comunicação mobilizadas em contextos de formação continuada de professores em ambientes virtuais, as relações de poder e controle presentes no contexto de formação, podem ser regulados pelo formador. Contudo, essas produções também podem ocorrer em sentido reverso, ou seja, dos professores para os formadores. Em geral, o formador possui destaque no controle da produção dos textos no ambiente virtual, porém, em alguns momentos, ele pode não garantir a legitimidade de seu texto em relação às ações produzidas pelos professores em formação, a fim de que os professores possam ser estimulados à continuidade nas atividades de modelagem e reconheçam os textos estratégicos para o desenvolvimento das tarefas.

Os textos produzidos pelos formadores, em ambientes virtuais, durante a implementação de tarefas de modelagem, podem ser orientados no sentido de continuidade dos professores e estudantes nas investigações matemáticas, pois, em virtude da

possibilidade de questões com estrutura aberta, podem ocorrer as práticas de silenciamento devido à sua natureza. Deste modo, os princípios como norteadores para a continuidade nas atividades virtuais de investigação podem ter fortes enquadramentos, como uma possibilidade de aproximá-los sobre o que e como podem resolver determinadas situações-problema em espaços dinâmicos e colaborativos, além de favorecer a produção de textos legítimos.

Nesse contexto, ainda pudemos observar textos dos formadores que, inicialmente, não eram vistos como legítimos, mas, em virtude da dinâmica e estrutura das atividades de modelagem, a comunicação dialógica e enquadramentos com gradação entre os extremos, mais forte e mais fraco permitiram a potencialização desse ambiente de aprendizagem. Além disso, pôde ser observada a existência de um espaço de negociação, em que princípios estratégicos, no processo de mediação na elaboração de modelos matemáticos, possibilitaram a estruturação de um ambiente de aprendizagem dialógico e permitiu que professores pudessem experimentar diferentes estratégias e refutar as suas ideias durante a resolução de atividades de modelagem.

As mudanças nas formas de enquadramentos, como proposto por BERNSTEIN (2000) proporcionaram uma qualidade no ambiente de aprendizagem, produzindo diferentes textos e diferentes análises matemáticas, todas elas voltadas para a construção de um modelo matemático que melhor representasse o problema em questão. Como contribuição, argumentamos que os dois princípios aqui apresentados podem servir como elementos norteadores para as práticas de modelagem em ambientes virtuais, devido à natureza das tarefas de investigação, além da possibilidade dos professores cursistas, em suas práticas pedagógicas, reconhecerem como questões que podem auxiliá-los em suas práticas em salas de aulas virtuais, mesmo após a pandemia. Diante disso, abre-se um leque de possibilidades de agendamento de novas pesquisas que investiguem sobre como as diferentes formas de comunicação e a respeito de como a produção textual podem repercutir nos diferentes ambientes de aprendizagem, bem como, nas aulas de matemática da Educação Básica.



## Referências

- ADLER, Patricia. A.; ADLER, Peter. Observational techniques. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994, pp. 377–392.
- BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem e modelos matemáticos na Educação Científica. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 65-85, 2009a.
- BARBOSA, Jonei Cerqueira. Integrando Modelagem Matemática nas práticas pedagógicas. **Educação Matemática em Revista**, n. 26, p. 17-25, 2009b.
- BARBOSA, Jonei Cerqueira. A Educação Matemática em tempos de Pandemia. **Live**, 06 jul. 2020. Seminários Virtuais do Programa Carloman Carlos Borges, 2020.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse**. Londres: Routledge Taylor & Francis Group, 2003.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identify: theory, research, critique**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.
- COSTA, Wedeson Oliveira; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de; SILVA, Lílian Aragão da. Análise de materiais curriculares elaborados por professores na perspectiva dos marcadores de tarefas Analysis of curriculum materials developed for teachers in view of tasks markers. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 19, p. 42-66, 2017.
- DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- DOMINGUES, Cláudia; MARTINHO, Maria Helena. Ações do professor na construção coletiva de um argumento genérico numa turma do 9º ano. In PONTE, João Pedro. (Org.). **Práticas profissionais dos professores de matemática**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014, p. 183-213.
- GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 57-186, 2008.
- GUERREIRO, Antônio; FERREIRA, Rosa Antônia Tomaz.; MENEZES, Luiz; MARTINHO, Maria Helena. Comunicação na sala de aula: a

perspectiva do ensino exploratório da matemática. **Zetetiké**, v. 23, n. 44, p. 279-295, 2015.

LUNA, Ana Virgínia Almeida; BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem matemática e os textos produzidos em um programa de formação continuada. **Zetetiké**, v. 23, n. 44, p. 347-376, 2015.

MATTELART, Armand; MATTELART Michéle. **História das Teorias das Comunicações** (14 ed.), São Paulo: Loyola, 2011.

MENEZES, Luiz, FERREIRA, Rosa Tomaz, MARTINHO, Maria Helena; GUERREIRO, Antônio. Comunicação nas práticas letivas dos professores de Matemática. In: PONTE, João Pedro (org.). **Práticas Profissionais dos Professores de Matemática**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 135-161, 2014.

MENEZES, Luiz. Matemática, linguagem, comunicação. **Actas do ProfMat 99**, p. 71-81, 2000.

MENDES, Conrado Moreira. Semiótica discursiva e comunicação: questões sobre linguagem, texto e interação. **Estudos Semióticos**, v. 14, n. 3, p. 16-32, 2018.

MORAIS. Ana Maria; NEVES. Isabel Pestana.. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2, p. 115 -130, 2007.

NACARATO, Adair. *et al.* Os professores que ensinam matemática em tempos de pandemia. **Live**, 25 jul.2020. Gt 07 de Formação de Professores da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), 2020.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TQolwdlYRQ0>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

NETO, Sérgio Candido de Gouveia; GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de . Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática: um olhar sobre a Obra de Alro e Skovsmose. **Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 2, n. 3, 159 -166, 2015.

OLIVEIRA, Hélia; FERREIRA, Rosa Tomás; JACINT, Hélia. Da globalização ao confinamento: como fica a educação (matemática)? **Revista Quadrante**, v. 29, n. 1, pp. 1-7, 2020.

PLANAS, Núria, MORGAN, Candia; SCHÜTTE, Marcus. Mathematics education and language: Lessons and directions from two decades of research. In: DREYFUS, Tommy; ARTIGUE Michele; POTARI, Despina; PREDIGER, Susanne; RUTHVEN, Kenneth. (Ed.). **Developing research in mathematics education**. Twenty years of communication,

cooperation and collaboration in Europe. New York: Routledge, 2018, pp. 196-210.

PONTE, João Pedro. Gestão curricular em Matemática. In: GTI (Ed.). **O professor e o desenvolvimento curricular**. Lisboa: APM, 2005, p. 11-34.

QUARESMA, Marisa; PONTE, João Pedro. A comunicação na sala de aula numa abordagem exploratória no 5º ano. In: PONTE, J. P. (Org.) **Práticas profissionais dos professores de matemática**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014, p. 165-182.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? **ReDoc**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119?>>. Acesso em: 03 de agosto de 2020.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; PORTO, Moisés Fábio Porto. Comunicação na sala de aula do PROFMAT e os princípios que regulam as produções textuais. **Revista Quadrante**, v. 29, n. 2, 2020.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários de investigação. **Bolema**, v. 13, n. 14, p. 66-91, 2000.

STEIN, Mary Hay; SMITH, Margareth Schan. **Tarefas como quadro para reflexão**. Trad.: alunos do mestrado em Educação e Matemática. Revisão João Pedro Ponte e Joana Brocardo. Educação e Matemática, nº 105, nov/dez 2009.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Bullying: quem tem medo?:** uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor. Americana: Adonis, 2016.

TORISU, Edmilson Minoru. Diálogo em sala de aula de Matemática: uma forma de comunicação na cooperação investigativa. Simpósio Educação Matemática em Debate, 1, **Anais....** Joinville: UDESC, 2014.

WISEU, Floriano; PONTE, João Pedro. A Formação do Professor de Matemática, apoiada pelas TIC, no seu Estágio Pedagógico. **Bolema**, v. 26, n. 42, 329- 357, 2012.

## EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E ENSINO DE SOCIOLOGIA: DILEMAS ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A DICOTOMIA SABER/FAZER DOCENTE

Thais Macedo LOPES (UESB)<sup>1</sup>

José Miranda Oliveira JÚNIOR (UESB)<sup>2</sup>

### Introdução

Debater educação, diversidade sexual e ensino de sociologia no ensino médio é de suma importância para a consolidação da educação brasileira sob uma perspectiva emancipatória, democrática e cidadã, que historicamente se constitui como uma urgente demanda do nosso país. As atribuições da escola como instituição socializadora pautada por valores como a igualdade e a justiça, o respeito às diferenças e aos Direitos Humanos ganham novos contornos à luz do reconhecimento das proporções vultuosas que possuem no Brasil as desigualdades de gênero e sexualidade em suas múltiplas dimensões.

BORRILLO (2001) apresenta um panorama de como a discriminação contra a população formada por lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, Queer, intersexuais e demais orientações e identidades plurais (LGBTQI+) é exercida na sociedade, ressaltando as formas como ela é praticada. O autor conceituou a homofobia em: homofobia irracional e cognitiva – a primeira encontra suas origens em conflitos individuais (crenças, valores, etc.) e a outra, na medida em que perpetua a diferença homo/hétero – até a homofobia geral e específica – nas quais a hostilidade não se restringe só a homossexuais, mas contra todo o conjunto de indivíduos considerados como não conformes à considerada norma sexual pautada nos valores heteronormativos.

O teórico também relata as origens e elementos precursores, analisando a homossexualidade desde o contexto histórico do

---

<sup>1</sup> Mestranda em Memória (PPGMLS) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB E-mail: [thaismacedo@yahoo.com.br](mailto:thaismacedo@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. E-mail: [jm.csociais@hotmail.com](mailto:jm.csociais@hotmail.com)

mundo greco-romano, nessas sociedades as práticas homoafetivas eram parte de um rito de iniciação. Esse rito fazia parte do treinamento e da disciplina militar. A relação homossexual se dava entre um homem mais velho (erastes) e um mais jovem (eromenos) que não possuía sua masculinidade formada. A partir da tradição judaico-cristã (que reprimia as relações entre pessoas do mesmo sexo) e com a oficialização do cristianismo a Igreja Católica condena o amor entre iguais mediante interpretações bíblicas.

Mesmo com muitas campanhas lutando contra o preconceito e a favor da convivência com a diversidade, O Brasil ainda mantém dados alarmantes relativos a intolerância à condição sexual e identidades de gêneros, como comprovam os relatórios do Grupo Gay da Bahia (GGB) que cataloga anualmente a manifestação da violência contra a população LGBTQ+. Isso pode derivar de valores de construção social, segundo Vidal (2005;20). Uma possível interpretação do número de casos de homofobia pode ser crença do senso comum e das Ciências Biológicas na natureza da sexualidade humana, concepções contrárias ao posicionamento dos estudos sociais, antropológicos e até políticos. E a escola tem um grande papel na tradução de um pensamento que viabilize a possibilidade de convivência entre a diversidade.

Neste contexto da escola e da Sociologia na discussão de gênero, o livro didático apresenta-se como principal material didático acessível a professores e alunos. Analisá-lo corresponde uma tentativa crítica de perceber nas abordagens as construções socioculturais e as relações de poder oriundas do padrão heteronormativo no currículo da Educação Básica, possibilitando a desnaturalização de todas as formas de opressões, deslegitimando violências e fortalecendo a cultura democrática. Além de ser um passo na luta para incluir as temáticas nos currículos estaduais e/ou municipais.

A prática docente, por sua vez, é o momento para partilhar boas estratégias de consolidação do tema na grade curricular. Pois, consegue unir a teoria, através do conhecimento científico e a prática, mediante a vivência dos/as estudantes. Assim, será possível entender como o modo de trabalhar diversidade sexual nos livros didáticos sendo transpostos na prática pedagógica do docente de sociologia impacta a formação dos jovens estudantes bem como

reproduz ou desnaturaliza as construções sociais de gênero que estamos imersos e que nos confrontamos a todo instante.

### **Diversidade sexual no livro didático de sociologia**

O livro didático representa uma tentativa de materialização de todo currículo prescrito para o ensino de sociologia na educação básica, tais como as orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Esse material é fornecido pelo ministério da educação que possibilita o professor de sociologia a possibilidade de escolher, a cada três anos o livro didático a ser adotado na instituição de ensino. No entanto, essa “liberdade” de escolha docente é cerceada pelo governo do Estado que disponibiliza geralmente três livros didáticos a serem escolhidos.

Nesse sentido, existe controvérsias na formulação desses materiais didáticos, por sua constituição sempre favorecer as exigências do Estado, com intuito de serem aprovados na lista de escolhas dos docentes, assim, nem sempre há uma preocupação por meio dos autores em contemplar todas as abordagens conceituais de sociologia, em especial as questões da diversidade sexual para formação da juventude.

Mas apesar das dificuldades do livro didático relatadas pelos professores que ministram a disciplina na educação básica, como por exemplo o fato do material ser produzido em volume único e por apresentar as exigências dos Estado sobre os conteúdos a serem trabalhados, tivemos uma unanimidade dos professores pesquisados agradecendo a existência do livro por ser o único material concreto entre alunos e professores. Ver-se aí a importância do livro didático de sociologia no ensino médio como forma de legitimação do espaço da disciplina nos currículos escolares.

O livro didático é o principal objeto de nossa pesquisa, tendo em vista que, visitamos instituições de Ensino da rede pública de educação da cidade de Vitória da Conquista (BA) e pesquisamos quais os livros didáticos da disciplina Sociologia eram mais utilizados pelos professores, bem como pesquisamos o impacto das temáticas de diversidade sexual e gênero no saber/fazer docente e como isso reverbera em ações pedagógicas que ajudam a legitimar a

necessidade de se pensar nos assuntos como forma de naturalizar e desnaturalizar conceitos e combater preconceitos.

### *Tempos modernos, tempos de sociologia*

Esse livro didático de Helena Bomeny compõe o quatro das três opções que o governo do Estado da Bahia oferece aos professores de sociologia do ensino médio. Uma investigação empírica constatou que no município de Vitória da Conquista- BA esse material é bastante selecionado pelos docentes, estando presente em muitas escolas de educação básica.

Trata-se de um livro de volume único que é utilizado nos três anos do ensino médio, cuja temática de diversidade sexual é abordada de maneira transversal, ou seja, não contém nenhum capítulo sobre as questões de gênero. No livro apenas encontramos um capítulo chamado desigualdades de várias ordens que trabalha a questão das mulheres e dos negros no Brasil, uma abordagem muito superficial diante das contribuições da sociologia no ambiente escolar.

### *Sociologia em movimento*

No livro “Sociologia em movimento” que é composto pela organização de vários autores. Esse material didático nós encontramos em apenas uma escola estadual do município, embora sabemos que é utilizado na maioria da rede privada de ensino. Assim, realizando uma análise mais aprofundada, constatamos que o livro tem uma ampla abordagem sobre a temática da diversidade sexual, especialmente no capítulo intitulado gênero e sexualidade que tem como objetivos:

1. Trazer a compreensão da definição cultural e histórica de gênero e de orientação sexual, enfocando como é construída socialmente.
2. Possibilitar o reconhecimento das variações de gênero e sexualidade em diferentes culturas atrelado as desigualdades sociais.

3. Mostrar as lutas políticas a favor da diversidade e contra o preconceito e a discriminação.

Nesse capítulo é constituído inicialmente da seguinte forma: pela a diferenciação de gênero e sexualidade e sua perspectiva histórica, apresentando categorias sociológicas como identidade de gênero e transgêneros. Posteriormente pelos pontos que trabalham gênero e sexualidade relacionados ao poder e comportamento que aborda sobre o capitalismo e o patriarcado, pelo ponto chamado divisão sexual do trabalho: o papel de subordinação da mulher, traz na discussão as pautas do movimento feminista, mostrando autoras de alcance nacional e internacional como Cristina Bruschini e Angela Davis. E por outro ponto chamado Igreja família: instituições fundamentais na definição dos papéis de gênero.

Após analisar a parte inicial do capítulo, os autores abordam um tópico chamado “A violência contra a mulher, os movimentos sociais e a diversidade sexual” no qual há um aprofundamento da temática em questão, quando trabalha o movimento LGBT, ressaltando a conquista do “dia do orgulho gay” como uma importante realização em defesa da diversidade de gênero.

No Brasil, ao longo dos últimos anos, também ocorrem importantes conquistas dos movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. Destaca-se o reconhecimento legal pelo Supremo Tribunal Federal, em 2011, da construção familiar homoafetiva com todos os direitos e deveres de uma união estável, direito de adotarem filhos, de declarar o parceiro no imposto de renda e direto no seguro do INSS (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.355).

Nesse sentido, o livro apresenta uma luta por uma educação não sexista e informativa sobre corpo e sexualidade, apresentando no material didático até mesmo estudos sobre a teoria Queer, no tópico chamado a incorporação da teoria queer nos estudos de gênero. Estudo esse que ainda é pouco discutido até nas universidades e a obra traz uma abordagem a luz do ensino médio para enriquecer o ensino de sociologia na educação básica.



*Sociologia para o ensino médio*, de Nelson Tomaz é um dos pioneiros na elaboração do livro de sociologia, em seu livro o autor não faz uma menção direta a temática de diversidade sexual, ele apenas cita quando trabalha movimentos sociais, tal como mostramos abaixo:

Existem também movimentos cujo objetivo é desenvolver ações que favoreçam a mudança da sociedade com base no princípio fundamental do reconhecimento do outro, do diferente. Por meio desses movimentos, procuram-se disseminar visão de mundo ideias e valores que proporcionem a diminuição dos preconceitos e discriminações que prejudicam as relações sociais. Exemplos são movimento Gay, feminista e pela paz e contra a violência. (TOMAZI, 2010, p.144)

Percebe-se que ao citar exemplos de movimentos sociais, o autor utiliza-se da nomenclatura “movimento Gay” que já caiu em desuso nos estudos de gênero, essa expressão está completamente atrasada nesse debate, existe agora um movimento mais completo, intitulado movimento LGBT. E as orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecem esses avanços e preconiza termos corretos, evitando discriminação e preconceito.

Outro aspecto é que o livro possui outro capítulo que fala sobre Direitos e cidadania no Brasil e em nenhum momento aborda os direitos civis conquistados por esse movimento, tal como o direito ao nome social e o casamento civil de casais homoafetivos.

Esse material didático é pouco encontrado nas escolas Estaduais de Vitória da Conquista-Ba. Mas ainda se encontra presente nas bibliotecas das escolas estaduais para consulta e apoio aos jovens estudantes, uma preocupação para o docente por se tratar de uma visão limita que pouco aborda os conceitos recentes das relações de gênero.

### **Mediações didáticas entre livro didático e o saber/fazer do professor de sociologia**

Segundo Bernstein (1996) o dispositivo pedagógico fornece uma compreensão intrínseca do discurso pedagógico, que o mesmo subdivide em três partes: Regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação da prática pedagógica que são responsáveis respectivamente pela produção, transmissão e aquisição do discurso.

Para Bernstein, o conhecimento educacional formal encontra sua realização através de três sistemas de mensagem o currículo, a pedagogia e a avaliação: 'o currículo define o que conta como conhecimento válido. A pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado'. (TADEU, 2011, p.71)

Nesse sentido, realizando uma analogia, o dispositivo pedagógico em sociologia, temos que as regras distributivas marcam e distribuem quem pode transmitir, o quê e a quem, isto é, regula a relação entre distribuição de poder, a distribuição de conhecimento e a distribuição de formas de consciências, tendo como resultado a produção do conhecimento legítimo. As regras recontextualizadoras estão relacionadas com o contexto que seletivamente apropria, refocaliza e seleciona outros discursos segundo seus próprios ordenamentos. E por último as regras de avaliação que estão direcionadas à aquisição dos sentidos para o público que se destina.

O discurso pedagógico é responsável pela recontextualização, ou seja, pela transformação do discurso original em um discurso moldado. Esse discurso seletivamente apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para Bernstein esse discurso recontextualizado transforma o real no virtual ou imaginário, então torna-se um significante para uma coisa, diferente dele próprio. Mas o mesmo ver isso como sentido negativo, porque a partir do momento que o texto é produzido no campo produtor ele é inteiro e quando chega no destinatário final, ele chega todo reconstruído, não representando mais o sentido do texto original.

Bernstein acredita na objetividade da linguagem e defende o caráter prescritivo do currículo devido o equívoco de pensar a recontextualização levando em conta o contexto, ao invés do sujeito que realizam o princípio recontextualizador. Por exemplo, no caso do

ensino de sociologia cabe ao docente de sociologia realizar essa mediação para o ambiente escolar, sendo impossível anular esse sujeito na análise da prática curricular.

Assim, o discurso pedagógico cria o discurso legítimo que pode ser a condição para a produção, reprodução e transformação da cultura. Ele é constituído pelo que chamamos de gramática recontextualizadoras sendo ela responsável pela transferência de textos em diferentes contextos que para Bernstein vira dominação nos espaços escolares.

Podemos ver transmutada na prática pedagógica (o fazer docente) através de uma implicação entre a aproximação dos conteúdos (o saber docente) e, a partir dessa relação que, embora aparente ser dicotômica, seja, na verdade, complementar. É uma relação que existe diretamente para que o conhecimento seja transferido aos estudantes de forma clara, concisa e que seja significativa, ou seja, que eles consigam enxergar em suas realidades o que vem sendo dito/produzido/ministrado pelo docente em seu papel de facilitador do conhecimento.

Ao trazer para a sala de aula, fazendo uso do livro didático, os temas voltados para a diversidade sexual, gênero, identidades sexuais, etc., os docentes ressignificam e ajudam a minimizar a obscuridade dessas temáticas que ainda circundam na nossa sociedade. Isso porque naturalizam os conceitos e, por conseguinte, os sujeitos que fazem parte desse grupo e que também frequentam o espaço escolar e, por vezes, são vítimas de todo tipo de assédio (como, por exemplo, a negação da utilização de seu nome social, o impedimento do uso de banheiro de acordo com sua identidade de gênero, além do bullying decorrente da não aceitação do seu próprio jeito de ser a partir de uma classificação cultural defasada).

A atuação prática do professor é que contribui para a formação de um conhecimento escolar em sociologia, tendo em vista que o docente é um agente estratégico no processo de socialização dos conhecimentos sociológicos, que ao elaborar explicações para seus alunos o mesmo constrói novas formas e abordagem dos conhecimentos sociológicos, que deixa de ser um conhecimento científico e passar a se constituir enquanto conhecimento escolar.

## Considerações finais

“Educar para cidadania” e “formação crítica” são os dois principais objetivos previstos para o ensino de sociologia no ensino médio, embora se atribui a disciplina uma responsabilidade que não compete somente a ela, mas a todo sistema escolar. Nesse sentido, a sociologia enquanto disciplina escolar não possui um objetivo pronto, mas objetivos para formação das juventudes, tais como: desnaturalização da realidade social, desenvolvimento da imaginação sociológica, formação política etc. E dependendo das escolhas, os docentes adotam roupagens diferenciadas para a disciplina.

Segundo (Furquim apud Oliveira) existem diferenças substanciais entre exposições teóricas e a exposição didática. A primeira leva em consideração o estado do conhecimento; a segunda o estado de quem concebe, os estados de quem aprende. Concordando com Furquim, temos que a perspectiva de construção de um saber escolar faz-se necessário um processo de mediação ou transposição didática e isto, requer um esforço dos professores para elaborar explicações que resulta por construir novas formas de abordagens de conceitos científicos, nesse sentido, trabalhar o conceito pelo conceito, não compre a real finalidade da disciplina no contexto escolar. E vemos aqui a utilização do livro didático como um suporte muito valioso para a explicitações de temas, temáticas e conteúdos.

Lutar por um livro didático de sociologia que trabalhe temática diversidade sexual já se configura um avanço para uma educação que o respeita às diferenças e aos Direitos Humanos, além de contribuir para construção de sujeitos responsáveis pelas mudanças de visões, posturas a partir estudos sobre identidades de gênero a orientação sexual.

Os livros analisados tratam deste tema, ainda que alguns o façam de forma superficial ou antiquada, como mostraram as análises. Contudo, trata-se do principal material didático presente no ambiente escolar, que orienta a prática docente, mas não a define. Como nos mostra, OLIVEIRA (2013) o professor não é um agente passivo que aplica teoria e conhecimentos feitos por outros especialistas, pelo contrário, ele é um sujeito ativo que produz

saberes, que assume na prática uma ação significativa construída por ele.

Nesse sentido, o livro didático atualizado que trabalhe os conceitos e teorias, bem como uma mediação didática enriquecida com os saberes e as vivências plurais do professor de sociologia, são fundamentais na desnaturalização tabus e preconceitos para uma boa discursão sobre gênero e sexualidade com as juventudes no ambiente escolar. Pensando numa educação sob uma perspectiva emancipatória, democrática e cidadã.

### Referências

- BERNSTEIN, Brasil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- HELENA, Bomeny; BIANCA, Medeiros. **Tempos modernos, tempos de sociologia.** 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.
- TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- TOMAZI, Nelson. **Sociologia para ensino médio.** São Paulo: Atual, 2010.
- VARIOS AUTORES. **Sociologia em movimento.** São Paulo: Moderna, 2013.
- VIDAL, Marciano. **Feminismo e ética: como “feminizar” a moral.** São Paulo: Loyola, 2005.

## O MODO DE PERGUNTAR DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS PARTICIPANTES DO PROJETO CINEMA E FILOSOFIA

Robson Figueiredo BRITO (PUCMINAS)<sup>1</sup>

### Introdução

Este capítulo aborda uma proposta de interconectividade de saberes em Ciências Humanas, particularmente no ensino de filosofia<sup>2</sup>, de modo dialógico, com outros campos do conhecimento, no que tange à discussão acerca do vídeo/texto (TED) da escritora nigeriana Chimamanda Adichie – *O perigo de uma história única: formação de estereótipos incompletos em narrativas* – para possibilitar a interlocução sobre essa temática entre professores conferencistas e alunos participantes do projeto de extensão Cinema e Filosofia deste Departamento da PUC Minas.

Sabemos que a extensão universitária deve ser um elemento fundamental para contribuir de modo efetivo com a prática integradora do ensino e da pesquisa na formação de profissionais universitários envolvidos com os saberes ligados ao compartilhamento dos bens sociais e culturais frente às exigências ético-políticas e democráticas que devem e podem estar presentes na convivência solidária entre os sujeitos em uma sociedade como a nossa.

O projeto de extensão *Cinema e Filosofia* tem por escopo estimular e desenvolver a reflexão subsidiada pela produção de atitude crítica e reflexiva não só nos estudantes do curso de filosofia, mas também em todos os estudantes universitários e, com isso, ampliar a discussão para que o pensar e o agir na universidade,

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras, Linguística e Língua Portuguesa, PUC Minas/IFTDJ, [robsonpucminas@gmail.com](mailto:robsonpucminas@gmail.com)

<sup>2</sup> Apoiamo-nos em Bakhtin (2017) para demarcar o ensino e o lugar da Filosofia como um saber que inicia a partir do fim da cientificidade exata e manifesta-se nas ciências do espírito da forma de heterocientificidade, ou seja, constituindo-se em metalinguagem de todo o conhecimento e da consciência, diferindo das ciências exatas como forma monológica do saber. Devido a essa diferença em relação às ciências exatas, o objeto das ciências humanas é o ser falante que significa e se abre ao conhecimento.

próprios desse projeto de extensão, estendam-se para outros espaços e outros sujeitos.

Considerando esse pressuposto de ampliação e discussão do pensar e agir característicos da prática extensionista posto em circulação neste projeto, desenvolvemos o diálogo entre profissionais da Universidade com os estudantes universitários para juntos discutirmos a possibilidade de diversificar as fontes de conhecimento e aumentar as lentes para (re)ver o mundo, apreendendo outros significados para compreender as narrativas de outrem/diferente de mim tanto identitariamente quanto socioculturalmente e, assim, perceber como esses outros sujeitos produzem e constroem seus mundos.

Sob a perspectiva dialógica e dos fundamentos filosófico-linguísticos de Bakhtin, construímos a dinâmica do projeto Cinema e Filosofia, nestes tempos de pandemia e de Regime Letivo Remoto, no canal do Youtube do IFTDJ da PUC Minas, sustentada pelo processo de interação social dos participantes que estabeleceram durante a transmissão das conferências uma interlocução organizada sob dois aspectos: i) exposição e discussão da temática central apresentada no vídeo/texto *O perigo de uma história única* por parte dos conferencistas convidados e ii) produção de perguntas ao conferencista sobre a exposição, por parte dos alunos. Posteriormente um grupo de alunos/as, sob orientação docente, na disciplina de Filosofia do Direito, construíram um resumo acadêmico sobre a exposição assistida, presencialmente, no referido canal, seguido de uma pergunta endereçada ao conferencista responsável pelo comentário do vídeo/texto de Adichie.

Propomos neste capítulo examinar, por meio da constituição do *corpus* escolhido de um trabalho proposto pelo professor da disciplina de Filosofia do Direito, questões construídas por alunos/as que participaram ao vivo das conferências do Projeto em tela. As questões selecionadas para este exame foram produzidas nos resumos durante os meses de agosto e setembro. Nosso objetivo foi analisar linguisticamente e discursivamente o modo de perguntar dirigido ao conferencista acerca do tema desenvolvido, para desvelar projeções e posicionamentos enunciativos e argumentativos sobre a enunciação de Adichie, “o perigo de uma história única”, sob o

enquadre da Análise do Discurso Francesa e dos Estudos da Linguagem Bakhtinianos.

### **Fundamentos teóricos**

A partir de nossos estudos (BRITO, 2019), encontramos no pensamento bakhtiniano uma ponderação importante para respaldar teoricamente as experiências de produção de sentidos com e na linguagem, conforme o autor explica: “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] o caráter e as formas desse uso [são] tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 11).

Bakhtin argumenta que o emprego da língua acontece sob forma de enunciados, tanto orais quanto escritos, concretos e únicos, e são elaborados por integrantes dos mais diversos campos da atividade humana: “[...] 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, 2016, p. 12).

A produção de sentidos e o(s) uso(s) da linguagem em práticas discursivas evidenciam, para nós pesquisadores, que as práticas de leitura e escrita bem como os modos de dizer e, no caso deste estudo, os modos de perguntar são sempre mediatizados, carregados de significações, e os sujeitos que delas participam são sempre interpelados por um dizer que vem do Outro.

Assim, as perguntas produzidas pelos estudantes serão tomadas por nós como um dizer dialogizado, sempre em réplica ao dizer de outrem e também como integrante de um debate de natureza sociocultural e socioaxiológica orientado para o *já-dito*, artefato da memória discursiva: “A relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais, e composicionais do enunciado.” (BAKHTIN, 2011, p. 289).

Vale ressaltar que em nossos estudos (BRITO, 2016) trabalhamos com os marcadores discursivos que também desempenham, de acordo com Charaudeau e Maingueneau (2014), a função de sinalizadores, o que pode mostrar a atitude do sujeito que está falando frente a seu interlocutor, a si mesmo, e ao seu próprio



enunciado, constituídos de uma série de elementos verbais e não verbais que pertencem a diferentes categorias, tais como conjunções, advérbios, adjetivos e verbos de percepção de diferentes modos; são balizas do oral/escrito, porque agem sobre a constituição/construção da dinâmica do jogo interlocutivo neste caso em exame: produção de perguntas por alunos ouvintes das conferências neste projeto de extensão.

Esses marcadores discursivos são dispositivos conceituais que nos permitem flagrar no texto/discurso tons apreciativos e avaliativos do sujeito falante/escrevente, que produz efeitos sobre a enunciação. Esses efeitos sobre a enunciação podem exprimir o grau de certeza sobre aquilo que se afirma, e são classificados como modalidades do poder, do saber, do dever, do querer, ou aléticas epistêmicas (denotando certeza, incerteza, improbabilidade, probabilidade), deônticas, veridictórias, dando destaque para as modalidades intersubjetivas: ligadas aos atos de como pedir, aconselhar, permitir, ordenar; e as subjetivas: ligadas àquilo que o locutor expressa sobre o grau de certeza sobre o que está expressando tal qual sinalizam (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014).

Tomamos aqui para este estudo que a produção de perguntas como atividade de registro escrito proposta pelo professor da disciplina Filosofia do Direito para os alunos participantes das conferências do projeto Cinema e Filosofia deve ser compreendida sob a ótica da dialogicidade e da heterogeneidade do dizer.

Essa produção de perguntas na qualidade de um trabalho linguístico-discursivo pode mostrar um movimento enunciativo do sujeito escritor (aluno produtor de perguntas). Esse movimento de enunciação nos trará pistas linguístico-discursivas reveladoras de uma negociação desse sujeito aluno (no lugar social de perguntador/questionador) com o discurso de outrem em uma situação de escrita acadêmica, pós-audição das conferências, porque faz parte do seu trabalho de construção e posicionamento discursivo em direção a uma tarefa constituinte de um evento de letramento em campo disciplinar. E, por isso, se constituirá em uma forma de diálogo que extrapola as relações linguísticas e indicia as articulações do sujeito em direção ao assunto trabalhado pelo comentarista do vídeo/texto: *O perigo de uma história única*.

Ainda sobre as considerações teóricas do modo de perguntar, ancoramo-nos no trabalho de Ninin (2018) quando argumenta a respeito de que esse ato indica aos sujeitos o modo de pensar de um outro que, por meio de um compartilhamento de ideias, explicita determinadas características relacionadas a certa apropriação e domínio do pensamento e do conhecimento científicos.

Essa autora ainda nos mostra que as perguntas podem funcionar como um suporte básico, de modo externo, capaz de impulsionar o sujeito que vai responder a elas em direção a uma ação discursiva que se orienta para a introdução de novos pontos de vista em relação ao que já foi dito (NININ, 2018).

Em consonância com o estudo de Ninin (2018), compreendemos que a atividade de perguntar se orienta sob o paradigma das ações dialógicas construídas pelos sujeitos em situação de interação, nos contextos sociohistóricos de uso da língua(gem). Nessa atividade discursiva e socialmente orientada para a interlocução, os modos de enunciar as perguntas produzidas por esses alunos podem ser reveladores de processos enunciativos associados ao campo do interdiscurso que, em conformidade com (ORLANDI, 2015, p. 29), “[...] disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”.

Amparados na Análise do Discurso Francesa entendemos que ninguém pergunta o que quer, do jeito que quer e para qualquer um, porque os sentidos, tal qual afirma Orlandi (2012, p. 22), se concatenam com as condições de produção e por isso “todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação. Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem a relação entre situações concretas e as representações [...] no interior do discurso.”

Dessa forma, sob esse ponto de vista teórico-metodológico, concordando com Orlandi (2012), os modos de dizer (neste caso o modo de perguntar) não estão apenas sob a batuta do sujeito falante (aluno que faz as perguntas), mas estão conectados a uma cena enunciativa específica (ser ouvinte de um conferencista em um Projeto de Extensão). Portanto, como analistas do discurso, é preciso perceber esse modo de dizer que se articula no momento em que o aluno, nesse lugar social de perguntador/questionador, usa e trabalha com e na língua(gem). Tem-se aí um trabalho do sujeito falante

expresso na materialidade do discurso, e é preciso compreender essa produção de sentidos e seus efeitos para flagrar como o indivíduo (sujeito empírico) é interpelado em sujeito (sujeito do discurso) pela ideologia e assim apreender como a língua faz sentido (ORLANDI, 2015).

### **Caminho metodológico**

A metodologia sobre a qual se ancora este estudo é a do paradigma indiciário (GINZBURG, 1986), que nos oferece a possibilidade de leitura do modo como os alunos produzem suas perguntas a respeito desse assunto para flagrar os posicionamentos discursivos e enunciativos acerca da discussão sobre a narrativa de unicidade de histórias e seu perigo, especialmente no que tange ao processo de estereotipia e suas consequências para o modo de interpretar as histórias de povos, nações e ou sujeitos de diversos contextos socioculturais.

O paradigma indiciário será utilizado por nós, tal qual Ginzburg (1986) nos aponta, como uma ferramenta ocular para contribuir com a leitura de pistas, marcas linguístico-discursivas presentes no *corpus* selecionado para o exame analítico deste capítulo, porque entendemos que não é possível chegar ao conhecimento de uma dada realidade de modo direto, sem qualquer mediação.

O conhecimento da realidade para nós, estudiosos da língua(gem), sempre é opaco, indireto e indiciário e está em conformidade como o que Ginzburg (1986 p. 165) declara: “E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário e conjectural. [...] Mas o conjunto das ciências humanas permaneceu solidamente ancorado no qualitativo.”

É preciso ressaltar que nos apoiamos também na construção teórica e metodológica de Bakhtin (2012, p. 50) em sua obra *Para uma filosofia do ato*, naquilo que demarca que nossas experiências e vivências são atravessadas por significações, linguagens e produções de sentidos, e que o conhecimento de um objeto é sempre mediatizado e semiotizado em razão de que “o puro dado não pode ser realmente experimentado”.

Com base nessas construções teórico-metodológicas optamos por selecionar perguntas produzidas por alunos/as da Disciplina Filosofia do Direito que foram ouvintes das conferências do projeto Cinema e Filosofia entre os meses de agosto e setembro de 2020, como se desenha no Quadro 01:

**Quadro 01: O modo de perguntar dos/as alunos/as na disciplina de Filosofia do Direito**

TEMA	SUJEITO QUE PERGUNTA	QUESTÕES	CONFERENCISTA
O perigo de uma história única	Aluna 01	Como [eu] devo me relacionar com os outros para evitar a construção e perpetuação de uma história única?	Prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos (Filósofo)
O perigo de uma história única	Aluno 02	Como podemos ser éticos e agir com moralidade numa sociedade que valoriza mais o sucesso do “eu” do que o bem coletivo?	Prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos (Filósofo)
O perigo de uma história única	Aluna 03	É possível pensar em uma sociedade democrática sem a presença da ética como valor humano?	Prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos (Filósofo)
O perigo de uma história única	Aluna 04	Em relação à Filosofia Ocidental, o termo ética foi concebido na Grécia Antiga, presente na <i>Ética a Nicômaco</i> , de Aristóteles. Por óbvio, em um contexto social menos complexo e diverso daquele em que estamos inseridos. O senhor acredita que hoje, em função de uma maior integração de pessoas, pensamentos e culturas	Prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos (Filósofo)

		diversas, a autorreflexão do eu para com o outro tornou-se mais complexa?	
O perigo de uma história única	Aluna 01	Do ponto de vista das representações, como são construídas as histórias únicas?	Profa. Dra. Eliara Santana Ferreira (Jornalista)
O perigo de uma história única	Aluno 02	É necessário que nos perguntemos, como construir nossa própria representatividade? Como não nos influenciar mais pela mídia? Como confiar 100% em uma informação que chegue até nós?	Profa. Dra. Eliara Santana Ferreira (Jornalista)
O perigo de uma história única	Aluna 03	Seria realista pensar, que o problema da concentração midiática poderia ser solucionado com o maior avanço das mídias sociais e de sites de veículos de jornalismo mais independentes, além de um possível fim ou perda de credibilidade das emissoras jornalísticas tradicionais?	Profa. Dra. Eliara Santana Ferreira (Jornalista)
O perigo de uma história única	Aluna 04	Na obra “A radiografia do Golpe”, Jessé José Freire de Souza coloca o Jornal Nacional como um dos principais atores do golpe de 2016. No livro em questão, Jessé Souza elabora uma linha cronológica de matérias publicadas no Jornal Nacional que, segundo ele, seriam enviadas.	Profa. Dra. Eliara Santana Ferreira (Jornalista)

		Tais matérias, para o professor, teriam induzido o apoio popular ao golpe. A senhora concorda com isso? O apoio popular era essencial ao golpe?	
O perigo de uma história única	Aluna 01	Como evitar a distorção causada por uma história única?	Prof. Me. Paulo Andrade Vitória (Filósofo)
O perigo de uma história única	Aluno 02	Quais ações podemos desenvolver para corrigir ou no mínimo equilibrar a injustiça epistêmica histórica?	Prof. Me. Paulo Andrade Vitória (Filósofo)
O perigo de uma história única	Aluna 03	Como seria possível entender a história da humanidade sem que ela seja dominada por injustiças epistêmicas?	Prof. Me. Paulo Andrade Vitória (Filósofo)
O perigo de uma história única	Aluna 04	Na sua opinião, o sistema de cotas raciais nas universidades brasileiras que promove, sem dúvida, maior inserção de indígenas e de negros no ambiente acadêmico, é instrumento fundamental à redução da “injustiça epistêmica” no Brasil?	Prof. Me. Paulo Andrade Vitória (Filósofo)

Fonte: elaborado pelo autor

O Quadro 01 apresenta a seleção de perguntas produzidas por quatro alunos/as escolhidos/as pelo professor-pesquisador de modo aleatório. Eles estão numerados como alunos 01, 02, 03 e 04 para mostrar que, nessa seleção, são os mesmos que fazem as perguntas

para os três conferencistas, respectivamente, como estão apresentados.

Cabe ressaltar que o sujeito fala/escreve de um lugar social (no caso em exame: alunos/as 01, 02, 03 e 04) e toma posição a partir de um lugar, qual seja, o campo discursivo no qual está se inserindo, mas para este nosso exame linguístico-discursivo não será privilegiado o lugar do sujeito empírico. Para nós, analistas do discurso, o que consideramos é o homem falando, ou seja, o sujeito sendo afetado pelo real da língua(gem) e da história, não possuindo controle sobre o modo como esse real o afeta, e o texto é uma peça de linguagem muito mais abrangente, e o que será analisado nele é o processo discursivo que faz o texto ter significado especialmente porque todo dizer(escrever) se filia a redes históricas de sentido (ORLANDI, 2004, 2015).

### **Aposta analítica**

Nesta aposta analítica poderemos evidenciar, com base nas perguntas, as marcas linguístico-discursivas que revelam como os modos de perguntar se engajam em determinadas formações discursivas e afetam o modo de dizer/escrever dos alunos que, de seu lugar social, produziram as perguntas. Sob o enquadre da Análise do Discurso Francesa abordaremos, no processo de interpretação, o texto (perguntas dos alunos) em seu ordenamento significativa porque “[...] as palavras, as expressões e as proposições recebem seus sentidos das formações discursivas nas quais se inscrevem” (ORLANDI, 2004, p. 21).

Os modos de perguntar serão tomados para exemplificar a filiação ao discurso pedagógico, a partir de uma determinada marca linguística, ligada aos verbos *dever* e *poder*, que expressam uma subordinação a um discurso prescritivo expectável e prenunciado na relação do saber pedagógico em que o professor (conferencista) é posicionado como um sujeito do Saber<sup>3</sup>, pelo ouvinte (aluno de seu

---

<sup>3</sup> Tomamos a explicação de Orlandi (2006, p. 31) para designar o sujeito do Saber, no campo da filiação ao discurso pedagógico: “O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, e ao aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender.”

lugar social) que está recebendo uma série de informações apreendidas como disposições/orientações.

Essas disposições/orientações presentes na série de informações apreendidas podem ser evidenciadas da mesma forma no emprego do advérbio como anteposto ao verbo *evitar*, no sentido de esquivar-se de algo ou de alguém, e no uso dos verbos *corrigir* e *equilibrar* no sentido de retificar o que está errado e de pôr em equilíbrio, respectivamente.

Quadro 02: Modos de perguntar

<b>Enunciados de um modo prescritivo filiado ao Discurso Pedagógico</b>
Como <u>devo</u> me relacionar com os outros <u>para evitar</u> a construção e perpetuação de uma história única?
<u>Como evitar</u> a distorção causada por uma história única?
Quais ações <u>podemos desenvolver</u> para <u>corrigir</u> ou no mínimo <u>equilibrar</u> a injustiça epistêmica histórica?

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse Quadro 02 flagramos o emprego de verbos modais como *dever* e *poder* que evidenciam, no discurso expresso nas perguntas – “Como devo me relacionar com os outros para evitar a construção e perpetuação de uma história única?”; “Quais ações podemos desenvolver para corrigir ou no mínimo equilibrar a injustiça epistêmica histórica?” – a assunção enunciativa de um *dictum* que tem efeito de sentido associado à característica de obrigação, permissão e ou exigência que está concatenada à possibilidade de ordenação e dever imposto, própria do discurso prescritivo, denotando certo controle que integra a rede histórico-ideológica do discurso pedagógico cuja função “[...] é introjetar no aprendiz aquilo que é ‘relativamente duradouro’ [...] o uso, o ato, [...] uma certa sequência rigorosa de procedimentos [...]” (FAVACHO, 2014, p. 77).

O uso do advérbio *como* anteposto ao verbo *evitar* no sentido de esquivar-se de algo ou de alguém, que aparece na pergunta “Como evitar a distorção causada por uma história única?” pode evidenciar a inscrição nesse campo discursivo pedagógico que afilia o conferencista como alguém ocupante, imaginariamente, do lugar de quem vai explicar, influenciar e receitar o modo como se processará a designação para barrar a distorção causada por uma história única.



Depreendemos que na pergunta “Quais ações podemos desenvolver para corrigir ou no mínimo equilibrar a injustiça epistêmica histórica?” o uso do verbo *corrigir*, no sentido de retificar o que está errado, e do verbo *equilibrar* no sentido de pôr em equilíbrio pode sinalizar uma pista linguístico-discursiva que aponta para uma marca da rede de filiação ao discurso pedagógico em que o professor/conferencista é posto no lugar social daquele que sabe e que vai ensinar e, por isso, detém a lei da informatividade, conforme explica Orlandi (2006).

Assim, nessas formas de perguntar percebemos, com o uso desses verbos, uma projeção indicativa de imagens que o ouvinte (aluno) da conferência faz de si mesmo e do seu interlocutor manifesta no modo de fazer a pergunta, elevando o professor (interlocutor na conferência) à posição de cientista, sob perspectiva de se construir, de modo imaginário, a coincidência com um dizer científico: “*corrigir e equilibrar a injustiça epistêmica histórica*” e com o saber de cientista, daquele que tem a ciência: retificar o que está errado e pôr em equilíbrio a **(in)justiça epistêmica histórica** (grifo nosso).

No início da pergunta examinada anteriormente, flagramos que o sujeito falante/ouvinte, ao empregar o substantivo *ações*, no plural, com o sentido denotativo de formas de se comportar, deixa entrever nesse modo de dizer que o professor, alçado, inconscientemente, ao lugar de sujeito do Saber, vai provavelmente receitar um *modus operandi* para o aluno (ouvinte) desenvolver sua ação comportamental diante do perigo da ação de injustiça epistêmica. Tem-se uma hierarquização projetada de um saber em relação a um não saber presente no campo do processo de ensino-aprendizagem componente de uma gramática própria do discurso pedagógico<sup>4</sup>, muitas vezes mantida e desdobrada na relação de ensino e de professor-aluno nos níveis escolares brasileiros.

---

<sup>4</sup> Estamos nos referindo ao trabalho de André Márcio Picanço Favacho (2014), *A gramática do discurso pedagógico no Brasil*, em que ele discute sobre a importância de nós, professores, fazermos uma parada para pensar criticamente a constituição dos discursos formadores nas ciências humanas, em especial aos que estão relacionados com o discurso da docência, ou seja, o discurso pedagógico que ainda emana os sentidos de prescrição e seus efeitos tais como o de civilização, de abrandamento, de correção de comportamentos do alunado, presente ainda entre nós, desde a Educação Básica.

Avançando em nosso exame linguístico-discursivo, flagramos um outro modo de perguntar que, sob a perspectiva dos estudos da linguagem de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017), pode revelar a negociação com o discurso de outrem (discurso alheio) estabelecida na relação entre os discursos sob a forma de enunciados orais e escritos proferidos em um determinado campo discursivo (ouvinte pergunta para o conferencista) atravessado pela heterogeneidade que é expressa pela dialogia manifesta nas relações semânticas entre toda a espécie de enunciados da comunicação discursiva. No Quadro 03 destacamos modos de perguntar que indicam a dialogia com a voz outra.

Quadro 03: Modos de perguntar

<b>Enunciados de um modo de negociação com o discurso alheio</b>
<p>Em relação à Filosofia Ocidental, o termo <i>ética</i> foi concebido na Grécia Antiga, presente na <i>Ética a Nicômaco</i>, de Aristóteles. Por óbvio, em um contexto social menos complexo e diverso do que estamos inseridos, <u>o filósofo discute a ética para a felicidade</u>. O senhor acredita que hoje, em função de uma maior integração de pessoas, pensamentos e culturas diversas, a autorreflexão do eu para com o outro tornou-se mais complexa?</p> <p>Na obra “<i>A radiografia do Golpe</i>”, <u>Jessé José Freire de Souza</u> coloca o <i>Jornal Nacional</i> como um dos principais atores do golpe de 2016. <u>No livro em questão, Jessé Souza</u> elabora uma linha cronológica de matérias publicadas no <i>Jornal Nacional</i> que segundo ele seriam enviesadas. Tais matérias, para o professor, teriam induzido o apoio popular ao golpe. A senhora concorda com isso? O apoio popular era essencial ao golpe?</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebemos nesse Quadro 03 modos de perguntar que trazem uma marca linguístico-discursiva de uma forma de negociação com o discurso alheio, por meio do modo de dizer proferido pelo enunciador quando deixa entrever vestígios da presença da alteridade no discurso, tais como as citações e referências aos títulos das obras de Aristóteles e de Jessé de Souza, respectivamente, acompanhadas por posições axiológicas de um sujeito do discurso que se apresenta como uma leitora atenta que se refere aos seus enunciatários, nesse caso, o professor de filosofia e a jornalista.

Esse modo de negociar da aluna produtora das questões aponta para o estabelecimento e necessidade de um diálogo com seus interlocutores, pois ambos estiveram com ela no jogo interlocutivo do processo de produção de perguntas e respostas nas conferências assistidas durante a transmissão do projeto de extensão, via Youtube.

Este diálogo marcado pela presença da alteridade no discurso permeia a posição da leitora que se assume como alguém que diz de um lugar do conhecimento e de um manejo com a temática dos gêneros discutidos (obra filosófica e obra sociológica), especialmente quando explica a partir da localização do termo ética na filosofia ocidental e o modo como o filósofo grego discute a ética para a felicidade.

Além disso, sobre o sociólogo/professor, a aluna pondera argumentativamente para discutir, com base na elaboração teórica desenvolvida no livro em tela, o enviesamento de um veículo de comunicação midiático, o Jornal Nacional, que apoia o golpe contra a ex-Presidente do Brasil, eleita em 2014 com o suporte das palavras do autor de *A radiografia do Golpe*, com a marcação por aspas, sinais linguístico-discursivos da presença do outro na língua(gem)<sup>5</sup>.

Do lugar de leitora meticulosa, que entra em contato com as obras referenciadas no início das questões, a enunciadora das perguntas sinaliza uma marca linguístico-discursiva de emprego do verbo *acreditar*, no sentido de aceitar como verdadeiro, e do verbo *concordar*, no sentido de apoiar, por isso diz acerca da complexidade de reflexões sobre a ética e a política como algo fundamental para se pensar criticamente a respeito da unidade de história e, também, de como é preciso investigar com certo rigor o tempo em que as histórias, os contextos e os acontecimentos são construídos na vida da sociedade no Ocidente e em nosso País, ainda que se coloque no diálogo hierarquicamente em uma posição menor, pois posiciona

---

<sup>5</sup> Tomamos aqui do trabalho de Authier-Revuz (2004) o conceito de heterogeneidade mostrada para explicar e demonstrar o sentido não homogêneo do discurso e a entrada da palavra alheia como manifestação da não coincidência do dizer/escrever produzida pelo enunciadador quando emprega aspas e faz citação do nome da obra do autor Jessé de Souza tal qual aparece no modo de perguntar em exame.

tanto o professor quanto a jornalista na condição de senhor e senhora, inscritos em um lugar do saber superior ao dela<sup>6</sup>.

Entretanto, nessa interação da leitura e da elaboração das perguntas, a leitora não deixa de mostrar certo saber, do lugar de estudante universitária, uma vez que manifesta, no seu modo de dizer, um movimento parafrástico, expresso na produção por equivalência de outro sentido do texto (negociação com o discurso alheio) marcado pela heterogeneidade desvelada na inscrição da ética aristotélica para a felicidade, no campo da indagação/questão, referenciada e reformulada sob a forma de uma constatação de que “a autorreflexão do eu para com o outro tornou-se mais complexa?”

Essa marca de heterogeneidade certamente prossegue no trabalho de sua escrita quando realiza, na interlocução com a jornalista, a ratificação/testificação de que o golpe à presidente Dilma Rousseff, em pleno exercício do mandato, aconteceu pela não manutenção no poder devido à falta de apoio popular, dado que este foi produzido midiaticamente e se desvela no modo de perguntar: “Tais matérias, para o professor, teriam induzido o apoio popular ao golpe. A senhora concorda com isso? O apoio popular era essencial ao golpe?”

Há um outro modo de perguntar que pode ser flagrado nas questões, que se desenha no quadro 04:

Quadro 04: Modo de perguntar

<b>Enunciados de um modo de ratificação do discurso de outrem</b>
<u>Na sua opinião</u> , o sistema de cotas raciais nas universidades brasileiras que promove, sem dúvida, maior inserção de indígenas e de negros no ambiente acadêmico, é instrumento fundamental a redução da “injustiça epistêmica” no Brasil?
<u>Como podemos ser éticos</u> e agir com moralidade numa sociedade que valoriza mais o sucesso do “eu” do que o bem coletivo?
<u>É possível pensar</u> em uma sociedade democrática sem a presença

<sup>6</sup> Apoiamos no trabalho de Moita Lopes (2002) quando se refere à questão da produção social do discurso identificado como forma de ação no mundo permeado por relações de poder a partir da posição dos participantes que ocupam lugares discursivos expressos na comunicação social entre as pessoas e no modo como constroem significativamente as relações em que vivem. Neste modo de perguntar flagramos vestígios integrantes da relação assimétrica de professor-aluno quando notamos a inscrição dos substantivos masculino e feminino senhor e senhora como tratamento cerimonioso ou respeitoso dispensado a quem tem poder nesta comunidade discursiva que é a universitária.

da ética como valor humano?

Seria realista pensar que o problema da concentração midiática poderia ser solucionado com o maior avanço das mídias sociais e de sites de veículos de jornalismo mais independentes, além de um possível fim ou perda de credibilidade das emissoras jornalísticas tradicionais?

Do ponto de vista das representações, como são construídas as histórias únicas?

É necessário que nos perguntemos, como construir nossa própria representatividade? Como não nos influenciar mais pela mídia? Como confiar 100% em uma informação que chegue até nós?

Fonte: elaborado pelo autor

Os enunciados que se exibem no Quadro 04 desvelam um modo de perguntar que pode apontar para um posicionamento enunciativo dos produtores das perguntas discursivizando certa tentativa de autenticar/ratificar o dizer dos conferencistas com aquilo que foi proposto e defendido por eles durante a exposição dos comentários sobre a temática do perigo de uma história única.

Os enunciadores, ao dizerem desse modo, se aproximam dos professores responsáveis pelos comentários em suas respectivas áreas, constroem um questionamento relativo à autoridade dos conferencistas quando em uma tentativa de aproximação colocam-se como leitores e produtores das perguntas, como aqueles que sabem realmente debater o assunto. Isso pode ser notado:

i) no emprego do verbo *ser* no futuro do pretérito, terceira pessoa do singular (categoria de não-pessoa), acompanhado de adjetivo e seguido da forma indicativa do verbo *pensar* para indicar uma hipotetização referente a um determinado fato que poderia ter acontecido, mas que causa certa surpresa e também incerteza que é mostrada em seu gesto de interpretação da exposição da jornalista que apresenta questões sobre o papel da mídia em direção às consequências de reafirmação de histórias únicas em relação à política brasileira.

ii) no emprego de um chamamento do conferencista para a interlocução com ela, ouvinte e produtora da questão, sobre uma polêmica acerca das cotas raciais na universidade quando diz: “Na sua opinião, o sistema de cotas [...]” demonstrando ao enunciatário que

realmente sabe do assunto, colocando-se quase numa posição equânime para discutir a temática da validade desse sistema na educação superior do País para inclusive não se produzirem falácias informais do assunto e cometer uma injustiça epistêmica.

iii) no emprego de modalizadores epistêmicos que revelam a possibilidade de compreensão do conhecimento concatenado ao campo do julgamento das coisas, porém esse modo de dizer não oferece garantia de verdade da proposição, demonstrando certa expectativa em relação à situação delineada sob o crivo da subjetividade dos enunciadores em “Como podemos ser [...]” “É possível pensar em [...]”

iv) o uso de modalizadores dirigidos ao enunciatário para que ele possa tomar conhecimento das questões enunciadas pelos leitores numa tentativa de pedir o reconhecimento do professor conferencista para a validação das suas perguntas aceitando-as como certas e assim se posicionando quase com uma permissão para discursivizar sobre a temática trabalhada na conferência, o que pode ser notado em “como são construídas; como construir; como não nos influenciar; como confiar”.

### **Considerações finais**

Conforme flagrado em nosso exame analítico, a produção de perguntas por parte dos alunos em um projeto de extensão desse porte, em tempos de pandemia, pode nos oferecer pistas significativas da construção do conhecimento sempre no jogo interlocutivo que perpassa pela relação professor-aluno, no contexto universitário, em especial acerca da inscrição e filiação a determinados discursos pedagógicos já-ditos em nossa memória discursiva e histórica por parte de um dos atores sociais desse processo.

No Projeto de Extensão Cinema e Filosofia descobrimos modos de dizer/escrever de alunos universitários que, ao entrarem em contato com professores de diversas áreas, na interação interlocutiva de aprendizagem, demonstram que a língua(gem) são práticas sociais situadas e reveladoras de que o conhecimento não é homogêneo, transparente. Nessas práticas discursivas, sempre dialógicas, é preciso identificar os atravessamentos conscientes e

inconscientes próprios que se entrecruzam na produção dinâmica de saber no âmbito da educação superior, ainda atrelada ao processo de transmissibilidade do conhecimento apenas como ensinamento pronto e acabado.

Notamos na construção desses modos de perguntar a manifestação de um sujeito do discurso que vai atravessando o dizer do sujeito empírico e do sujeito social (lugar de aluno, produtor de perguntas) que pode inscrevê-lo em formações discursivas, sociais e ideológicas reveladoras de posições-sujeitos que se enunciam assentadas em posições de submissão a um saber, passando pela admissão, por parte dos alunos produtores de questões, de posicionamentos discursivos de um leitor que ora pede licença para assumir-se como questionador e, também, como alguém que está atento ao jogo de saber-poder inerente ao discurso acadêmico, se posicionando como leitor atento que discursiva com certa paridade em direção ao seu enunciatário.

Aprendemos neste projeto, marcadamente, a partir da leitura das questões produzidas na tarefa de construção de resumos do conteúdo das Conferências, a reconhecer algo significativo acerca da capacidade de projeção discursiva dos alunos em relação ao modo de perguntar. Isso para poder compreender novas estratégias no ensino da filosofia, em atividade de extensão centrada na percepção da capacidade dos alunos universitários em interlocução com os professores conferencistas de revelar posicionamentos enunciativos que podem permitir e proporcionar um certo rompimento da estereotipia e do congelamento de identidades, da estabilidade de *performance* avaliativa a respeito do idêntico como forma de ofuscamento de ser do outro. Esta leitura indica-nos que essas experiências são reveladores de que a filosofia, na universidade, deve e pode ser assumida como algo poroso que possibilite ao sujeito, na condição de aprendiz, mesmo atravessado pela língua (gem), cruzar as fronteiras sociopolíticas e ideológicas do saber/conhecer.

## Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso.

- In: AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido.** Tradução de Leci Borges Barbisan. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-80.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Por uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro e João Editores, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Notas sobre literatura,** cultura e ciências humanas, Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BRITO, Robson Figueiredo. **Um estudo da construção de posicionamentos identitários assumidos por estudantes pibidianos em relatos orais sobre a temática do tornar-se professor.** 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Letras, PUC Minas, Belo Horizonte, 2016.
- BRITO, Robson Figueiredo. **Posicionamentos discursivos e identitários de sujeitos universitários em experiência de letramento acadêmico em um curso de Direito.** 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, PUC Minas, Belo Horizonte, 2019.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** Tradução de Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FAVACHO, André Márcio Picanço. A gramática do discurso pedagógico no Brasil. In: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; GOMES, Miria Gomes de. **Formação de professores (as) e condição docente.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014. p. 55-79.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p. 143-179.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discurso e identidade em sala de leitura de L 1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** São Paulo: Mercado das Letras, 2002. p. 303-330.



NININ, Maria Otilia Guimarães. **Da pergunta como ato monológico à pergunta como espaço para expansão dialógica:** uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar. 2. ed. Campinas: Pontes, 2018.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2015.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

## REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDITORA MODERNA (2020)

Pâmella Rochelle Rochanne Dias de OLIVEIRA (UERN)<sup>1</sup>

Kalem Kanyk Fernandes GOMES (UERN)<sup>2</sup>

Glênio Rodrigues Ribeiro NETO (UERN)<sup>3</sup>

Wesley Hericles Almeida LOPES (UERN)<sup>4</sup>

### Introdução

Questões relativas ao gênero e a sexualidade fomentam discussões nos diversos âmbitos sociais, seja no campo da política, saúde, direito, até nos estudos linguísticos e na área da educação. Desde nosso nascimento somos sexualmente definidos como homem ou mulher e, a partir de então, guiados a construir socialmente e culturalmente nossas identidades de gênero, desenvolvendo papéis e comportamentos tidos como masculinos ou femininos. Tal temática atravessa o processo de formação dos estudantes, na medida em que a escola e o livro didático se estabelecem enquanto veículos de saberes e valores que guiam os alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Sendo constituídos em meio e por meio às questões de gênero, assim como as demais esferas sociais.

Optamos por tratar sobre as relações de gênero presentes em livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental II, entre outras questões, pelo fato de que os alunos desse nível são em geral adolescentes que estão na fase de formação de suas opiniões e problematização dos seus papéis sociais, conhecendo a si mesmos, suas histórias e o mundo. Nesse contexto, o ambiente educacional tem papel relevante na formação dos alunos enquanto cidadãos conscientes, que devem estar a par dos seus direitos e deveres.

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: pamella\_rochelle@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: kallemkannyk\_@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: gleniorodriguesribeiro@gmail.com

<sup>4</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: wesley.almeida.lopes@hotmail.com

Tratando mais especificamente dos livros didáticos, esses são ainda hoje uma das principais ferramentas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, tendo relevância na prática pedagógica (BRASIL, 2020a). Por tanto, a nosso ver, possuem um papel importante na formação dos sujeitos, contribuindo para modificar ou perpetuar estereótipos e preconceitos de gênero cristalizados socialmente.

De acordo com Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), o livro didático se apresenta como um material de forte influência na prática do ensino nacional, desse modo “é preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos” (BRASIL, 2020). O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1937 sob outra denominação, é um dos maiores programas de distribuição de livros didáticos do mundo, tanto no que diz respeito ao valor investido quanto ao número de atendimentos (SAMPAIO, CARVALHO, 2011, p. 1). Atualmente direcionado para a educação básica, com exceção da educação infantil, o objetivo do programa é orientar/coordenar o processo de produção, distribuição e avaliação de livros e matérias didáticos destinados ao ensino básico brasileiro (FNDE, 2017). Embora seu foco seja a distribuição de livros para escolas públicas, seu trabalho de avaliação dos exemplares e editoras contribui para a qualidade dos livros didáticos comerciais como um todo.

Nosso *corpus* de análise é composto por dois livros didáticos de Língua Portuguesa da editora Moderna, respectivamente do 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> ano, que estiveram em circulação no ano de 2020 e que fazem parte do Sistema de Ensino Farias Brito. A editora Moderna costuma se destacar na elaboração de material didático para o PNLD, no último ano conseguiu aprovar 20 coleções abrangendo todas as disciplinas<sup>5</sup>. Pensando na relevância social de se estabelecer discussões sobre como as relações de gênero estão imersas no ambiente escolar, é que nossa pesquisa objetiva analisar de que forma as questões de gêneros são representadas nesses dois livros, mais especificamente, como os enunciados neles presentes produzem o sujeito mulher através de determinadas relações de saber-poder.

---

<sup>5</sup> Ver mais em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/pnld-que-e-como-funciona.htm> Acesso em 01 jan. 2021.

Nesse ínterim, percebemos o livro didático para além de um instrumento escolar que auxilia os/as docentes, e sim como um aparato que faz parte dos dispositivos pedagógicos que produzem e regulam ao mesmo tempo discursos de identidade e a identidade de seus autores, mediando a relação dos sujeitos consigo mesmos. O que Larrosa (1994) explica, partindo da perspectiva foucaultiana, ao definir o dispositivo pedagógico como “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. [...] sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas” (LARROSA, 1994, p. 57).

Partimos da perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso de linha francesa, de maneira mais contundente dos postulados foucaultianos em diálogo com os estudos de gênero. O trabalho divide-se em três partes. Nas duas primeiras apresentamos os principais conceitos que guiam e constituem nossas discussões para na última realizarmos a análise do *corpus*.

### **Apontamentos sobre a definição de gênero e a condição feminina ao longo da História**

Para iniciarmos esta seção, é necessário compreendermos que as definições de gênero, segundo Scott (1995), começaram a ser utilizadas pelas feministas americanas no intento de fazer menção às relações integralmente sociais entre os sexos, isto é, abdicando de toda e qualquer justificativa ligada ao biológico que utiliza os termos “sexo” ou “diferença sexual”. Scott (1995) adverte que estudos que versam acerca da desigualdade entre os gêneros nos mais variados campos, não só evidenciam novas discussões, mas retificam trabalhos e histórias anteriores, por esse motivo são tão relevantes.

Nesse sentido, por influência de diferentes vertentes do movimento feminista e, essencialmente, pelos estudos sobre o poder de Michel Foucault, Scott (1988) define gênero como o conjunto dos sentidos dinâmicos (não biologicamente estabelecidos) erigidos nas relações de poder que ancoram as relações existentes entre homens e mulheres.

É válido ressaltar que Butler (2003) avalia como arbitrária a distinção sexo/gênero, visto que a sua natureza se trata de uma construção e o próprio sexo, para a autora, não se encontra na esfera do natural, e sim do discursivo e cultural, assim como o gênero. Diante disso, a estudiosa sugere a noção de gênero como “efeito” no lugar de um sujeito situado, isto é, o gênero é um “efeito”, um sentido próprio do sujeito. Nesse mesmo direcionamento, Louro (2000) acentua, ainda, que a sexualidade e o gênero podem estar associados à natureza, mas não podem ser reduzidos a ela, visto que a própria natureza pode ser compreendida como uma construção histórica e social: o “natural” se efetua pela linguagem, pelas representações e é modificado historicamente.

Assim, podemos entender que tanto o sexo como o gênero são constructos, entretanto, para que não haja confusão entre tais conceitos nas investigações é necessário existir a distinção entre eles. Em seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, por exemplo, Scott (1990) lembra que o gênero passou a ser visualizado como modo de diferenciar a “prática sexual dos papéis sexuais consignados a homens e mulheres e enfatiza um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas ele não é diretamente determinado por ele. Ele age mais sobre os domínios que implicam as relações entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 7-8).

Ademais, a pesquisadora complementa que o gênero é uma categoria social determinada sobre um corpo sexuado, uma construção social de convicções acerca de papéis apropriados a homens e mulheres. Por isso, Scott (1990) frisa que não devemos concatenar, puramente, o gênero e a biologia. Ao concordar com esse pensamento, Connell (1997) pondera que o gênero é uma prática social referente aos corpos, mas não está reduzido a eles, pois o gênero existe na medida em que a biologia não define o social.

Isto posto, é importante pesarmos que a identidade das mulheres foi formada incluindo a redução de direitos e por uma construção social em que o gênero feminino foi enclausurado aos deveres domésticos e a família, sendo impedido de atuar no espaço público sem passar por atos de discriminação. Assim, à mulher foi destinado o cuidado com o lar (âmbito privado), sendo conturbada sua atuação e/ou permanência no âmbito público. Consequentemente, às mulheres que lutaram por seus direitos foram

impostas algumas condições, entre elas a questão da jornada dupla: para se manterem no espaço público precisariam continuar cuidando do espaço privado.

Desde a Grécia antiga a mulher é visualizada no âmbito público como um sujeito fora do seu espaço, sua permanência nesse ambiente foi sempre difícil.

No espaço público, aquele da cidade, homens e mulheres situam-se nas duas extremidades da escala de valores. Opõem-se como o dia e a noite. Investido de uma função oficial, o homem público desempenha um papel importante e reconhecido. Mais ou menos célere, participa do poder. [...] Depravada, debochada, lúbrica, ve na l, a mulher – também se diz a “rapariga” – pública é uma “criatura”, mulher comum que pertence a todos. O homem público, sujeito eminente da cidade, deve encarnar a honra e a virtude. A mulher pública constitui vergonha, a parte escondida, dissimulada, noturna, um vil objeto, território de passagem, apropriado, sem individualidade própria (PERROT, 1998, p. 7).

Perante os comportamentos determinados aos gêneros, as mulheres públicas que burlavam as fronteiras do espaço privado eram motivo de vergonha, ao contrário do homem que exercia uma função pública, sendo reconhecido e visto como importante. Nessa perspectiva, é evidente a desvalorização da mulher no âmbito público, até mesmo nas ideias de pensadores importantes como Kant, que assegurava ser a mulher um sujeito desprovido de capacidade para pertencer ao mundo do conhecimento e da ciência: “[...] uma mulher que tem a cabeça cheia de grego [...] disputa sabiamente sobre temas de mecânica, só lhes falta a barba para expressar melhor a profundidade do espírito que ambicionam” (TIBURI; MENEZES, *apud*. ANGELIN; MADERS, 2010, p. 125).

Entretanto, embora tenha existido essas manifestações, em vários outros momentos da história da humanidade houve reconhecimento das mulheres, há evidências de que na Grécia haviam juízas e no Egito havia mulheres faraós (ANGELIN; MADERS, 2010). Por assim dizer, nota-se que nem sempre as mulheres estiveram separadas da vida pública, visto que no transcorrer da história aconteceram mudanças, todavia o sistema patriarcal se inseriu ao

passar do tempo nas mais variadas relações entre os gêneros, excluindo e invisibilizando mulheres de diversos cenários, até mesmo dos Livros Didáticos, os quais são compreendidos por Bittencourt (2008) e Choppin (2002) como objetos culturais, ou seja, um componente que pode traduzir e imprimir um arquétipo de educação a uma determinada sociedade, em um definido momento histórico.

### **Entre saberes e poderes: a perspectiva foucaultiana**

Para que os objetivos em relação ao nosso trabalho sejam alcançados, acionamos as contribuições teóricas do pensador francês Michel Foucault. O filósofo permeou por diversas epistemes e promoveu debates importantes no campo da psiquiatria, filosofia, sociologia, linguística, biologia, história, literatura, entre outros. Com esse vasto repertório das ciências humanas e sociais, o autor constrói um arcabouço conceitual que nos permite pensar em estudos discursivos foucaultianos.

Sendo assim, a frutífera obra foucaultiana elaborada ao longo de toda sua vida intelectual, fez com que estudiosos promovessem uma organização do pensamento do autor em três fases: a arqueológica, a genealógica e a ética. Neste trabalho, passamos pelo momento arqueológico e genealógico, o que promove um direcionamento arqueogenealógico, o qual será nosso método de análise.

Na arqueologia, as noções foucaultianas abordam uma visão acerca dos discursos, a considerar que estes atravessam toda a sociedade, sendo percebidos como acontecimentos oriundos da sua condição de irrupção, pois “cada palavra, cada texto, por mais que se aproxime de outras palavras e textos, nunca são idênticos aos que o precedem [...]” (GREGOLIN, 2007, p.92). Nessa perspectiva, segundo a autora, Foucault está voltado para entender como os discursos emergem em determinada cadeia discursiva, pois, quando o autor produz estudos em torno de algumas materialidades, como a clínica e a psiquiatria, considera, principalmente, o momento em que determinados acontecimentos discursivos foram concebidos, pontuando que condições históricas possibilitaram o seu aparecimento.

O discurso, sendo assim, segundo o pensamento do filósofo, abarca uma rede de enunciados que são organizados por uma mesma formação discursiva. Essa formação discursiva é compreendida por Foucault (2016) como sendo regularidades que guiam a dispersão dos enunciados estudados, ou seja, se não existe regularidade nessa dispersão, possivelmente, não haverá discurso. Assim como o próprio nome nos adianta, a regularidade dos discursos é feita por regras, as chamadas regras de formação, pois são a essas regularidades que o discurso se alinha para fazer parte de uma determinada formação discursiva (FOUCAULT, 2016).

Com a missão de orientar em relação ao conceito de enunciado, Foucault (2016) discorre sobre as regras que os fazem emergir. Para isso, coloca em foco um questionamento importante: “[...] como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2016, p. 33). Nessas condições, podemos perceber que ao mesmo tempo em que determinados enunciados aparecem, outros tiveram que ser interditados, sendo considerados, para tanto, a existência de algumas regras que os controlam. Exatamente o que faz produzir os regimes de verdades através das relações de poder.

Segundo Cardoso (2006, p. 46), Foucault busca saber “não só o que forma os saberes, as epistemes, como também qual é a sua gênese, como eles se formam”. Em cada estudo do autor francês e, principalmente, na segunda fase, a da genealogia, ele busca entender como as práticas dos discursos são construídas por meio das relações de poder. Por esse viés, essas relações visam legitimar um discurso e torná-lo verdadeiro, considerando a formação de um saber autenticado. A abordagem foucaultiana apresenta-nos outro panorama sobre o poder, tendo em vista que este se encontra situado em todo o contexto social, em que há relações humanas. Nesse sentido, o filósofo pontua que onde há relações humanas, sempre vai existir relações de poder; porém, este não está concentrado aqui ou ali, mas sempre permeia toda malha social (FOUCAULT, 2018, p. 183).

As relações de poder, abordadas por Foucault, trazem a metáfora de força, por meio de um vocabulário bélico. No entanto, Deleuze (2013) observa o seguinte:



O poder é precisamente o elemento informal que passa entre as formas de saber, ou por baixo delas. Por isso ele é dito microfísico. Ele é força, e relação de força, não forma. E a concepção das relações de forças em Foucault, prolongando Nietzsche, é um dos pontos mais importantes de seu pensamento (DELEUZE, 2013 p. 112).

Desta feita, não podemos definir o poder como algo que podemos ceder, como um contrato jurídico ou político. O poder em Foucault não é percebido de maneira ditatorial, pois existe uma prática do saber. Considerando isso, “trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações” (FOUCAULT, 2018, p.180). Portanto, o poder é exercido em microrrelações.

Nesse sentido, pensemos nessa perspectiva de poder como algo que encontramos em situações cotidianas, nas relações ínfimas que possuímos com os nossos cônjuges, patrão-empregado, professor- aluno, entre outras relações que mantemos enquanto sujeitos. Desse modo, estamos inseridos em relações de poder, pois “o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia” (FOUCAULT, 2018b, p. 193). Logo, nunca seremos independentes ou sequer alheios ao poder.

Assim sendo, Foucault (2018b) trata o poder como algo descentralizado. Nessa visão, não existe alguém ou alguma instituição que detenha esse poder. Por alguém, podemos nos referir à figura do rei/rainha para as sociedades monárquicas ou ao presidente da república em sociedades tidas como democráticas: “em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 2018b, p. 193). Quando falamos em instituições, estamos nos referindo a um órgão público ou privado que detém a “autoridade”. As escolas e os hospitais são exemplos disso, de modo que as relações podem ser observadas mais aparentemente.

Por saber que as relações de poder forjam regimes de verdade, os Livros didáticos se transformam em uma pletórica fonte de análise, já que podemos relacionar o cotidiano do aluno do Ensino Fundamental II em sala de aula com os conteúdos abordados, que contribuirão para a construção de um sujeito reflexivo e crítico.

Em razão do que foi exposto sobre a teoria foucaultiana, a proposta deste artigo versa sobre a urgência de análise dos discursos presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa que constroem

uma imagem do sujeito-mulher na sociedade, apresentando-a, através de relações de poder que fomentam regimes de verdade. Esta teoria nos dá suporte para investigar as irrupções dos enunciados presentes nas obras didáticas selecionadas, a fim de perceber os tensionamentos sociais nelas existentes. O que será vislumbrado nas análises a seguir.

### **Os embates de verdade e as relações de saber-poder em torno do sujeito mulher**

O livro didático é a principal fonte de conhecimento utilizada pela escola, através dele o sujeito-aluno consegue ter acesso a um mundo de conhecimento capaz de perpassar as fronteiras sociais e as realidades mais diversas. Para as análises deste trabalho, trouxemos dois livros didáticos que estão em circulação nas escolas que adotaram a Editora Moderna pelo Sistema Farias Brito para o ano letivo de 2020. Esses são, respectivamente, livros de Língua Portuguesa do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II. Por meio deles, buscamos perceber como os enunciados presentes nas materialidades selecionadas demarcam relações de saber-poder e regimes de verdade a respeito do sujeito mulher.

A estruturação do material escolhido se dá por meio de eixos temáticos, nos quais são abordados diversos assuntos intercalados com os conteúdos programáticos e atividades pontuais presentes ao longo do livro, como as leituras complementares e atividades sobre a temática que promovem uma reflexão para o estudante. Para dar conta do proposto, separamos algumas sequências enunciativas (SE) que constituem nossas análises.

**SE1:** “Elas têm poder/ (...) a comemoração da seleção brasileira de futebol feminino na Copa América realizada no Chile em 2018” (BRITO, 2018, pp. 10-11)

A SE1 está presente na ilustração da seleção brasileira de futebol feminino que trata do fato desta vencer uma competição, mais especificamente, a Copa América de 2018. Essa cena é usada para abordar o início da discussão do capítulo. No primeiro enunciado

é possível fazer uma relação com o uso do pronome pessoal do caso reto, “Elas”, para fazer referência a todas as mulheres.

Nesse sentido, podemos perceber as relações de verdade (FOUCAULT, 2018) em torno desse uso linguístico, pois o enunciado (FOUCAULT, 2016) busca a valorização das mulheres, pressupondo e afirmando que todas elas “têm poder”. Fazendo, assim, com que o estudante perceba as questões que quebram o estereótipo de que as mulheres são o sexo frágil, além das formas como a sociedade patriarcal sustenta discursos que inferiorizam as mulheres.

Todas essas situações são perpassadas pelas relações de poder exercidas ao longo do tempo pelos homens sobre as mulheres, o que faz emergir o machismo. Desse modo, as mulheres passam por situações em que são reprimidas e inferiorizadas pelos homens. Sobre isso, a SE2 presente no material didático permite uma reflexão dessas relações de poder no ambiente virtual, fomentando a discussão para além da ótica da sala de aula.

**SE2:** “O que as mulheres fazem para driblar o machismo em games *online*?” (BRITO, 2018, p. 12)

Na SE2 é perceptível que o machismo perpassa a esfera social em todos os seus níveis e espaços. Em jogos virtuais a maioria dos homens preferem avatares femininos<sup>6</sup>, porém quando se tem uma mulher jogando – e ela é identificada – ocorre um afastamento ou exclusão dessa. No enunciado, é perceptível uma relação de saber-poder (FOUCAULT, 2018) do que é sustentado pelo corpo social patriarcal ao perceber que o sujeito-mulher precisa se prevenir de possíveis ataques.

Os enunciados presentes nas SE1 e SE2 foram retirados do livro de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental II, em que são abordadas questões iniciais para a formação do estudante relacionadas aos conceitos de gênero e de igualdade entre os sujeitos. A forma como o professor trabalha esses assuntos em sala é que darão caminho para a promoção da reflexão sobre como a mulher é percebida diante da sociedade e como a opressão ocorre.

---

<sup>6</sup> Ver mais em: < <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,eles-fingem-que-sao-mulheres-para-jogar,2185> > Acesado em 02 jan. 2021.

Seguindo esse pensamento, para continuar a formação crítica desse aluno é indispensável a abordagem dos conceitos que integram as discussões de gênero, assim termos como machismo, patriarcado e feminismo se tornam relevantes dentro do material de estudo, identificamos a presença de algum desses, como na SE3 que aborda o conceito de feminismo.

**SE3:** “O que é feminismo? / O feminismo é um movimento social e político em favor da igualdade entre homens e mulheres. O fim da violência de gênero e a equiparação salarial são pautas defendidas pelo feminismo na busca da ampliação dos direitos das mulheres” (BRITO, 2018a, p. 34)

Ao entender do que se trata determinado assunto, como o feminismo, a percepção de mundo ganha outros olhares, assim, compreendê-lo como “um movimento social e político em favor da igualdade entre homens e mulheres”, desperta um senso crítico no aluno, levando-o a problematizar as relações de saber-poder presentes no seu dia-a-dia acerca desta temática, como quando se depara com situações de inferiorização da mulher.

No mesmo enunciado trata-se sobre a violência de gênero e a luta pelo seu fim, além da equiparação salarial entre homens e mulheres, pautas defendidas pelo feminismo na busca da ampliação dos direitos das mulheres. O que pode levar o aluno a desenvolver questionamentos como, à exemplo: “Por que apenas o papai trabalha?”, “Por que o papai grita com a mamãe, eles não se amam?”. Esses questionamentos dão voz para as discussões sobre violência doméstica, como aparece em outra parte do mesmo livro, na SE4.

**SE4:** “A valorização das mulheres na sociedade contempla a luta pela igualdade de gênero e pelo fim do assédio e da violência doméstica” (BRITO, 2018a, p. 41)

No enunciado apresentado é possível identificar a luta pelo fim da violência enfrentada pelas mulheres, em que a valorização desses sujeitos reforça o movimento “pela igualdade de gêneros”, assim como “pelo fim do assédio e da violência doméstica.”. Tal afirmativa pode ser utilizada para se discutir sobre o que é o assédio,

como se configura, quando denunciar e outras questões referentes ao tema. Em um ambiente em que o *bullying* se evidencia como a escola, é pertinente a discussão sobre o assunto, levando os alunos a um patamar de saber-poder (FOUCAULT, 2018) em que possíveis situações de assédio poderão ser evitadas.

A questão da violência doméstica, por exemplo, pode ser tida como fruto de uma masculinidade tóxica que acaba por afetar as mulheres, levando a casos de violência simbólica e física, os quais se amparam em discursos machistas que incriminam as mulheres, colocando-as como erradas na situação. As mulheres são, por vezes, menosprezadas e inferiorizadas pelos homens, os quais, muitas vezes, não costumam parar para refletir sobre as questões de gênero e as dificuldades enfrentadas pelas mulheres.

A esse respeito e procurando promover a reflexão crítica do aluno, o livro apresenta o seguinte enunciado:

**SE5:** “Walk a mile in her shoes/ (...) “Ande uma milha com os sapatos dela(...)” (BRITO, 2018a, p. 41)

Na SE5, a proposta comunicativa do enunciado em língua estrangeira, inglês, é levar o aluno a perceber que as lutas não fazem parte apenas da realidade local, casos que foram discutidos aqui acontecem por todo o globo terrestre. Assim, “Ande uma milha com os sapatos dela”, em uma tradução apresentada no livro didático, mostra o quanto as lutas femininas são desgastantes, pois o sapato referente no enunciado é o salto alto e, ao pensar na possibilidade de uso, pode gerar várias reflexões, desde equilíbrio, incômodos e até mesmo resistência, porém, as mulheres sempre seguem na elegância, resistindo.

As sequências SE3, SE4 e SE5 foram retiradas do livro do 9º ano do Ensino Fundamental II, espaço em que os alunos já começam a ter uma percepção de futuro, porta para o Ensino Médio. Desse modo, formar o alunado para ser capaz de identificar as situações presentes no seu cotidiano faz toda a diferença, pois esse aluno será capaz de pensar, argumentar e intervir enquanto sujeito social.

Ademais, os regimes de verdade (FOUCAULT, 2018) em torno do sujeito-mulher que a colocam na posição de frágil, dócil e submissa, podem ser desconstruídos dentro do ambiente escolar

através da percepção das relações de saber-poder que as sujeitam, bem como, através da construção de um olhar crítico e político dos alunos que os deixem a par das lutas sociais da atualidade. O olhar acerca das discussões de gêneros que propomos com esse trabalho pode servir de base para professores que defendem a igualdade de gênero e, conseqüentemente, o fim das formas de violência contra as mulheres. Todas as sequências enunciativas apresentadas são abordadas dentro de um suporte para aplicação, seja uma atividade, uma apresentação do capítulo ou até mesmo uma leitura complementar, os enunciados apresentados foram separados do contexto original para que pudéssemos perceber as relações de possibilidade de aplicação desses temas, que dentro do livro didático estão presentes apenas em pequenas partes, a qual, muitas vezes, não são trabalhadas, pois o aluno por si só não consegue identificar tais noções, para isso, o professor entra como agente intermediador desse conhecimento, então cabe a ele planejar as possibilidades de abordagem desses assuntos e colocá-las em prática.

### **Breves Considerações**

Por tudo isso, pensando nos objetivos propostos para esse trabalho, é possível perceber os arquétipos educacionais que o livro didático pode proporcionar à sociedade para o momento histórico atual em que as lutas sociais de gênero estão em discussão. Fazendo, assim, com que o alunado torne-se sujeito crítico e consciente para questionar e perceber as injustiças que as mulheres sofrem diante um corpo social patriarcal. Desse modo, as regularidades que guiaram a dispersão dos enunciados estudados geram discursos que podem reafirmar a imagem do sujeito-mulher e o seu lugar na sociedade.

### **Referências**

ANGELIN, Rosângela; MADERS, Angelita Maria. A Construção da equidade nas relações de gênero no ordenamento jurídico brasileiro: avanços e desafios. In: COPETTI, André Leonardo; DEL'OLMO, Florisbal de Souza (org.). **Diálogo e Entendimento: direito e**

multiculturalismo & cidadania e novas formas de solução de conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010, p. 123-134.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2020. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12657%3Aparametros-%20curriculares-nacionais-50-a-80-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-%20curriculares-nacionais-50-a-80-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859)>. Acesso em:

14 de out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PNLD**. Brasília, 2020a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>.

Acesso em: 14 de out. 2020.

BRITO, Organização Educacional Farias. **Araribá Plus** – Português 8. 5. ed. Editora Moderna: São Paulo, 2018.

BRITO, Organização Educacional Farias. **Araribá Plus** – Português 9. Editora Moderna: São Paulo, 2018a. 5ª ed.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Roberto. Foucault em vôo rasante. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de. SILVA, Wilson Carlos Lima da. (orgs.). **Sociologia e Educação: Leituras e interpretações**. São Paulo: Editora Avercamp, 2006.

CONNELL, Robert. La organización social de la masculinidad. In: VALDES, Teresa; OLIVARRÍA, José (org.). **Masculinidad/es: poder y crisis**. 24. ed. Santiago de Chile: Isis y Flacso-Chile, 1997, p. 31-48.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, jan. 2002.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). **Histórico**. 2017. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>>.

Acesso em: 14 de out. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Tradução de: Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2016.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. São Carlos: Editora Claraluz, 2007.
- LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.
- LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**, Porto: Porto Editora, 2000.
- NETO, Glênio Rodrigues Ribeiro. **Vida vivível e morte possível: estratégias biopolíticas em discursos sobre a saúde de sujeitos trans e travestis**. 153 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pau dos Ferros, 2020.
- PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. 160p.
- SAMPAIO, Francisco Azevedo de Arruda; CARVALHO, Aloma Fernandes de. A arte de avaliar: quando a avaliação precisa ser avaliada. **Interesse Nacional**, vol.4, n. 15, p. 1-19, 2011.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul. 1995.
- SCOTT, Joan Wallach. **Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, 1988.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica, **Educação e Realidade**, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul. 1990.



## LETRAMENTO MULTIMODAL NO ENSINO: UMA ABORDAGEM SOCIOSEMIÓTICA DA TIRINHA DE MAFALDA NO LIVRO DIDÁTICO

Vera Lúcia Viana de PAES (UFMG)<sup>1</sup>

Arlete Ribeiro NEPOMUCENO (Unimontes)<sup>2</sup>

### Introdução

No campo da Linguística Aplicada, há profundas implicações se o ensino que se pretende promover for parcial e tratar apenas de um modo semiótico (o verbal) no conjunto multimodal que compõe os gêneros textuais/discursivos abordados como componente didático (KRESS, 2015). Acrescenta-se a isso a multiplicidade de recursos tecnológicos que modificam os gêneros incessantemente, surgindo a necessidade de adaptação do currículo e da prática de ensino.

Para Kress (2015, p. 58): “[...] sem a consciência da multimodalidade, temos algumas peças de um quebra-cabeça, não se sabendo que peças são e quais podem ser necessárias para dar sentido ao todo”<sup>3</sup>, pois cada modo semiótico é detentor de potencialidades e restrições peculiares (*affordances*<sup>4</sup>). É necessário compreender que “[...] cada modo fornece uma perspectiva epistemologicamente distinta de outros modos, e a multimodalidade

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professora do ensino médio, na rede estadual. E-mail: [verapaes2@gmail.com](mailto:verapaes2@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professora do Departamento de Comunicação e Letras e do Mestrado Profissional em Letras na Universidade Estadual de Montes Claros/MG. E-mail: [arletenepo@gmail.com](mailto:arletenepo@gmail.com)

<sup>3</sup> No original: “[...] without na awareness of MM we have some pieces of a jigsaw puzzle, not knowing whichc pieces they are, and which might be needed in order to make sense of the whole (KRESS, 2015, p. 58)”.

<sup>4</sup> Advindo da psicologia, o conceito de *affordances* é um modo útil para pensar as potencialidades e restrições específicas a um meio de comunicação ou uma tecnologia, o que nos ajuda a entender e explicar melhor a relação existente entre tecnologia e gênero, por apontar o que fornece ou proporciona o meio ou a tecnologia, nas palavras de Miller (2009).

oferece o potencial para que se veja um panorama completo para a aprendizagem, o ensino e o conhecimento<sup>5</sup>” (KRESS, 2015, p. 58).

Partindo da Semiótica Social, Multimodalidade (GDV) e Pedagogia dos Multiletramentos (*New London Group*<sup>6</sup> (NLG), centramo-nos nas semioses de uma tirinha de Mafalda, apresentada em um livro didático digital da editora *Bernoulli* para o ensino médio, como um exemplo prático para análise de múltiplos modos semióticos, buscando examinar o papel de cada um deles no conjunto multimodal do gênero em foco (gestos, cores, expressões faciais, *affordances*, formatos, para citar apenas alguns).

Para atingir este propósito, apresentamos a escolha do produtor didático em relação aos signos *motivados* que criaram a atividade do livro didático em *estruturas narrativas, com processos de ação da metafunção representacional* (GDV). A *estrutura narrativa* compõe as *estruturas representacionais* da linguagem, recorte deste trabalho, considerando a preponderância dela no gênero tirinha, por apresentar ações e eventos dos participantes da tirinha. Para os autores da GDV, o que distingue a proposição visual narrativa é um vetor, sendo possível distinguir tipos de processos narrativos, a exemplo dos processos de ação (*transacional e verbal (de fala)*), contemplados neste estudo.

Além disso, discorreremos sobre a importância da metalinguagem no ato pedagógico, tendo em vista os modos semióticos e o processo de *ressemiotização* das práticas sociais. Na *ressemiotização*, os significados movem-se de um contexto social para o outro, a partir da seleção, organização, destaque, relações sociais (BEZEMER; KRESS, 2008). Assim, o contexto de atividade do livro didático foi *ressemiotizado*, partindo de um exemplo vivenciado no contexto social: a insuficiência do salário da maioria dos cidadãos, a ser mencionada como alegoria na tirinha de Mafalda.

---

<sup>5</sup> No original: “As each mode provides an epistemologically distinct perspective, different to every other mode, MM offers the potential a full(er) picture of learning, of teaching, and of knowledge, whatever the subject (KRESS, 2015, p. 58)”.

<sup>6</sup> Composta por Cazden, Kope, Fairclough, Gee, Kalantzis, Kress, Alan Luke, Carmen Luke, Michaels e Nakata, a Pedagogia dos Multiletramentos, a partir de 1996, examina os recursos de significado (*available designs*), o processo semiótico (*designing*) e a transformação desses recursos nas práticas sociais (*redesigned*), para a qual multiletramentos se refere ao uso da metalinguagem para descrever e interpretar os elementos do *design* (modos semióticos) de diferentes modos de significados.

Outrossim, a aplicação da abordagem multimodal e dos multiletramentos no gênero em foco estende o aprendizado/letramento a outros gêneros, em que a Pedagogia dos Multiletramentos (1996) inclui, nos contextos digitais, o letramento multimodal crítico e o tecnológico, necessários na educação básica. Isso porque as condições contemporâneas de comunicação e as tecnologias digitais criam imagens e ideias em espaços geográfico-sociais que afetam como os jovens aprendem e interagem. Nessa medida, a metalinguagem e a análise crítica sistemática dos sistemas semióticos (*design*) são formas de multiletramentos imprescindíveis para alunos e professores, com a Pedagogia dos Multiletramentos fornecendo ferramentas práticas de linguística aplicada para análise dos gêneros pela metalinguagem, e analisando modos de significado, prática situada, instruções pedagógicas e criticidade para transformar situações comunicativas.

Segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, há duas questões importantes: o que os estudantes devem aprender, em meio a um contexto de frequentes mudanças, e como se ensina a aprender o que precisam. Nesse contexto, cabe ao professor atentar-se ao trabalho com as múltiplas semioses que se agregam para construir significados, considerando o multiculturalismo e o multilinguismo, uma vez que

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolvam agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos (ROJO, 2012, p. 8).

Justificamos este estudo diante da necessidade de se explicar e entender mecanismos de funcionamento metalinguístico na constituição da linguagem no gênero tirinha, não se limitando o entendimento às análises gramaticais, e sim a todo o engendramento dos recursos sgnicos (imagens, gestos, tipografia das letras, cores,

perspectivas, entre outros) dos quais se vale o produtor textual, para os quais, nas atividades desenvolvidas em livros didáticos, professores e alunos devem se atentar.

Outro fator importante a ser considerado por esta proposta é inclusão de conteúdo digital, porque, mediada pela tecnologia, estabelece ligações com espaços outros do conhecimento, nos quais experiências, valores e saberes são compartilhados, não ficando restritos a um grupo presente no espaço físico do ato pedagógico.

Nas próximas seções, discutimos a Pedagogia dos Multiletramentos (1996) e a Multimodalidade, considerando a importância dessas abordagens nos discursos produzidos, conforme se espera de uma investigação dos modos semióticos pela metalinguagem.

### **Proposta de ensino: a pedagogia dos multiletramentos e a multimodalidade**

Trabalhar com gêneros textuais sob o viés multimodal é uma tendência imposta pela sociedade cada vez mais tecnológica e que demanda múltiplos letramentos, conforme destaca Jewitt (2008):

Os multiletramentos têm evoluído para uma agenda pedagógica internacional que visa redesenhar a paisagem educacional e social. Para esse fim, os multiletramentos se propõem a estender letramentos para além das restrições das formas-padrão oficiais de linguagem escrita e falada para se conectar às paisagens cultural e linguisticamente diversas e aos textos multimodais que são mobilizados e circulam por essas paisagens. Portanto, os multiletramentos podem ser vistos simultaneamente como resposta ao refazer das fronteiras do letramento nas atuais condições de globalização e como uma teoria política e social para o redesenho da agenda curricular (JEWITT, 2008, p. 145)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> No original: "Multiliteracies has evolved into an international pedagogic agenda for the redesign of the educational and social landscape. To this end, multiliteracies sets out to stretch literacy beyond the constraints of official standard forms of written and spoken language to connect with the culturally and linguistically diverse landscapes and the multimodal texts that are mobilized and circulate across these landscapes. Therefore, multiliteracies can be seen simultaneously as a response to the remaking of the boundaries of literacy through current

Nessa perspectiva, em um gênero, a Pedagogia dos Multiletramentos (1996) permite identificar diferentes modos semióticos pelo sistema de metalinguagem que descreve e interpreta os elementos do *design*, como, por exemplo: (i) no *design* linguístico (vocabulário, metáfora, modalidade, transitividade, coerência); (ii) no *design* visual (cores, perspectivas, vetores); (iii) no *design* gestual (comportamento, corpo, gestos, sentimentos e afetos, cinésica, proxêmica); (iv) no *design* de áudio (música, efeitos de som, fala); (v) no *design* espacial (ecossistema, significados geográficos, significados arquitetônicos).

Cumpra assinalar que o estudo do *design* proposto aqui pode ser desenvolvido por ferramentas de análise da GSF (no caso do *design* linguístico); por ferramentas da GDV (cores e vetores), no caso do *design* visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002; 2006); para análise de som e música, van Leeuwen (1999) e de gestos e movimento (Martinec 2000), entre outros. Tais ferramentas serão desenvolvidas pelo professor de acordo com o gênero a ser trabalhando, o que é uma premissa básica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao avaliar a necessidade do desenvolvimento de multiletramentos em relação à aquisição de competências necessárias para o cenário atual:

Durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem (BRASIL, 2017, p. 483).

Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos (1996), embasada na Semiótica Social e na abordagem multimodal, distingue potencialidades e limitações (*affordances*) de cada modo semiótico que compõe o gênero, identificando papéis desempenhados por cada um deles, como meio parcial de comunicação, e as relações entre eles

---

conditions of globalization and as a political and social theory for the redesign of the curriculum agenda” (JEWITT, 2008, p. 245).

(intersemioses). Isso decorre dos princípios norteadores destacados por Kress e van Leeuwen (2001; 2006), e Kress (2010), para os quais (i) toda comunicação é multimodal; (ii) a interpretação e produção de textos em modo verbal (escrita, fala) é insuficiente para explicar o significado; (iii) cada modo semiótico possui *affordances* decorrentes da materialidade, proveniência e processo sócio-histórico; (iv) cada modo possui um papel único na produção de significados; e (v) as relações entre os modos são chaves para entender a comunicação.

O caráter metalinguístico da ressemiotização da atividade didática da tirinha em estudo conscientiza os leitores do trabalho semiótico que está sendo desenvolvido pelo pesquisador (BEZEMER; KRESS, 2008). O foco da Semiótica Social é o signo e o produtor de signos, sempre *motivados*, e a influência deles no contexto sócio-histórico-cultural e político-ideológico. A ressemiotização dos conteúdos inclui os seguintes elementos da Pedagogia dos Multiletramentos (1996):

(i) *Prática situada (Experiencing)*: imersão em práticas significativas para os aprendizes, incluindo gêneros, conhecimentos prévios, relações, contextos, modos semióticos (*design*);

(ii) *Instrução Explícita (Instruction/Conceptualizing)*: ensino-aprendizagem pela metalinguagem, analisando gêneros a partir da função social, dos significados e conteúdos;

(iii) *Enquadramento Crítico (Critical framing/Analysing)*: interpretação crítica, considerando relações político-ideológicas e histórico-culturais;

(iv) *Prática Transformada (Transformed Practice/Applying)*: nascida dos letramentos críticos das fases anteriores, analisa contextos e produção e circulação dos gêneros, gerando uma prática transformada.

Dito isso, o conjunto desses elementos objetiva formar alunos que sejam tratados como usuários competentes de textos multimodais e multiculturais em suas práticas sociais (com competência técnica e conhecimento prático), criadores de sentido (com compreensão da variedade de textos e tecnologias), analistas críticos (com compreensão da seleção prévia) e transformadores (utilização do aprendizado de novos modos).

Dessa forma, a Pedagogia dos Multiletramentos (1996) embasa o que educandos precisam aprender e letramentos

necessários, a partir de recursos semióticos e processos do contexto, em termos de *Available Designs* (gramática de vários modos semióticos), *Designing* (processos semióticos) e *Redesigning* (transformação, novos significados), percebendo a multimodalidade como multiletramento necessário aos alunos, por, metalinguisticamente, atuar na descrição e interpretação de variados modos semióticos, denominados *Design Elements*. Outrossim, seguindo Halliday e Matthiessen (2014), elementos do contexto podem ser analisados, mediante ferramentas da GSF, como as variáveis de registro do *contexto de situação* (*campo, relação, modo*) e o *contexto de cultura*.

A referida pedagogia assinala, ainda, que, para o entendimento da multimodalidade, há necessidade de metodologia diferenciada, que inclua percepção das diversidades, das diferenças sociais, das TICs, das mudanças no mercado de trabalho, da produção e análise de sentidos do ponto de vista crítico, entre outras. Para os autores dessa pedagogia, a palavra multiletramentos decorre da multiplicidade de atividades semióticas presentes no cenário atual e representa “[...] uma nova ordem emergente cultural, institucional e global, ou seja, a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural” (NLG, 1996, p. 63). Nessa medida, práticas multiletradas e multisemióticas são demandas para o exercício efetivo da cidadania, sendo o desafio pedagógico atual o ensino-aprendizagem visando aos multiletramentos.

Pensando no ensino de leitura na escola, a análise da multimodalidade, veiculada pelas TICs, pode tornar-se um momento singular para o professor exercer a função de agente de letramento crítico-reflexivo durante o trabalho com os gêneros digitais como ferramentas para o ensino de Língua Portuguesa. Em vista disso, prosseguimos apresentando, em linhas gerais, a multimodalidade, segundo Kress e van Leeuwen (2006).

A multimodalidade, como um fenômeno de comunicação, define a combinação de múltiplos modos ou recursos semióticos (imagem, fala, escrita, *layout*, gesto e/ou proxêmica). No que tange ao campo de investigação, a pesquisa em multimodalidade relaciona-se ao desenvolvimento de teorias e ferramentas analítico-descritivas

que versam sobre o estudo da representação e comunicação, considerando modos como um princípio organizador (ADAMI, 2016).

Concernente à multimodalidade, a análise empreendida centra-se na *estrutura narrativa*, da *metafunção representacional* (GDV). Para Kress e van Leeuwen (2006), essa estrutura projeta ações e eventos sociais, com correlação semântica semelhante ao modo verbal (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), para os quais existem processos (verbos), participantes (nomeados segundo a função que exercem nos processos dos quais participam) e circunstâncias (advérbios, por exemplo). Subdivide-se em: processos de ação (*não transacional*, *transacional* e *bidirecional*), *reacional*, *verbal* e *mental*, de *conversão* e de *simbolismo geométrico*, dos quais exemplificamos apenas *processos de ação transacional* e *verbal*, presentes no gênero abordado, não esgotando os processos por limitação de espaço.

Conforme Kress e van Leeuwen (2006), nos processos de ação, o Ator é o participante do qual o vetor emana, ou que, em si, no todo ou em parte, forma o vetor. Para eles, enquanto padrões conceituais representam participantes em termos de classe, estrutura ou significado, processos narrativos, como os de ação, servem para apresentar ações e eventos se desenrolando no tempo, processos de mudança e arranjos espaciais transitórios.

As narrativas de ação, na composição imagética, subdividem-se, por exemplo, em: *de ação transacional unidirecional* (verbos transitivos, com objetos diretos ou indiretos), com pelo menos dois participantes distintos: um como ator e o outro como Meta, a quem o vetor se dirige, ou seja, sobre o qual se dirige a ação, ou o participante afetado pelo processo, cuja paráfrase verbal seria o verbo transitivo, e (ii) *verbal, de fala* (por meio de balões), diferentemente da fala de um pensamento (mental), com a imagem revelando ao leitor de quem são as falas dos balões.

### **Considerações Metodológicas**

Os dados são analisados em uma tirinha de Mafalda e sua respectiva atividade, retirada de um livro digital do ensino médio, editora *Bernoulli*, disponibilizado na *Web*, em que recortamos e ressemiotizamos o conteúdo por *print* de tela. De cunho descritivo-interpretativo, esta pesquisa qualitativa orienta-se, segundo Denzin e



Lincoln (2008), por práticas materiais e interpretativas, que permitem ao analista visualizar o mundo pelas representações apreendidas dos modos semióticos.

Seguindo as orientações da Pedagogia dos Multiletramentos (1996) e da Semiótica Social, os procedimentos adotados consideram a metalinguagem, ou seja, o pesquisador analisa o conteúdo da tirinha como produtor de signos (*sign maker*), que ressemiotiza os conteúdos do gênero em estudo ao elaborar a pesquisa do tema escolhido. Nesse sentido, primeiramente, analisa-se a proposta pedagógica do gênero tirinha como *Prática Situada (Experiencing)*, em imersão nos conteúdos elaborados pelos produtores da atividade proposta nesse gênero.

A partir dessa prática, analisam-se *Instruções Explícitas (Instruction/Conceptualizing)*, fornecidas aos alunos para a realização da atividade da tirinha, verificando a metalinguagem, com vistas a aferir se a atividade descreve forma, conteúdo e função do gênero, tão necessários ao letramento pedagógico. Há de se destacar que essas duas etapas devem oferecer a eles a reflexão crítica do conteúdo (*Critical Framing/Analysing*) nas relações sócio-históricoculturais e político-ideológicas por que passam, evidenciando conexão dos conhecimentos entre o que fora apresentado e as práticas sociais.

Essas orientações possibilitam ao pesquisador/analista perceber se a atividade proposta na tirinha prepara os estudantes como produtores de signos, de modo que saibam utilizar os elementos do *design* (modos semióticos) para *Transformação Prática (Transformed Practice/Applying)* em diferentes contextos. Nesse contexto, a reflexão crítica inclui efeitos de sentido acionados pelos modos semióticos e a consideração deles na atividade, verificando se a atividade possibilita aos aprendizes tornarem-se usuários funcionais, criadores de sentidos, analistas críticos e transformadores de seus contextos.

Por fim, corroborando Jewitt (2013), cada modo semiótico é passível de análise por meio da tríplice funcionalidade da linguagem (ideacional, interpessoal e textual), estabelecida por Halliday (2004[1978]). A par disso, papéis desempenhados pelos modos semióticos (verbais e visuais) são identificados epistemologicamente pela análise das metafunções. Entre os enquadramentos teóricos

para uma análise sociossemiótica, sobreleva-se a GDV, de Kress e van Leeuwen (2006), com as metafunções renomeadas na GDV, respectivamente, como representacional, interacional e composicional, respaldadas pela GSF, de Halliday e Matthiessen (2014). Assim, na paisagem semiótica, à proposta da Pedagogia dos multiletramentos acrescentamos a análise da metafunção *representacional* (GDV), por meio de *processos de ação transacional e verbal, participantes e circunstâncias* (implícita).

Após essas breves considerações teórico-metodológicas, passamos a apresentar a análise multissignificativa da tirinha, em um livro didático, com os desdobramentos dos modos semióticos na teia discursiva da verbo-visualidade.

### Análise da tirinha

Figura 1: Mafalda na praia



Fonte: Livro didático digital de Língua Portuguesa para ensino médio (ROQUE; VOLKER, s.d., p. 58). Tirinha extraída de Quino (2002, p. 15).

**Comando da atividade no livro didático:** Justifique o emprego da alegoria nesta tirinha.

A atividade do livro didático propõe ao educando que justifique o uso da alegoria na tirinha de Mafalda (*Over Instruction*), com o conceito de alegoria explicado com recursos do modo semiótico verbal: “[...] é uma imagem que já está consagrada pela cultura ou então uma representação metafórica que se repete ao longo de um texto”. A partir disso, deveria justificar o uso dela na tirinha.

Com essa atividade, seriam necessárias a interpretação, a identificação do uso da alegoria no gênero e a justificativa da resposta por escrito. A partir desse comando, o estudante poderia responder: na narrativa de Mafalda, emprega-se a alegoria na metaforização da areia que escapa entre os dedos e vai embora. Ao interpretar essa narrativa, a participante que está com Mafalda faz imediatamente uma associação ao salário, originado dos conhecimentos consagrados na cultura. Esse pressuposto pode ser realizado pelo aprendiz advindo da materialidade dos modos semióticos presentes na tirinha. Nesse sentido, a atividade proposta não oferece ao aluno uma metodologia própria e adequada para interpretação de cada modo semiótico no ambiente da prática situada (*Situated Practice*), de modo que ele conheça as potencialidades e limitações de cada modo (*affordances*).

Conforme a Pedagogia dos Multiletramentos, é necessária a inclusão da metalinguagem para que o aprendiz perceba, de modo consciente, os papéis desempenhados por cada recurso semiótico. A título de exemplo, no 1º. quadrinho, os gestos da participante que acompanha Mafalda representam muito na construção de sentidos (tranquilidade, equilíbrio, sentada com as pernas cruzadas, envolvida na leitura do jornal). Já no último quadrinho, há uma transformação radical do modo semiótico gestos, pela mudança de seu comportamento ao ver a encenação de Mafalda. Criando múltiplas semioses, na *mis-en-scène*, o grito é representado pela boca bem aberta da personagem, e as letras, as palavras do balão apresentam tamanhos maiores, com vistas a enfatizar o tom de voz mais elevada.

Os gestos das mãos de Mafalda segurando a areia escorrendo são de extrema importância para se entender a formação da alegoria. As *expressões faciais* das personagens mudam na trajetória da narrativa. No 1º e 2º quadrinhos, Mafalda é representada com a expressão de que está tentando segurar a areia, insiste no 3º

quadrinho, apertando a mão para ver se consegue, chegando a colocar a língua para fora ao fazer força e diz *não tem jeito, ela vai embora*. Por essa razão, no 4º quadrinho, a expressão de Mafalda é de desapontamento, pois ela abre a mão e percebe que só ficaram *uns míseros grãozinhos*. A reação da outra participante, no último quadrinho, faz Mafalda mudar completamente a *expressão facial e corporal*. Ela segura as mãos no rosto, contrai os lábios, levanta as pernas, arregala os olhos. Todas essas semioses compõem intersemioses que dão sentido ao todo que forma a alegoria, não sendo suficiente apenas o modo verbal, como parece sugerir o comando da atividade.

Com efeito, essa conjunção de modos semióticos soma-se às semioses retratadas pela cor preta, escolhida para a narração da tirinha, o que reforça os significados semânticos criados no ambiente sociocultural, no que se refere ao desconforto causado por um salário que não sobrevive aos dias do mês. Portanto, os modos semióticos presentes na tirinha são essenciais na formação do conjunto multimodal, sendo importante o educando conhecer a função de cada um deles na totalidade semântica. É uma atividade que faz uso de vários modos semióticos; contudo, a resolução dela está restrita ao funcionamento do modo verbal, embora haja na tirinha outros modos semióticos regidos por epistemologia própria (imagem, formas, gestos, cor, expressões faciais e corporais). Como a atividade se limitou à metodologia interpretativa do modo verbal e intuitiva dos outros modos, o aprendiz dispôs de menos ferramentas para fazer uma análise crítica do conjunto multimodal (*Critical Framing*).

Na interpretação, o aluno *ressemiotiza* naturalmente do modo visual para o verbal, de acordo com os conhecimentos semióticos que possui com base no contexto social, mas isso não o capacita a conhecer as funções de cada um, numa base metalinguística. Conhecer as funções desempenhadas pelos modos semióticos capacita os alunos a reconhecerem as manipulações midiáticas que os envolvem diariamente, a exemplo de conseguir identificar uma estrutura narrativa, perceber a motivação do produtor de signos (*sign maker*), que escolhe esse tipo de estrutura como apto para atingir seus propósitos comunicativos e, principalmente, reconhecer criticamente como essa comunicação de modos semióticos pode influenciá-los. O desconhecimento das

possibilidades e limitações de cada modo semiótico restringe ferramentas que possibilitariam maior aptidão para transformar suas práticas sociais (*Transformed Practice*).

O estudo metalinguístico deve considerar teoria e prática. Em termos teóricos, as estruturas narrativas contam histórias e convidam os interlocutores a participar delas e se identificar com elas. São recursos semióticos que conseguem envolver pessoas em torno de um tema ou uma ideia. A partir desse conhecimento, em termos práticos, o educando consegue fazer uso desses recursos em outros gêneros para comunicar objetivos e motivações sociais, compreendendo que os *signos* são *motivados* por interesses e que os modos semióticos são recursos disponíveis para que possam fazer escolhas como produtores de signos. É necessário que entenda que o produtor da tirinha *ressemiotizou* uma prática social, ou seja, transferiu o tema do assalariado do contexto social para ser discutido no contexto do livro didático. Assim, será capaz de perceber os processos envolvidos no trabalho semiótico.

Na escolha dos significados da *estrutura narrativa*, é necessário que se explique ao aluno que o produtor fez uso dessa estrutura de representação para se debater uma ideia, por meio de *processos* (da fala dos personagens no balão), *participantes* (Mafalda e a outra participante da cena) e *circunstâncias* (em uma praia), possibilitando a percepção do cenário escolhido. Inclusive, a escolha da circunstância de lugar é bastante pertinente para o objetivo de mostrar que a areia escorre entre os dedos, assim como o salário, desaparecendo rapidamente.

Nessa direção, a metalinguagem aplicada possibilita que o educando crie a figura mental (ideia) do cenário que é representado por recursos semióticos e consiga acessar o contexto social, histórico, político, ideológico etc., sabendo relacionar os modos semióticos aos significados situados nos contextos. A *estrutura narrativa* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) mostra-se adequada para cumprir o propósito comunicativo do produtor da atividade em criar um contexto didático com os recursos semióticos aptos para apresentar a alegoria apropriadamente. Se fosse escolhida uma estrutura estática, no processo conceitual, por exemplo, como a classificatória (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), causaria efeitos completamente diferentes no interlocutor.

Mafalda faz uso de processos semióticos verbais representados nos balões de sua fala, os quais produzem significados *parciais* em relação aos outros modos semióticos presentes no gênero: *Engraçado, por mais que se tente segurar um punhado de areia, ele escapa da mão*. O conteúdo que compõe o modo verbal, conforme Halliday e Matthiessen (2014), cria uma figura mental no sistema cognitivo de quem lê/ouve. Ao ler esse enunciado, sem a presença do modo visual, que mostra visualmente a cena, o interlocutor imagina qualquer outra cena, que ele cria a partir do seu conhecimento de mundo. Ele só consegue ver exatamente o que o produtor quer mostrar acessando o modo visual, que possui a função (*affordance*) de mostrar exatamente os efeitos criados pelo produtor.

Por outro lado, o modo semiótico verbal traz clareza quanto ao tema que é abordado na cena, não permitindo que se imaginem outros temas que também possam ser associados à imagem e a gestos da cena. Assim é que a soma das semioses forma o conjunto multimodal. Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 46), “[...] é importante observar que cada um dos modos semióticos da escrita e da comunicação visual tem seus próprios meios para realizar relações semânticas similares<sup>8</sup>”. Podemos observar nos quadrinhos a relação de similaridade semântica reproduzida entre os modos verbal e visual.

Tanto as *affordances* do modo verbal quanto as do modo visual podem ser aprofundadas, a partir das ferramentas analíticas da GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), transpostas ao nível dos aprendizes. O *sistema representacional* que compõe a tirinha apresenta experiências de mundo semioticamente configuradas. Os participantes estão representados em uma cena de movimento, personalizada, dramatizada, compondo, como já dissemos, uma estrutura *narrativa*<sup>9</sup>, que encena a alegoria do salário. Kress e van Leeuwen (2006) propõem a análise da *ação transacional*, a partir de um campo de significados possíveis na imagem, alicerçado no sistema semântico-

---

<sup>8</sup> No original: “[...] the observation that the semiotic modes of writing and visual communication each have their own quite particular means of realizing what may be quite similar semantic relations” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 46).

<sup>9</sup> Conforme Kress e van Leeuwen (2006), as relações nas imagens narrativas podem ser transformadas em formas linguísticas, porém são realizadas por significados visuais. A imagem pode dizer o mesmo conteúdo da escrita de diferentes maneiras.

funcional de Halliday e Matthiessen (2014), aplicado ao modo semiótico verbal. Assim, no trabalho semiótico, o material semiótico que contém os processos semânticos da imagem é transformado em processo semântico da escrita, no sentido de explicar esses conteúdos ideacionais.

Nesse sentido, podemos depreender da imagem vários enunciados em modo escrito, como: *Mafalda tenta segurar a areia em suas mãos*. A partir dessa transformação de modos semióticos (*ressemiotização*), podemos depreender processos, participantes e circunstâncias de cada enunciado. Nesse processo de trabalho semiótico, o professor pode exercer a criatividade do aluno fazendo com que eles depreendam da imagem inúmeras relações semânticas. Nesse caso, na proposição narrativa visual, estrato semântico, Mafalda é um participante *Ator*, que exerce uma ação (*tentar segurar - processo de ação transacional*) a areia (participante *Meta*) em suas mãos (*circunstância de meio*)<sup>10</sup>.

Os processos de *ação transacional* podem ser trabalhados em sala de aula como paráfrase verbal dos verbos transitivos, que pedem objeto (gramática normativa), explicando as diferenças entre estrato sintático e semântico e entre gramática normativa e funcional. Além de processos de ação, a tirinha possui uma estrutura típica e recorrente composta por *processos verbais*, pois a proposição visual conecta os participantes às suas falas nos balões, numa estrutura projetiva, por ser o conteúdo das falas. Dessa forma, o estudo metalinguístico dos processos leva o educando a aprender como criar diferentes estruturas e organizar diferentes modos semióticos para cumprir suas finalidades comunicativas.

Retomando a Pedagogia dos Multiletramentos, esse processo de metalinguagem é importante porque descreve e interpreta elementos dos diferentes modos semióticos do gênero, de modo que percebam como a prática social é situada no contexto didático de ensino e a relação entre diferentes contextos. O multiletramento aplicado ao ensino introduz metalinguagem explícita, que descreve e interpreta significados de modo sistemático e analítico, induz o educando a fazer relações a respeito do que está estudando e o contexto social, de forma crítica, para que possa ter condições de

---

<sup>10</sup> Neste trabalho, não analisamos todos os processos que compõem o gênero por limitação de espaço, contentando-nos a dar exemplos do modo como podem ser trabalhados.

transformar a prática. Desse modo, ele vai questionar o porquê de o trabalhador não conseguir viver dignamente com o salário, a partir do tema da tirinha.

Além disso, essa pedagogia de abordagem multimodal reconhece o papel da tecnologia nas práticas sociais. Assim, a partir da imersão na prática situada de uma atividade veiculada em um gênero digital, como é o caso do material didático do *Bernoulli*, oportunizam-se aos alunos os letramentos necessários à sociedade tecnológica em que vivem.

Retomando ao que é demandado pela BNCC, essa abordagem, aplicada ao Ensino Médio, oferece ferramentas aos professores, de modo a explorarem gêneros, contextos, modos semióticos e ferramentas de análise crítica, que evidenciam estratégias de produção, leitura e interpretação de textos e contextos aos aprendizes, permitindo-lhes o desenvolvimento de habilidades com textos multissemióticos. Como vimos, há ferramentas que identificam os significados de cada modo semiótico, não se limitando apenas ao modo verbal, como revela a instrução pedagógica do livro didático<sup>11</sup>.

## Conclusão

O roteiro da atividade do livro didático não oferece ao aluno multiletramentos necessários ao entendimento do sistema semiótico como um todo, porque se encontra preso a um modelo de educação demarcado por fronteiras que não existem quando as TICs e os textos multissemióticos estão presentes, o que inviabiliza uma proposta inovadora e impossibilita a efetivação da pedagogia dos multiletramentos. Apesar de a análise estar restrita a uma atividade, como professores, sabemos que o caráter multissemiótico e o potencial de letramentos presentes nos processos de composição dos gêneros ainda são pouco desenvolvidos no ensino médio, embora seja uma das prioridades da BNCC. Podemos perceber que o produtor da atividade legitimou como relevante aos objetivos de aprendizagem o modo semiótico verbal, de modo que ele percebesse

---

<sup>11</sup> Devido a restrições de espaço, não foram exploradas todas as semioses presentes na tirinha, que podem ser exploradas pelo professor em sala, de acordo com as habilidades que se pretende desenvolver, sendo nosso intuito apresentar uma demonstração prática.



a ideia da alegoria no contexto da prática social e da atividade didática, relegando a função de outros modos semióticos a segundo plano, o das inferências. Nessa direção, faz-se necessária uma reflexão sobre os entremeios da linguagem, do uso das tecnologias como uma ação situada, da aprendizagem e do que entende como conhecimento, entre outros, para que epistemologias possam ser problematizadas.

Na atividade do livro didático em estudo, gestos, cores, formatos, processos, circunstâncias, contextos, participantes, *affordances* e expressões faciais da personagem Mafalda contribuíram para a formação de múltiplas semioses que formam a alegoria. Por isso, a importância do estudo metalinguístico, em que se analisam criticamente esses processos, acompanhados de uma abordagem pedagógica que permita ao aluno compreender a ressemiotização, a interpretação de cada modo semiótico com ferramentas adequadas, a mudança de modos e contextos e a associação entre eles. É necessário encontrar formas de educação continuada dos professores para a condição de “agentes” de letramentos na busca de metodologias que possam ser aplicadas no ensino básico, de modo a buscar suprir a necessidade de interpretação dos textos multifacetados demandados na contemporaneidade.

Nesse sentido, as ferramentas analíticas apresentadas neste estudo são voltadas a preencher essas lacunas. Kress (2015) sugere a aplicação da Semiótica Social (multimodalidade) na Linguística Aplicada (LA), por mostrar-se relevante e apta nas áreas da LA, de diferentes maneiras, para quem as categorias “[...] mostram interesses e necessidades sociais que se apresentam nos contextos, cujos membros moldam, desenvolvem e estão constantemente re (modelando) os recursos semióticos” (KRESS, 2015, p. 55).

## Referências

ADAMI, E. Multimodality. Chapter. In: O. GARCIA, M. Spotti. **Oxford Handbook of Language and Society**. United Kingdom: Oxford University Press, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: MEC, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=do](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=do)

[wnload&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>](#). Acesso em: 12 out. 2020.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. **Written Communication**, v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008.

COURTNEY, G.; KOPE, B; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

DENZIN, N. K; LINCOLM, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa**. 2 ed., São Paulo: Artmed, 2008.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, p. 241-267, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London & Baltimore: Edward Arnold & University Park Press, 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. 4. ed. London and New York: Routledge, 2014 [2004].

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Colour as a semiotic mode**: notes for a grammar of colour. **SAGE Publications**, v. 1, n. 3, p. 343-368, 2002.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G. **Multimodality**: a social approach to contemporary communication. London & New York: Routledge, 2010

KRESS, G. Semiotic work: applied linguistics and a social semiotic account of multimodality. John Benjamins Publishing Company. **AILA Review**, v. 28, p. 49-71, 2015.

MARTINEC, R. 'Types of Processes in Action'. **Semiótica**, v. 130, n. 3/4, p. 243-268, 2000.

MILLER, C. **Estudos sobre gênero, agência e tecnologia**. Recife: Editora da UFPE, 2009.

QUINO. **Mafalda 8**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- ROJO, R. H. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.11-3.
- ROQUE, F.; VOLKER, F. **Língua portuguesa**. Coleção Estudo, vol. 3. Belo Horizonte: Bernoulli, s.d.
- VAN LEEUWEN, T. **Speech, Music, Sound**. London: Macmillan, 1999.

## **MEMES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DA LEITURA POR MEIO DE INFERÊNCIAS**

Zilda da Silva Ribeiro TEIXEIRA (UERJ)<sup>1</sup>

### **Introdução**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) mostram a leitura como um ato necessário à compreensão do mundo e das muitas atividades que a envolvem, explicitando também as diferentes linguagens presentes nos textos e seus diversos gêneros; entretanto não aparecem, nesse documento, referência aos gêneros oriundos das tecnologias, visto se tratar de um documento mais desatualizado. Porém, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), além de apresentar as linguagens constantes dos PCNs (1998), por meio dos gêneros mais prestigiados pelo ambiente escolar, acrescenta, com bastante destaque, o uso das novas tecnologias em que os textos oriundos do meio digital assumem papel significativo no desenvolvimento das capacidades de leitura e tratamento das informações: “O que pode parecer um gênero menor [...], na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar.” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 65)

Difundido diariamente e com todas as suas implicitudes, o *meme*, muitas vezes, sarcástico e irônico seduz por meio de um rico trabalho criativo na exploração de mecanismos que misturam textos de diferentes códigos. Perceber de que maneira são compreendidas as mensagens dessas novas linguagens e seus modos de funcionamento é uma forma de conceber os usos democráticos das tecnologias e como se dá a participação dos leitores/atores nesse universo. Observar de forma crítica essas novas práticas de linguagens é tentar captar as diferentes formas de compreensão e ver como a produção de inferências é fundamental nesse processo.

---

<sup>1</sup> Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; e-mail: [zildasrt@gmail.com](mailto:zildasrt@gmail.com)

A pesquisa, de cunho semântico-discursivo, teve a contribuição dos estudos interacionais da linguagem, abordado temas como texto, gêneros, leitura, processos de compreensão, mediação. Para tanto, revisitou-se a bibliografia de Marcuschi (1999, 2008), Rojo (2015), Antunes (2009), Coscarelli (2015), Koch (2008), Dawkins (1976), Paulo Freire (1996), além de vários outros. Além disso, este artigo apresenta uma síntese da dissertação intitulada *Processamento inferencial um dos caminhos na leitura de memes*, apresentada à banca da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 22/07/2020, sendo devidamente aprovada.

### **O meme como uma nova forma de comunicação**

A necessidade de se expressar, de se comunicar é materializada através da linguagem. No ambiente virtual, ela é ampliada por ser utilizada em diferentes modalidades, tendo alcance e penetração social de grande abrangência. Assim, a linguagem por meio de suas inúmeras formas de representação, tem o papel de veicular informação, viabilizar a interação de seus diferentes interlocutores facilitando, desse modo, a vida social. (COSCARELLI, 2015). O *meme*, nesse contexto, vem seduzindo um público que anseia por materiais cada vez mais dinâmicos, dotados de humor.

Apesar de bastante utilizado atualmente, o termo *meme* aparece, pela primeira vez, em 1976, no livro intitulado *O Gene Egoísta* (DAWKINS, 1976). Nesse livro, o autor menciona Darwin, a quem atribui a primeira explicação coerente sobre o porquê da existência humana. Dawkins (1976) teoriza principalmente sobre a seleção natural dos genes, a fim de compreender os processos de evolução e a reprodução das espécies, levando em consideração o seu egoísmo ou altruísmo.

As elucubrações de Dawkins remetem a um composto de informações genéticas que influenciam o comportamento; porém, é na evolução cultural que se mostra a capacidade real de evolução. Ele afirma que as pessoas são máquinas gênicas e que as características de aspecto físico serão esquecidas em algumas gerações, e que essa contribuição pode atingir proporções desprezíveis.

Assim como os genes são replicadores, o autor procura um termo para o novo replicador relativo a tão importante aspecto

cultural. Com esta necessidade, reflete sobre o termo *meme* que “traduz” como “(...) um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de *imitação*.” (DAWKINS, 1976, p. 112). Conhecedor da origem do termo, o biólogo traz a explicação da raiz grega “Mimeme”, que, por eufonia, é abreviada para “meme”, relacionando-a à memória.

Com relação à transmissão, no aspecto cultural, o conceito parece bastante atual de acordo com o que se espera de um *meme* em um ambiente virtual. Sua mutação e mistura são características marcantes e intrínsecas do fenômeno; entretanto, convém adicionar a ele a criatividade, assim como o humor, aspectos essenciais à viralização.

A partir das reflexões de Dawkins (1976), o termo *meme* passou a ser compreendido como um fenômeno da comunicação veiculado na internet. Nas práticas comunicativas do *meme*, ele vem ocorrendo de forma abundante referindo-se a fatos, notícias ou informações da vida cotidiana acompanhados de imagens, vídeos, frases ou trocadilhos.

No ambiente virtual, percebe-se a integração de várias formas de expressão, em especial das linguagens verbal e não verbal; também denominadas de linguagem verbal e verbo-visual (BRAIT, 2013). Para a linguista, existe o estudo somente da imagem e aquele voltado para o verbal e o visual cujo casamento é preponderante para uma composição global de significados.

Diante das diversas formas de linguagem presentes no ambiente virtual, esta pesquisa limitou-se aos *memes* desenvolvidos a partir de imagens acompanhadas de textos extraídos de um outro contexto – como fotos, desenhos e/ou montagens e pequenos conteúdos escritos – que representaram alguma situação destacada/inusitada no cenário do cotidiano e que assumiram uma manifestação de determinada comunidade de acordo com o contexto sociocultural e político em que estavam inseridos. Sabe-se que o humor é uma característica preponderante nos , e, com relação a isso, Possenti (2010) afirma que o riso é acionado quando há “[...] quebra de expectativas, surpresa, ambiguidade, ocorrência de tipos de situações baixas, textos incoerentes etc.” (2010, p. 121), ou seja, o efeito de humor decorre da surpresa manifestada por meio de uma causa linguística ou situacional.

Os memes vêm se valendo de situações inusitadas que não podem ser desvinculadas das experiências sociais pelas quais passam seus criadores. Causar o riso utilizando-se de informações conhecidas por todos e compartilhar esses textos passa a ser uma forma de legitimar ainda mais o humor ali percebido; causando frustração àqueles que não conseguiram ler as “entrelinhas”.

### **Uma abordagem da leitura**

Por meio da leitura, a inclusão social se estabelece e as informações não ficam restritas apenas à transmissão oral. A capacidade de ampliar o repertório de ideias e conseguir ler criticamente, ouvir, refletir, tirar conclusões e estabelecer relações entre os fatos avança à medida que o acesso à informação se concretiza.

Para Coscarelli, “texto e leitura são noções complementares e totalmente inter-relacionadas [...]” (COSCARELLI, 2010, p. 38), porém o que se concebia por texto ainda se restringia à forma verbal; mas o que se vê atualmente é um texto que “[...] vem com design, vem com as expectativas do leitor, vem com as perguntas desse leitor, vem com as habilidades cognitivas e os conhecimentos que ele tem e ativa para a leitura. O texto vem com uma situação de interlocução.” (COSCARELLI, 2010, p. 38-39).

Segundo Koch (2008), a concepção de leitura é baseada na percepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se queira aderir. Na concepção interacional da língua, ou seja, na interação autor-texto-leitor, vê-se a leitura como uma atividade complexa na produção de sentidos e altamente interativa, pois a dialogia estabelecida entre autor e leitor – sujeitos ativos – proporciona a construção de um texto baseado na interação e na constituição dos interlocutores.

De acordo com Marcuschi (2008), para que haja a compreensão textual, o leitor deverá lançar mão de alguns processos cognitivos mentais próprios do ato de compreender. Durante o processamento textual, três sistemas de conhecimento são acionados: o linguístico, o enciclopédico e o interacional (KOCH, 2008). Nesta pesquisa, priorizou-se o conhecimento enciclopédico – também chamado conhecimento de mundo – é aquele que se

encontra na memória de cada indivíduo, em sua experiência sociocultural. Verifica-se, portanto, que o sentido não está no texto, mas, sim, é construído a partir dele, por meio da interação entre seus atores.

No ambiente virtual, os leitores são co-criadores das novas práticas, cabendo-lhes a criticidade, a observação e a criação coletiva de novos usos da linguagem (VERGNANO-JUNGER, 2015). São os “lautores”. (ROJO, 2015). Cabe ao leitor, então, aprender a lidar com as características do texto virtual, uma vez que, nesse tipo de leitura, os sentidos se constroem baseando-se na interação das diferentes linguagens.

A BNCC além de ratificar a importância dos textos consagrados, demonstra uma preocupação em evidenciar o trabalho com os gêneros textuais, abarcando as linguagens verbal, corporal, visual, sonora, isto é, bem contemporâneas. Vale ressaltar que o *meme* é incluído no documento analisado como um gênero a ser trabalhado dentro da cultura digital.

### **A mediação do professor**

É no ambiente da escola em que o leitor é inserido na cultura escrita, na sociedade letrada. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) elenca vários aspectos constitutivos da prática docente enquanto dimensão social da formação humana extrapolando a perspectiva puramente pedagógica. Dentre as muitas particularidades apresentadas e atribuídas ao professor ideal, sem subestimar as muitas outras, duas merecem maior destaque quanto ao assunto desta pesquisa: Ensinar exige pesquisa e ensinar exige curiosidade. Um professor curioso, atento, atualizado, crítico e entusiasta contagia seus alunos. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (FREIRE, 1996, p. 16). Nesta afirmação, o autor coloca o professor na condição de profissional em constante busca, pois ensinar implica em indagações, constatações, intervenções e reinvenções. Novas buscas resultam em novas aprendizagens.

Kaufman e Rodríguez (1995) já afirmavam que os professores são responsáveis em propiciar o encontro entre docentes e textos, para isso, as autoras dedicam um capítulo da obra *Escola, leitura e produção de textos* aos textos escolares, onde afirmam que



é indiscutível que **os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos [...].** (KAUFMAN; RODRÍGUES, 1995, p. 45, grifo das autoras)

Na opinião das autoras, a variedade de gêneros textuais deve levar em consideração os interesses e habilidades do leitor, as situações comunicativas, os propósitos, as intenções, uma vez que todos os materiais de leitura transmitem um modelo de vida, uma cultura. Para isso, o objetivo do professor é o de não limitar e, sim, o de ampliar a diversidade de textos, assim como saber como utilizá-los em sala de aula. Nessa utilização, Kaufman e Rodríguez (1995) dão relevância ao planejamento, pois, dessa forma, o professor tem a possibilidade de programar, de se distanciar do seu discurso e refletir sobre ele.

Não há dúvida alguma de que a tecnologia possui um grande potencial em estimular e desafiar a curiosidade de seus usuários. Os *memes* aparecem em abundância contando e relacionando fatos, mostrando informações – com humor –, uma maneira de manifestar a linguagem em funcionamento a partir das atividades culturais e sociais. E por que não se utilizar dos *memes* que aparecem no ambiente digital a seu favor? A partir dos objetivos traçados para a aula, trazer os *memes* ora como protagonistas, ora como motivadores para outras leituras seria uma forma menos convencional de utilizar o gênero, partilhando informações, experiências, ideias e construindo inferências em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao diálogo, à aprendizagem, à criticidade e a novas reflexões.

### **A inferência e a compreensão de *memes***

Com relação à compreensão, tão necessária ao entendimento do texto, Marcuschi afirma que ela

[...] não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Para o linguista, o ato da compreensão vai além do sentido literal das palavras ou expressões – significado básico quando se usa a língua em situações naturais, havendo um sentido preferencial; logo, o leitor deve considerar o contexto maior e necessita de inferências para a sua interpretação.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) levanta duas hipóteses: compreender é decodificar e compreender é inferir. A decodificação é baseada na língua como um código e a inferência pauta-se em um processo sociointerativo de construção de sentidos, em que “[...] a capacidade inferencial é mais ou menos natural e intuitiva.” (MARCUSCHI, 2008, p. 238).

No processo de compreensão, Marcuschi (2008) afirma que há o desenvolvimento de atividades inferenciais, sendo estas alimentadas a partir de conhecimentos trazidos pelo próprio texto, como também as informações pessoais trazidas pelo leitor, isto é, “compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 239). O linguista também trata o conhecimento pessoal do leitor como conhecimento enciclopédico e o retoma, inserindo-o nos conhecimentos prévios, considerando estes como os responsáveis básicos pela compreensão. Pode-se observar, a partir dessa classificação, que as atividades inferenciais fazem parte do conhecimento enciclopédico trazido pelo leitor, sendo aspecto considerado fundamental na compreensão do texto.

Tanto Marcuschi (1999), quanto Coscarelli (2003) acordam que é papel do leitor acrescentar informações ao texto e que seus conhecimentos prévios possibilitarão melhor entendimento no ato da leitura. Entretanto, deve-se esclarecer que esses conhecimentos prévios a que se referem os autores podem variar de indivíduo para indivíduo, já que dependem do nível de conhecimento que o leitor tem armazenado na memória.

Para o estudo das inferências, será tomada por base a classificação estabelecida por Marcuschi (1999) por parecer mais organizada, clara e compreensível. O autor propõe três grupos de inferências textuais: as lógicas, as analógico-semânticas e as pragmático-culturais. Por uma questão metodológica e pelos memes analisados utilizarem diferentes linguagens em sua composição e partilharem e integrarem diferentes fatos advindos de contextos socioculturais diversos, optou-se por trabalhar, nesta pesquisa, as inferências pragmático-culturais, evidenciando-se os aspectos cognitivos-culturais. Estes baseiam-se nos conhecimentos gerais adquiridos e compartilhados socialmente, não se tratando de modelos convencionais, mas àquilo que se refere à cultura de maneira geral.

### **Uma exploração didática do meme**

A fim de verificar se a maioria dos leitores interpreta o meme, explora sua leitura em diversos contextos, analisa a sua compreensão e percebe se o riso acontece, foram feitas algumas testagens *in loco*. As testagens foram realizadas no primeiro semestre de 2019 nas seguintes instituições respectivamente: Escola Municipal Douglas Brasil Felipe de Paula (8º ano), Escola CAIC Euclides da Cunha (1º ano do ensino Médio) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (5º período da Graduação em Língua Portuguesa). Objetivou-se, na aplicação da atividade, de que forma o leitor deve produzir inferências a fim de compreender a informação transmitida e quais elementos que, integradamente, embasam essa produção. A proposta era apresentar aos alunos os memes elencados com as seguintes indagações: “Você compreendeu o meme? Se sim, como você explicaria esse meme para uma pessoa que não conseguiu compreendê-lo?” ou “Se não, o que te impediu de compreendê-lo?”

Em 2018, viveu-se um período bastante intenso de mudanças nos cenários econômico, cultural, político, entre outros. Uma profusão de oportunidades para as redes sociais mostrarem criatividade e humor em suas postagens. Logo, os memes, iam sendo disseminados com todo tipo de informação de maneira jocosa e bem humorada. Um pequeno número desses foi selecionado logo a seguir.

**Figura 1 - Meme 1: “Prisão do Pezão”**



Fonte: <<https://falauniversidades.com.br/melhores-memes-prisao-pezao/>>  
Acessado em 05 dez. 2018.

**Figura 2 - Meme 2: “Japonês da Federal**



Fonte: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/06/prisao-do-japones-da-federal-gera-memes-e-piadas-nas-redes-sociais.html>> Acessado em 05 dez. 2018.

**Figura 3 - Meme 3: “Darth Vader”**

**De um lado temos um vilão maligno que veste capa preta e promove injustiça em nome de forças obscuras. Do outro, o Darth Vader.**



Fonte: <https://pleno.news/brasil/politica-nacional/decisoes-polemicas-de-gilmar-mendes-rendem-memes.html>> Acessado em 05 dez. 2018.

**Figura 4 - Meme 4: “Momo”**



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/733031276825246186/?lp=true>>  
Acessado em 05 dez. 2018.

**Figura 5 - Meme 5: “Sofrência”**



Fonte: <https://twitter.com/essediafoilouco/status/771731259081064448>  
Acessado em 05 dez. 2018.

No Ensino Fundamental, foram testados 28 alunos, no Ensino Médio, 29 e na Graduação 24 alunos, totalizando 83 discentes participantes da pesquisa. Três níveis de testagens bem diferentes a fim de verificar o nível de compreensão de um gênero tão popular, de acesso a todos e, primordialmente, de humor, o que atrai atenções díspares.

Para analisar a compreensão leitora, as respostas foram tabuladas da seguinte forma: Entendeu, Não entendeu, Entendeu parcialmente, Outros. No quesito “Outros”, levou-se em consideração os alunos que deixaram a questão em branco ou cuja letra não estava legível, não podendo ser compreendida a resposta.

Escalonando-se a compreensão, observou-se que o meme menos compreendido foi o “Japonês da Federal”, seguido de “Momo”, “Pezão”, “Sofrência” e “Darth Vader”. Em todas as respostas analisadas do primeiro meme, percebeu-se que os leitores, em grande parte, fizeram uma leitura com base no senso comum, sem a percepção da composição por montagem de figuras. O leitor não encontrou as pistas no texto, generalizando a resposta com uma justificativa mais superficial e sem a base contextual que o meme exigia.

No meme “Momo”, notou-se que as respostas ora se davam a partir da figura, ora eram justificadas a partir da linguagem verbal. Muitos alunos até conheciam a imagem da boneca e relacionavam-na a atos mórbidos; entretanto poucos sabiam do incidente da lanchonete e não foram capazes de relacionar as duas linguagens para haver uma compreensão consistente.

No meme “Pezão”, julgou-se que, por falar de uma figura conhecida – o ex-governador do Rio de Janeiro – as respostas seriam mais plausíveis e apresentariam maior coerência. Entretanto, observou-se que o filme *Ghost*, por não ser atual, apresentou um obstáculo na compreensão, pois os alunos afirmavam ser a figura um personagem, mas desconheciam sua origem. Além disso, algumas respostas basearam-se na palavra “Pezão” trazendo novas informações – “Pé Grande” – que se desviaram da base textual e contextual, extrapolando as pistas dadas pelo texto.

O meme “Sofrência” exigia que o leitor três assuntos diferentes que dialogavam entre si. Percebeu-se que poucos alunos conseguiram relacionar as várias informações. Alguns se atinham à parte verbal, outros à parte verbo-visual. Associar os dados e trazer inferências pragmáticas a fim de reconstruir significados, foi uma tarefa complexa. A compreensão se deu mais parcialmente, pois, na maioria das vezes, os alunos demonstraram capacidade em associar apenas duas informações.

No meme “Darth Vader”, constatou-se que a maioria dos alunos percebeu a surpresa intentada pelo criador; todavia, quando a compreensão não se estabelecia ou era parcial, devia-se ao fato do desconhecimento da figura de Gilmar Mendes e seus maus feitos. A imagem de Darth Vader não representou empecilho para a compreensão.

Vale ressaltar uma importante informação: No oitavo ano, a atividade foi realizada pela própria pesquisadora. Os alunos foram incentivados e estimulados por meio de situações provocativas para que fosse despertado o interesse pelo assunto. A atividade foi avisada com antecedência para aguçar a curiosidade, visto ser um gênero de seu cotidiano.

Na aplicação da mesma atividade na graduação – também pela pesquisadora –, houve uma conversa da professora regente com a turma sobre um trabalho de pesquisa que seria aplicado.

Quando a turma soube que era sobre *memes*, houve uma certa curiosidade e interesse pelo assunto.

Já na instituição do Ensino Médio, a aplicação da atividade foi feita por outra professora – de Língua Portuguesa da turma e da instituição – prestando uma gentileza. Todavia, o retorno dos alunos muito surpreendeu, pois não houve interesse, nem tampouco sabe-se como a turma foi preparada para a realização da atividade. Simplesmente pegaram as folhas e não houve comentários, segundo relatos da professora regente. Alguns questionamentos ficam aqui inquietando a todos: De que forma o assunto foi abordado? Como os alunos foram preparados? Eles foram estimulados a atravessar os muros da escola? E, como dizia Freire, “essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 14).

Dessa forma, observa-se que as atividades desenvolvidas dentro do ambiente escolar – seja qual for o nível – devem ser planejadas, elaboradas, instigadas, estimuladas e devem trazer diferentes culturas a fim de despertar interesses, raciocínios, e o professor, por meio da dialogicidade, deve ter o papel primordial de mediador do processo leitor, podendo, inclusive, realizar novos desdobramentos das atividades propostas.

### **Considerações finais**

Numa era moldada pela tecnologia, em que o jovem percebe o mundo de maneira diferente, rejeitar as novas formas de comunicação é negar a realidade e mostrar a incapacidade de compreender que a cultura evoluiu. Lançar mão da mídia e de seus diferentes gêneros é tentar minimizar a falta de motivação e de interesse que se percebe nos alunos de hoje. Isso não quer dizer afastar-se dos textos literários, mas sim, revelar aos alunos que muitos temas abordados na mídia atualmente – em especial os *memes* – além de serem hodiernos podem também fazer menção a obras consagradas, *linkando* assuntos e gerando discussões bastante relevantes, desdobramentos da compreensão e o diálogo entre os gêneros. Para isso, cabe ao professor selecionar materiais de acordo



com objetivos pré-estabelecidos e os diferentes públicos que pretende atingir.

Mudar o suporte dos *memes* – fora do ambiente virtual – foi uma prática bastante interessante, pois proporcionou observações no ato da leitura que o meio digital não possibilitaria, uma vez que a relação entre leitura e escrita, quando mediada no papel, é diferente quando o leitor/escritor faz uso da tecnologia; apesar de serem perceptíveis as influências provocadas pelo suporte digital.

Uma das reflexões em relação à leitura de *memes*, é que, por serem compostos por frases curtas ou apenas imagens – ou ainda multimodais – sua compreensão se daria sem maiores dificuldades, visto os textos longos causarem desânimo e desatenção. Entretanto, o próprio meio digital estimula leituras breves, fracionadas e rápidas, o que parece ter sido intentado pelos alunos também no suporte do papel. Consequentemente, nota-se nos alunos atualmente uma certa displicência no ato da leitura, o que dificulta saber utilizar sua própria língua em situações subjetivas que exigem a reflexão sobre os contextos e os vários discursos ali presentes.

Muitas inferências também se basearam no senso comum, sem um aprofundamento e, ao mesmo tempo, um distanciamento do objeto de leitura. A leitura reflexiva, intertextual e dialógica perde espaço para a leitura rápida, superficial e econômica, o que se reflete também na escrita. A leitura, assim como a escrita tem de ter um propósito – mesmo que seja apenas para o próprio entretenimento –, mas se o leitor não consegue perceber o caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem, não alcançará a compreensão, o que pode levar à desmotivação e à falta de interesse.

Vale ressaltar que, nas turmas em que a própria pesquisadora aplicou a atividade, houve uma antecipação do assunto visando à valorização da linguagem digital na figura do *meme*, assim como explicitado o objetivo da pesquisa e, logo após o término da atividade pelos discentes, uma discussão sobre as prováveis interpretações.

É notório que, na vida social, política, profissional, cultural, educacional etc., a leitura é prática, é exercício de convivência, e a compreensão é uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. A esta pesquisa coube o papel de trazer o reconhecimento do processamento inferencial na leitura de *memes* e ainda o utilizou como gênero trabalhado didaticamente na sala de

aula. Muito se construiu, se aprendeu e se refletiu, mas a pesquisa não se encerra em si mesma e, sim, abre caminhos para produções futuras, visto ser o *meme*, ainda, um objeto a ser muito explorado.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- BRAIT, Beth. **Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. Bakhtiniana**, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Em busca de um modelo de leitura**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003.
- COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura: um processo cada vez mais complexo. Revista Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.
- DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Tradução: Geraldo H.M. Florsheim. São Paulo: Itatiaia Ltda., 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. Estado de Leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org). **Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 95-124.
- POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
- TEIXEIRA, Zilda da Silva Ribeiro. **Processamento inferencial um dos caminhos na leitura de memes**. 2020. Dissertação (Mestrado em

Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

VERGANO-JUNGER, Cristina. Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo. In: BAALBAKI, Angela; CARDOSO, Janaína; ARANTES, Poliana (org.). **Linguagem: teoria, análise e aplicações** (8). Rio de Janeiro: UERJ/Programa de Pós-graduação em Letras, 2015, p. 13-28.

## ASPECTOS VERBO-VISUAIS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Maria de Fátima CAMILO (UERN)<sup>11</sup>  
Damiana Simone Camilo Gomes de Brito OLIVEIRA (FJN)<sup>22</sup>  
Generosa Camilo GOMES (FJN)<sup>33</sup>  
Geralda Camilo GOMES (URCA)<sup>44</sup>

### Introdução

O anúncio publicitário é um gênero do discurso onipresente em nossas vidas e tem por finalidade a venda de determinado produto ou serviço. Esse gênero do discurso é dotado de estratégias discursivas que mostram um mundo idealizado e perfeito e por esse motivo desperta no outro o desejo pelo consumo. Outrossim, é um gênero que circula nas mais diversas esferas sociais e interage cotidianamente com as “grandes massas”, compartilhando idealizações de bem-estar e promovendo um estilo de vida através do seu projeto discursivo. Em diálogo com essa perspectiva de estudo, este trabalho se propõe analisar o processo construção de sentidos dos discursos em anúncios publicitários, através de seus elementos verbo-visuais.

Os aspectos verbo-visuais em anúncios publicitários configuram-se como recursos estratégicos que buscam abordar o interlocutor através da mensagem escrita juntamente com as imagens, cores, sons e movimentos que se mobilizam nos enunciados com vistas a direcionar o olhar do interlocutor para o produto anunciado e suscitar o desejo pela compra. Esses recursos são imprescindíveis nos anúncios, já que são eles que fazem apelos sensoriais que despertam no imaginário do consumidor uma

---

<sup>1</sup> Mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), [mdfatimacamilo@gmail.com](mailto:mdfatimacamilo@gmail.com)

<sup>2</sup> Especialização em Educação Inclusiva com Ênfase no AEE pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN), [damianasimonecgomes@gmail.com](mailto:damianasimonecgomes@gmail.com)

<sup>3</sup> Especialização em Educação Inclusiva com Ênfase no AEE pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN), [gegomes341@gmail.com](mailto:gegomes341@gmail.com)

<sup>4</sup> Especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA), [gcamilogomes@gmail.com](mailto:gcamilogomes@gmail.com)

identificação com o produto e uma suposta necessidade de adquiri-lo como se ele fosse algo essencial naquele momento.

Nossa pesquisa insere-se na Análise Dialógica do Discurso (ADD) e está ancorada em reflexões bakhtinianas, que concebem a linguagem em seu aspecto essencialmente social e histórico. Nessa perspectiva, a linguagem se constrói na interação discursiva cotidiana, entre sujeitos socialmente organizados. Portanto, é um construto social em que um “eu” se constitui a partir de um “outro” na comunicação discursiva diária, na práxis cotidiana. Desse modo, a língua não é estática, mas flexível e dinâmica e por isso pode sofrer modificações ao longo do tempo, bem como adequa-se às situações discursivas de acordo com a produção, recepção e perfil dos sujeitos envolvidos no fenômeno comunicativo.

Quanto ao *corpus* da nossa pesquisa, esse constitui-se de dois anúncios publicitários obtidos através de buscas em sites da *internet*, que foram analisados em perspectiva dialógica, considerando-se os aspectos concernentes aos enunciados, quais sejam, o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional, que na concepção bakhtiniana, “estão indissoluvelmente ligados, no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de uma campo da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Para este estudo, escolhemos como aporte teórico, fundamentalmente, as pressuposições de Bakhtin (2011, 2013) e Volóchinov (2018), como também complementamos nossos estudos ancorados em Baudrillard (2007, 2018), Bauman (2008), Carvalho (2002) e outros estudiosos. Quanto ao modelo metodológico, esta pesquisa é qualitativa com procedimento bibliográfico, em que procuramos analisar os anúncios buscando descrever os aspetos verbais e não-verbais responsáveis por produzir os efeitos de sentido ao texto, indicando-lhe a sua heterogeneidade discursiva e, ainda, perceber as vozes que ecoam nos discursos.

Assim, este trabalho apresenta sua relevância, primeiro por ser uma pesquisa que trata sobre o gênero anúncio publicitário que está inserido numa seara bastante fértil em se tratando da pesquisa científica, como também por ser um instrumento muito inspirador para tornar, sobretudo as aulas de Língua Portuguesa mais ricas e dinâmicas, pois é um gênero que suscita ricas reflexões a respeito da língua e da sociedade como um todo; segundo porque trata sobre a

verbo-visualidade inserindo-se numa perspectiva contemporânea de estudo da língua.

## **Dialogismo**

O ser humano se constitui na e pela linguagem nas interações discursivas que se travam entre dois ou mais sujeitos situados em dado contexto sociohistoricamente organizado. Desse modo, de acordo com as reflexões bakhtinianas, a linguagem é essencialmente social, pois se constrói na práxis comunicativa, na convivência do cotidiano. Na ótica de Volóchinov (2018, p. 204): “o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence”.

Logo, de acordo com esse pressuposto teórico, para haver interação é imprescindível que ela aconteça entre dois ou mais indivíduos que se dirigem um ao outro através dos seus discursos, sempre esperando do seu interlocutor uma atitude ativa e responsiva, já que todo enunciado gera um embrião de resposta, e mesmo que esta não seja proferida, ela já aconteceu na consciência dos indivíduos.

Para Bakhtin (2011), todo falante é por si só um respondente em potencial, posto que ele não é o primeiro falante a proferir a primeira palavra que violou o eterno silêncio do universo. Portanto, cada discurso pressupõe outros antecedentes– do “eu” e do “outro” - em que se baseiam os discursos presentes e futuros. Assim, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p. 272). Para explicar esse fenômeno, o filósofo russo, usa a metáfora da ponte, em que ele esclarece que a palavra serve para unir a o “eu” ao “outro”, na cadeia infinita e contínua da comunicação discursiva.

No entanto, para o autor, a palavra é apenas uma das formas, mesmo sendo a mais importante, já que o diálogo que o diálogo na concepção bakhtiniana, é algo bem mais amplo que a interação face a face em voz alta, e pode acontecer não somente através da palavra escrita ou falada, mas também através dos gestos, expressões faciais, ou qualquer outro tipo de interação discursiva, seja ela qual for.

Assim, Volóchinov (2018) afirma que a língua se realiza, efetivamente, não no sistema abstrato das formas linguísticas, ou seja, na gramática; tampouco no enunciado monológico isolado, mas no evento social da interação discursiva que acontece por meio de um ou vários enunciados. Esses enunciados podem incluir em sua composição elementos tanto verbais como não-verbais, ou seja, aspectos verbo-visuais como unidades de sentidos.

### **Aspectos verbo-visuais e a unidade de sentidos**

A verbo-visualidade diz respeito ao uso concomitante da linguagem verbal e não-verbal em um mesmo texto. Brait (2009) entende que a dimensão verbo-visual tem participação ativa na vida em sociedade e, por conseguinte, da construção da identidade dos sujeitos. A autora menciona que em alguns textos ou conjunto deles, sejam estes artísticos ou não, a conjugação entre os elementos verbais e não-verbais forma um todo indissolúvel, e essa uniformidade exige que o analista reconheça tal particularidade. Nestes textos, a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, ou seja, é impossível haver um tratamento que elimine o verbal do visual, ou vice-versa, especialmente, “das formas de junção por essas dimensões para produzir sentidos”(BRAIT, 2009, p. 143).

Assim, mesmo sem citar a verbo-visualidade, vislumbramos este assunto abordado por Volóchinov (2018, p. 100-101), quando ele nos diz que: “todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem completamente separados dele”.

Considerando as pressuposições acima, podemos compreender que os signos adquirem seu caráter ideológico a partir da representação da captura do real, isto é, os signos refletem e refratam uma realidade exterior à consciência. Por conseguinte, há uma interligação contínua entre o verbal e não-verbal dando origem às ideologias. Em suma, a consciência dos falantes é repleta de signos ideológicos representam a palavra situada no exterior dessa consciência. Ademais toda a linguagem verbal é sempre acompanhada de atos não-verbais, tais como gestos, expressões faciais, os sons e a compreensão valorativa que se processa na

consciência do falante, mesmo em seus “monólogos”. Desse modo, “[...] para a compreensão do verbo-visual, é necessário entender a ideologia que subjaz ao signo e permeia as relações dialógicas entre sujeitos” (PUZZO e BERTI-SANTOS, 2015, p. 41). .

Assim, a linguagem verbal é indissociável dos conteúdos ideológicos, uma vez que a palavra é um signo ideológico por excelência. Sendo assim, segundo Volóchinov (2018, p. 94):

[...] qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa realidade. Qualquer fenômeno ideológico sígnico é dado em algum material; no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante.

Desse modo, o fenômeno ideológico reflete e refrata uma realidade que se encontra fora da consciência, e vai além da dimensão meramente verbal, abarcando também o verbo-visual que compõe os nossos enunciados, sendo estes organizados em forma de gêneros do discurso.

### **Gêneros do discurso**

Os estudos bakhtinianos dão conta de que todos os nossos enunciados são organizados em forma de gêneros do discurso que são formas relativamente estáveis de enunciados. Assim, quando elaboramos nossos discursos, quando ouvimos alguém falar ou quando lemos algum texto, já sabemos de antemão qual o gênero utilizado nesse ou naquele evento comunicativo.

Para Bakhtin (2011), existe uma enorme heterogeneidade de gêneros do discurso que podem ser orais ou escritos, nos quais podemos incluir também as breves réplicas do diálogo do cotidiano, como a conversa informal de uma mãe com seu filhinho, as cartas de todos os tipos, a conversa ao celular entre amigos íntimos. Vale ressaltar a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos). Os gêneros secundários (complexos), compreendem os romances, dramas, pesquisas científicas de qualquer espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc., emergem de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito). Ao



interpretar Bakhtin, Sobral (2009) nos diz que falar em gênero do ponto de vista do círculo implica em dizer que ele é estável e mutável ao mesmo tempo, pois embora conserve traços que o identificam como tal, transforma-se constantemente, alterando-se a cada vez que é usado, podendo muitas vezes, ser transformado em outro gênero.

Os meios linguísticos de produção de sentidos inextricáveis aos gêneros do discurso, são a unidade temática, o estilo e a forma composicional. Todos esses elementos “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Todos esses elementos, juntos, colaboram para a compreensão do tema do enunciado como um todo, ou seja, todos os sentidos subjacentes ao enunciado. É o que podemos observar em gêneros, tais como o anúncio publicitário, assunto que tratamos a seguir.

### **O anúncio publicitário**

O anúncio publicitário faz parte de um universo onírico, e nele é criado um cenário em que prevalecem as idealizações de um mundo perfeito, justamente para que o consumidor possa enxergar no produto anunciado algo que supostamente lhe falta e que lhe parece essencial para o seu bem-estar, evocando o desejo de possuí-lo. E para persuadir o consumidor para a compra, a publicidade se utiliza de uma linguagem sedutora, usando estrategicamente elementos verbais e não-verbais com a intenção de direcionar o seu olhar para a compra. Segundo Vestergaard e Schroder (2004, p. 71):

[...] a primeira tarefa do publicitário, portanto, é conseguir que o anúncio seja notado. Uma vez captada a atenção do leitor, o anúncio deve mantê-la e convencê-lo de que o tema daquele anúncio específico é do interesse dele. Além disso, o anúncio tem de convencer o leitor de o produto vai satisfazer alguma necessidade que até então não fora sentida.

Logo, para que o anúncio seja notado é necessário que ele consiga envolver o seu interlocutor seduzindo-o através da linguagem. Para tanto, essa linguagem deve ter atributos

especificamente criados para chamar a atenção do interlocutor, e por conseguinte, levá-lo a consumir o produto anunciado. Sendo assim, “o que cabe à mensagem publicitária, na verdade, é tornar familiar o produto que está vendendo, ou seja, aumentar a sua banalidade e ao mesmo tempo valorizá-lo com uma certa dose de ‘diferenciação’ a fim de destacá-lo da vala comum (CARVALHO, 2002, p. 12).

Para Carvalho (2002), o anunciante de um objeto de consumo está interessado na obtenção de lucro, ao vender seu estoque e suas novidades. Já o comprador, está sempre interessado em adquirir conforto, alívio, segurança ou prazer. Por isso, a mensagem deve chegar até ele de forma adequada para levá-lo ao consumo. Todavia, “nem o discurso retórico, nem mesmo o discurso informativo sobre as virtudes do produto têm efeito decisivo sobre o comprador” (BAUDRILLARD, 2015, p. 176). Para o autor, o que sensibiliza o indivíduo é a temática disfarçada de proteção e gratificação, ao zelo que se tem ao persuadi-lo.

## **Metodologia**

Considerando que este trabalho tem por finalidade analisar a linguagem a partir de enunciados concretos que fazem parte do uso da língua no seu viés social, podemos afirmar que ele se insere no campo da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Em virtude disso, nossa pesquisa se constrói a partir do “diálogo com o objeto de estudo, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos” (BRAIT, 2018, p. 14).

No que concerne ao tipo de pesquisa, esta se caracteriza como qualitativa, pois diz respeito a “[...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa [...]” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). No que diz respeito aos objetivos a serem alcançados a pesquisa pode ser classificada como descritiva, já que tem “[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2002, p. 42). Assim, como o nosso *corpus* se compõe de dois anúncios publicitários, intencionamos compreender como os elementos verbo-visuais são

responsáveis por produzir os efeitos de sentido nos enunciados, bem como acontece a interação com os interlocutores a fim de vender o produto anunciado.

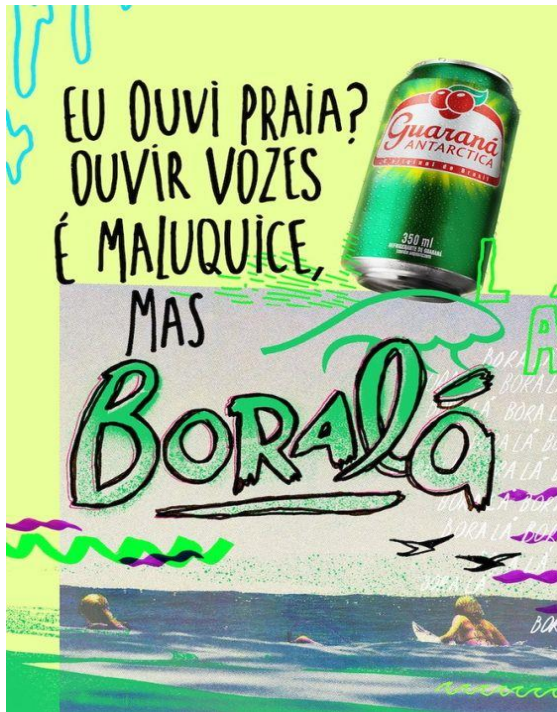
### **Análise e discussões**

Propor uma análise verbo-visual à luz dos estudos bakhtinianos, em termos organizacionais, requer o entendimento de que no momento da leitura, o verbal e não-verbal têm igual importância e por isso não há separação entre eles, . Outrossim, é uma tarefa que “desempenha um papel importante na leitura da contemporaneidade e no ensino dessa leitura, mas exige empenho e rigor teórico-metodológico” (BRAIT, 2013, p. 62). Desse modo, neste trabalho, procuramos fazer uma análise interpretativa de cada elemento do enunciado, tais como as cores, as imagens e as expressões linguísticas presentes na composição da tessitura enunciativa.

#### *Bora lá?*

A figura que analisamos a seguir faz parte do lançamento da campanha “Pensadores pensam. Você, Boralá”, da marca Guaraná Antarctica Criada pela F/Nazca Saatchi & Saatchi, a qual visa estimular as pessoas a curtirem a vida fora de casa, mostrando que ao ar livre também surgem oportunidades para experiências inesquecíveis.

Figura 1: Bora lá



Fonte : Extraído de: <<http://www.portaldapropaganda.com.br/guarana-antarctica:2016>>

Acesso em 25 de out. 2020.

A figura 1 traz em sua composição um enunciado linguístico em que uma voz se dirige a um interlocutor, supostamente presumido, usando a expressão “eu ouvi praia?” e depois completa: “ouvir vozes é maluquice, mas boralá”. Ao se dirigir ao seu interlocutor, fazendo uma indagação, possivelmente já havia acontecido uma interação entre eles. No entanto, no diálogo não fica claro se esse interlocutor realmente faz parte da interação discursiva, ou se a voz é apenas fruto da imaginação do locutor. Devemos considerar que “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*” (BAKHTIN, 2011, p. 301 – grifos do autor). Sendo assim, a elaboração do enunciado

pelo locutor, já tem em vista o seu interlocutor, mesmo que esse interlocutor seja o seu próprio “eu”, ou seja, sua consciência.

Quanto às imagens, vemos posicionada, à direita, na parte superior do anúncio, uma latinha do refrigerante da marca Guaraná Antarctica e logo abaixo, vemos a imagem de uma praia com um mar bastante calmo no qual pessoas estão nadando. O céu parece claro e gaivotas voam livremente, celebrando o dia ensolarado. Estão presentes na imagem as cores verde, amarelo, vermelho, branco, preto, azul e púrpura. Segundo Farina, Perez e Bastos (2006, p. 96).

As cores constituem estímulos psicológicos para a sensibilidade humana, influenciando no indivíduo, para gostar ou não de algo, para negar ou afirmar, para se abster ou agir. Muitas preferências sobre as cores se baseiam em associações ou experiências agradáveis tidas no passado e, portanto, torna-se difícil mudar as preferências sobre as mesmas.

Todos esses recursos verbo-visuais se mobilizam no enunciado conferindo-lhe efeitos de sentido, funcionando como estímulos apelativos sensoriais que remetem a experiências do cotidiano dos interlocutores fazendo com que eles se interessem pelo produto anunciado e sintam vontade de consumi-lo. Ademais, a voz que fala no anúncio usa expressões do cotidiano das pessoas, a exemplo da expressão “bora lá”, que é usada geralmente entre pessoas com laços estreitos de amizade, já que o termo é bastante informal. Tudo isso contribui para que o interlocutor se considere amado e prestigiado pelo locutor, que simula benevolência para não mostrar de fato, a sua imposição à compra do produto anunciado.

### *Tente não ouvir isso*

A figura que analisamos a seguir, faz parte de uma campanha em que a Coca-Cola resolveu utilizar a “visão” para aguçar a “audição”. Segundo pesquisas na *internet*, a campanha foi criada pela David Miami<sup>5</sup>, e pretende fazer o interlocutor “ouvir” as imagens as quais, captam momentos em que o refrigerante é aberto, e emite um

---

<sup>5</sup> “Criada pela David Miami, essa campanha de Coca-Cola pretende fazer o espectador “ouvir” as imagens. [...]” (Disponível em: <<https://propmark.com.br/mercado/coca-cola-desafia-tente-nao-ouvir-estes-anuncios-impresos/abril2019>> Acesso em: 11 nov. 2020.

barulho que o consumidor de Coca-Cola já está acostumado a ouvir, ou seja, o som do gás da bebida borbulhante no momento em que uma garrafa ou uma lata de refrigerante é aberta.

**Figura 2: Tente não ouvir isso**



Fonte: <https://www.publicitarioscriativos.com/coca-cola-cria-anuncios-impresos-que-prometem-fazer-voce-ouvir-os-sons-do-produto/2019>.>Acesso em: 10 de outubro de 2020.

A **figura 2** tem como foco uma garrafa de refrigerante sendo aberta. O ato de abrir a garrafa remete a apelos sensoriais, tais como a visão, através das cores que compõem o anúncio, como também a imagem da garrafa que apresenta gotículas de água e, por conseguinte, remete a apelos táteis, pois transmite a sensação do frio ao toque das mãos na garrafa do refrigerante. E sobretudo, o apelo sensorial auditivo, pois todos conhecem o som que produz o gás borbulhante da bebida, logo que uma garrafa ou lata do refrigerante é aberta.

Além da garrafa que é a figura central do anúncio, temos a expressão linguística “tente não ouvir isso”, posicionada do lado esquerdo do anúncio, e do lado direito temos a logomarca da Coca-Cola. No que se refere à expressão linguística “tente não ouvir isso”, embora pareça que é um conselho contrário ao consumo da bebida, na verdade, a voz que fala no anúncio quer dizer que é impossível ouvir o barulho do gás borbulhante, e não consumir a bebida bem gelada, como sugere a garrafa mostrada na imagem. Portanto, a expressão é um desafio lançado ao consumidor para chamar sua

atenção e levá-lo ao consumo, uma vez que “a publicidade tem por tarefa divulgar as características deste ou daquele produto e promover-lhe a venda” (BAUDRILLARD, 2015, p. 174). Assim, através desses recursos linguísticos acontece a interação discursiva entre os participantes do evento comunicativo, pois “em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele” (BAKHTIN, 2015, p. 51).

No que concerne às cores presentes no enunciado, elas devem ser levadas em consideração, porque “a linguagem da cor é um meio atrativo que atua sobre o subconsciente dos consumidores, permitindo sua utilização alinhada com os objetivos estratégicos dos produtos e das empresas”(FARINA, PEREZ e BASTOS, 2006, p. 2). Assim, no enunciado elas colaboram para a produção de efeitos de sentidos do texto e conseguem chamar a atenção do interlocutor para a mensagem do anúncio, considerando que “a cor é carregada de alusões psicológicas e morais”(BAUDRILLARD, 2015, p. 38). Logo, as cores apelam para o visual e direcionam o olhar do interlocutor para o produto anunciado.

## **Conclusão**

Como visto, de acordo com as teorias bakhtinianas, há uma grande diversidade de gêneros do discurso relacionados às múltiplas atividades humanas. E cada esfera das atividades humanas dispõe de seus gêneros do discurso, que se ampliam de acordo com a expansão dessa esfera. No que concerne ao anúncio, este pertence à esfera publicitária e dirige-se às “grandes massas” com a intenção de enaltecer o seu produto, com vistas a chamar a atenção do consumidor e incitá-lo à compra. Para tanto, utiliza em seus discursos elementos verbais e não-verbais para a construção de sentidos do enunciado. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo analisar em perspectiva dialógica como se processa a construção dos efeitos de sentidos dos enunciados nos anúncios publicitários selecionados, através dos seus aspectos verbo-visuais. No trajeto interpretativo da verbo-visualidade verificou-se que a conjugação desses elementos pode acarretar em posicionamentos responsivos mais ativos proporcionados pelas múltiplas possibilidades de interpretação.

Assim, neste trabalho, abordamos as reflexões bakhtinianas a respeito do dialogismo que se configura como a interação discursiva travada entre dois ou mais sujeitos, e neste evento comunicativo o discurso de um “eu” se instaura no discurso do “outro” tendo a palavra como elo da corrente contínua e infinita da comunicação humana. Desse modo, a linguagem se constrói a partir dessas relações dialógicas que acontecem na convivência cotidiana de sujeitos inseridos em dado contexto sociohistoricamente organizado. Por isso, a reflexão bakhtiniana concebe a linguagem em seu viés essencialmente social e histórico.

Nossas análises foram feitas a partir de enunciados pertencentes à esfera publicitária, mais especificamente, o anúncio publicitário, gênero discursivo que se faz onipresente em nossas vidas e com os quais interagimos e somos interpelados pela voz onipotente que ecoa nos seus enunciados altamente persuasivos.

Assim, a análise dos anúncios nos permitiu depreender que os elementos verbo-visuais que compõem os anúncios, tais como as expressões linguísticas articuladas às imagens e as cores, fazem apelos sensoriais auditivos, visuais, olfativos, táteis e gustativos, que remetem a momentos de prazer, como recortes do cotidiano, envolvendo as bebidas anunciadas e despertam no consumidor o desejo pela compra dos produtos anunciados. Portanto, esses elementos são responsáveis por produzir os efeitos de sentidos nos anúncios analisados.

Quanto às vozes sociais presentes nos enunciados, percebemos que mesmo havendo muitas vozes envolvidas na interação discursiva, a voz do locutor consegue ecoar com mais força e reverbera sua onipotência sobre as demais vozes presentes na interação discursiva, conseguindo abafá-las, e se sobressaindo sobre elas.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.



- BAUDRILLARD, J. **O sistema dos objetos**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 2013, p. 43-66.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Outros conceitos-chave**. 2. ed. 3 reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.
- CARVALHO, N. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.
- FARINA, M.; PEREZ, C. e BASTOS, D. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. , São Paulo: Edgard Blücher, 2006 .
- PUZZO, M. B.; BERTI-SANTOS S. S. Gênero discursivo e as novas linguagens no Ensino de Língua Portuguesa. **Revista Linha D'Água**, v. 28, n. 2, p. 26-43, dez 2015.
- SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- VESTERGAARD, T.; SCHRODER, K. **A linguagem da propaganda**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

## OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS NO ENSINO BÁSICO: POR QUÊ? PARA QUÊ?

Maria Teresa Tedesco V. ABREU (UERJ)<sup>1</sup>  
Cristina Normandia dos SANTOS (UERJ)<sup>2</sup>

### Introdução

“Navegar é preciso; viver não é preciso”. Ao propor essa reflexão, Fernando Pessoa tencionou o espírito aventureiro dos navegadores antigos, que são mencionados logo na 1ª estrofe do poema “Navegar é preciso”. O poeta expressa em linguagem lírica a necessidade do homem em desbravar, criar e recriar experiências sociais e culturais em sua existência. A exemplo disso, os modos de nos comunicarmos estão sempre em processo de criação e de recriação, para navegarmos cada vez mais longe, com diferentes propósitos. Isso aconteceu com o rádio, com a TV e, recentemente, com a *Internet*, a mídia de massa que está em constante avanço cultural.

No princípio, a criação da *Internet* teve um propósito militar, depois, passou a ser utilizada por professores e estudantes, para pesquisas em universidades, e, contemporaneamente, foi recriada por jovens excêntricos, para fins de entretenimento, com finalidades de comunicação diversificadas. Para se ter uma ideia, apenas no Brasil, cerca de 134 milhões de pessoas ‘navegam’ na *Internet*, diariamente, conforme pesquisa TIC Domicílios, realizada em 2019; com objetivos variados. Não é à toa que a mídia digital simboliza a Globalização da economia e das relações sociais, no mundo.

A grandeza da *Internet* instigou reflexões de cunho filosófico e sociológico, para discutir as influências culturais da mídia digital na

---

<sup>1</sup> Professora PhD Maria Teresa Tedesco V. Abreu é Professora associada de Língua Portuguesa, Instituto de Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Pós – Doutorado pela Universidade de Colônia, Alemanha (2017). Professora Visitante da Universidade de Heidelberg, Alemanha (2019-2020). [teresatedesco@uol.com.br](mailto:teresatedesco@uol.com.br)

<sup>2</sup> Professora Dr<sup>a</sup> Cristina Normandia dos Santos é Professora do Ensino básico de Língua Portuguesa. Doutora em Língua Portuguesa pela UERJ (Bolsa CAPES de 2014 a 2018); realiza estágio de Pós-doutorado em Língua Portuguesa pela UERJ (Bolsa CAPES de 2018 a 2019) [cnormandia@yahoo.com.br](mailto:cnormandia@yahoo.com.br)

sociedade. Nesse sentido, destacam-se as elucubrações do filósofo Lévy (2010) e do sociólogo Castells (1999), em que propõem os conceitos de ‘Cibercultura’ e de ‘Sociedade em rede’.

O conceito de Cibercultura foi proposto por Lévy (2010) e refere-se às relações sociais desenvolvidas a partir das comunidades sociais virtuais, que apresentam “relações culturais desterritorializadas e livres”, conforme Santos (2019, p.19), as quais determinam as práticas socioculturais no ciberespaço (LÉVY, 2010). A possibilidade de interagir livremente e de estabelecer relação ou conexão sociocultural com pessoas com interesses comuns, com atividades comuns, com percepções ideológicas semelhantes, com culturas equivalentes, geraram um encantamento avassalante na sociedade, principalmente, no grupo de jovens, que foram rapidamente abarcados pela mídia digital. Por esse ângulo, entende-se a transformação sofrida pelas relações sociais. Tornamo-nos, culturalmente, coletivos.

A perspectiva da “Sociedade em rede” de Castells (1999) analisa outro aspecto da mídia digital: o processo de disseminação da informação pela *Internet* que se dá a partir de uma rede de conexões aéreas sem fio. A qualidade da propagação de dados “está na particularidade da difusão da informação de modo interativo e coletivo”, como observa Santos (2019, p. 19). A Sociedade em rede de Castells (1999) celebra a informação difundida de maneira coletiva, interativa e híbrida. Qualquer pessoa com acesso à conexão sem fio é um potencial divulgador da informação. Isso descentralizou a sociedade de obter informações apenas das mídias de massa: a televisão, o rádio e o jornal impresso. Assim, a cultura ‘coletiva’ implica, também, em produção e difusão de informações em rede, por isso, o conceito de “Sociedade em rede”, de Castells (1999).

Têm-se, então, duas importantes implicações socioculturais com a recriação da *Internet* com o fim do entretenimento de dados: a mudança no comportamento social - ao estabelecer as relações sociais em comunidades virtuais desterritorializadas - e a rapidez da propagação da informação, por segundo, de forma globalizada. Esses encadeamentos culturais da informação vão atingir o contexto da formação educacional e, conseqüentemente, as atividades com a linguagem na escola. Pois, as práticas sociais da linguagem tornaram-se diversificadas, contemporaneamente.

Observa-se, de antemão, que não são ‘novas’ práticas sociais da linguagem. São práticas sociais da linguagem que se desenvolveram a partir de outras já existentes. Por isso, Marcuschi e Xavier (2010), coerentemente, propuseram o conceito ‘emergente’ para os enunciados produzidos no contexto digital.

São fatos as concepções de Cibercultura e de Sociedade em rede. No entanto, não existe uma nova linguagem, por causa das duas implicações culturais. Os enunciados que circulam na *Internet* estabelecem uma relação de *continuum* (TEDESCO, 2013) com outros enunciados orais e escritos, aspecto que revela que a língua não é determinada por uma dicotomia, porque atende as particularidades das situações comunicativas e do sujeito que usa a linguagem para sua interação social.

A proposta da presente discussão é destacar que as mudanças culturais na *Internet* não implicaram em novas práticas sociais da linguagem. Tanto as relações sociais nas comunidades virtuais quanto a divulgação em massa da informação na Sociedade em rede, por segundo, ampliaram as práticas sociais da linguagem já existentes, como pode-se observar com os gêneros digitais emergentes (MARCUSCHI E XAVIER, 2010).

Esta constatação é essencial para refletimos sobre a proposta da Base Nacional Curricular (BNCC), que orienta para o trabalho com as competências de linguagem a partir de gêneros digitais no ensino básico. Essa não é uma proposta a ser rejeitada, mas merece ser discutida, para que não se considerem os gêneros digitais como novos conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes. O propósito da discussão é observar que o trabalho com os gêneros digitais, elencados pelo BNCC, deve considerar, especificamente, aspectos como: a situação comunicativa, a intenção do produtor do texto, a estrutura linguística e suas variações, conforme o gênero digital desenvolvido. Acredita-se que esse é um caminho possível para o desenvolvimento do letramento digital. Para esse fim, a primeira seção do presente artigo tratará a concepção de linguagem, pois, esta influencia qualquer atividade com a língua materna na sala de aula, além de refletir o olhar que se tem para o uso da língua em gêneros digitais.

## Começando a reflexão a partir do conceito de língua e de linguagem

A Base Nacional Curricular (BNCC) observa que os estudantes que ingressam no Ensino Médio já apresentam experiências em muitas práticas sociais de linguagem, as quais foram desenvolvidas no Ensino Fundamental, o que permitiria aos estudantes se aprofundarem e também analisarem outros eventos de linguagem, especificamente, os praticados em contexto digital.

Verifica-se na aceção da BNCC um certo encantamento em relação às práticas de linguagem da cultura digital, o que não é algo negativo. No entanto, as práticas de linguagem desenvolvidas em contexto digital não são isoladas de outras práticas sociais de linguagem em contextos não digitais. Por isso, os usos da linguagem na *Internet* não podem ter mais destaque do que outras atividades de linguagem, pois, o usuário da língua não atua socialmente em uma única atividade comunicativa. Para evitar um posicionamento dicotômico sobre o uso de linguagem, determinando o que é mais significativo e o que é menos significativo, a percepção sobre a língua e a linguagem é essencial. Nesta questão, a abordagem de língua adotada na escola, evita uma atitude que venha enaltecer ou desmerecer uma prática social da linguagem.

É interessante lembrar que as primeiras publicações textuais na *Internet* geraram um ‘espanto’ pela irreverência e pelo atrevimento de desconstruir o padrão da língua, o qual é definido como culto. A irreverência no uso da língua em textos verbais na *Internet* foi definida como ‘Internetês’. Uma designação simpática, mas que refletia uma percepção que considerava o evento de linguagem em contexto digital como uma reprodução da língua falada, por causa de uma apresentação fragmentária e não normatizada, aspectos esses que fazem parte do prescritivismo, o qual define a língua falada como: contextualizada, dependente, implícita, redundante, não-planejada, imprecisa, não-normatizada, fragmentária (MARCUSCHI, 2003, p.27). E que, infelizmente, ainda é proposta, didaticamente, nas salas de aulas.

Possenti (2009) destaca que o desconforto em relação ao Internetês está, especificamente, na sua grafia, a qual incomoda, justamente, os puristas da língua – os prescritivistas - que redizem “os mesmos lugares-comuns de sempre sobre a suposta ignorância

da nossa juventude, que, entre outras coisas [...], escreve de forma inteligível...”. (POSSENTI, 2009, p. 60). Essa é uma visão normativista sobre a língua, em que a norma padrão - variante culta - é considerada a referência em detrimento de outros usos linguísticos.

A referência ao conceito de Internetês influenciado pelo normativismo gramatical espelha o que acontece na sala de aula, quando é estabelecido o conhecimento do uso padrão, particularmente, como o ideal. As possibilidades de uso da língua, conforme o propósito comunicativo e o contexto de produção, são deixadas de lado, como se o usuário da língua realizasse, apenas, experiências sociais que demandam a variante padrão. Os gêneros digitais da *Internet*, por exemplo, refletem tanto o uso da variante padrão quanto de outras variantes linguísticas, as quais podem orientar para uma faixa etária, para um gênero (homem, mulher e os LGBTs), para um estrato econômico, para uma temática (os jogos eletrônicos, por exemplo) e ainda para um contexto específico, tais como o acadêmico e o jornalístico.

Travaglia (2001) destaca o preconceito da abordagem normativista em suas reflexões e diz que “não há Português certo e errado: todas as variedades são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado”. (TRAVAGLIA, 2001, p. 63). Assim, a partir de Possenti (2009) e de Travaglia (2001), avalia-se na denominação ‘Internetês’ e na escolha exclusiva da variante padrão na escola uma perspectiva normativista da língua, que indicam um pré-julgamento das variantes linguísticas. Infelizmente, não há, nessa abordagem, a apreciação necessária para os propósitos comunicativos e para a situação comunicativa de produção de enunciados.

Refletir, analisar e abordar as práticas de linguagem na *Internet* são ações que permitem entender o porquê e o para quê das escolhas linguísticas feitas pelo produtor do texto em enunciados, pois a língua não está apartada das atividades sociais. À vista disso, Koch (2002) propõe a visão dialógica da linguagem, em que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores [...] nele se constroem e são construídos”. (KOCH, 2002, p.17). Dessa forma, a visão dialógica da linguagem não prioriza uma variante em detrimento de outra. Ao contrário. A concepção interacionista da

linguagem discute o texto (oral ou escrito, verbal ou não verbal) na produção de sentidos, na “interação texto-sujeitos (ou texto coenunciadores)...”. (KOCH, 2002, p.17).

A abordagem sobre língua e linguagem a ser adotada em sala de aula é essencial para desenvolver o letramento no contexto escolar. O que torna inviável determinar um uso específico de linguagem a ser abordado no Ensino Básico. Quanto mais variados os textos em atividades escolares, mais amplo será o domínio dos estudantes nas práticas sociais da linguagem. Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa focarão o processamento textual, conforme o evento comunicativo (KOCH, 2002).

O que esta elucubração defende é a concepção interacionista da linguagem (KOCH, 2002), percepção linguística que permite ao usuário da língua compreender as finalidades discursivas que justificam as variantes da língua. Não cabe ao contexto escolar determinar a variante ideal, independente de ser o contexto digital ou não digital. Cabe à escola aprimorar a competência comunicativa dos estudantes do Ensino Básico.

Discutida a importância da concepção de linguagem, propõe-se, na próxima seção, apresentar a abordagem sobre os gêneros discursivos e a particularização acerca de gêneros digitais a partir de Bakhtin (2010), Marcuschi e Xavier (2010) e Tedesco (2013).

### **Gêneros discursivos e Gêneros digitais – concepções**

Os gêneros discursivos são reconhecidos como a linguagem em situação de uso. E como são múltiplas as possibilidades sociais de realização da linguagem, as habilidades de linguagem - a fala, a escuta, a leitura e a escrita - (TEDESCO, 2012) estão pressupostas nas atividades discursivas. Por essa razão, a inserção dos gêneros na abordagem escolar, conforme instrui a BNCC, visa à compreensão da relação das escolhas linguísticas com o contexto social de produção dos enunciados, pois, como postula Bakhtin (2010):

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. Esses enunciados refletem 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, 2010, p. 261).

O porquê e o para quê estudar os gêneros discursivos no Ensino Básico importam para o entendimento de que a língua não está distanciada do entorno discursivo, como consideravam os linguistas, conforme as contribuições de Saussure, que definiu a dicotomia *langue* e *parole*, em que a primeira é a língua, sistema autônomo e convencional, e a segunda especificação é o plano de realização individual e não social (MARCUSCHI, 2008). À vista disso, Bakhtin (2010, p.262) enfatiza que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso”. Dessa maneira, Bakhtin contribui com sua abordagem para a dissolução da visão dicotômica da linguística. Porque a língua enquanto sistema está presente nos enunciados orais e escritos, mas não está isolada da atividade discursiva, uma vez que expressa um propósito comunicativo a partir de uma situação comunicativa.

Por isto, a inserção dos gêneros discursivos digitais nas atividades escolares será uma análise do uso da língua, segundo um propósito e uma situação comunicativa específicos. Independente do gênero digital – *E-mail, Twitter, Chat, Blog, Vlog, Podcast, Comentários de redes sociais* – a língua possibilitará a organização do “projeto de dizer” (TEDESCO, 2013) do texto, em que estão previstas as possíveis variações linguísticas.

A mídia digital é um ambiente híbrido que permite o surgimento de novas interfaces para o entretenimento da informação, “Como se sabe, todas as tecnologias comunicacionais novas geram ambientes e meios novos”, conforme observaram Marcuschi e Xavier (2010, p. 31). Isso seduz a sociedade, naturalmente. No entanto, é necessário observar que os gêneros digitais são práticas sociais de linguagem emergentes de gêneros preexistentes, como pontuou Marcuschi e Xavier (2010, p.): “Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita”. Portanto, quando a BNCC propõe que “Do ponto de vista das práticas contemporâneas de



linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos...”. (BNCC DO ENSINO MÉDIO, p.490), causa-se uma danosa simplificação para o trabalho com os gêneros discursivos, a qual é motivada pelo desconhecimento de que somos usuários ativos da linguagem.

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos [...] relacionados a diferentes campos de atividade humana e de comunicação [...] (BAKHTIN, 2010, p.264).

Ressalta-se que a importância de vincular os gêneros discursivos no estudo da Língua Portuguesa está no entendimento de que a língua varia conforme os heterogêneos campos de atividade humana, entre estes o campo digital, sem comprometer o que é estável, a língua.

Para refletirmos sobre o trabalho com gênero digital e não digital, na próxima seção será feito um estudo de caso, a partir de uma atividade proposta para turma do Ensino Fundamental, de colégio privado, no Rio de Janeiro, em que o proposto é o desenvolvimento da opinião do leitor nos gêneros Carta do leitor e Comentário na rede social.

### **Apresentação da atividade escolar**

Antes de apresentar a abordagem dos gêneros discursivos Carta do leitor e Comentário, é necessário orientar que as atividades foram realizadas numa instituição privada, no Rio de Janeiro, em turma do 7º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Redação.

As atividades de redação se desenvolveram em plataforma digital e as produções textuais dos estudantes foram enviadas para o *E-mail* da instituição de ensino, devido ao contexto da pandemia do Coronavírus. Além disso, frisa-se o uso da ferramenta *Power Point*, durante as aulas *online*, no desenvolvimento dos gêneros discursivos. Com estas orientações, é iniciado o estudo de caso.

## A atividade com gêneros opinativos não digital e digital no Ensino Fundamental

Conforme a Base Nacional Curricular, os gêneros discursivos de perfil opinativos, como a Carta do leitor, devem ser contemplados em séries finais do Nível Fundamental (6º ao 9º ano), em que se busca trabalhar o campo jornalístico e midiático, a partir das práticas de leitura, de escrita e de oralidade, com o fim de desenvolver o processo da argumentação.

No documento da BNCC, para os últimos anos do Ensino Fundamental, o gênero discursivo Carta do leitor não está indicado para o aperfeiçoamento das habilidades de linguagem concernentes à leitura. Nessa prática, são propostos gêneros digitais como os *Memes*, as *Charges*, os *Vídeos*, os *Gifs*, as *Fotorreportagens*, e gêneros não digitais como as *Notícias*, as *Reportagens* e as *Entrevistas*. Já a Carta do leitor é proposta na prática de escrita, especificamente, a respeito da competência “Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais” (BNCC, 142), em que se visa à habilidade da compreensão das condições de produção na circulação do gênero discursivo.

No entanto, a Carta do leitor é um gênero que merece tanto ser explorado na leitura quanto na escrita, pois, na atividade de leitura ocorre a análise da estrutura linguística como o aspecto explícito que permite a interpretação dos sentidos implícitos do texto, como a ironia e a crítica, por exemplo, que também fundamentam uma opinião.

Consoante com a competência de leitura que propõe “Apreciação e réplica” e a “Relação entre gêneros e mídias” (BNCC, p.140), faz-se produtivo estabelecer a relação do gênero discursivo Carta do leitor com o gênero digital Comentário, o qual é publicado em redes sociais, como o Instagram e o Facebook, da forma que foi proposta em aula de Redação, para o 7º ano do Ensino Fundamental, em colégio privado, no Rio de Janeiro.

É interessante observar que o gênero Carta do leitor é uma prática de linguagem desconhecida da geração contemporânea, como também quaisquer especificações do gênero Carta. Isto justifica-se pelas experiências comunicativas recentes, como o *E-mail*,

os Comentários das redes sociais, o Twitter e o WhatsApp. Neste aspecto, as atividades de linguagem na escola são primordiais, pois, amplia a percepção do estudante para o processo de evolução da linguagem, com o objetivo de mostrar para os estudantes que os usos de linguagem praticados na *Internet* são encadeamentos de gêneros discursivos já existentes.

Assim, para o desenvolvimento da aula, em plataforma *online*, foi proposto um tema para a compreensão do propósito comunicativo do gênero Carta do leitor cuja temática sugerida foi o projeto de lei - PL 1577/2019 - que criminaliza os jogos violentos no Brasil, aventado pelo deputado Júnior Bezerra.

A leitura do projeto de lei fomentou um debate em que, oralmente, os estudantes apresentaram os seus pontos de vistas sobre a temática. Essa ação inicial foi significativa para se analisarem as opiniões de leitores, em que ficou evidente, na leitura de cartas, a existência de opiniões distintas, tanto a favor do projeto de lei quanto contra o projeto de lei. Quase a totalidade dos alunos do sétimo ano do E.F. concordou com os leitores que se opunham ao projeto de lei.

Neste ínterim, os aspectos linguístico-discursivos da Carta do leitor foram abordados, como a estrutura canônica de uma carta, que apresenta a data como circunstanciador temporal, a assinatura como identificação da autoria, o uso da primeira pessoa do singular como índice de identificação do projeto de dizer do texto. Além disso, foram contempladas as possibilidades de suportes do gênero, que podem ser tanto impresso em papel, como em jornais e em revistas, por exemplo, as páginas dos principais jornais brasileiros de jornais *online*.

Feito isto, a primeira atividade de escrita do gênero Carta do leitor pelos estudantes acarretou redações com a organização textual similar de Comentários publicados na *Internet*, o que foi muito positivo para as aulas de redação, porque a produção textual deles não configurou um 'erro'. Ao contrário, configurou, como já dito, na experiência de linguagem muito vivenciada, atualmente. Tal fato ampliou a discussão a respeito de gêneros digitais, em que foi incluído o gênero digital comentário em redes sociais na *Internet*.

Não foram analisados comentários a respeito do projeto de lei 1577/2019, mas foram analisados Comentários publicados em perfis

jornalísticos nas redes sociais já mencionadas. Dessa forma, os estudantes perceberam as particularidades do uso da língua nos textos verbais da *Internet*, em que foi observado que a estrutura verbal do gênero digital apresenta aspectos similares com o texto verbal da Carta dos leitores, a exemplo da marca de 1ª pessoa do singular, a qual explicita a opinião do produtor do texto, e a expressividade dos adjetivos, enquanto índice de subjetividade da opinião.

No entanto, foi observado que o texto verbal no gênero digital não é a modalidade da escrita e também não é a reprodução da língua falada, por causa dos desvios ortográficos, principalmente. Durante as análises dos comentários postados em redes sociais, foi explicado que o uso da linguagem no gênero digital está relacionado com a condição discursiva do ambiente digital, que é hipertextual, híbrida e interativa, conforme observa Santos (2018), o que se pode relacionar à qualidade de uma terceira modalidade da linguagem como propõe Tedesco (2013).

Para autora (2013), o uso da linguagem em gêneros digitais orienta para a possibilidade de uma terceira modalidade de linguagem, em que o texto verbal mantém na sua estrutura uma relação de *continuum* com a estrutura verbal de gêneros discursivos escritos e orais. Santos (2018) conceitua a terceira modalidade como um uso virtual da linguagem.

### **Resultados da atividade com os gêneros Carta do leitor e Comentário**

O trabalho com o gênero discursivo Carta do leitor, de modo *online*, em plataforma digital escolar, transcorreu em quatro dias destinados para o ensino de redação, com um total de oitenta minutos de aula. Pois, no seu seguimento, também foi abordado o gênero digital comentário em redes sociais. Assim, a aplicação dos exercícios de redação gerou resultados práticos como:

a) o trabalho com a leitura do texto verbal do gênero discursivo Carta do leitor, com a observação dos sentidos produzidos com a progressão textual, sobretudo considerando a opinião do produtor do texto, em plataforma digital de ensino;

b) o trabalho com a oralidade a partir do gênero discursivo debate, em plataforma digital, em que os estudantes interpretaram as divergentes opiniões a respeito do projeto de lei que criminaliza os jogos violentos no Brasil, em que puderam se posicionar a favor ou contra tanto às opiniões das Cartas do leitor quanto à proposta do projeto de lei;

c) a produção do gênero Carta do leitor sobre o projeto de lei PL -1577/2019, para o deputado Júnior Bezerra, em que os estudantes opinariam a favor ou contra a diretriz, os quais enviaram seus textos por *E-mail* institucional;

d) a análise das redações e a constatação da produção do gênero digital comentário, em que foram apresentados, em aula *online*, os aspectos a respeito do propósito comunicativo e da situação comunicativa do gênero digital, observando o desenvolvimento da opinião em condições distintas do gênero Carta do leitor;

e) a proposta de reescrita do gênero Carta do leitor, com o fim de compreender a importância de opinar pela escrita, sobre qualquer temática social.

O *Feedback* dos estudantes foi produtivo, pois, as aulas sobre os gêneros discursivos ficaram interativas e relacionadas com o cotidiano dos mesmos, que se apresentaram como jogadores ativos na *Internet* e como usuários ativos da rede social Instagram. O Facebook para os jovens estudantes já está fora de moda, o que explicita a fluidez dessa cultura digital.

### **Considerações finais**

A atividade com os gêneros Carta do leitor e Comentário da *Internet* é uma abordagem escolar que pode orientar o professor de língua materna, para compreender o por quê e o para quê trabalhar os gêneros discursivos não digitais e digitais no contexto escolar. Os resultados obtidos com o trabalho com os gêneros discursivos no 7º ano do Ensino Fundamental refletiram que os estudantes puderam observar e analisar o uso da língua em práticas de linguagem distintas, as quais englobam a leitura, a escrita, a oralidade e o uso da língua em contexto digital. Isso foi possível por causa da concepção dialógica da linguagem, que não é prescritiva e que considera a

linguagem como processo de interação social, em que os sentidos são (re)construídos, discursivamente (KOCH, 2002).

Logo, o ponto de partida para se realizar um trabalho produtivo com qualquer gênero discursivo é a escolha da perspectiva de língua e de linguagem pelo professor de língua materna, para nortear o seu trabalho na sala de aula, no Ensino Básico. Se o professor adotar uma perspectiva prescritiva da língua, não desenvolverá um trabalho com os gêneros discursivos digitais, de modo a considerá-los como práticas sociais de linguagem emergentes de outras atividades sociais de linguagem.

## Referências

- BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução P. Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. V.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- \_\_\_\_\_; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- POSSENTI, Sírio. **Língua na mídia**. 1ªed. – São Paulo: Parábola, 2009.
- SANTOS, Cristina Normandia. **A organização discursiva do gênero digital comentário na rede social Facebook**. 269 f. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.
- TIC DOMICÍLIOS. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros**. Cetic.br, 2019. Disponível em:

<[https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf)>. Acesso em outubro de 2020.

TEDESCO, Maria Teresa. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). In: SIMÕES, Darcília (Org.). **Língua portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Factash, 2012, p.235-245.

\_\_\_\_\_. Educação a Distância: o Processo de Interação E Autoria em EAD na Perspectiva da Linguagem. In: SIMÕES, Darcília (Org.). **Semiótica, Linguística e Tecnologias de Linguagem**. Homenagem a Umberto Eco. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2013, p. 476-493.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

## LINGUAGEM, IMAGEM FOTOGRÁFICA E EDUCAÇÃO: SUBJETIVIDADE, PRÁTICA E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR<sup>1</sup>

Luiz Carlos Pinheiro FERREIRA (UnB)<sup>2</sup>

### Introdução

Apresento neste texto<sup>3</sup> reflexões que pautaram uma investigação sobre as imagens fotográficas publicitárias sobre moda no contexto da educação de ensino fundamental e como essas fotografias viabilizaram uma concepção dialógica nas práticas escolares (FERREIRA, 2008). Tais reflexões constituíram parte da minha trajetória como professor de artes visuais na rede pública de ensino da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro<sup>4</sup>. Durante minha trajetória docente, estive atento às questões que envolveram tanto a valorização das imagens de arte quanto de outras possibilidades imagéticas, ou seja, imagens de publicidade e propaganda, imagens de televisão e outras visualidades presentes no cotidiano dos adolescentes. Nesse aspecto, saliento que ao enfatizar o contexto das imagens, estou interessado em sua dimensão verbo visual, como possíveis enunciadoras de sentidos. Esta prerrogativa de pensar e considerar as imagens como enunciadoras de sentidos,

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional de Comunicação, Mídia e Cultura – “coMcult”, juntamente com o I Simpósio Internacional “ReVer Flusser”, com o tema: Cultura da Imagem. O evento foi realizado em Novembro de 2008, no Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, com apoio do SESC/Santana e do Instituto Goethe de São Paulo. Saliento que a versão para este capítulo foi revista e ampliada.

<sup>2</sup> Doutor em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Mestre em Educação pelo PPGE da UFF/Niterói/RJ e Licenciado em Educação Artística/História da Arte pela UERJ. Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV/UnB. E-mail: [pinferreira@unb.br](mailto:pinferreira@unb.br) ou [luizcferreira@gmail.com](mailto:luizcferreira@gmail.com)

<sup>3</sup> O texto apresenta um recorte da Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em junho de 2008 com o título: Reflexo e refração: da linguagem fotográfica publicitária sobre moda à produção de subjetividades nas práticas escolares, sob orientação do Professor Dr. Armando Martins de Barros.

<sup>4</sup> Atuei como Professor de Artes Visuais na Escola Municipal Rosa da Fonseca, Vila Militar, RJ, de 1998 até 2009. Escola onde foi desenvolvida a pesquisa de campo.



constituiu parte fundamental da minha prática docente no contexto do ensino de artes visuais, ou seja, uma educação do olhar mediada pelas imagens.

No caminhar do processo da pesquisa, busquei investigar como determinadas imagens poderiam influenciar e despertar nos adolescentes interesses quanto às questões que compreenderiam o processo de educação do olhar. Percebi que, somente a utilização de imagens de arte, condicionadas ao contexto da história da arte não provocava os efeitos desejados em relação aos objetivos da disciplina de artes visuais. Essa constatação originou-se tanto pelo desinteresse dos adolescentes frente às imagens de arte apresentadas em sala de aula quanto pela avaliação realizada com os mesmos em momentos específicos durante o semestre. Observei que o contexto histórico e cultural no qual as imagens de arte estavam associadas não dialogavam significativamente com o contexto e as histórias de vida dos adolescentes. Em alguns casos particulares, os adolescentes estavam interessados em outras visualidades, outras imagens que participavam dos cotidianos de cada sujeito de um modo mais intenso<sup>5</sup>.

Assim, a pesquisa contribuiu para compreender tanto o mundo da escola e das práticas escolares voltadas para a educação do olhar quanto para pensar sobre as transformações sociais e culturais que se processavam no ambiente escolar. Ao utilizar imagens de publicidade em sala de aula associadas com imagens de arte, observei também como os adolescentes percebiam as imagens advindas da mídia impressa, especialmente por meio da linguagem fotográfica, produzindo sentidos e relacionando-as às suas práticas escolares e de vida. Para isso, utilizei revistas destinadas ao público adolescente, com enfoque para aquelas que, na época da pesquisa tinham intensa circulação nos grupos de adolescentes, e muitas vezes eram objeto de leitura na sala de aula, recreio e nos intervalos das aulas (figuras 1, 2 e 3).

---

<sup>5</sup> Artigo em que abordei outras visualidades “O cotidiano da sala de aula: entre Renoir, Playboy e Lady Gaga”. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio12/luiz\\_carlos\\_ferreira.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio12/luiz_carlos_ferreira.pdf) Acesso em 01 jan. 2021.

Figura 1 - Atrevida nº 157/2007



Fonte: Acervo do autor

Figura 2 – Todateen nº 141/2007



Fonte: Acervo do autor

Figura 3 – Capricho nº 1026/2007



Fonte: Acervo do autor

### Sobre a linguagem

A pesquisa em ciências humanas e, principalmente na filosofia da linguagem, indica um referencial de análise que permitiu uma flexibilização dos métodos, “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1995, p. 79). A viabilidade apontada por Chizzotti traz possibilidades para pensar a pesquisa sob o prisma das materialidades que a compõem, ou seja, qual o impacto das imagens fotográficas contidas nas revistas para a vida dos adolescentes, possibilitando uma relação entre o mundo real e o próprio sujeito. A pesquisa representou, naquele momento, uma conexão entre o

mundo real dos sujeitos com o universo da linguagem fotográfica, sobretudo a partir das enunciações com conotações publicitárias que desencadearam projeções, intenções e desejos de consumo.

Nesse aspecto, a linguagem compreende as dimensões da fala, do texto escrito, do texto fotográfico, da imagem como enunciações que se estabelecem no cotidiano e anunciam novos tempos. Desse modo, uma pesquisa centrada na linguagem permite, no dizer de Amorim, “o encontro com o outro no contexto da pesquisa” (AMORIM, 2004, p. 19), estabelecendo um diálogo constante e promissor. Amorim enfatiza que uma pesquisa pode se dar de inúmeras formas, de acordo com o lugar que o “pesquisar” ocupe, mas em todos os casos, uma ou mais relações de alteridade estão em jogo, sobretudo, ao considerarmos que tanto o pesquisador como os colaboradores da pesquisa encontravam-se imersos em uma sociedade mediada por linguagens e imagens. O pesquisador/professor, justamente, pelo interesse e pela prática no campo de estudos que compreende as imagens de arte e a própria perspectiva acerca da linguagem das artes visuais, ampliada pelos repertórios enunciativos quanto à dimensão cultural e estética. E, os adolescentes, colaboradores da pesquisa, que ao mesmo tempo em que estudavam as imagens de arte no contexto propositivo das aulas de artes visuais, também relacionavam-se com outras imagens do cotidiano, outras potências enunciativas que circulavam pelos meios de comunicação.

Para a compreensão da dimensão da linguagem utilizo o referencial teórico acerca da filosofia da linguagem instaurada por Mikhail Bakhtin (2004). Sua teoria permite pensar na possibilidade acerca dos discursos e objetos que constituem a pesquisa em ciências humanas, como também, a interlocução com outros autores que compartilham dos pressupostos da filosofia da linguagem. O pensamento de Bakhtin (2004) possibilita um referencial de análise a partir da sua teoria sobre linguagem que remete as relações sociais, onde “o signo e a enunciação seriam de ordem social e histórica, e sua existência se daria por necessidade de interação” (BAKHTIN, 2004, apud GUIMARÃES, 2005, p. 148). Nesse ponto, as relações que se estabelecem na e pela linguagem, tanto em sua dimensão verbal, quanto escrita, produzidas nas relações sociais e materiais seriam o fundamento para compreender determinados fenômenos, ou seja, a

possibilidade de interação entre a linguagem e a imagem. Nesse sentido, o objetivo do estudo resultou do encontro de conceitos associados com a linguagem, as imagens, fotografias e a educação no âmbito das artes visuais. Essa dimensão dialógica entre os conceitos permitiu o estabelecimento da relação entre o campo da linguagem e da imagem fotográfica, amparadas na dimensão subjetiva, dialógica e polifônica da linguagem na perspectiva bakhtiniana.

### **Sobre a imagem**

O que caracteriza uma imagem? Qual o sentido que as imagens projetam em nosso cotidiano? Qual a relevância das imagens para o processo formativo dos sujeitos? Estas questões acerca da conceituação das imagens perpassam uma série de formulações técnicas e teóricas que estão presentes na história, na literatura, na arte, na filosofia e, principalmente, no universo de estudos da fotografia e das novas tecnologias da comunicação e da informação. Não tenho como pretensão responder às questões que foram colocadas neste texto, mas, sim, provocar sentidos e reflexões a partir dos apontamentos de uma pesquisa.

Desde os tempos mais remotos, o homem apropriou-se de imagens para estabelecer sentido para si e para o outro, numa relação dialógica. O homem encontrou no sentido e no significado, um forte apelo simbólico, presente nas pinturas pré-históricas, nas máscaras africanas, nas esculturas greco-romanas, nas ordenações simétricas da arquitetura Clássica, Renascentista e nos processos de abstração da pintura Moderna. Apenas para lembrar a infinidade de exemplos que podemos associar com o manancial de imagens que correm abundantemente no cotidiano. Desse modo, “a imagem tem por função primeira garantir, reforçar, reafirmar e explicitar nossa relação com o mundo visual: ela desempenha papel de descoberta do visual” (AUMONT, 1995, p. 81). Ao possibilitar a descoberta do visual, a imagem, segundo Aumont, reflete tanto o universo da arte e suas representações, quanto às descobertas do mundo, onde a visualidade começa a acontecer desde o momento em que somos apresentados ao mundo. Certamente, com o objetivo de estabelecer relações sociais, construir sentidos através das descobertas e

vicissitudes que fazem parte da constituição histórica e subjetiva do sujeito.

Aumont (1995), oferece argumentos que colocam a função da imagem no contexto das trocas, das passagens, onde uma imagem não pode ser estudada e compreendida sem a relação com outras imagens, colocando-as num processo “intercambiável”, pois “a produção de imagens jamais é gratuita e, desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais e coletivos” (AUMONT, 1995, p. 78). Desse modo, o autor sustenta que as imagens foram produzidas para certos fins, associados com a propaganda, a informação, a religião, a ideologia e tantos outros, ou seja, a vinculação da imagem remete ao domínio do simbólico, colocando-a em situação de mediação entre o espectador e a realidade. Nesse caminho, encontrar a possibilidade de mediação entre as imagens e a linguagem representou questão promissora para a investigação, pois a intenção e pensar sobre a possibilidade de alargamento do conceito de linguagem, voltado, essencialmente, para a imagem fotográfica, como também para as práticas escolares. A mediação, estaria então, na relação do espectador com a realidade, entre as imagens, e ainda, entre a imagem e a palavra. Aumont evidencia tal relação, ao enfatizar que “[...] o problema do sentido da imagem é, pois o da relação entre imagens e palavras, entre imagem e linguagem [...]” (AUMONT, 1995, p. 248), pois toda representação, ou seja, as imagens, estariam relacionadas com o seu espectador.

Outra referência que trata sobre a relação entre imagem e palavra, reside no trabalho “*Introdução à análise das imagens*” de Martine Joly (1996), apresentando questões que transitam entre a nomeação e o sentido atribuído tanto para a imagem como para a palavra. Assim, “As imagens engendram as palavras que engendram as imagens em um movimento sem fim” (JOLY, 1996, p. 121). Essa questão tornou-se determinante para pensar a sociedade contemporânea, pois a relação entre as imagens, as palavras e os sons ganham, diariamente, nuances que se afinam, ou que se contradizem. Joly afirma que a relação posta para a imagem e a palavra, na maioria das vezes ocorre em termos de exclusão, ou interação e que raramente no sentido da complementaridade. A relação de complementaridade parece-me acontecer, mediante uma possibilidade de interação entre imagem e palavra, que permite uma

interlocução significativa para o estudo sobre a linguagem fotográfica, onde as imagens alimentam outras imagens na trama de signos que as compõem, onde “as imagens alimentam as imagens: desse modo, encontramos filmes que contam histórias de quadros ou de fotografias” (JOLY, 1996, p. 122). Nesse sentido, observamos que a própria publicidade compõe-se de citações de outras imagens, até mesmo de outras publicidades, além de incorporar obras de arte, imagens de televisão e imagens científicas.

O tema sobre a imagem oferece muitas leituras, percebe-se o quanto à imagem envolve, instiga, insinua, construindo sentidos e interações, carregados de subjetividades inerentes a sua organicidade. A capacidade de presentificação da imagem confere uma particularidade específica nas relações com o sujeito, pois as “imagens são superfícies sobre as quais circula o olho” como afirmou Vilém Flusser (2002, p. 71-72). Assim, vivenciamos cotidianamente inúmeras imagens espalhadas por diversos suportes e tecnologias, nas quais o nosso olho tanto circula as superfícies que compõe as imagens como também inquieta-se por desvendar os mistérios que possam estar ali escondidos.

### **A linguagem e as imagens fotográficas**

Os conceitos sobre linguagem e a imagem foram fundamentais para as investidas no campo da educação do olhar, valorizando as relações entre a imagem e o seu discurso; imagem e a linguagem e, principalmente, para compreendermos a dimensão da linguagem e da imagem fotográfica. As questões sobre a dimensão da linguagem e da imagem fotográfica estiveram presentes na minha prática docente e instigaram demasiadamente minha trajetória profissional ao longo dos anos. Para explicitar claramente essa questão, trago duas “perguntas de partida”, que enunciam, à época da pesquisa, perspectivas relacionadas com “algo que se procura” (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1992, p. 29), principalmente, no contexto de uma investigação que contemplava a dimensão da filosofia da linguagem: as imagens fotográficas constituiriam linguagem significativa no contexto da escola? As imagens fotográficas publicitárias sobre moda presentes nos anúncios das revistas: “Atrevida”, “Capricho” e “Todateen” funcionariam como

mediação na produção de subjetividades por adolescentes? Tais perguntas, nortearam o estudo na busca por um entendimento sobre a função e o sentido que poderia ser atribuído a dimensão da imagem fotográfica, enquanto linguagem enunciativa que desvelasse sentidos para o contexto das práticas escolares em artes visuais.

Ao pensar justamente nesta possibilidade entre a linguagem e a imagem fotográfica, buscou-se no contexto da pesquisa ampliar o entendimento de questões que transitavam em torno da educação do olhar, numa perspectiva em que a linguagem e a imagem fotográfica funcionaram metodologicamente como subsidio para o campo de estudo. Dessa forma, Bakhtin (2004) apresenta a necessidade de compreender a filosofia da linguagem numa abordagem marxista e, ao mesmo tempo, oferece a oportunidade de compreender todos os domínios das ciências humanas, como por exemplo: a pedagogia das línguas, a estilística e, principalmente, a comunicação, que representou um campo promissor para as “perguntas de partida” propostas anteriormente.

Nesse aspecto, pensar o processo de comunicação como um encontro entre a dimensão da linguagem e da imagem permitiu compreender determinadas dinâmicas em relação à necessidade de entendimento acerca das estruturas sociais, ou seja, como são estabelecidas os parâmetros de sentido e significado acerca das enunciações das imagens de publicidade, por exemplo. Essa compreensão partiu da reflexão sobre a linguagem para além da fala, da enunciação da imagem e da palavra. Porém, não posso deixar de lembrar sua natureza social, não individual, proposta por Bakhtin, pois “a fala está indissolavelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN, 2004, p. 14). Definir as estruturas sociais prevê refletir sobre as relações que serão estabelecidas no contexto social da linguagem, que compreendem a fala, a enunciação da imagem e o signo, que têm vital importância para a determinação de um sistema ideológico, sobretudo, quando consideramos que “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais ” (BAKHTIN, 2004, p. 16).

Entendo que ponderar sobre o sistema ideológico e na própria concepção de signo, representou justamente caracterizar o “horizonte social” (BAKHTIN, 2004, p. 16) do sujeito no contexto de



suas práticas cotidianas, sejam elas práticas escolares, de lazer, em casa, em família, assumidos como horizontes pelos sujeitos da pesquisa e permeadas de signos, nesse ponto Bakhtin (2004, p. 16) adverte que,

o signo e a situação social estão indissolivelmente ligados. Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas.

Para explicitar ainda mais a relação proposta por Bakhtin quanto ao signo e as ideologias constituídas na dimensão social da linguagem, entendo que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda de palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela” (BAKHTIN, 2004, p. 36). A palavra representa o modo mais puro e sentimental de relação social. Na dimensão da linguagem compreendida por Bakhtin, a palavra assume importância vital, no sentido de sua significação no contexto social em que está inserida. Assim, penso na palavra e sua significação associada com à produção de subjetividades, capaz de promover a compreensão e o entendimento das ideologias, pois:

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significativo, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN, 2004, p. 50).

Justamente, é nesta concepção do signo de comunicação que Bakhtin possibilita a reflexão para o signo da imagem fotográfica. A imagem fotográfica como detentora de uma linguagem, onde confere para o sujeito uma relação de significação e conhecimento. Cabe salientar que essa possibilidade só ocorre se a imagem fotográfica, em sua dimensão de imagem e signo, for compreendida como linguagem no sentido de sua significação para o sujeito. Pois, a imagem fotográfica difere do signo - palavra - apreendido pela consciência individual e decifrado pelo código linguístico no sistema de práticas formadoras e alfabetizadoras que a escola oferece e confere para o sujeito. Por isso, a necessidade de compreender que a imagem fotográfica compreende uma outra leitura, uma outra dimensão de texto, que o sujeito ainda não está preparado para “decifrar”, como signo no tocante a sua “refração subjetiva”, pois, posto na corrente ideológica da comunicação, o signo fotográfico apenas “reflete objetivamente” sua imagem, como se fosse um simples espelho.

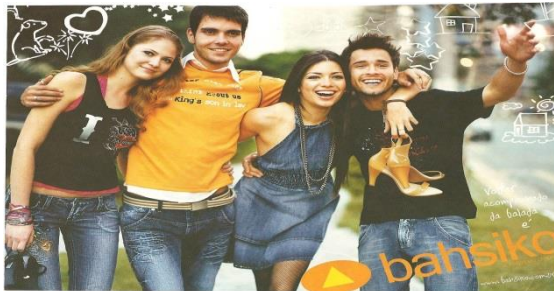
Ao considerar a palavra como fenômeno ideológico por excelência, Bakhtin (2004) deixa claro que a formação da linguagem ocorre mediante a aquisição do signo da palavra. Essa aquisição também pode ocorrer para outros processos que envolvam a linguagem e, conseqüentemente a relação com as imagens que permeiam os contextos sociais e os processos de aprendizagem. É nesse contexto de aprendizagem que tanto a educação do olhar quanto às imagens fotográficas, a partir dos estudos em artes visuais, adquiriram os contornos de uma pesquisa, em virtude da abordagem de diferentes visualidades presentes no cotidiano dos adolescentes, em especial, um olhar atento para as fotografias publicitárias contidas em revistas.

### **Imagens fotográficas e a educação do olhar**

O desenvolvimento da pesquisa compreendeu um processo de interação com o campo empírico, justamente, pela necessidade de uma percepção acerca da recepção das imagens fotográficas, principalmente aquelas relacionadas com a publicidade. Nesse ponto, observou-se na estrutura narrativa tanto das imagens de publicidade presentes nas revistas quanto na produção de artefatos visuais

relacionados com os registros fotográficos produzidos pelos adolescentes, uma construção visual que reportou-se aos enquadramentos e narrativas advindas da enunciação estabelecida pelo imagem da revista. Nesse processo, constatou-se que os comportamentos e desejos oriundos dos adolescentes foram reproduzidos a partir dos registros fotográficos realizados no contexto das práticas escolares, assim como, a dimensão do reflexo e da refração através da imagem fotográfica publicitária gerou condicionamentos equivalentes, conforme o registro das figuras 4 e 5.

**Figura 4** – Anúncio fotográfico da Revista Atrevida, onde observa-se a divulgação da marca “bahsiko” relacionando o produto com a ideia do grupo, amizade e descontração com estilo.



Fonte: Acervo do autor

**Figura 5** – Registro fotográfico realizado pelas colaboradoras da pesquisa no ambiente da Escola Municipal Rosa da Fonseca, Vila Militar, Rio de Janeiro, com referência ao discurso narrativo presente na imagem fotográfica publicitária.



Fonte: Acervo do autor

A partir do registro fotográfico realizado pelas colaboradoras da pesquisa, observou-se que a escola constituiu-se como um espaço de penetração das imagens publicitárias, especialmente, através das revistas que provocaram um referencial de propostas arraigadas de subjetivação, efetivando-se na aquisição concreta do signo consumido e idolatrado como prova de um comparecimento e de uma reconstrução do mundo pelo adolescente. O signo concretiza-se para além da fotografia, pois, refrata de forma subjetiva as intenções que “desviam”, “quebram” e “filtram” o lugar concreto do adolescente, dimensiona-o para outro mundo, um território para poucos e onde todos sejam aceitos.

Nessa perspectiva, sobre a fotografia publicitária, Arlindo Machado (1984, p. 56) aponta que, “ninguém melhor que os fotógrafos que trabalham com a publicidade conhecem essa técnica de transfigurar o referente para aumentar o poder de convicção de sua imagem”. Segundo o autor, os produtos elegantes e sensuais que a imagem da publicidade trama em seus painéis iconográficos, estariam distantes de endossarem um realismo “ontológico” pautado no fundamento de um modelo fotográfico. Desse modo, estariam constituindo verdadeiras reconstruções, por vezes, distintas dos objetos que visam insinuar.

Os feios tornam-se belos, os gordos tornam-se magros, os cabelos crespos tornam-se lisos, os olhos castanhos tornam-se verdes, o corpo torna-se escultura, sobretudo, a partir de padrões advindos das imagens publicitárias, da televisão e de outros meios de comunicação de massa. Observou-se, no contexto da escola, uma ruptura dos padrões no que diz respeito ao uniforme escolar: as calças jeans, por exemplo, sofreram uma radicalização da sua estrutura formal. A apresentação visual era radical: acessórios, pregas, botões, cinturas super baixas, tornando o corpo uma ferramenta de sedução (figura 4).

Um dos adolescentes colaboradores da pesquisa, enfatizou em sua narrativa, o modo como observou o uso do uniforme escolar no ambiente da escola e, também, em outros momentos: *“Percebi que os alunos de outras escolas respeitam mais o uniforme, mantendo sua identidade, no passeio os alunos de outras escolas não tiravam as*

*mochilas e nem mesmo o uniforme, os alunos da nossa escola modificavam mais as camisas, usando calças mais radicais, maquiagem pesada, brincos enormes, tênis diferentes e outros acessórios para ficar diferente.”*

**Figura 6** – Alunas da escola posando para as colaboradoras da pesquisa, no momento em que foram realizados os registros fotográficos no ambiente da escola



Fonte: Acervo do autor

Outro item de observação por parte das colaboradoras da pesquisa, referiu-se à camisa escolar, customizada, que ganhou realce nas mangas, na altura, deixando a barriga e o piercing à mostra no desejo intencional de ser observado e desejado por todos. Trata-se de construir “estilo”, “moda”, ou apenas impor uma postura que desconstruía o ritual da escola e do uniforme, ou seja, uma tentativa feroz de constituir modos de subjetivação presentes no corpo e nas subjetividades do “ser” adolescente. Pensar no adolescente como um sujeito passivo na conjuntura social, tanto na dimensão da palavra quanto na dimensão da imagem, representa esquecer o potencial

desse sujeito frente à produção do mundo através das suas práticas que se formalizaram na escola, que se estruturam no processo de comunicação social. Enfim, convergindo para o mundo social, na articulação com as suas relações sociais, interferindo, interpretando e alterando a realidade social, no âmbito da linguagem, da imagem e da palavra.

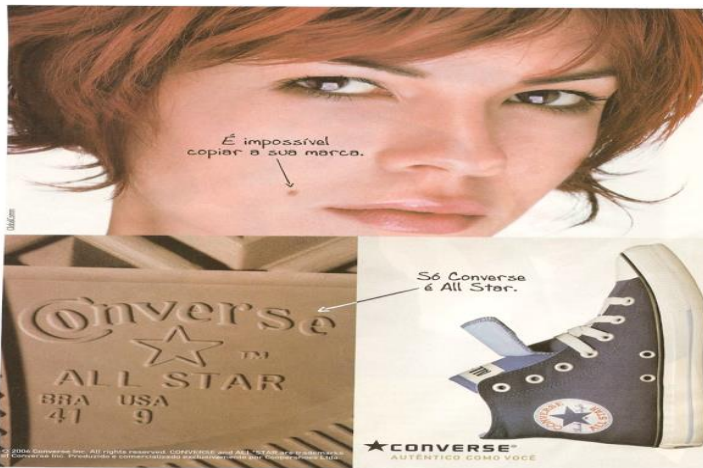
Pensar no sistema de comunicação social proposto por Bakhtin, reside pensar também no contexto dialógico, que envolveu a possibilidade de interlocução entre a imagem fotográfica e a linguagem. O sujeito, ao aprender a ler, começa a decifrar todas as palavras, começa a perceber o significado daquelas estruturas como signos, que significam algo, remetem para o seu horizonte social e ideológico. “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2004, p.38). E, no caso das fotografias, a imagem possibilitou uma compreensão mais abrangente da realidade e suas possíveis relações sociais.

Do mesmo modo que a palavra precisou ser decodificada, a imagem fotográfica também necessitou, posteriormente, dessa articulação. Inicialmente, a fotografia realista projetava para o observador uma definição do seu repertório, pois registrava de forma figurativa aquilo que os olhos podiam ver. Com o passar do tempo, essa enganosa facilidade do ver ganhou peculiaridades simbólicas que aos olhos não era mais suficiente. Retomar a formação desses sujeitos na compreensão crítica dos elementos que caracterizam a linguagem da fotografia, assim como outras dimensões imagéticas no contexto da educação do olhar, representou e, ainda representa uma formação voltada e preocupada com as visualidades cotidianas.

Para a compreensão desse universo visual na conjunção e na relação estabelecida entre imagem e palavra, que é o que ocorre nos anúncios de publicidade, a decodificação torna-se mais complexa, pois os sujeitos não são educados, especificamente para essa leitura de imagens. E, sim para sua percepção imediata, objetiva; não a subjetivando. Na figura abaixo, o anúncio publicitário enfatiza a relação entre imagem e palavra. Estabelece relação dialógica ao efetivar a “marca” do produto com uma “marca” (pinta) presente no rosto da jovem. Desse modo, a força persuasiva do slogan “é impossível copiar sua marca” atende as prerrogativas de identidade e

consumo, como complemento para a individualidade do sujeito, mesmo que posto na esteira do coletivo ao usar o tênis “All Star”.

**Figura 7** – Anúncio publicitário que enfatiza a relação entre imagem, palavra e identidade



Fonte: Acervo do autor

A importância da educação do olhar é, justamente, possibilitar essa dimensão de compreensão frente à subjetividade que a objetividade da imagem camufla. Principalmente, porque estamos inseridos em uma “civilização da imagem” (AUMONT, 1995, p. 14), Aumont se apropria do termo para designar que essa expressão revela o sentimento generalizado de se viver em um mundo de imagens, onde as mesmas são cada vez mais numerosas, diversificadas e intercambiáveis. O objetivo da pesquisa atendeu, necessariamente, essa questão, ou seja, de compreender como essas imagens estão articuladas nas relações sociais. E, nesse sentido, como a filosofia da linguagem numa dimensão de entendimento da imagem fotográfica como texto, linguagem e ideologia, possibilitou sua investigação tanto teórica como prática.

Armando Martins de Barros (2006), enquanto pesquisador das “práticas do olhar” realizou estudos, onde a questão do reconhecimento da imagem como campo discursivo tornava-se

relevante para o contexto da educação, portanto, como um modo de estruturação do conhecimento a partir das potencialidades do uso da imagem. “O reconhecimento das imagens como imersas em práticas educativas ao olhar pode favorecer a alteração dos discursos presentes na escola, bem como a apropriação dos conhecimentos e poderes a elas incorporados”. (BARROS, 2006, p.156)

As imagens tecem uma trama de representações, na qual, os sujeitos estão em permanente processo de interlocução, estabelecendo diálogos e necessariamente imbricados com suas relações, significações, sentidos persuasivos, simbólicos e enigmáticos, pois desvendar os mistérios da imagem requer uma prática educativa, que segundo Barros (2006, p. 153), estaria associada com “[...] o estatuto epistemológico das imagens fotográficas no contexto das práticas discursivas (educativas) ao olhar, no intento de contribuir na construção de conceitos dirigidos à fotografia, entendida como fonte ou objeto de estudo [...]”.

Nessa perspectiva, percebo que a imagem fotográfica no contexto da sociedade e das práticas educativas (do olhar e da escola) possibilitou significar e interpretar as diferentes visualidades cotidianas. Assim como, sua ressignificação ancorada em torno da concepção que envolve e orienta a construção de valores ideológicos, pautados principalmente no repertório que contempla o universo fotográfico, sua linguagem e multiplicidade de sentidos.

### **Considerações finais**

Revisitar os escritos que compuseram esta pesquisa foi desafiador, sobretudo, pela perspectiva de encontrar imagens e depoimentos ancorados em uma determinada experiência formativa vivenciada, ainda, à época em que atuei na educação básica. Hoje, a partir de um lugar de docência na universidade, onde atuo com a formação de outros professores que ingressarão no contexto da educação em artes visuais, sinto-me responsável por pensar em como determinadas imagens invadem a sala de aula, inclusive, sem pedir licença. Assim, entendo que cabe à escola e aos profissionais de educação, em especial aos professores de artes visuais, um olhar mais crítico e afinado para o contexto das práticas escolares, engajados na perspectiva de uma educação do olhar mediada pelas visualidades



cotidianas, especialmente, quando temos em voga a dimensão enunciativa das imagens. Perceber a imagem/linguagem fotográfica como texto repleto de enunciados e sentidos requer um posicionalmente crítico e reflexivo frente as imagens eurocêntricas que ocupam um lugar de primazia em relação às outras visualidades, que aqui denomino de imagens emergentes e fundamentais para à construção de outras formas de perceber, ensinar, aprender e olhar.

O estudo, nesse sentido permitiu que os adolescentes pudessem refletir sobre as questões da visualidade e, conseqüentemente, “olhar” para a imagem fotográfica, não apenas como um processo que captura a imagem, mas como um mecanismo que constrói diálogo e estabelece relações entre os sujeitos. E, além de tudo vende comportamentos, produtos, ideias, transformando os sujeitos e a sociedade.

## Referencias

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Musa editora, 2004.
- AUMONT, Jacques. **A imagem.** Tradução: Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. São Paulo: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARROS, Armando Martins. Fotografia e verbalidade frente ao (sur)real: notas heterodoxas sobre o uso de imagens em pesquisa. In: LENZI, Lucia Helena Correa; DA ROS, Silvia Zanatta; SOUZA, Ana Maria Abreu de; GONÇALVES, Marise Matos (Orgs.). **Imagem: intervenção e pesquisa.** Florianópolis: Editora da UFSC; NUP/Coleção Cadernos CED v. 9, 2006, p. 151-171.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. **Reflexo e refração: da linguagem fotográfica publicitária sobre moda à produção de subjetividades nas práticas escolares.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta:** ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- GUIMARÃES, Ivana Acunha. O dialogismo: uma perspectiva marxista da linguagem. In: ZANDWAIS, Ana (Org.) **Mikhail Bakhtin:** contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2005, p. 148-156.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise das imagens.** Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1996.
- MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular: introdução à fotografia.** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- QUIVY, Raymond. & CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais.** Tradução: João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 1992.

## EL APRENDIZAJE DE LOS IDIOMAS (INGLÉS – PORTUGUÉS) EN LOS TIEMPOS DEL CORONAVIRUS

Jorge Armando Acosta VILLARRAGA (Escuela Superior de Guerra/  
Colombia)<sup>1</sup>

El Covid19 en el año 2020 ha marcado una interacción de todos en el ámbito tecnológico, especialmente en la forma inmediata de saber la realidad por medio de las redes sociales y la televisión; el avance de la pandemia, muestra una necesidad del conocimiento de lenguas extranjeras como son el inglés y el portugués, en países mayormente poblados como son Estados Unidos y Brasil, donde los casos han aumentado y se hace imperioso la comunicación de sus experiencias y vivencias, dejando claro que el aprendizaje de estos idiomas es necesario para la conectividad con el mundo en general de forma que se beneficie las experiencias y la manera de combatir la pandemia.

Médicos y personal sanitario son los que han estado frente a la batalla de esta pandemia, pero son justamente ellos, quienes han visto la necesidad de compartir sus experiencias por redes sociales en idiomas tan importantes como son el inglés y el portugués, pero más aún, muchas de estas experiencias se han quedado relegadas por la falta de un aprendizaje que lleve a que todas las personas puedan conocer e intercambiar sus realidades, mediante un traductor que les ayude a comunicar lo que sucede en diferentes partes del mundo. Este artículo pretende dar una importancia y un nivel significativo del aprendizaje de la lengua inglesa y portuguesa como medio de interacción y de enseñanza en una de las situaciones más complejas del Siglo XXI llamada Covid19.

---

<sup>1</sup> Abogado PhD en Cuestiones Actuales del Derecho Español e Internacional, Universidad Alfonso X el Sabio, Madrid España, Docente de Maestría en Derechos Humanos y DICA, Escuela Superior de Guerra, Bogotá Colombia, Post doctor en Derechos Humanos Y Derecho Penal Internacional, Docente pregrado Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá Colombia.  
[jorge.acosta@unimilitar.edu.co](mailto:jorge.acosta@unimilitar.edu.co)

## El Reto de la comunicación en tiempos de pandemia

El año 2020 ha mostrado la importancia de la tecnología aplicada a la comunicación y a la cultura global, donde se ha evidenciado la importancia de aprender un idioma extranjero, a partir de su relevancia internacional como lo es el inglés y el portugués; pero para estas necesidades es importante comprender y saber transmitir el contexto cultural de cada idioma para poder intercambiar con palabras todo lo que se presenta hoy en día de forma efectiva y donde su comunicación represente un avance en diferentes modos como lo son la economía y el desarrollo profesional de quienes se lanzan a aprenderlos y ponerlos a su disposición.

Un idioma extranjero es un reto de comunicación que incorpora las consecuencias sociales y los pensamientos de cada uno de los que interactúan en ellos, pero también, abren una visión y una posibilidad de conocer la cultura a través del vocabulario y la expresión de cada uno de sus hablantes, pero la pregunta se centra en ¿Cómo desarrollar esa experiencia de aprendizaje de lengua extranjera en tiempos del coronavirus? La respuesta se desarrollará a través de este texto, dando las razones que favorecen su conocimiento y su puesta en desarrollo (ROMANO RUANO, 2020).

Lo que se debe analizar y tener en presente, es el pensamiento generalizado al reconocer a través de las claves de las lenguas extranjeras, un aprendizaje y una enseñanza a partir de una forma acertada que genera la disciplina y el esfuerzo de cada persona que utilizan el medio tecnológico para aprender y que para esto, existe un planteamiento que promueve la educación, el proyecto de bilingüismo tendrá éxito en su transmisión y en su desarrollo basado en el sentido real que la gente tiene para aprender un idioma extranjero y en su conexión con el mundo real, a partir de sus necesidades y retos.

Durante el año 2020, todos los ciudadanos nos hemos visto en la necesidad de acudir a la internet y una de las oportunidades ha sido empezar a estudiar un idioma extranjero como lo es el inglés y el portugués; ahora, cada estudiante debe fomentar y promover sus habilidades personales a partir del desarrollo e investigación, basado en la responsabilidad del pensamiento crítico, la creatividad, el control emocional, la persistencia, el autocontrol, la confianza y la

creatividad, todas propuestas en la red de forma autodidáctica y de forma disciplinada, pero en especial en un contexto que promueva, a conocer y explorar desde lo que los medios informáticos muestran como lo es el reconocimiento de la lengua extranjera.

Aprender un idioma extranjero con medios tecnológicos, es surfear en diferentes roles que promueven las condiciones necesarias para favorecer el estímulo emocional e intelectual, a partir del sentido de las habilidades propias que se pretenden desarrollar con cada uno de los estudiantes, mediante la exploración y el descubrimiento en las ondas de la internet, que luego ha de generar un sentido de pertenencia y una relación directa con el idioma; Hoy en día, el inglés y el portugués hacen parte de un imperio económico y social que promueve una gran cantidad de características en todos los ámbitos sociales, especialmente impulsados por la tecnología, donde cada una de las personas debe tener un cambio fundamental, proyectado a la comunicación a partir de una red de tecnología y con una vinculación con diferentes sectores que impulsan la integración económica.

Es una verdad propia que los idiomas generan un incremento en las capacidades laborales, las cuales se verán reflejadas en el ingreso que cada persona puede recibir y que al mismo tiempo, fomenta la cultura y el desarrollo social de las naciones a partir de la comunicación basada en las ondas de la internet y en la capacidad de cada uno de las personas en dar a conocer sus puntos de vista para expresarlos por medio de sus pensamientos con el fin de expresar una lengua extranjera de gran relevancia como lo es el inglés y el portugués (MARAZA, 2016).

Existe una relación entre el aprendizaje de lengua extranjera y de su influencia en el desarrollo que cada persona se propone de la siguiente manera:

- ✓ El estudiante debe de buscar los grados de nivel de aprendizaje a partir de la interacción y ritmo propio para tener una motivación en su espectro laboral y/o académico, los cuales permitirán abrirse el camino en el mundo de las telecomunicaciones.
- ✓ Los aspectos relevantes del aprendizaje y adquisición de conocimiento son los medios factibles que le permitirán al

estudiante tener esa relación apropiada bajo el hecho real de comunicarse con las lenguas extranjeras y crear comunidad.

- ✓ Es muy importante el desarrollo de las competencias comunicativas como la gramática y el vocabulario, como base de la construcción de su propio conocimiento, pero también la habilidad de fluir las ideas y desarrollarlas en todo lo correspondiente al saber para que se puedan transmitir las diferentes ideas en los medios digitales.

Siendo así, cada persona debe desarrollar sus habilidades para proporcionar conversaciones que tengan un tratamiento especial en lengua inglesa o portuguesa que lleven a tener una confianza con el nativo hablante, bajo la influencia poderosa del aprendizaje y su correcto desenvolvimiento, especialmente en los países latinoamericanos, donde es evidente el desarrollo cultural y social integrado por esta parte del planeta.

### **La pandemia a través de las redes de comunicación**

La situación que ha llevado al confinamiento de las personas en todo el mundo, ha volcado su actividad sobre la internet y en especial, sobre la educación, donde se funda la necesidad de saber y promover una interacción con diferentes personas alrededor del mundo; hoy en día, los estudiantes de todo el mundo hacen uso de las interacciones virtuales para aprender nuevos conocimientos y poder estar de una manera más didáctica frente a los grandes retos del mundo globalizado, es por eso que introducidos en el proceso de conocer la cultura y civilización inglesa y portuguesa es una ventaja para su desarrollo profesional.

La internet nos presenta hoy en día el componente académico mediante el cual se responde a las ideas y a las necesidades de comunicarse en una lengua extranjera, especialmente, cuando ésta tiene un enfoque político y económico imperante en la sociedad mundial como lo ha hecho en los últimos años la influencia del inglés y el portugués en toda la experiencia de expansión del conocimiento y la sociedad en general (ÁLVAREZ, 2020).

Aprender inglés o portugués durante la pandemia, favorece los alcances sociales, profesionales y económicos de muchas personas alrededor del mundo; razón por la cual, los países se han interesado en abrir sus fronteras para permitir un desarrollo comunicativo a través de la red mundial y al mismo tiempo, permitir que la civilización inglesa y portuguesa tengan mayor reconocimiento en la esfera global de los idiomas y en el mercado internacional propuesto para su crecimiento.

El reto propuesto del aprendizaje, establece un sentimiento que responde al uso adecuado del conocimiento de la lengua extranjera y al mismo tiempo, permite la transferencia de conocimientos a partir del desarrollo y la actitud del hablante, pero más aún, es importante su desarrollo competitivo que generará habilidades en el desarrollo de una lengua y de las nuevas interacciones creciendo en todos los aspectos, especialmente en su impacto económico para la sociedad que usa la internet como sustento monetario y cultural.

Este desarrollo tecnológico se ha consolidado mucho más fuerte por la pandemia a nivel mundial y ha propuesto un reto a los padres de familia en llevar a sus hijos a un aprendizaje de lenguas extranjeras a partir de la internet, donde los factores socioeconómicos de la sociedad permiten que los estudiantes puedan acceder al conocimiento de dos o más lenguas, pero también abre la ventana de las falencias que se han tenido para el desarrollo de la lengua extranjera en diferentes puntos del planeta, situando los países latinoamericanos en un nivel muy bajo y en una interacción de su evaluación con resultados muy bajos, tendiendo una actitud negativa en las cuestiones interculturales.

Es importante rescatar el desarrollo de las lenguas extranjeras como parte del interés del aprendizaje y al mismo tiempo, acercar a los estudiantes a las oportunidades que tienen a través de la internet en cuestiones de interés global para todas las carreras profesionales, como también la interculturalidad que proponen los países de habla inglesa y portuguesa dentro de su impacto especialmente en Latinoamérica.

## Desde el computador al aprendizaje de lenguas extranjeras

El desarrollo del aprendizaje de lenguas extranjeras en los estudiantes, han tenido diferentes desavenencias a través del tiempo, pero el mismo reto, se ha propuesto en los tiempos del “Coronavirus” en el mundo, y es la pandemia la que ha llevado a una profunda reflexión de la percepción cultural de la lengua inglesa y portuguesa como medio de resultado en medio de la interacción mundial, tanto por su atracción cultural como en su desarrollo económico, donde estos factores son importantes de resaltar frente a los caracteres modernos y cívicos de la sociedad, pero también, la fuerza trabajadora y cultural que representan cada uno de estos idiomas al ser aprendidos como una segunda lengua o lengua extranjera bien sea para los negocios o para el turismo (IDEALES, 2020).

El desarrollo de una lengua extranjera permite indicar niveles satisfactorios que van en búsqueda de la percepción del idioma, bajo los elementos comunicativos que son desarrollados a partir de los medios interactivos presentes hoy en día en la internet, cuyos fines son familiarizarse con el entorno y permitir un trato común para poder entender las diferencias culturales, integrándolas en la vida de cada estudiante y especialmente, fomentando el uso de la de lo cotidiano frente a la lengua extranjera en las actividades propias que generen una interacción las 24 horas a través de la internet.

En relación al concepto de cultura, la tecnología hoy en día, presenta un medio de comunicación efectivo que desarrolla directamente el modelo de competencia lingüística y los precedentes para expresarse mediante sistemas normativos como también su reacción frente a las situaciones embarazosas, donde el estudiante deberá de manera virtual, reconocer y poder manejar las situaciones que hoy en día hacen parte de la formación, como también las capacidades que se manifiestan bajo las guías de los tutores con las situaciones que se presentan en los institutos y universidades como parte de ese efecto social y cultural (SCHIMMELPFENG, 2018).

Es importante recalcar que las consecuencias de este aprendizaje se verán reflejadas en la sociedad como parte de una vinculación con los países de habla extranjera, pero al mismo tiempo, en el fortalecimiento de las convenciones políticas que existen en



América Latina y que se ven marcadas en los países tan influyentes como son Estados Unidos y Brasil.

El desafío que ha dejado esta pandemia, promueven en los estudiantes bajo el correcto uso de los ordenadores y los dispositivos para buscar información y para desarrollar efectivamente el aprendizaje de la lengua extranjera, enmarcado siempre en las funciones básicas e importantes, como también en los sistemas básicos que estos ofrecen; es la familiarización con los elementos y programas de cada dispositivo los que van a ser muy necesario e importante para el adecuado desarrollo y el trabajo que se plantea de forma efectiva y clara a través de la conexión a internet, pero no más importante aquella que ha de facilitar el proceso, dado que muchos estudiantes se desaniman y abandona sus estudios por lo complicado que puede llegar a ser los diferentes programas o de páginas especializadas en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Lo que se tiene que aprender ahora es el manejo de las redes y el uso de los dispositivos para tener una efectividad y un rendimiento constante en el aprendizaje del inglés y en portugués, como también un medio para brindar una participación activa de todas las personas basados en el conocimiento, generando un acceso a la cultura de estas dos civilizaciones y la relevancia actual, bajo la reflexión y el impacto que tiene el inglés y portugués.

### **Conoce la oportunidad de aprender inglés y portugués.**

La oportunidad de utilizar los medios informáticos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, facilita el proceso mediante los elementos y la didáctica utilizada por los proveedores del conocimiento; como tal, se encuentran diferentes herramientas en la web que permiten ese acercamiento de los estudiantes con la lengua extranjera y su cultura, pero además existen diferentes metodologías que llevan al desarrollo de las habilidades de los estudiantes como programas especializados donde cualquier persona puede aprender un idioma extranjero a su ritmo (PITA BRIONES, 2020).

Es importante analizar que todo estudiante debe tener los medios básicos para el aprendizaje y el uso adecuado de las herramientas que proporciona el ciberespacio, pero es fundamental

que este desarrollo está encaminado a encontrar esos lineamientos como lo son:

1. Aprenda a usar la red online.
2. Utilice el sistema básico para descubrir diferentes páginas.
3. Busca aplicaciones y programas que le pueden servir para desarrollar las habilidades de la lengua extranjera.
4. Aprenda sobre las expresiones idiomáticas en inglés y portugués.
5. Participe en foros de lenguas extranjeras.
6. Utilice los blogs y revistas especializadas para incorporar nuevo vocabulario.
7. Lea artículos que refuercen los temas aprendidos para ser analizados en lengua extranjera.
8. Desarrolle la interacción en software especializados para mejorar su conocimiento.

### **Consejos para el desarrollo de una lengua extranjera a través de la internet**

Estos consejos son de gran utilidad al momento de decidirte aprender inglés y portugués.

- ✓ Utiliza todos los recursos gratuitos que en el internet se encuentran.
- ✓ Elija las ventajas y desventajas de los diferentes programas que pueda acceder en la red.
- ✓ Asegúrese de implementar todos los días un nuevo vocabulario, para que así tenga un mejor rendimiento.
- ✓ Visite bibliotecas, foros, comentarios de revistas acerca de la cultura americana y portuguesa.
- ✓ Recuerde tener a la mano los diccionarios especializados, como también las bases gramaticales que se encuentran en la web.
- ✓ Fomente el uso adecuado y necesario de lecturas que puedan enriquecer su desarrollo académico.
- ✓ Enfóquese en sus necesidades, especialmente en aquellas que tengan que ver con la parte laboral y profesional.
- ✓ Mantenga un lenguaje adecuado e investigue cuáles son los mejores modos de expresar una idea o sentimiento en lengua extranjera.

- ✓ Recuerden siempre proporcionar alternativas que le favorezcan su desarrollo educativo y que lo promuevan a aprender nuevas cosas.

Las habilidades de hablar, leer escuchar, escribir y comprender, forman parte de la interacción con el medio social, el cual es importante para el desarrollo de la lengua extranjera y la adquisición de nuevos conocimientos.

### **Fomento de la didáctica en lengua inglesa y portuguesa**

El trabajo de la informática vinculado al desarrollo de una lengua extranjera, favorece el mundo alternativo de la informática haciendo que los jóvenes de hoy en día tengan una practicidad y desarrollo en estas actividades tan importantes para el desarrollo de sus vidas académicas y profesionales.

#### **Para fomentar esas estrategias los estudiantes deberán:**

1. Familiarizarse con el proceso orientador del componente de la lengua extranjera; en otras palabras, tener el incentivo personal de querer aprender.
2. La motivación es parte del proceso, sin importar la edad o el nivel de comprensión.
3. Tener a la mano la disposición de comprender una nueva cultura.
4. Tener hábitos de estudio favorece el proceso.
5. Busca medios interactivos que le sea como una cada uno de los estudiantes para aprender la lengua extranjera.
6. Fomentar el desarrollo visual para que la memoria fotográfica retenga las ideas y conceptos de la lengua extranjera.
7. Utilizar juegos educativos que permitan fomentar el desarrollo educativo.
8. Usar los medios textuales para generar una habilidad escrita.
9. Explorar en todos los medios de lengua extranjera que se ofrecen la internet.
10. Iniciar un desarrollo personal y particular para la adquisición del conocimiento, utilizando la tecnología, pero también teniendo en cuenta las dificultades y los riesgos.

11. Hacer que la experiencia educativa se disfrute y se tenga el placer de conocer nuevas culturas.

Una de las necesidades hoy en día imperantes es el aprendizaje de nuevos temas bajo el desenvolvimiento de una lengua extranjera a nivel profesional, práctico y de cultura; por tal motivo, las escuelas académicas en lengua extranjera inglés y portugués, favorecen este desarrollo.

Es importante que el estudiante tenga una misión fundamental de la gramática, las habilidades de conversación, pronunciación y fundamentos que lo lleven a comunicarse a través de la lengua con nativos o compañeros, quienes han de favorecer el desarrollo de sus actividades.

Esto lleva a pensar que es necesario convertirse en un experto en el tema profesional en lengua extranjera, lo cual ira generando en el mundo competitivo de las profesiones, un desarrollo positivo para cada persona; por tal motivo, el desarrollo de la lengua extranjera y de las dos lenguas imperantes de las cuales nos referimos son muy importantes en su buen empleo y en el desarrollo de diferentes momentos, como son los clubs conversacionales, el encuentro con otras habilidades de comprensión, la expansión del conocimiento y experiencias significativas bajo la estructura de cada uno de los estudiantes y sus objetivos personales (QUIJANO-ESCATE, 2020).

### **Aprender inglés y portugués desde el ciberespacio**

La importancia de aprender una lengua extranjera va a llevar a las personas dentro de su fundamento a aumentar todas sus capacidades y a entender la globalización a partir de la posibilidad de acceder a una mejor calidad de vida, es importante aquí, el compromiso como la adquisición de nuevo conocimiento a través de las redes sociales, los cuales fomentan las cadenas de la tecnología y todo aquello que se pueda leer en lengua extranjera.

Esta comprensión lleva asumir retos para cada uno, con el objetivo de lograr en sí mismo un nivel en todas las habilidades de la lengua, pero lo más importante, es el uso de las herramientas que se pueden encontrar por la internet, incluso el desarrollo cultural de la vida y la cultura de la civilización y el desarrollo de todos los niveles

que el mundo nos presenta en las diferentes actividades académicas y sociales.

Las opciones hoy en día son ricas y variadas, como al mismo tiempo, se fomenta una interacción rápida y eficaz a través del ciberespacio, la red de internet muestra todas esas habilidades a desarrollar por parte de los estudiantes, como medio eficaz para su desarrollo, pero es importante que este incentivo esté marcado por principios que favorecen esta interacción como son:

1. Conoce nativos hablantes.
2. Busca nueva información cultural y científica en lengua extranjera.
3. Aprenda de cultura y estilo de vida.
4. Date la oportunidad de hacer un viaje guiado a través de las redes culturales de cada país e interactúa con el medio social.
5. Abre la puerta para conocer nuevos amigos.
6. Fomenta las oportunidades laborales, profesional y de contactos comerciales.
7. Interactúa en internet sobre cultura e ideologías.
8. Promuevas currículum.
9. Se el actor de los principales medios que hay en la civilización de estos países.
10. Interésate por temas como la política, la economía, la religión y la sociedad en general en lengua extranjera.

### **La aventura cibernética al aprender inglés y portugués**

Hoy en día los idiomas se han convertido en una necesidad, pero con la pandemia del 2020, la humanidad ha entendido la importancia de la educación a través de los medios de comunicación, en este caso la internet; por esta razón, muchas personas se atreven a estudiar idiomas con mayor relevancia, razón que motiva y ofrece diferentes alternativas en el medio económico social y cultural, pero especialmente, en una conectividad que promueve hoy la tecnología a través de la web con sus distintas y formas.

Toda persona que quiere expandir sus conocimientos, busca en las diferentes páginas en la red, una serie de cursos en algunos lados gratis, en algunos otros pagos; el modo de aprender un idioma es variado, pero también, es una historia que marca la necesidad de

aprender diferentes lenguas, estudiando la vida y la interacción de la cultura en países extranjeros, pero especialmente, intercambiando ideas que promuevan el desarrollo integral de las personas a partir de la tecnología, su aplicación y los recursos existentes, incluyendo gramática, audios, conversaciones y todas aquellas que estén siendo relacionados en su espacio cultural con los otros idiomas con mayor relevancia en el mundo (SÁNCHEZ, 2020).

La idea es aprender, pero al mismo tiempo, comunicarse de manera fluida con otros medios y personas alrededor del mundo, participando de forma online y activando los patrones culturales que exigen las lenguas hoy en día para perfeccionar y, asimismo, aplicar los conocimientos de forma amplia dentro de los recursos que se presentan.

El interés, los horarios y el monto de dinero dependen de cada quien, pero la interacción es lo fundamental y hacia dónde va esta reflexión, por eso, se quiere dejar en claro que cada persona puede prepararse, buscando sus medios para aprender una lengua extranjera y al mismo tiempo, ser notable en el intercambio de idiomas, los grupos locales, la valoración internacional y lo más importante el estatus socioeconómico.

La facilidad que presentan los medios online, son diversos y los recursos para aprender lenguas extranjeras a partir de los medios de reproducción, de audio y escritura que se encuentra en la misma web son amplios, pero es importante buscar aquellos que permitan tener ventajas en los currículos de los competidores en el área laboral, los cuales permiten que esta ventaja acerquen las conexiones entre estos países y la forma de integrarlos en todo el espacio social y mundial.

Vale la pena aprender inglés y portugués por la expansión que genera las redes hoy en día, especialmente la capacidad de integración que día a día nos presentan el mundo globalizado, como medio de interacción social y una responsabilidad con el crecimiento económico y cultural del planeta.

Aprender nuevas cosas, tendrá la oportunidad de abrirse a diversas situaciones de forma competitiva en el mundo laboral y social, como también, fomentar las ventajas personales que destaquen en diferentes medios y especialmente reconocer que el

portugués y el inglés no sólo albergan ciertas situaciones, sino que tienen una gran diversidad cultural (HUA, 2020).

Para entenderlo, se debe revisar no solamente lo más destacado como podría ser en el caso de Brasil, el fútbol o el carnaval, como también en el caso de los Estados Unidos, la moda y la tecnología; estos dos países tienen diferentes medios tecnológicos y culturales que les permiten al mundo en general, ver su cultura a través de la lengua, conocer sus festividades y la aproximación al desarrollo bajo las actividades propias de cada uno.

El aprendizaje online siempre favorecerá nuevas cosas y depende de cada desarrollo mental que se tenga para buscar nuevas claves de conocimiento que lleven a condiciones que mejoren la vida de las personas a través de la cultura y desarrollo comunicativo del inglés y el portugués.

### **El futuro de las comunicaciones es ahora**

El desarrollo internacional de las lenguas y de la comunicación hace de vital importancia el aprendizaje de una de las más importantes lenguas dominantes en el mundo entero como es el inglés y el portugués, al mismo tiempo, esta cantidad de hablantes tienen una cercanía con el desarrollo económico, turístico y tecnológico mundial, favoreciendo la importancia de la comunicación en toda América Latina y al mismo tiempo, promocionando su desarrollo en países como Rusia, India, Japón y China, entre otros, por la relevancia de los contactos económicos, sociales y comerciales.

Ahora el futuro produce desarrollo mucho más veloz, donde se debe tener la capacidad de negociar con los habitantes de estas dos lenguas y al mismo tiempo, proporcionar una visión geopolítica apropiada para el desarrollo y utilización del idioma como parte de estrategia dentro del desarrollo y desenvolvimiento de las personas frente a sus características culturales y la cantidad de personas que necesitan desarrollarse en diferentes ámbitos profesionales. Gonçalves, (2020).

El trabajo propuesto, permite que el monopolio sea más amplio y que se apueste hacia las posibilidades de manejar a partir de las telecomunicaciones y la internet un conocimiento favorable de

integración desde la cultura propia y la visión del mundo que proporciona el inglés y portugués como lenguas influyentes.

Los próximos años los idiomas integrarán a la vida, cultura y desarrollo de todas las personas, a partir del trato cordial, las conversaciones, la cultura fundamental, su expresión social, el ritmo del folclor y en especial sus cercanías con las lenguas romances; por otro, lado en inglés con su visión mundial y el monopolio económico permitirá que un gran conglomerado de personas se pueda comunicar a través de estos idiomas utilizando la red mundial.

Países como Brasil promueven la segunda lengua en apoyo a los turistas y extranjeros permitiendo también ese mercado de migrantes que poco a poco han venido abriendo el continente al mundo, como también el inglés dentro de su dinámica social, favoreciendo todos los ámbitos en su integración con la tecnología en el mundo globalizado.

### **Consideraciones finales**

A partir del desarrollo de la tecnología, los idiomas se han viralizado como una necesidad del mundo actual y del modo de dominio de la lengua extranjera como es el inglés y portugués, los cuales permiten ese desarrollo que enmarca diferentes modelos económicos sociales y culturales, pero lo más importante, es que ellos proporcionan un fuerte desarrollo atractivo dentro de la globalización, por la cual, es un motivo imperante desde su aplicación cultural a través de la internet y su aprendizaje en diferentes modos de la vida.

Es interesante ver cómo cada día los ciberinternautas acceden en búsqueda de conocimiento y rompen las fronteras culturales a través del idioma y sus propias investigaciones, allí se puede observar esa integración con los diferentes idiomas, especialmente el inglés y el portugués, fomentando esa habilidad de negociación que tiene la lengua y al mismo tiempo, permitiendo el conocimiento cultural y social.

El incentivo aquí se desarrolló a través de las lenguas extranjeras, inglés y portugués con el apoyo de la tecnología son el resultado de las herramientas que dan a la internet, los medios de permitirse asimismo las facilidades de favorecer el entorno cultural a



través de la adquisición y conocimiento de los idiomas y que estas dos lenguas fomentan desde sus habitantes para el desarrollo en diferentes partes del mundo.

Siempre una lengua extranjera va a acercar de primera mano a ese disfrute cultural y va a permitir que los países que manejan estas lenguas puedan desarrollarse en diferentes ámbitos, especialmente a través del conocimiento y todos los medios que se pueden encontrar como una aventura por la internet.

Las razones para estudiar inglés y portugués son múltiples y los aspectos que favorecen y proporcionan el aprovechamiento de estas enseñanzas está plasmado en el desarrollo social y cultural de cada país, donde se hace cada vez necesario la integración con el mundo cibernauta y con la integración con los diferentes países, bajo la necesidad laboral y cuyo idioma siempre presentará una opción muy positiva para los latinos, tanto al norte como al sur, en inglés y en portugués.

De propuesto, está reflexión deja razones muy interesantes que van desde la fama mundial que tiene el inglés y el portugués como su reconocimiento cultural, especialmente la conexión que se puede hacer a través de la internet para desarrollar diferentes proyectos de ámbito cultural, social y económico, donde se destaca justamente las oportunidades para la integración en todas las partes del mundo y en especial en aquellos que son regulados por las grandes potencias económicas.

Reconocer el inglés y el portugués como uno de los medios más utilizados para generar un ámbito económico, siempre generará un buen pagó, que luego se verá desde las opciones y razones importantes en que entran en juego para su uso, como también todos los aspectos mencionados, pero dejando como importante, en la forma de destacar la integración que se empieza a dar mucho más fuerte entre todas las comunidades a través de la internet dentro de su apoyo y su contexto en el mundo globalizado.

Finalmente se reconoce al inglés y al portugués como parte del desarrollo de los países con mayor impulso económico, a partir de su criterio al permitir la exploración de nuevos contactos a través de la internet, donde se hace una actividad necesaria de aprovechar desde los tiempos tan complejos del Coronavirus en el mundo y donde el crecimiento de los profesionales y de todas aquellas

personas que deseen contactarse en lengua extranjera hacen parte del fomento del sistema cultural, social y especialmente del avance comercial del Siglo XXI en la forma de enfrentar como un reto se ha vuelto la internet y todos los medios que está nos proporciona para el aprendizaje y el modo de favorecer nuestro desarrollo en todos los aspectos de la vida.

## Referencias

- ÁLVAREZ, A. **La construcción de una comunidad virtual de aprendizaje en la formación docente inicial.** XLIII. 2020, 86.
- GONÇALVES, M. **Conexiones lexicográficas peninsulares.** Los diccionarios bilingües de español y de portugués, 2020.
- HUA, T. **Comprender los desafíos de aprendizaje de los estudiantes de enseñanza de inglés medio y formas de facilitar su aprendizaje: un estudio de caso de las perspectivas de los estudiantes de psicología de Taiwán,** 2020.
- IDEALES, I. Plataformas E-Learning: transformando el proceso de enseñanza y aprendizaje. **Revista Ideales**, v. 11, n. 6, 2020.
- MARAZA, B. **Hacia un Aprendizaje Personalizado en Ambientes Virtuales.** Universidad de Huelva, 2016.
- PITA BRIONES, K. **Herramientas tecnológicas educativas en el proceso de enseñanza aprendizaje** (Bachelor's thesis) – Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras Y Ciencias De La Educación, 2020.
- QUIJANO-ESCATE, R. Aprendizaje en tiempos de aislamiento social: cursos masivos abiertos en línea sobre la COVID-19. **Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública**, v. 37, n. 2, 2020.
- ROMANO RUANO, J. El uso de las Tics destinado a la enseñanza telemática del inglés. Propuesta enfocada en la problemática actual del Covid-19, 2020.
- SÁNCHEZ, Y. Sistema de acciones idiomáticas plurilingües para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. **Revista Cubana de Tecnología de la Salud**, v. 11, n. 1, 26-34, 2020.
- SCHIMMELPFENG, L. **Producción de contenido en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje accesibles a partir de estrategias de gamificación y narrativas transmedia.** Construcción de inclusión y accesibilidad en la universidad a través de las tics, 71, 2018.

## CONHECIMENTO PRÉVIO, INTERAÇÃO E DIALOGISMO: ASPECTOS ESSENCIAIS NA LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DE UM TEXTO

Janainna Alves de Freitas Rocha DIAS (UESC)<sup>1</sup>

### Introdução

Tradicionalmente, o processo da leitura era visto como um ato de extração de informações de um texto (LEFFA, 1996). Este, por sua vez, uma fonte abundante e fecunda de conhecimentos e ao leitor competia a única função de adquiri-los. Sendo assim, segundo Leffa (1996) essa leitura extração-de-significado esteve associada à ideia de que o texto tinha um significado preciso, exato, completo e que o “leitor- minerador” podia obtê-lo através do esforço e da persistência. Como o texto, nesta visão, “continha todo o significado, esse texto precisava ser apreendido pelo leitor na sua íntegra” (LEFFA, 1996, p. 12).

A partir dos estudos sobre o processo de leitura, essa concepção se expandiu em direção a uma visão mais interativa e dinâmica. Hodierno, a leitura é vista como uma atividade dialógica, um processo de interação que se realiza entre o leitor e o autor, mediado pelo texto. “Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra” (LEFFA, 1996, p. 22).

O leitor não é considerado mais um sujeito passivo e o sentido de um texto só se consolida mediante a interação entre leitor-autor-texto, ou seja, por intermédio da ativação do conhecimento prévio do leitor vinculado às informações, às pistas contidas no texto.

Em virtude disso, tomamos como referência para este trabalho, a visão de leitura enquanto processo interativo, dependente do engajamento do conhecimento prévio do leitor para constituição de significado do texto. Dividido em duas seções, este artigo abordará na primeira, algumas concepções de leitura. Na

---

<sup>1</sup> Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Mucuri/BA e da Rede Estadual Baiana. E-mail: [profjanainna@gmail.com](mailto:profjanainna@gmail.com)

segunda, a importância do conhecimento prévio para a construção da compreensão de um texto. Por fim, as considerações finais e as referências.

### **Leitura: processo interativo, dialógico ou ato solitário?**

Ler um texto não se restringe a decifrar sinais, letras, palavras. O ato da leitura vai muito além da mera decodificação de um código. Ler é atribuir significações, é (re) construir o texto que nos é apresentado. Esse processo envolve um mecanismo de ativação de todos os conhecimentos que o leitor dispõe. Através desse processo, é possível que o leitor ultrapasse a leitura superficial, tornando-se um leitor maduro, competente, ativo, capaz de ler as entrelinhas (informações não-visuais (SMITH, 1989)), identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs-LP),

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, compreende, no Eixo Leitura, que as “práticas de linguagem decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 71).

Silva (1984, p.37) explica que a leitura é um “processo interativo, um intervir de vários fatores individuais, inconscientes e conscientes, que nos fazem compreender um texto escrito”. Leffa (1996, p. 17) também entende a leitura como um processo de

interação, segundo ele o simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. “A produção de uma nova substância – no caso a compreensão – só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes”.

Para Brandão e Michelitti (*apud* CHIAPPINI, 1998, p. 17), o ato de ler é um processo abrangente e complexo, é um “processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra”.

Antunes (2003, p. 70) afirma que a leitura é uma “atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”.

Beth Marcuschi (*apud* BUZEN et al., 2006, p. 64) esclarece que “a leitura não deve ser confundida com uma simples atividade de extração de informações contidas na superfície textual”. A leitura está associada à compreensão, entendida enquanto processo de construção de sentidos, produção de conhecimentos baseadas em atividades inferenciais, isto é, uma complexa relação entre conhecimentos pessoais no confronto com conhecimentos textuais.

Cafiero (*apud* Rangel e Rojo, 2010, p. 85) ressalta que a leitura é “um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos”. Isso significa dizer que o leitor é um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história, compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e o seu conhecimento de mundo, ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo.

Destarte, constata-se que ler não é uma tarefa fácil, ao ler o indivíduo precisa ativar conhecimentos, compreender o (s) objetivo (s) da leitura, fazer inferências, desenvolver estratégias para facilitar o ato de ler, permitindo a interação entre leitor e texto. A leitura, dessa forma, deve ser compreendida como um processo e não como produto, afinal, “o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN, 2009, p. 71).

Ademais, o processamento da leitura não se constitui como um ato passivo, mas sim um processo ativo e dinâmico, pois o texto

tem um potencial de evocar significado, contudo não tem significado em si mesmo, ou seja, não deve ser visto como algo pronto e acabado, ao contrário, deve ser entendido como uma estrutura em acabamento, com lacunas que serão preenchidas significativamente pelo leitor, ou seja, o processamento da leitura só ocorre através da interação entre o texto e o leitor. A respeito do exposto *a priori*, Brandão e Michelitti (*apud* CHIAPPINI, 1998, p.18) mencionam que “se um texto é marcado por sua incompletude e só se completa no ato de leitura, se o leitor é aquele que vai fazer “funcionar” o texto na medida em que o opera através da leitura, o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva”.

Logo, “o sentido de um texto não está apenas no texto, não está apenas no leitor” (ANTUNES, 2003, p. 78). “O texto não traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo” (KLEIMAN, 2009, p. 36), já que ele, usando o seu conhecimento de mundo, interage com a informação presente no texto para tentar chegar a uma compreensão.

Assim sendo, confirma-se que a leitura não é um ato solitário, “é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros” (SOARES, 2000, p. 18).

Bakhtin (2003), por sua vez, também toma a leitura como um ato de interação entre os sujeitos e para ele a produção de sentido de um texto se dá através da inter-relação, da cooperação de três elementos: leitor, autor e texto. É na relação com o outro, com as leituras e saberes do outro, numa relação dialógica e de partilha que se constrói significados, conhecimentos, experiências, afinal, “a vida é dialógica por natureza” (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Ademais, para Moita Lopes (2001, p. 149), a leitura ocorre numa perspectiva interacionista, uma vez que envolve tanto “a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto”. Coadunamos com este preceito, o ato de ler envolve interação, dialogismo, uma interlocução entre leitor-autor-texto, e, por conseguinte, “a leitura não se realiza somente no texto e nem no leitor, na realidade perpassa pela interação, ou seja, pelo intercâmbio mútuo dos conhecimentos do leitor, do autor e do texto” (MOITA

LOPES, 2001, p. 149). Podemos, pois, concluir que a leitura é um processo dinâmico e social, resultado da interação da informação presente no texto e o conhecimento prévio do leitor, possibilitando a construção do sentido, ou, em outras palavras, a compreensão textual.

### **Conhecimento prévio e leitura**

Quando lemos um texto acionamos vários mecanismos (cognitivos e metacognitivos) para chegarmos ao seu entendimento, tendo em vista que a leitura é um processo de interação entre leitor-autor-texto e, como tal, diversos fatores se interagem auxiliando-nos na construção de sentido do que fora lido.

De acordo com Kleiman (2008, p. 50), as estratégias cognitivas são “operações inconscientes que o leitor realiza para atingir algum objetivo de leitura, como para construir a coerência entre elementos sequenciais no texto”. Já as metacognitivas seriam aquelas “operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”.

Nosso interesse, neste artigo, no tocante aos aspectos cognitivos da leitura, restringiu-se, mais especificamente, ao conhecimento prévio, fator essencial que precisa ser estimulado para que ocorra o processamento de informação de um texto.

Entende-se por conhecimento prévio todo o conhecimento adquirido ao longo da nossa vivência e acumulado em nossa memória. Smith (1989, p. 85), ao se referir a conhecimento prévio usa o termo *informação não-visual* e afirma que se trata de um “conhecimento que a pessoa já possui, por trás dos globos oculares, está com o leitor o tempo todo e não desaparece quando as luzes se apagam”.

É por isto que não podemos conceber a leitura como um simples ato de decodificação. Embora haja decodificação, não é o suficiente para que a compreensão acerca da leitura aconteça. O ato de ler envolve interação, diálogo com o texto, habilidade de interpretar não só o explícito, mas, sobretudo, o implícito do texto, enfim, a “leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são

relevantes à compreensão de um texto, que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar” (KLEIMAN, 2009, p.27).

Sendo assim, confirma-se que “a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística” (OLIVEIRA, 2010, p. 60), mas sim um processo interativo, que exige do usuário da língua conhecimentos prévios que são resultantes da inter-relação de diferentes níveis de conhecimento – o linguístico, o textual e o de mundo.

O conhecimento linguístico é aquele “conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos” (KLEIMAN, 2009, p. 13), são os “conhecimentos semânticos, os sintáticos, os morfológicos, os fonológicos e os ortográficos” (OLIVEIRA, 2010, p. 60) que possuímos sobre a língua. Sem este conhecimento, o leitor não conseguirá, ao ler um texto, fazer inferências entre seus conhecimentos e os textos que lhe são apresentados.

Dessa forma, ressaltamos que o conhecimento linguístico é “essencial no processamento do texto” (KLEIMAN, 2009, p.14), visto que possibilita que palavras (unidades discretas e distintas) sejam agrupadas em unidades (fatias maiores), também significativas, chamadas constituintes de frases, formando, assim, os textos.

O conhecimento textual é outro componente do chamado conhecimento prévio de suma importância na compreensão de textos. De acordo com Oliveira (2010, p. 60), ele “está estreitamente relacionado ao conhecimento linguístico, são aqueles que possuímos acerca dos elementos de textualidade, dos tipos e gêneros textuais”. Kleiman menciona:

quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão [...], pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (2009, p. 20).

É, em virtude disso, que na escola, os professores precisam possibilitar ao aluno o acesso aos diversos tipos e gêneros textuais, para que desde cedo, ele conheça a estrutura, a linguagem, os componentes, as especificidades de cada texto.



Indubitavelmente, o conhecimento linguístico e o textual são de extrema relevância para a compreensão das práticas de leitura. No entanto, nem sempre estes conhecimentos são suficientes para se chegar ao entendimento do que o texto expressa, devendo o leitor buscar complementação em conhecimentos adquiridos anteriormente ao longo de sua vida. A aquisição deles pode ocorrer tanto de modo formal quanto informal e os chamamos de conhecimentos enciclopédicos ou, simplesmente, conhecimento de mundo. Segundo Oliveira, os conhecimentos enciclopédicos “são aqueles que possuímos a respeito do mundo, os quais incluem os conhecimentos gerais, característicos do senso comum, e os conhecimentos mais específicos, tanto em termos culturais quanto em termos técnicos” (2010, p. 60).

Kleiman (2009, p. 21) salienta que para haver compreensão, durante a leitura, “aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve ser ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória”.

Todo o nosso conhecimento prévio (constituído pelos conhecimentos linguístico, textual e enciclopédico/de mundo) construído no decorrer de nossa existência fica armazenado em nossa mente e esse armazenamento ocorre na forma de esquemas mentais, “estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo” (LEFFA, 1996, p. 35), eles são responsáveis por organizar as informações em nossa memória e permitir que consigamos fazer associações entre novas experiências e esquemas passados.

Faz-se necessário esclarecer que apesar de o discente possuir arquivado em sua memória o conhecimento prévio, este precisa ser ativado, pelo professor, no momento em que o aluno é colocado em contato com o texto.

As atividades de pré-leitura, também chamadas de seleção ou de antecipação, são fundamentais na ativação do conhecimento prévio do educando. Amorin (1997) explica que essa fase tem por objetivo “ativar o conhecimento prévio que o aluno possui sobre o assunto e, ainda, levantar hipóteses sobre a temática do texto a ser lido” e que envolve “observação dos elementos não-verbais do texto (isto é, ilustrações, gráficos, tabelas, diagramas..); análise do título e subtítulo – observando as palavras-chave e tentando inferir o

significado das palavras desconhecidas aí presentes – e a elaboração de um mapa semântico de pré-leitura” (1997, p. 8).

Oliveira (2010) afirma que as atividades de pré-leitura “ajudam os alunos a se prepararem para lidar com o texto” e possuem dois objetivos bem claros:

(1º) Levar os alunos a ativar seus esquemas mentais relacionados ao tema do texto e (2º) Ajudar o professor a diagnosticar problemas que os alunos possam enfrentar na leitura, relacionados a seus conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e textuais e, caso haja problemas ou dificuldades, a decidir por ações que possam ajudar seus alunos a proceder à leitura do texto. (2010, p. 67).

Solé (1998, p. 108) também compartilha com a visão de que as estratégias utilizadas pelos educadores antes da leitura são “recursos utilizados para ajudarem as crianças a atualizarem o conhecimento prévio que vai lhes ser útil para entender o texto que tem à sua frente”.

Logo, fica evidente a preponderância da ativação e utilização do conhecimento prévio para a compreensão de um texto. Sem ele, dificilmente, o leitor conseguirá processar efetivamente as informações da leitura realizada, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências, construir hipóteses, manter uma relação dialógica com o texto, a fim de se chegar ao entendimento do que fora lido.

### **Considerações Finais**

As atividades de leitura envolvem muito mais do que a decodificação de um signo ou a mera identificação/retirada de informações contidas no texto. Este, por sua vez, não se encontra pronto, acabado, mas sim com lacunas que só serão preenchidas por um leitor ativo, proficiente. Sendo assim, a leitura é um processo dinâmico e interativo entre leitor-autor-texto, esta tríplíce mantém uma relação dialógica, a fim de desvendar, construir o sentido do texto.

De acordo com Oliveira (2010, p. 60), “a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística”, tendo em vista que para se

apreender o sentido de um texto o indivíduo não aciona apenas o seu conhecimento linguístico. Para que ocorra o pleno entendimento do que fora lido, outros conhecimentos são ativados, como por exemplo, o textual e o enciclopédico/de mundo. À junção desses conhecimentos é atribuído o nome de conhecimento prévio.

Os conhecimentos prévios de uma pessoa ficam armazenados em seu esquema mental e são fundamentais para o desenvolvimento da compreensão leitora. Quando lemos, necessitamos mobilizá-los para que consigamos processar adequadamente as informações lidas. Quanto mais conhecimentos prévios ativarmos em prol do que estamos lendo, melhor e mais fácil será a nossa compreensão.

É importante destacar que a ativação dos conhecimentos prévios dos discentes, no ato da leitura, muitas vezes não ocorre automaticamente, necessitam de estímulos e o responsável em mobilizá-los é o professor, através de estratégias de leitura, sobretudo, antes da leitura. Enfim, o conhecimento prévio é um aspecto essencial para o processo de compreensão textual e é na ativação dele que é possível que se concretize a interação dialógica entre autor-texto-leitor.

## Referências

AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEI, E. **Perspectivas: O ensino da língua estrangeira**. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 1997.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010.

- CHIAPPINI, Lígia (coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. v. II. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.
- LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 57-82.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SILVA, Ezequiel Teodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1984.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística do ato de ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro (org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS DA VIOLÊNCIA: ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS EM DIÁRIO DE SÃO PAULO <sup>1</sup>

Allan de Andrade LINHARES (UFPI) <sup>2</sup>

### Introdução

Considerando que os objetos da Análise do Discurso (AD) são as práticas discursivas, que se concretizam em discursos, cuja materialidade é expressa nos textos circulantes, procederemos à análise das estratégias eleitas pelo jornal popular *Diário de São Paulo* para a construção dos discursos da violência. Nesse sentido, esta produção tem por objetivo investigar as estratégias linguístico/discursivas utilizadas na construção da notícia divulgada no Jornal *Diário de São Paulo* de 20/10/2013, cuja manchete é *Cachorrada*. Com o intuito de alcançar o nosso objetivo, propusemos um questionamento norteador: Como o Jornal *Diário de São Paulo* de 20/10/2013 constrói os discursos da violência?

O método de pesquisa documental se inscreveu como opção metodológica e a abordagem da pesquisa é qualitativa. Analisamos as estratégias linguístico-discursivas utilizadas na construção da notícia divulgada no Jornal *Diário de São Paulo* de 20/10/2013, nosso corpus de análise.

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos os pressupostos teóricos. Refletimos sobre o que seja ato e estado de violência a partir de contribuições de Michaud (1989); fizemos breves considerações sobre a linguagem da violência a partir de Rondeli (2000); e caracterizamos alguns aspectos linguístico-discursivos para a construção da violência a partir de Dias (2008); Charaudeau (2012), dentro outros. Procedeu-se, logo depois, às breves noções da metodologia utilizada e à análise das estratégias linguístico-discursivas adotadas pela instância midiática.

### Os discursos da violência

---

<sup>1</sup> Texto publicado nos Anais da VII Jornada do Grupo de Pesquisa Discursos na Mídia Escrita (DiME).

<sup>2</sup> Doutor em Língua Portuguesa (PUC-SP). Docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: [andrades55@hotmail.com](mailto:andrades55@hotmail.com)

A matéria discursiva liga o enunciador ao enunciatário e vice-versa, referenciando os lugares e os tempos discursivos, a imagens e os sentidos em circulação, em disputa na mídia. Assim, o processo enunciativo se produz por uma articulação de dupla operação, ou seja, cria-se um universo discursivo e uma situação de comunicação. A primeira operação constrói o universo de referência, lugar em que se situam os interlocutores. A segunda produz os modos de dizer, mostrar e seduzir, com o objetivo de estabelecer diferenças entre enunciador e enunciatário, estabelecendo posições de saber e poder, na alternância enunciativa.

Entendemos, aqui, discurso como objeto de conhecimento produzido a partir de produtos culturais empíricos que são chamados de textos, porém não se trata apenas de textos verbais, orais ou escritos, pois envolve outras semióticas, como as imagens. Assim:

Definir os discursos como práticas sociais implica que a linguagem verbal e as outras semióticas com que se constroem os textos são partes integrantes do contexto sócio-histórico e não alguma coisa de caráter puramente instrumental, externa às pressões sociais (PINTO, 2002, p. 28).

Diante disso, depreende-se que os discursos têm papel fundamental na reprodução, manutenção ou transformação das representações que as pessoas fazem e das relações e identidades com que se definem na sociedade, pois é por meio dos textos que se travam as batalhas que levam os participantes de um processo comunicacional a ter reconhecido pelos receptores o aspecto hegemônico do seu discurso.

A análise de discursos é sempre dependente do contexto, uma vez que todo processo de produção-circulação-consumo dos sentidos de um texto passa por estas duas dimensões que constituem a semiose social. A primeira dimensão da semiose social é o ideológico, definida por Verón (1978) como o nome do sistema de relações entre um conjunto significante dado e suas condições de produção e que compara a um conjunto de regras formais gerativas de sentido. O ideológico está presente em um texto pelas marcas ou traços que estas regras formais de geração de sentidos deixam na

superfície textual e que cabe ao analista identificá-las a fim de interpretá-las. A segunda dimensão é o poder. Sabe-se que o poder está em jogo em qualquer interação comunicacional, como objeto de disputa. Verón (1978) liga a problemática do poder nos discursos ao consumo, etapa final do processo de circulação dos sentidos sociais. Para o referido autor, poder em um discurso são os efeitos desse discurso no interior de um tecido determinado de relações sociais.

Diante disso, é perceptível que os discursos produzidos pelos jornais populares, nosso interesse de análise, como os de todo jornal, hierarquizam sentidos e valores. As instituições jornalísticas, portanto, usam de poder para construir realidades, manipular os enunciatários a que se destinam, apresentam versões da realidade. Acreditamos que o jornal ordena e disciplina e, para tanto, “constitui a realidade que ele mesmo apresenta como sendo a realidade feita de fatos”. (BUCCI, 2013, p. 9). Depreende-se, assim, que a linguagem constrói, discursivamente, a realidade.

### **Ato e estado de violência no jornal popular**

Desenvolvemos, neste artigo, reflexões sobre como a violência é veiculada pela mídia, de forma mais específica, pelo jornal. Buscou-se, pois, perceber como o jornal manipula a mensagem da violência para seus leitores. Em se tratando de um jornal popular, entendemos que as estratégias para a construção da violência buscam recursos que beiram o sensacionalismo. Assim, a violência é banalizada e, na maioria das vezes, transformada em entretenimento. Concordamos com Dias (2008, p. 105) quando entende que

[...] a imprensa sensacionalista canaliza boa parte das atenções quando o assunto é violência. A exposição chocante de fatos, acontecimentos e ideias, visando a emocionar para além dos graus normais de tensão psicológica, caracteriza a contribuição mais evidente desse jornalismo para tornar a violência irreal e banalizada.

Logo, as imagens da violência, por fazer parte do cotidiano dos leitores com tanta frequência, acabam sendo por eles vistas como algo natural, banal. Como a violência é construída discursivamente, os leitores acabam, diante da recorrência com que

são veiculados no jornal, amenizando os seus reais efeitos. Como esclarece Dias (2008, p. 105), “[...] a violência retratada pelos jornais sensacionalistas vê-se potencializada em relação à violência vivida na realidade e essas distorções amenizam as violências efetivas, quando em confronto com as que nos são mostradas”.

É necessário, porém, esclarecer o entendimento de violência que adotamos neste trabalho. Assim, recorreremos a Michaud (1989) a fim de estabelecer a diferença entre atos e estados de violência. Os atos são referentes a danos materiais e físicos, os estados a quaisquer prejuízos advindos de algum tipo de privação, sem causa explícita. Michaud (1989) deixa claro:

Pode-se matar, deixar morrer de fome ou favorecer condições de subnutrição. Pode-se fazer desaparecer um adversário ou afastá-lo progressivamente da vida social e política através de uma série de proibições profissionais e administrativas, aqui aparece claramente a distinção entre estados e atos de violência. Entretanto a dificuldade reside no fato de que esses estados supõem situações de dominação que abrangem todos os aspectos da vida social e política e se tornam, assim, cada vez menos passíveis de localização (p. 11).

Considerando esses esclarecimentos, seria necessário chegar a uma definição que envolvesse os dois conceitos. Assim, o mesmo autor propõe:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 10-11).

Percebemos que, em se tratando da violência construída nos discursos das mídias, os leitores são violentados ao serem alvo do poder imposto, neste caso, pelos jornais. Constroem seus discursos a partir de um determinado lugar social e a fim de realizar os seus propósitos discursivos manipulam as imagens e todos os demais elementos de outras semioses. Tal fato descaracteriza a imparcialidade. A neutralidade não existe, já que a realidade é o



discurso e este é construído a partir de condicionantes de produção. O relato jornalístico ordena e constrói a realidade. (BUCCI, 2003, p. 9).

As imagens da violência construídas e difundidas pela mídia constroem e expõem para reflexão e julgamento um caráter sociocultural das práticas violentas a que a sociedade está submetida. (RONDELLI, 2000, p. 146). É importante que se esclareça que a mídia fala sobre a violência e revela o caráter estruturador dos discursos. Opera construções discursivas e estabelece sentidos sobre o real quando o re (constrói) e relata. Deste real:

Ela nos devolve, sobretudo, imagens ou discursos que informam e conformam este mesmo real. Portanto, compreender a mídia não deixa de ser um modo de se estudar a própria violência, pois quando esta se apropria, divulga, espetaculariza, sensacionaliza, ou banaliza os atos da violência está atribuindo-lhes sentidos que, ao circularem socialmente, induzem práticas referidas à violência. (RONDELLI, 2000, p. 150).

A mídia, segundo a autora, é uma ação amplificadora da linguagem da violência.

### **Mídia e os discursos da violência: uma relação contratual**

Os discursos, como práticas sociais de produção, circulação e consumo textual, são construídos no interior de instituições, logo, essa constituição se dá a partir de um quadro de referência. Esse quadro é, pois, constituído por uma situação de comunicação, a qual é “como um palco, com suas restrições de espaço, de tempo, de relações, de palavras, no qual se encenam as trocas sociais e aquilo que constitui o seu valor simbólico” (CHARAUDEAU, 2012, p. 67). Os parceiros da comunicação, portanto, assumem um acordo prévio (contrato de comunicação) sobre como serão realizadas as suas trocas languageiras a partir do reconhecimento da situação de comunicação. Segundo Charaudeau (2012), o contrato de comunicação é resultado das características inerentes à situação de

troca (dados externos<sup>3</sup>) e das características dos discursos dela decorrentes (dados internos).

Os discursos são produzidos considerando uma dada finalidade, um objetivo que sustenta as escolhas discursivas. Charaudeau (2012) denomina de *visadas* as possíveis influências sobre o que se enuncia e como se enuncia, considerando as intenções dos enunciadores. São quatro os tipos de visadas: *fazer fazer*, *fazer saber*, *fazer crer* e *fazer sentir*. Considerando o objetivo deste artigo, entendemos que o jornal popular em análise prioriza as visadas *fazer saber* e *fazer sentir*. A visada *fazer saber* (informativa) consiste em “[...] transmitir um saber a quem se presume não possuí-lo” (p. 69). Já a visada do *pathos*, *fazer sentir*, consiste em “[...] provocar no outro um estado emocional agradável ou desagradável” (p. 69). Os jornais populares trabalham com essas duas visadas, todavia o estado emocional dos leitores (*fazer sentir*) ganha prioridade sobre o ato de informar (*fazer saber*).

No processo de construção da notícia, a instância midiática, aquela que, na produção, “[...] integra os diferentes atores que contribuem para determinar a instância de enunciação discursiva”, pondera valores, crenças, o lugar social da instância de recepção. (CHARAUDEU, 2012, p.73-74). Tal instância pode ser abordada pela instância midiática como alvo intelectual ou alvo afetivo. De acordo com Charaudeau (2012), o alvo intelectual é capaz de avaliar seu interesse para aquilo que lhe é disponível pela instância midiática. Já o alvo afetivo avalia a notícia movido pela emoção, não procede, portanto, a uma avaliação racional. Os jornais populares, considerando o público a que se dirigem, selecionam recursos que ativam a emoção, que comovam os seus leitores.

### **Estratégias para a construção do discurso da violência em *Diário de São Paulo***

Segundo Pinto (2002), é na superfície dos textos que podem ser encontradas as pistas ou marcas deixadas pelos processos sociais de produção de sentidos que o analista vai interpretar. Essas marcas,

---

<sup>3</sup> Os dados externos, considerando o tipo de condição de enunciação, podem ser agrupados nas seguintes categorias: condição de identidade, condição de finalidade, condição de propósito e condição de dispositivo (CHARAUDEU, 2012).

que podem ser linguísticas ou de outras semióticas, são resultado das convenções de codificação exigidas pelo contexto social em que se dá o evento comunicacional. Para esse autor, o papel do analista de discursos é interpretar esses vestígios que permitem a contextualização do discurso em três níveis: contexto situacional imediato, contexto institucional e o contexto sociocultural amplo.

De acordo com Pinto (2002), é preciso analisar discursivamente as marcas linguísticas por meio da identificação das operações de enunciação, como a expressiva, que podem incidir sobre toda uma frase. Essa modalização é sempre marcada pela escolha do léxico: substantivos, adjetivos, verbos e advérbios que possam ter função avaliativa ou afetiva. Quanto à análise das imagens, as operações de modalização podem ser: a interpelação pelo olhar do modelo e a tematização do poder pela colocação de uma imagem em posição dominante. Segundo o autor, a sedução consiste em marcar as pessoas, coisas e acontecimentos referidos com valores positivos ou eufóricos e negativos ou distorcidos, e/ou ainda em demonstrar uma reação afetiva favorável ou desfavorável a eles.

A fim de alcançar o nosso objetivo, investigar as estratégias linguístico/discursivas utilizadas na construção da notícia divulgada no Jornal Diário de São Paulo de 20/10/2013, elegemos como *corpus* o jornal *Diário de São Paulo*, jornal de cunho popular, considerando, portanto, o tipo de linguagem e a que classe dos enunciadores a que visa.

O jornal *Diário de São Paulo*<sup>4</sup> foi fundado em 1884, com o nome de *Diário Popular*, por José Maria Lisboa e Américo de Campos. Caracterizava-se por ser um jornal de pequenos anúncios para pequenos negócios. Em 1988, Rodrigo Lisboa Soares, bisneto de José Maria Lisboa, o fundador, vendeu o jornal ao grupo empresarial do político Orestes Quéricia. Em 2001, foi adquirido pela Infoglobo, empresa das Organizações Globo, proprietária também dos jornais O Globo e Extra. O grupo queria um jornal na região de São Paulo e mudou o título do veículo para *Diário de S. Paulo*, mesmo nome de jornais lançados, em 1865 e em 1929, este por Assis Chateaubriand e que pertencia aos Diários Associados. A Infoglobo apresentou uma

---

<sup>4</sup> As informações apresentadas sobre o histórico do Jornal *Diário de São Paulo* estão disponíveis em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1rio\\_de\\_S.\\_Paulo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1rio_de_S._Paulo)>. Acesso em 25 jun. de 2013.

nova linha editorial para o jornal, menos popular e policial. Em 15 de outubro de 2009, o empresário J. Hawilla, proprietário da rede de jornais Bom Dia, da empresa de marketing esportivo Traffic e da TV TEM, adquiriu o jornal, assim como o parque gráfico, localizado em Osasco. Em 2 de setembro de 2013, a Traffic vendeu o controle acionário o jornal para o grupo Cereja Comunicação Digital.

Como já dissemos, o jornal Diário de São Paulo é popular e, como tal, utiliza-se de linguagem sensacionalista. O sensacionalismo atual herda matrizes culturais da modernidade. É considerada sensacionalista uma publicação que priorize as seguintes características:

- 1- a ênfase em temas criminais ou extraordinários, enfocando preferencialmente o corpo em suas dimensões escatológica e sexual;
- 2- presença de marcas da oralidade na construção do texto, implicando em uma relação de cotidianidade com o leitor;
- 3- a percepção de uma série de marcas sensoriais espalhadas pelo texto como a utilização de verbos e expressões corporais (arma “fumegante”, voz “gélida”, “tremor” de terror etc.), bem como a utilização da prosopopeia como figura de linguagem fundamental para dar vida aos objetos em cena;
- 4- a utilização de estratégias editoriais para evidenciar o apelo sensacional: manchetes “garrafais”, muitas vezes seguidas por subtítulos jocosos ou impactantes; presença constante de ilustrações, como fotos com detalhes do crime ou tragédia, imagens lacrimosas, histórias em quadrinho reconstruindo a história do acontecimento, etc.;
- 5- na construção narrativa, a recorrência de uma estrutura simplificadora e maniqueísta;
- 6- relação entre jornal sensacionalista e seu consumo por camadas de menor poder aquisitivo, que, por diversas razões, seriam manipuladas e acreditariam estar consumindo uma imprensa “popular” (...) quando, no fundo, estariam consumindo um jornalismo comercial feito para vender e alienar (ENNE, 2007, p. 2-3 apud SELIGMAN; COZER, 2009, p. 5).

Procederemos, então, à análise do *Diário de São Paulo* de 20/10/2013.

Figura 1 – Diário de São Paulo (Recorte)



Fonte: Acervo do autor

A notícia tratava das ações de vandalismo realizadas pelos mascarados do *Black Bloc*, durante um protesto de ativistas dos direitos dos animais contra o Instituto Royal. O título da manchete do jornal é *Cachorrada*. A seleção por esse vocábulo já cumpre um propósito, fazer uma avaliação sobre a postura dos *black blocs*. Ao tempo que a manchete apresenta o fato, constrói, também, uma avaliação do fato. Temos, então, fato e opinião do fato juntas. Esse tipo de estratégia é típica dos jornais populares. É possível dizer, portanto, que o termo *cachorrada* funciona, na notícia, como um adjetivo injurioso, atribui característica negativa. Vejamos que o enunciador, estrategicamente, construiu um adjetivo que advém do substantivo cachorro, já que toda a matéria deveria dar destaque ao movimento dos ativistas que negavam o uso dos cachorros da raça *beagle* em pesquisas. Para originar o adjetivo, foi realizado o acréscimo do sufixo *-ada*, o qual é usado para significar abundância, aglomeração, coleção, como no caso de *boiada*. Todavia, esse sufixo foi tomado, pejorativamente, na construção realizada pelo jornal.

Mais uma vez, reiteramos a postura avaliativa assumida pelo *Diário de São Paulo*.

Acrescentamos, também, que o uso do termo *cachorrada* constituiria, segundo Dias (2008), uma metáfora gíria. O vocábulo, empregado com propósito sensacionalista, cria um peça humorística, recurso recorrente nos jornais populares. O traço desta metáfora apoia-se em um aspecto conhecido por uma certa qualidade, uma característica essencial e permanente. (p. 90). Por essa razão, é facilmente compreensível pelo povo, haja vista que a usa diariamente.

O chapéu da notícia *Vira-latas das causas justas* também acentua a postura de descrédito dada à postura dos mascarados. Vejamos que o referente **ativistas** foi recategorizado como *vira-latas*, o que sinaliza um propósito argumentativo do jornal. Considerando que esse termo assume, no cotidiano, um tom pejorativo, ou seja, uma pessoa sem categoria, sem classe. Na construção da notícia, obviamente, atribuiu-se aos mascarados a avalição negativa de vândalos, de desestabilizadores da ordem. Mais uma vez, retoma-se, estrategicamente, a ideia de cachorro, pois os vândalos teriam desestabilizado um movimento, cujo foco era a defesa de animais usados em pesquisas. A expressão *vira-lata* retoma a ideia daquele cachorro sem pedigree, o mais baixo representante da raça canina, que vive na rua revirando lixo a procura de comida, sem ter ninguém que se interesse por ele. Daí a razão para a referência construída aos mascarados.

Percebemos que, ao fazer uso das expressões *cachorrada*, *vira-lata*, foi montada uma rede semântica com o foco em animais, em virtude de esses termos pertencerem a um mesmo campo de sentido. A ativação desses frames exigia dos leitores recorrerem aos seus modelos conceituais a fim de que a interação fosse, satisfatoriamente, construída e a intenção comunicativa do anunciador ativada/construída.

Outra marca de popularidade é perceptível na capa do jornal. No destaque, o texto: *Mascarado bota fogo em viatura policial e sai como se nada tivesse acontecido*, localizado, ao lado do carro em chamas, salienta outro indício de um jornalismo popular, pois a expressão *bota fogo* funciona um eufemismo gírio. Obviamente, essa escolha linguística está ancorada em um propósito discursivo, já que,

mais uma vez, o enunciador estabelece um ato de transgressão assumido pelos vândalos de preto. Essa é uma forma de emitir opinião, também, marca dos jornais populares.

Outro aspecto importante a ser considerado nesse processo de construção dos discursos da violência, foi o foco dado pelo enunciador na capa do jornal. É possível perceber que o *Diário de São Paulo* priorizou, nos discursos da capa, a consequência do movimento, e não o objetivo. O objetivo seria tratar sobre a invasão do Instituto Royal pelos ativistas que protestavam contra o uso de animais em pesquisas. No dia do movimento, retiraram do local 178 cães da raça *beagle*. A consequência do movimento teria sido o protesto realizado pelos *black blocs* na Rodovia Raposo Tavares. A prova da prioridade dada à consequência está em toda a capa do jornal, pois o foco foi a imagem de um mascarado e um carro em chamas. Outra prova dessa prioridade é a topicalização da matéria da capa, pois o maior destaque foi dado ao protesto dos *black blocs*, apenas um tópico tratava especificamente sobre os ativistas, cuja denominação era *resgate*. É necessário acrescentar, também, que, na notícia em discussão, o *lide*, primeiro parágrafo do texto que relata o que há de mais importante e essencial no encadeamento de uma sequência de fatos, tratava do incêndio realizado pelos mascarados. Constatamos, então, que o foco, de fato, era a consequência do movimento. Mais uma vez, um recurso priorizado pelos jornais populares.

Percebemos, assim, que o jornal em análise utiliza da violência para falar de violência. Com apelo ao sensacionalismo, joga com as palavras, utiliza recursos expressivos para tratar de um evento violento. Ao fazer isso, age com violência, pois explora um evento trágico que a banaliza, explora a agressividade. (DIAS, 2001). Entendemos que falar a respeito da violência, ao passo que se usa de recursos para promovê-la, é uma característica do sensacionalismo criado pelos jornais populares. Logo, considerando as contribuições de Charaudeau (2012), a instância midiática, ao se reportar à instância de recepção (o público), pondera os valores ético-sociais e afetivo-sociais a fim de apresentar uma informação que atenda às expectativas do público. Isso faz parte do contrato de informação. Por essa razão, os jornais populares, considerando o alvo afetivo, apelam para algumas sensações que podem ser despertadas no

homem. De forma intersubjetiva, a instância midiática vai construindo suas estratégias para a promoção dos discursos da violência.

Ainda tomando como respaldo os pressupostos de Charaudeau (2012), acreditamos que o Diário de São Paulo, ao eleger as estratégias elencadas até agora, prioriza a visada *fazer sentir*, pois o estado emocional do público é mais explorado nos discursos da violência promovidos pelos jornais populares. Entendemos, contudo, que haja um mascaramento entre a visada informativa e a do *Pathos*. Fazem sentir para fazer saber.

### Considerações finais

A análise do corpus evidencia que as estratégias linguístico-discursivas para a construção da violência, nesse jornal de cunho popular, centralizam recursos expressivos a partir, por exemplo, de variação sinonímia e redes metafóricas.

Percebemos, assim, que o jornal em análise utiliza da violência para falar de violência. Com apelo ao sensacionalismo, joga com as palavras, utiliza recursos expressivos para tratar de um evento violento. Ao fazer isso, age com violência, pois explora um evento trágico que a banaliza, explora a agressividade e não considera a dor causada ao leitor.

Acreditamos que a discussão empreendida nessa pesquisa colaborará com a formação de leitores críticos, capazes de ativar seus olhos sociais, os quais os possibilitarão perceber como a realidade é construída pelos enunciadores das instituições midiáticas. Percebemos que os textos verbais e não verbais selecionados pelos enunciadores são manipulados a fim de realizar seus propósitos discursivos.

### Referências

- BUCCI, Eugênio. O jornalismo ordenador. In: GOMES, Mayra Rodrigues. **Poder no jornalismo: discorrer, disciplinar, controlar**. São Paulo: Hacker, 2003.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Trad. Ângela S. M. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.



DIAS, Ana Rosa. **O discurso da violência:** as marcas da oralidade no jornalismo popular. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SELIGMAN, Laura.; COZER, Karis Regina Brunetto Cozer. **Jornais populares de qualidade:** ética, e sensacionalismo em um novo padrão de jornalismo de interior catarinense. Rio de Janeiro: Biblioteca online de ciências da comunicação, 2009.

\_\_\_\_\_. A notícia como entretenimento no jornal sensacionalista e sua relação com a comicidade. *In:* URBANO, Hudinilson *et al* (org.). **Dino Preti e seus temas:** oralidade, leitura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez, 2001.

MICHAUD, Yves. **A violência.** Trad. L. Garcia. São Paulo: Ática, 1989.

PINTO, Milton José. **Comunicação e discurso:** introdução à análise de discursos. 2.ed. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

RONDELLI, Elizabeth. Imagens da violência e práticas discursivas. *In:* PEREIRA, Carlos Alberto Messeder *et al* (org.). **Linguagens da violência.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

VERÓN, Eliseo. **Le hibou in communications.** Paris: Seuil, 1978.

## POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES DA LINGUÍSTICA DE CORPUS

Mateus MIRANDA (MIC-UL)<sup>1</sup>

João Victor Pessoa ROCHA (UFMG)<sup>2</sup>

### O que é Linguística de Corpus?

A Linguística de Corpus (doravante LC) tem pressupostos inovadores para a descrição da linguagem, como a compilação de grande número de dados buscando a representatividade da língua ou de uma variante da língua em um corpus. Isso se deve ao fato de que

[o]s corpora estão no âmago do enfoque neobloomfieldiano<sup>3</sup>, para o qual o objetivo da Ling[u]ística é uma [taxonomia] sistemática dos elementos ling[u]ísticos em classes distribucionais, pela utilização de métodos empíricos, ou seja, a utilização de procedimentos indutivos de descoberta, a partir de um corpus de dados observados. (LÉON, 2006, p. 61)

Por isso, essa área traz contribuições significativas para a descrição da linguagem e cada vez mais ganha força no meio acadêmico (ZILIO, 2010). Para Conrad (2011) e Davies (2011), a LC pode ser associada a qualquer área da Linguística devido a sua variedade de ferramentas para análise e aderência aos mais variados objetos de estudo, assim como defendido em Sardinha (2000). Por ter essas características, a LC possui uma natureza transdisciplinar, o que gera um embate nos estudos linguísticos: afinal, a LC é uma área independente, uma metodologia ou uma abordagem?

Antes de respondermos a essa questão, é importante refletirmos sobre a origem da LC. Vale ressaltar que pode-se estudar

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela Mary Immaculate College, University de Limerick; E-mail: [mateus.desouza@mic.ul.ie](mailto:mateus.desouza@mic.ul.ie)

<sup>2</sup> Graduando em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais; E-mail: [joavcpr@ufmg.br](mailto:joavcpr@ufmg.br)

<sup>3</sup> No entanto, a autora afirma que o conjunto de frases gerado pela gramática é um infinito de possibilidades de combinações.

qualquer tipo de texto com a LC, mas devemos ter em mente os dois pressupostos principais: o empirismo e a visão probabilística da linguagem (SARDINHA, 2000; ASSUNÇÃO; ARAÚJO, 2019). Conforme os autores, isso quer dizer que os elementos e processos linguísticos em uso real da língua não acontecem de forma aleatória, ou seja, eles seguem certos padrões dependendo da situação comunicativa.

Em Conrad (2011), é defendido que a LC veio da necessidade de estudos sistemáticos e baseados no uso real da língua. A autora ainda completa que antes do início dos estudos de corpora, as pesquisas procuravam a acurácia da língua (o que é correto e errado). Ainda em Conrad (2011), com o advento da LC, as pesquisas sobre línguas se desvincularam do campo da acurácia e da intuição e passaram a pensar na gramática do falante e no uso real da língua. Em Davies (2011), a estreia da LC deve-se à vontade de se estudar línguas em que os linguistas não teriam a intuição de falante nativo para realizar a pesquisa, por exemplo, com as línguas ameríndias. Para o autor, portanto, para registrar grandes quantidades de dados e estudá-los, era necessário coletar em campo e em seguida organizá-los. Novamente, a intuição é deixada de lado para que a sistematização dos estudos baseados em uso entrem na Linguística.

Zilio (2010) afirma que o desenvolvimento da LC está ligado à (r)evolução tecnológica. Mesmo que já existissem trabalhos anteriores com corpora, com a chegada dos computadores, e atualmente os computadores de alta performance, esses estudos tornaram-se mais fortes e sólidos. Tal progresso deve-se em função de que é possível construir não só corpora com uma enorme quantidade de dados, mas também *software* que consegue lê-los e interpretá-los. Nesse momento do desenvolvimento da LC, os professores de Ciências Humanas se veem na inevitável afiliação à Ciência da Computação para garantir a força das Humanidades em relação à Estatística (ASSUNÇÃO; ARAÚJO, 2019).

Podendo articular qualquer texto e qualquer área, retornamos, então, à pergunta inicial: “o que é de fato a Linguística de Corpus?”. Taylor (2008) utilizou três mini corpora para saber como os pesquisadores definem a LC. Foram eles: (i) artigos de Linguística em que “*Corpus Linguistics*” era uma das palavras-chave; (ii) artigos de Linguística em que “*Conversation Analysis*” era uma das palavras-chave; e (iii) “*papers*” de um evento especializado em Linguística de

Corpus<sup>4</sup>. A autora chegou à conclusão de que LC é uma categoria “fuzzy” dentre os textos analisados, porque muitos iam em direção à metodologia, enquanto outros a definiam como campo do conhecimento.

Sob outra perspectiva, a LC pode ser estabelecida como uma base metodológica para pesquisas linguísticas porque ela se combina com outras áreas e, assim, não poderia formar um domínio de estudo autônomo como muitos acreditavam na década de 60 e 70 (LEECH, 1992). Sardinha (2000) diz que se entendermos a metodologia como instrumental, então podemos dividir as disciplinas em “puras” e em baseadas em corpora, como morfologia “tradicional” e morfologia baseada em corpora. Contudo, essa divisão pode aparentar que em disciplinas baseadas em corpora apenas a análise quantitativa é feita em detrimento da qualitativa, quando, na verdade, os tipos de análise coexistem nos estudos de corpora.

Em Davies (2011), a LC também é considerada como uma metodologia. O autor defende que, em um nível mais geral, a LC se preocupa com a importância dos dados e com a relevância de estudos baseados na frequência. Enquanto que, no nível mais específico, ele sustenta que a LC trabalha com questões relacionadas à coleta e organização de dados linguísticos. Em oposição, Conrad (2011) ressalta que LC é “uma abordagem para se estudar a linguagem”<sup>5</sup> (p. 49, tradução nossa). Tendo isso em vista, a autora completa que os trabalhos com corpora compartilham certas características, como análise empírica, coleção de dados (o próprio corpus), análise assistida por computador, integração da análise quantitativa e exploração funcional da linguagem, salientando a característica de aproximação em uma abordagem científica.

### **Compilação e representatividade**

Quando um linguista se propõe a compilar um corpus de uma língua com uma grande quantidade de dados, ele deve considerar em coletar o máximo possível. Em contrapartida, tais elementos devem

---

<sup>4</sup> Para mais informações sobre o evento: <<http://www.corpus.bham.ac.uk/PCLC/>> Acesso em 01 jan. 2021.

<sup>5</sup> “an approach to studying language”

passar por um processo de seleção, no qual o pesquisador pondera as variáveis envolvidas nos textos coletados. Em outras palavras, o linguista deve buscar a representatividade de uma língua (ou variante) ao compilar um corpus. Segundo Biber (1993), representatividade é “em que medida uma amostra inclui toda a gama de variabilidade em uma população”<sup>6</sup> (p. 243, tradução nossa)

A representatividade de um corpus depende de qual variante da língua está sendo compilada (CONRAD, 2011). Conforme a autora, quanto mais hermeticamente focado um corpus for, mais fácil será para ele ser representativo. A título de exemplo, se um linguista deseja compilar um corpus da seção “Poder” do jornal Folha de São Paulo desde 2000, ele poderá considerar o ano de publicação, gênero textual (notícia, reportagem, entrevista, etc.) e gênero do autor do texto como principais variáveis. Ao passo que para um corpus oral de aprendiz de uma língua adicional, devemos considerar, por exemplo, a idade do informante, origem, escolaridade, nível de proficiência, tempo de instrução formal da língua estrangeira, dentre outros. É notável, portanto, que o tipo de corpus, tipo de texto e a variante da língua são elementos essenciais ao analisarmos a representatividade de um corpus.

Alguns corpora são compostos majoritariamente ou totalmente por textos escritos, como o *Corpus of Contemporary American English*<sup>7</sup> (DAVIS, 2008) e o *Colonia*<sup>8</sup> (ZAMPIERI; BECKER, 2013). Da mesma forma, podemos trabalhar com textos orais. Como exemplo, destacamos o C-ORAL-BRASIL - Corpus de Referência do Português Brasileiro Falado Informal (RASO; MELLO, 2012) e o *Brazilian Spoken English Learner (BraSEL) Corpus*<sup>9</sup> (MIRANDA, 2019). Vale salientar que compilar um corpus oral é uma tarefa mais complexa do que compilar um corpus escrito, devido, primordialmente, às seguintes questões:

---

<sup>6</sup> “Representativeness refers to the extent to which a sample includes the full range of variability in a population”

<sup>7</sup> Corpus da língua inglesa norte-americana contemporânea com mais de um bilhão de palavras. Disponível em: <<https://www.english-corpora.org/coca/>> Acesso em 01 jan. 2021.

<sup>8</sup> Corpus diacrônico da língua portuguesa com textos do século XVI ao XX. Disponível em: <<http://corporavm.uni-koeln.de/colonia/>> Acesso em 01 jan. 2021.

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://sites.google.com/view/braselcorpus/p%C3%A1gina-inicial>> Acesso em 01 jan. 2021.

qualidade de áudio ou vídeo; ética na coleta; transcrição dos dados e representatividade dos dados em relação à população investigada.

### **Corpora e ferramentas de análise**

De cálculos estatísticos à extração de palavras-chave de um texto, a Linguística de Corpus tem um gama variada de metodologias e ferramentas que auxiliam na coleta, precisão e análise dos dados. Nesta seção, iremos discutir algumas dessas ferramentas, apresentando alguns *software* que são comumente usados na pesquisa com LC. Ao longo dessa seção, iremos abordar como a LC está alinhada à Linguística computacional (doravante LCom).

Independentemente do tipo de corpora, há vários *software* que possuem diversas funcionalidades e, portanto, podem nos auxiliar de diferentes formas. Por exemplo, o *AntConc* (ANTHONY, 2018) é um *software* que permite a importação de arquivos de texto para acesso a linhas de concordância, n-grams e lista de frequência de palavras. Similarmente, o *WordSmith Tools* (SCOTT, 2020) possibilita, além das funções já mencionadas no *AntConc*, o alinhamento de textos paralelos, dados estatísticos sobre o corpus submetido e extração de texto em sites. Por fim, o *Sketch Engine* (KILGARRIFF; RYCHLÝ, 2003) é uma plataforma gerenciadora de corpora e de *software* para análise de textos. É possível não só acessar milhares de corpora mas também construir o próprio corpus em diversas línguas e obter algumas informações sobre ele como número de *tokens*<sup>10</sup> e *types*<sup>11</sup> e *Word Sketch*.

Além desses, há outros *software* de acesso livre ou restrito e pago. Com isso, podemos perceber como a LC e a LCom estão alinhadas. Uma vez que a LC necessita de ferramentas computacionais para análise, a LCom ocupa-se em criar novas ferramentas e aprimorar as já existentes a fim de melhorar os estudos linguísticos com base em métodos computacionais.

### **Linguística de Corpus Interdisciplinar**

---

<sup>10</sup> Corresponde ao número total de palavras, considerando suas repetições;

<sup>11</sup> Corresponde a cada item lexical, sem considerar suas repetições;

Uma vez concluída a compilação de dados, o pesquisador pode apontar questões que serão respondidas após a análise do corpus, como, por exemplo, compilar textos jornalísticos para levantar temas e hipóteses, isto é, com uma abordagem *corpus-driven* (BIBER, 2012). Por outro lado, um pesquisador pode compilar um corpus já tendo questões específicas pré-determinadas, por exemplo: para se saber como aprendizes usam operadores de (im)polidez na fala, o linguista deverá planejar uma tarefa e/ou uma conversa eliciada em que tenha grande probabilidade desses operadores ocorrerem, utilizando da abordagem *corpus-based* (BIBER, 2012).

Conrad (2011) explicita que a LC lida com questões de uso da língua e da variação linguística, ou seja, com uma base empirista, essa área busca as maneiras e os motivos pelos quais os falantes usam a língua da forma que usam. Por outro lado, a LC pode estar mais relacionada à Linguística “pura” ou “dura” (DAVIES, 2011), nas áreas como Semântica, Sintaxe e Fonologia. No entanto, o autor explica que as questões a que a LC responde depende principalmente do pesquisador e dos dados coletados, podendo até mesmo dialogar com outras áreas, como Jornalismo (exemplo no parágrafo anterior). Desse modo, essa transitividade entre as áreas faz com que a LC possa servir a todos os campos da Linguística, da Semântica à Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas; da Lexicologia à Fonética. Reiterando, então, a possibilidade da LC incorporar diversos aparatos de análises e vários objetos de estudo.

A LC pode dialogar com áreas que não são estritamente da Linguística. Alguns exemplos de pesquisa interdisciplinar seriam: (i) análise de operadores de (im) polidez em e-mails<sup>12</sup> trocados entre empresa e cliente com o objetivo de examinar o quanto polido os e-mails da empresa são e se o uso desses operadores incentiva a compra de produtos e serviços e para, também, que os materiais didáticos de escrita empresarial incorporem esses elementos; (ii) em um curso de Jornalismo, o professor pode solicitar que os alunos compilem textos de dois ou mais jornais, usando a ferramenta de *Web search* do *Sketch Engine*, fazer uma análise de palavras-chave e

---

<sup>12</sup> Pensando em uma empresa de médio e grande porte, imagina-se que há muitas mensagens enviadas e recebidas entre empresa e consumidor.

gerar a lista de palavras no mesmo campo semântico, a fim de que os estudantes possam produzir hipóteses sobre a escrita dos jornais e como eles se diferenciam. No campo pedagógico, a *Academic Word List* (COXHEAD, 2000) é uma lista de palavras mais usadas academicamente, retiradas de um corpus de 3.5 milhões de palavras composto por textos de artes, direito, comércio e ciência, e pode servir de suporte para o ensino de escrita acadêmica e elaboração de materiais didáticos.

Há alguns projetos em andamento na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que associam os estudos da LC com as Ciências da Saúde (doravante CS). Por exemplo, O C-ORAL-ESQ, Corpus Oral de Pacientes com Esquizofrenia, tem como finalidade documentar a fala desse público e oportunizar o acesso a esse tipo de texto (ROCHA, 2019). Esse corpus é um projeto em conjunto da Faculdade de Letras (UFMG) e do Instituto Raul Soares (MG). Seguindo na interface LC e CS, o projeto “Tratamento da informação médica para atendimento à necessidade de privacidade: desidentificação textual de prontuários eletrônicos na língua portuguesa do Brasil”, ainda em andamento, busca compilar um corpus de prontuários médicos e tratar esses textos para disponibilizar dados médicos para fins de pesquisa e de tratamento hospitalar<sup>13</sup>. Ambos os corpora podem ser utilizados como material didático em cursos da área de CS, como, por exemplo, o estudo da linguagem dos pacientes com esquizofrenia para que os futuros psiquiatras usem a linguagem como um dos indicadores da esquizofrenia e, então, preparar a abordagem clínica mais apropriada. Por outro lado, os estudantes de CS poderão consultar o corpus de prontuários e verificar os medicamentos, exames e tratamentos realizados em casos médicos semelhantes ao que estão estudando.

A LC também pode contribuir para o campo jurídico e legal. Como suporte ao ensino, Hafner e Candlin (2007) implementaram, em um curso de treinamento jurídico profissional da escola de direito da Universidade da Cidade de Hong Kong, o uso de um corpus e ferramentas da LC para trabalhar a escrita jurídica em uma variedade de gêneros da área. Nessa esteira, professores do curso de Direito e afins podem pedir aos seus alunos que procurem casos baseados em

---

<sup>13</sup> Informações disponíveis em: <<http://mba.eci.ufmg.br/projetos/>> Acessado em 21 jan. 2021.



um tema por meio da busca por palavras-chave em corpora jurídicos estrangeiros e comparar com casos brasileiros semelhantes.

Nesse sentido, tomando como base o campo jurídico, apresentamos na próxima seção um breve estudo de caso com o uso de corpora jurídicos e de referência..

### **Linguística de Corpus e Educação Jurídica: Estudo de caso**

A fim de ilustrar um possível trabalho no campo social e jurídico, abordaremos em nosso estudo de caso uma breve análise da palavra *rape* (estupro) e seus colocados em corpora de referência e jurídicos. Segundo Biber et. al. (1998), colocados são palavras que coocorrem com maior frequência com os itens lexicais de busca. De acordo com Ehrlich (2001), é importante atentarmos para como os eventos são descritos pela sociedade por meio de características linguísticas, como estruturas gramaticais e lexicais, pois estas podem trazer uma perspectiva particular sobre determinados eventos. Nesse sentido, buscaremos descrever como as sociedades britânica e americana lidam com casos de estupro. Ademais, investigaremos como tais casos são tratados em ambientes jurídicos pelas cortes britânica e americana.

#### *Corpora e procedimentos de análise*

Os dados do estudo são provenientes de quatro corpora, a saber: O *Corpus of Contemporary American English* (COCA) e o *Corpus of US Supreme Court Opinions* (SCOTUS) com 1 bilhão e 130 milhões de palavras respectivamente; o *British National Corpus* (BNC) e o *British Law Report Corpus*<sup>14</sup> (BLaRC) com 100 e 6 milhões de palavras, respectivamente.

O procedimento metodológico adotado em nossa investigação consiste em:

- (1) Realizar a busca dos seis colocados do nóculo *rape* nos corpora;
- (2) Analisar os colocados mais frequentes de cada corpus à direita e à esquerda do nóculo;
- (3) Comparar os colocados dos corpora analisados.

---

<sup>14</sup> Corpus de Casos Jurídicos Britânicos (tradução nossa)

### Análise

Como pode ser visto na Tabela 1, há alguns itens lexicais que coincidem entre os corpora do inglês, *case(s)*. As palavras que estiverem nas colunas (L) são palavras que co-ocorrem imediatamente à esquerda de *rape*, enquanto as palavras em colunas (R) estão imediatamente à direita de *rape*.

**Tabela 1 - Colocados de *rape* em 4 corpora de língua inglesa**

COLOCADOS DE RAPE							
COC A (L)	COC A (R)	SCOTUS (L)	SCOTUS (R)	BNC (L)	BNC (R)	BLaRC (L)	BLaRC (R)
date	victims	for	victim	marital	cases	attempted	victim
statutory	victim	child	cases	attempted	victims	anal	allegations
legitimate	culture	statutory	conviction	gang	victim	oral	charge
gang	case	forcible	victims	alleged	crisis	alleged	contrary
attempted	kit	attempted	committed	date	case	statutory	her
child	cases	aggravated	charge	against	exemption	did	against

Fonte: elaboração dos autores

Primeiramente, em termos gerais, podemos destacar que *victim(s)* é a palavra em comum nos colocados de *rape* nos quatro corpora analisados. Isso pode ser explicado pelo fato de que, em um contexto criminal e jurídico, a mulher atacada será chamada de *rape victim* (vítima de estupro). Além disso, como afirma Baker (2006), a nominalização, como *rape victim*, pode servir para ocultar o agente da ação e focar apenas no resultado ou na parte passiva, demonstrando, portanto, que esse colocado indica também uma posição ideológica de “proteção” ao criminoso e de restrição da

mulher somente como a vítima. Ainda relacionados à vítima do crime, *marital* e *her* (dela, ela), encontrados no BLaRC, são itens lexicais que estão conectados com a palavra-chave em diferentes níveis. *Marital rape* (estupro marital/conjugal) aos estupros pelos maridos, como em: “*The growing concern about marital rape exemplifies how some forms of serious sexual violence can be excluded from both the law and media coverage.*” (BNC).

Apesar de *case(s)* ser frequente em três dos quatro corpora, esse colocado não nos diz muito sobre o discurso empregado nos textos analisados, pois a expressão *rape case(s)* (caso de estupro) indica de forma generalizada ao crime e a ação judicial envolvida. Por outro lado, *statutory* é um colocado frequente nos corpora de referência e jurídico americano, COCA e SCOTUS, e refere-se a ‘estupro estatutário’, ‘estupro presumido’, conhecido como ‘estupro de vulnerável’ no Brasil. Este tipo de estupro está relacionado com atividades sexuais entre adultos e pessoas abaixo da idade de consentimento, mesmo quando nenhum tipo de força é utilizado. De acordo com o *Cambridge Dictionary*<sup>15</sup>, *statutory rape* é um termo jurídico dos Estados Unidos. Dessa forma, observamos que o tópico e o uso de termos jurídicos são comuns tanto na sociedade quanto nas cortes americanas. *Statutory* não está entre os seis mais frequentes no BNC e é o sexto no corpus jurídico britânico BLaRC. A ausência do colocado nesses corpora pode estar relacionada ao fato de que muitos regulamentos utilizam outros termos para o ato como *sexual abuse*, *sexual assault*, *unlawful sexual conduct* ou *carnal knowledge* (DONOVAN, 1997).

Outros colocado de *rape* que se destacam nos corpora são *attempted* (tentativa), sendo o mais frequente no BLaRC à esquerda da palavra de busca, e *allegations* como o segundo colocado mais frequente à direita de *rape* no BLaRC. Ao analisar os colocados de *attempted* nos corpora jurídicos, verificamos que *rape* é o primeiro colocado no BLaRC, seguido de outros crimes como *murder*, *suicide*, *robbery*, *burglary*, *theft* e *rapes* (plural de *rape*). No SCOTUS, os colocados de *attempted* incluem *to*, *murder*, *burglary*, *robbery*, *use* e *rape* que está na sexta posição. Para a lei criminal, de acordo com o *Oxford Dictionary of Law* (2003), a tentativa em si configura crime, já

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/>> Acessado em 21 jan. 2021.

que é um ato mais que meramente preparatório. O *Cambridge Dictionary* define *allegation* como uma declaração feita sem dar provas sobre alguém que fez algo errado ou ilegal. O *Oxford Dictionary of Law* (2003) destaca que quem faz uma alegação deve prová-la, sendo este seu princípio. Ao investigarmos os colocados de *allegations* no BLaRC, encontramos itens lexicais como *unproven*, *false*, *laundering* (parte de *money laundering*, lavagem de dinheiro em português), *unfounded*. Baker (2006) afirma que colocados como esses estão relacionados a um discurso de negação, o que pode ser ilustrado com o exemplo “*He constantly asked her why she had made the rape allegations*” em que, aparentemente, o namorado de uma vítima nega o ato. Assim, a vítima é o foco e pode ser tida como mentirosa e o estupro visto como algo falso ou fantasioso.

#### *Implicações do estudo de caso*

A partir da análise de quatro corpora da língua inglesa, buscamos os colocados mais frequentes com o item lexical *rape* com o objetivo de descrever como as cortes norte-americanas e britânicas retratam esse crime. Além disso, para comparação, a mesma pesquisa foi realizada em corpora de referência das duas variantes do inglês focadas neste estudo.

Percebe-se que os corpora específicos do campo jurídico usam palavras que ora referem-se à vítima ora ao crime em si. Da mesma forma, acontece nos corpora referência analisados. Em contrapartida, não há nenhum colocado frequente que seja associado ao criminoso. Isso nos revela que, nos textos em inglês britânico e norte-americano que relatam casos de estupros, o foco é na vítima e no ato violento por si só, possivelmente indicando um viés tendencioso de “proteção” ao criminoso.

Seguindo a discussão proposta neste capítulo, professores do curso de Direito podem instigar seus alunos a fazerem análises similares para indicar vantagens e lacunas nos sistemas judiciários e legais dos países envolvidos. Considerando uma visão político-comparativa, os alunos podem compilar textos em português, do Brasil e de Portugal, relacionados a esse crime a fim de comparar como isso ocorre. Dessa forma, os estudantes teriam um panorama sobre como diversos países lidam com esse crime, bem como

aprenderiam uma metodologia da Linguística de Corpus para estudar temas judiciais, criminais e afins.

### **Considerações finais**

O objetivo deste capítulo foi apresentar a Linguística de Corpus, um ramo relativamente recente na Linguística, e como as metodologias empregadas podem ser utilizadas para o ensino em outras áreas do conhecimento. Por consequência, tivemos também o objetivo de expor como a LC pode ter um caráter interdisciplinar.

A Linguística de Corpus possui alguns princípios que mudaram a Linguística (SARDINHA, 2000; ASSUNÇÃO; ARAÚJO, 2019). O primeiro deles é o empirismo, ou seja, os dados devem ser autênticos e reais. O segundo princípio associa-se à visão probabilística da linguagem, que explica que as escolhas linguísticas não são aleatórias. Por último, a representatividade relaciona-se ao quanto a variabilidade dos dados coletados corresponde às características da população investigada (BIBER, 1993).

Como discutido, a LC pode ser considerada uma revolução na Linguística, tendo em vista os avanços tecnológicos e a mudança de paradigmas na área (ZILIO, 2010). Atualmente, existem vários corpora já disponíveis, alguns sendo construídos e outros que ainda serão iniciados e isso se deve ao avanço paralelo e transversal da LC e da tecnologia. Além disso, a tecnologia proporcionou aos pesquisadores a possibilidade da criação e de uso de software que lê e interpreta grandes quantidades de dados linguísticos, como o *AntConc* (ANTHONY, 2018) e o *WordSmith* (SCOTT, 2020).

Na perspectiva interdisciplinar, relatamos alguns projetos em andamento que expandem a análise de linguística baseada em corpora a outros campos do conhecimento, a saber, as Ciências da Saúde e o Direito. Esses projetos contribuem para a análise linguística de textos específicos, assim como auxiliam na pesquisa e no ensino das outras áreas contempladas.

Com o estudo de caso simplificado neste trabalho, tentamos demonstrar como corpora de textos jurídicos e não jurídicos podem auxiliar na descrição da representação de um crime. É importante frisar que esse estudo pode se desdobrar em outros trabalhos que enriqueceriam ainda mais o ensino comparativo e analítico de textos

legais e jurídicos nos cursos, por exemplo, de Direito, de Ciências do Estado, dentre outros.

Dessa forma, concluímos que a Linguística de Corpus propõe metodologias que são inovadoras na Linguística e que podem proporcionar novas descobertas sobre a língua e seus usuários. Além disso, é possível afirmar que a LC traz métodos e paradigmas que se encaixam adequadamente a outras áreas, podendo, portanto, ser usada para fins didáticos e de pesquisa de forma interdisciplinar.

## Referências

- ANTHONY, Laurence. **AntConc (Version 3.4.4) [Computer Software]**. Tokyo: Waseda University. Disponível em: <<http://www.laurenceanthony.net/2018>>. Acesso em: 29 out. 2020.
- ASSUNÇÃO, Carlos; ARAÚJO, Carla. Subsídios para a história da linguística de corpus. **Linha D'Água**, v. 32, n. 1, p. 39-57, 2019.
- BAKER, Paul. **Using Corpora in Discourse Analysis**. London: Continuum, 2006.
- BIBER, Douglas. Representativeness in corpus design. **Literary and Linguistic Computing**, v.8, n.4, p 243-57, 1993.
- BIBER, Douglas.; CONRAD, Susan.; REPPEN, Randi. **Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use**. New York: Cambridge University Press, 1998.
- BIBER, Douglas. Corpus-Based and Corpus-driven Analyses of Language Variation and Use. In: HEINE, Bernd; NARROG, Heiko (ed.). **The Oxford Handbook of Linguistic Analysis**. Londres: Oxford University Press, 2012, p. 159-191.
- CAMBRIDGE DICTIONARY**. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/>>. Acesso em: 02 de nov. 2020.
- CONRAD, Susan. Variation in corpora and its pedagogical implication. In: VIANA, Vander; ZYNGIER, Sonia; BARNBROOK, Geoff; (eds.). **Perspectives on corpus linguistics**. Vol. 48. John Benjamins Publishing, 2011, p. 47-62.
- DAVIES, Mark. **The Corpus of Contemporary American English (COCA): 410+ million words, 1990-present. (2008-)** Disponível em: <<https://www.english-corpora.org/coca/>>. Acesso em: 28 out. 2020.

- DAVIES, Mark. Synchronic and diachronic uses of corpora. In: VIANA, Vander; ZYNGIER, Sonia; BARNBROOK, Geoff; (eds.). **Perspectives on corpus linguistics**. Vol. 48. John Benjamins Publishing, 2011, p. 63-80.
- DONOVAN, Patricia. Can Statutory Rape Laws Be Effective in Preventing Adolescent Pregnancy? **Family Planning Perspectives**, v. 29, 1997, p. 30-31.
- EHRlich, Susan. **Representing Rape. Language and Sexual Consent**. London: Routledge, 2001.
- HAFNER, Christoph; CANDLIN, Christopher. Corpus tools as an affordance to learning in professional legal education. **Journal of English for Academic Purposes**, 2007, p. 303-318.
- KILGARRIFF, Adam; RYCHLÝ, Pavel. **Sketch Engine**. East Sussex: Lexical Computing Limited, 2003. Disponível em: <<<http://www.sketchengine.eu>>>. Acesso em: 28 de outubro de 2020.
- LEECH, Geoffrey. Corpora and theories of linguistic performance. In: SVARTVIK, Jan (ed.), **Directions in corpus linguistics**. Proceedings of Nobel Symposium, 4-8 August 1991. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 105-122, 1992.
- LÉON, Jacqueline. A Lingüística de corpus: história, problemas, legitimidade. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 51-81, 2 ago. 2006.
- MIRANDA, Mateus. A Brazilian corpus of spoken learner English calibrated to the CEFR: From corpus design to data collection challenges. In: LEARNER CORPUS. 5. **Research: Book of Abstracts**. University of Warsaw, Warsaw, 2019, p. 125-126.
- OXFORD DICTIONARY OF LAW**. 5th Edition. Oxford University Press, 2003.
- RASO, Tommaso; MELLO, Heliana. (Org.). **C-ORAL-BRASIL I: corpus de referência do português brasileiro falado informal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012 .
- RIZZO, Camino Rea; PÉREZ, María José Marín. Structure and design of the British Law Report Corpus (BLRC): a legal corpus of judicial decisions from the UK. **Journal of English Studies**, v. 10, p. 131-145, 2012.
- ROCHA, Bruno Neves Rati de Melo. O corpus C-Oral-ESQ e a estrutura informacional da fala de pacientes com esquizofrenia. **Working Papers em Linguística**, v. 20, p. 212-238, 2019.

- SARDINHA, Tony Berber. Linguística de Corpus: hirótico e problemática. **DELTA**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.
- SCOTT, Mike. **WordSmith Tools**. Versão 8. Stroud: Lexical Analysis Software, 2020
- TAYLOR, Charlotte. What is corpus linguistics? What the data says. **ICAME Journal**, 32, p. 179-200, 2008.
- ZAMPIERI, Marcos; BECKER, Martin. Colonia: Corpus of Historical Portuguese. In: **ZSM Studien**, Special Volume on Non-Standard Data Sources in Corpus-Based Research, v. 5, Shaker, 2013.
- ZILIO, Leonardo. Terminologia Textual e Linguística de Corpus: estudo em parceria. In: PERNA, C. L.; DELGADO, H. K.; FINATTO, M. J. (Orgs.). **Linguagens especializadas em corpora**. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2010, 128-151.



## REPRESENTAÇÕES DE INTOLERÂNCIA E CENSURA NOS DISCURSOS DE GÊNERO DA ESFERA POLÍTICA: ABORDAGENS MIDIÁTICAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Vera Lúcia PIRES (UFSM/UFPB)<sup>1</sup>  
Valéria BRISOLARA (UNISINOS)<sup>2</sup>

### Introdução

Todos os estudos que abrangem a cultura trouxeram para as esferas de estudo ligadas às Ciências Humanas grande número de abordagens que consideram o poder constitutivo dos discursos, das representações sociais e das práticas semióticas nas atividades que constituem a sociedade. O processo de construção e/ou de representação da realidade, entretanto, não é transparente, passando pelas práticas de significação e ressignificação, entre as quais aquelas ligadas às esferas midiáticas, como jornais, revistas, e vídeos na internet.

Os gêneros discursivos multimodais têm ganhado centralidade em nossa sociedade: discursos contendo linguagens verbal e visual são produzidos, distribuídos e consumidos em sociedade. Assim, é uma necessidade investigar esses gêneros discursivos multimodais, focalizando as identidades sociais de gênero e buscando explicar como as práticas discursivas dialogam com as práticas socioculturais que integram o organismo social. Também é premente investigá-los como parte de práticas sociais do cotidiano, priorizando o estudo das representações identitárias, manifestadas nos discursos da mídia.

Esta investigação sobre os gêneros discursivos multimodais pode permitir a confirmação de que desempenhamos diferentes identidades quando usamos a linguagem em contextos socioculturais diversos, em diferentes momentos e comunidades discursivas, além de confirmar que linguagem não só representa, mas constrói a

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística (PUCRS). Professora Visitante do Proling (UFPB). Professora aposentada da UFSM (RS). E-mail: [pires.veralu@gmail.com](mailto:pires.veralu@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Letras (UFRGS). Professora do Curso de Letras da UNISINOS. E-mail: [valeriabrisolara@gmail.com](mailto:valeriabrisolara@gmail.com)

realidade. No caso em questão, ajudou a construir o impedimento de uma presidenta.

A análise que propomos empreender no escopo deste artigo tem como ponto de partida referências teóricas que consideram a comunicação como um processo dinâmico, e problematizam as interpretações lineares. Com as novas mídias, sabemos que os papéis de gênero estão mais fluidos, e aumenta a complexidade de buscar abrangê-los. Assim, temos como objetivo compreender as representações sociais identitárias, por meio das linguagens comunicativas e multissemióticas presentes na mídia de notícias, as quais propiciam a abordagem de construções identitárias e culturais. Neste sentido, este trabalho propõe a análise de algumas capas de revistas sobre o *impeachment* da primeira presidenta eleita no Brasil, enfocando os traços de generificação do debate. Essas capas abrangem o período anterior à votação do impedimento de Dilma Rousseff, que se concluiu em 31 de agosto de 2016 com a cassação de seu mandato. Esse processo de *impeachment* de Dilma iniciou-se em 02 de dezembro de 2015 com a aceitação por parte do então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, de uma denúncia por crime de responsabilidade apresentada em 15 de outubro de 2015 por Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal. A partir da aceitação desse pedido, foi formada uma comissão especial na Câmara dos Deputados, a fim de decidir sobre a sua admissibilidade. Em um primeiro momento, houve os depoimentos dos autores do pedido e, posteriormente, a apresentação da defesa de Dilma. Durante esse processo, houve manifestações de rua a favor e contra o *impeachment* em todo o país e uma ampla cobertura da mídia, o que resultou em um grande número de capas dedicadas ao tema, as quais têm sido tema de nossas análises.

### **Referencial teórico**

As representações sociais, conforme Moscovici (2007), têm uma natureza histórico-social e seus elementos são estruturados por meio da linguagem. Uma vez que as características consideradas como tipicamente femininas ou masculinas são construídas socialmente, o gênero é uma categoria flexível, sendo alterada

conforme o momento histórico, a organização da sociedade e os grupos sociais que a compõem (religiosos, étnicos, de classe, etc.). Nessa perspectiva culturalista de gênero, pretende-se negar a existência de uma oposição binária fixa entre os sexos.

Dessa forma, as concepções a respeito de gênero são efeitos de sentido atribuídos pelas representações discursivas. Por muito tempo, as oposições binárias forçaram recusas nas relações com a alteridade, produzindo desigualdades sociais e de gênero: aos homens, identidade de dominação e às mulheres, submissão. Entretanto, podemos constatar novas representações discursivas de gênero, procurando, primeiramente, nos dicionários de português. O dicionário *Novo Aurélio* (1999, p. 980) incorporou uma noção culturalista à significação do termo gênero, definindo-o como uma forma “culturalmente elaborada que a diferença sexual toma em cada sociedade, e que se manifesta nos papéis e *status* atribuídos a cada sexo e constitutivos da identidade sexual dos indivíduos”. Como consequência, as práticas sociais da linguagem, como um reflexo das relações sociais, institucionalizam um discurso de gênero que enforma a representação dessas relações socioculturais de dominação.

A palavra empregada em uma situação concreta de uso não somente informa ou comunica significados, mas expressa avaliações feitas pelos sujeitos sociais a respeito do mundo e dos outros. As relações dialógicas pressupõem linguagem, mas não existem no sistema da língua, pois são relações semânticas estabelecidas entre enunciados. Só compreendemos enunciados, quando reagimos às palavras que despertam em nós ressonâncias ideológicas e/ou concernentes a nossa vida. Os sujeitos se constituem na e pela interação e, por isso, o discurso, construído a partir do discurso do outro, nunca está concluso, o que nos remete às teorizações de Bakhtin sobre os gêneros do discurso.

Com relação ao conceito de gêneros do discurso, Bakhtin os define como esferas de utilização da língua ou “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2010, p. 279). Na sua perspectiva, pode-se dizer que os gêneros são maneiras reconhecíveis de utilização da língua nas mais diversas práticas sociais e áreas da atividade humana. Isso significa dizer que os gêneros discursivos e as práticas sociais constituem-se mutuamente, ou seja, assim como os gêneros

determinam os discursos (ou as práticas sociais), os discursos determinam os gêneros. Por essa dialética, há um potencial criativo: se, por um lado, discursos e práticas são limitados por convenções, por outro, é constante a possibilidade de mudança e inovação. Por essa razão, Bakhtin refere-se a tipos relativamente estáveis já que há uma tendência de mudança.

Compreendidos como práticas sociais, os discursos produzidos nas esferas cotidianas ajudam a construir o pensamento médio. Os gêneros da mídia representam e refletem o pensamento do senso comum, devido a sua presença maciça na vida das pessoas, contribuindo assim para a naturalização de crenças e de papéis sociais, de preconceitos e de relações de poder. A esse respeito, Fairclough (1989) chama a atenção para a extensão do modo como a linguagem contribui para a manutenção do *status quo* por meio de um discurso do senso comum e para a maneira como esse discurso pode ser ideologicamente condicionado por relações de poder, sustentando posições de mando e de subordinação oriundas da imagem de superioridade ou inferioridade como “destino da natureza”.

As relações sociais são relações estimuladas e mantidas, em grande parte, pelas representações circulantes nas esferas sociais, veiculadas pelos sistemas de comunicação multissemióticos. Conforme Hall (2005, p. 363), “cada fala está situada sobre a base de um sentido já dado”; assim, as representações midiáticas assimilam discursos, preconceitos e estereótipos já circulantes em nossa sociedade.

Os paradigmas culturais de gênero são referenciais de desigualdade, constatados nas diversas esferas institucionais, onde não apenas são transmitidos conhecimentos, mas também se constroem identidades de gênero (sexuais, étnicas, geracionais, de classes, entre outras), baseadas não em diferenças, mas enfatizando as desigualdades.

As marcas identitárias atribuídas a cada sujeito nas representações da mídia são essenciais na elaboração daquilo que aprendemos e reconhecemos como determinada identidade. Apesar dos avanços, percebe-se que a sociedade, mais uma vez, encontra-se aquém da igualdade de gênero. Como constata Louro (2003), as desigualdades são construções sociais e, de fato, ainda há

concepções femininas de desvalorização, de subjugação e de violência.

## **Metodologia**

Como já afirmamos anteriormente, as representações sociais passam, cada vez mais, pelas práticas de significação e ressignificação, entre as quais aquelas ligadas às esferas midiáticas, como, revistas, jornais, vídeos na internet e também redes sociais como o Facebook e o Instagram, onde o conteúdo midiático e publicitário é compartilhado e (re)situado.

Considerando que o discurso é prática não só de representação, mas também de significação, e que diversos recursos semióticos operam na construção do mundo em significado, enfatiza-se a importância da multimodalidade. Textos multimodais, conforme conceito já conhecido, são textos constituídos pela pluralidade de códigos, por exemplo, código linguístico e representações visuais. Exemplo disso são as capas de revistas. Elas constituem-se como outro gênero multimodal, dado o uso simultâneo de textos verbais e imagens, que produz significados e estabelece a comunicação.

Pensando no enfoque metodológico, afirmamos com Thompson (2007) que as diferenças sociais e culturais entre os sujeitos, a quem a comunicação midiática se dirige, afetam a maneira como as mensagens são recebidas e como as pessoas se relacionam com o seu conteúdo. As interações discursivas, por exemplo, são estimuladas e mantidas pelas formas representativas que circulam no meio social, difundidas pelos meios de comunicação de massas.

A mídia exerce um papel importante na construção e desconstrução de discursos sobre as identidades, legitimando algumas crenças e deslegitimando outras, conforme a necessidade de construir memórias sociais ou silenciamentos. A esse respeito, Grigoletto (2011) chama atenção para a mídia enquanto lugar de memória social que tem impacto sobre o imaginário dos sujeitos e seus discursos. Com relação à mídia brasileira, pode-se dizer que ela recebe investimento simbólico por parte da sociedade, ou seja, é legitimada e “detém o poder de fazer o jogo entre a manutenção dos acontecimentos na memória e o seu esquecimento” (GRIGOLETTO, 2011, p. 304). Isso está diretamente relacionado à emergência de

intolerância e censura e a legitimação de práticas baseadas nesses elementos.

Com base em Thompson (2002), três aspectos devem ser considerados para uma análise das formas representativas nos meios de comunicação. Primeiramente, **as circunstâncias sócio-históricas** específicas, e datadas no tempo, em que se situam os processos de produção e transmissão das formas discursivas e visuais. O segundo aspecto relaciona-se com **a construção do discurso**, ou seja, os processos de estruturação e articulação interna dos elementos discursivos. E, por último, **os efeitos da recepção no interlocutor**, ou seja, como acontece o processo de compreensão e interpretação das formas discursivas e visuais, integradas ao conjunto semiótico e sua consequente assimilação ao cotidiano. Nesse ponto, devemos lembrar que o processo de construção do sentido jamais é realizado sem tensão.

Foram selecionadas para a análise capas das revistas ISTOÉ, ÉPOCA e VEJA, publicadas nos meses de março e abril de 2016, as quais abordavam o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, primeira presidenta eleita no País. Essas capas foram escolhidas devido à sua relevância sócio-histórica assim como ao seu potencial para análise, por ilustrar questões de gênero e apontar para instâncias de intolerância e censura.

### **Análise e discussão**

As capas de revista têm por finalidade chamar a atenção do leitor para o conteúdo interno da revista, ou seja, apontar para ele e criar o desejo de leitura e de compra da revista, no leitor. Assim, em nossa perspectiva, pode-se dizer que se situam entre os textos informativos e os publicitários, contendo características dos dois. Isso faz com que sejam um gênero com especificidades únicas.

As capas apresentam vários elementos na composição do enunciado. Destacam-se as imagens, a diagramação, as manchetes, etc., em uma combinação de diferentes linguagens (verbais e visuais) e seus processos de significação ao congregarem palavras escritas, diagramas, cores, sons, entre outros recursos, em interação e produção de sentidos, que provocam tensões. Considerando-se as capas como gêneros multimodais, é essencial analisar essas tensões,

que nelas se fazem presentes, entre imagem e texto. Como têm a finalidade de chamar a atenção, capas geralmente buscam ser impactantes e apelam para relações denotativas e conotativas, evidenciando a tensão e as relações dialógicas estabelecidas entre enunciador (revista, equipe de produção da revista) /leitor implícito e contexto sócio-histórico.

Analisamos, neste artigo, capas das revistas ISTOÉ, ÉPOCA e VEJA, publicadas e repercutidas nas redes sociais nos meses de março e abril de 2016, momento de muita tensão em que o principal assunto político era a campanha de impedimento da primeira mulher eleita presidenta do País, Dilma Rousseff. Assim, o primeiro momento da análise, que visa ao contexto sócio histórico e situacional da publicação, está, portanto, marcado nas três capas analisadas: os meses anteriores à votação do impedimento na câmara e no senado.

Figura 1 – Istoé



Fonte: ISTOÉ (24/03/2016)

A Figura 1 apresenta uma capa de revista em que há a imagem da presidenta Dilma em tamanho menor do que a do ex-presidente Lula, realizando uma colagem da presidenta à imagem do ex-presidente, naquele momento sofrendo acusações, e, ao mesmo tempo, sugerindo que ela está abaixo dele, como na disposição da capa. Além disso, a manchete **BASTA!**, enunciado concreto, está escrita na cor vermelha com um ponto de exclamação, cor que remete ao Partido dos Trabalhadores, à esquerda, ao fogo, e à suposta ameaça comunista vendida como sendo o PT. A tipografia

escolhida também é bastante chamativa, estando em negrito, e em primeiro plano, fazendo com a manchete BASTA ganhe centralidade e as fotos fiquem em segundo plano. Além disso, as fotografias utilizadas são em preto e branco como toda a capa e mostram rostos tristes e envelhecidos. Percebe-se que a cor vermelha também está no logo da revista, no que parece ser uma tampa. Conforme impresso acima do logo da revista, essa é uma “edição histórica”.

Figura 2 – Época



Fonte: ÉPOCA (25/03/2016)

Esta capa (Figura 2) da revista ÉPOCA mostra o rosto tensionado e envelhecido de Dilma Rousseff pintado com riscas indígenas vermelhas. O enunciado concreto diz: **Dilma vai à guerra**. Os riscos horizontais são traços identitários da cultura e de tribos indígenas, enquanto a cor vermelha é um símbolo do fogo, além de novamente remeter às cores da esquerda e do PT. Pode-se pensar também que há uma referência ao passado de Dilma frequentemente associado à guerrilha e à luta, o que é considerado uma característica masculina. Ora, nada mais apropriado para a situação do que representá-la, visual e verbalmente concordantes, além de masculinizada.

Figura 3 – Veja





Fonte: VEJA (20/04/2016)

A figura 3, última capa a ser analisada, da revista VEJA, contém um enunciado em destaque – “fora do baralho” - uma expressão do senso comum, em negrito, ganhando o primeiro plano, em frente a fotografia de Dilma, que acaba ficando em segundo plano. No dicionário Houaiss (2001), encontra-se, relativo à carta fora do baralho, a seguinte entrada: “*fig.* Pessoa que perdeu sua força, influência ou prestígio” (HOUAISS, 2001, p. 636). Popularmente, entretanto, a expressão é mais forte, significando que a pessoa não tem mais serventia ou qualquer importância.

A imagem colorida de Dilma sorridente é apresentada rasgada e sem parte de seu rosto, como se fosse uma fotografia ou um poster arrancado, confirmando igualmente no visual, o descarte da política. Com relação ao uso de cores, tanto o nome da revista, como a manchete estão na cor amarela, sobrepondo-se ao verde da faixa, remetendo às cores da bandeira do Brasil. Indiretamente, pode-se inferir que a revista, por usar a mesma cor, estaria apoiando esse movimento de remoção da imagem da presidenta.

Em todas as capas analisadas, notamos uma concordância entre as estampas e os enunciados, sempre mostrando uma visão que procuraria difamar a integridade de Dilma Rousseff. Se pensarmos nas “vozes sociais” aí manifestas, vemos seus valores expressos de uma forma tensa e problemática.

Não nos causa surpresa, entretanto, este desrespeito misógino em relação a autoridades femininas em todas as esferas da vida cotidiana, em todas as épocas, tampouco atualmente, mesmo após todos os movimentos de resistência e conscientização. Não esqueçamos que o senso comum é retrógrado e rege a visão política neste País.

Nota-se que, em um mesmo texto, observam-se vozes diversificadas, as quais expressam formações discursivas em conflito. Tais formações nem sempre estão explícitas, porém suas significações estão ali, uma vez que fazem parte da corrente da memória discursiva. Assim, verificamos a misoginia e o machismo velados nas capas.

Desde que Dilma Rousseff foi vitoriosa em sua segunda eleição, começou-se a travar um golpe jurídico, midiático e misógino, em um contexto de irracionalismo e retrocesso, onde cresceu um processo de difamação contra mulheres aguerridas e de esquerda, como a presidenta, e que se encontravam em ascensão no cenário político brasileiro. Discursos de ódio, que visavam criminalizar figuras conhecidas e reconhecidas publicamente, foram disparados e replicados à exaustão, sem qualquer prova concreta, porém “com convicção”, por exércitos de robôs e fiéis de extrema-direita, alastrando-se rapidamente pelas redes sociais. O fenômeno ficou conhecido como *fake news* ou notícias falsas.

Segundo Barros (2014), uma das características dos discursos políticos de intolerância é provocar medo e o ódio ao que é considerado diferente, levando ao preconceito e a ações intolerantes. Nesses casos, “O caráter passional da intolerância, mais fundamentada em emoções, sentimentos e sensações, é uma das razões que fazem com que as manifestações de políticos e de homens públicos levem, em geral, ao aumento do medo e do ódio do ‘diferente’” (BARROS, 2014, p. 4). Barros nos apresenta um exemplo racista e misógino, da rede Twitter, no dia após a vitória de Dilma nas eleições presidenciais: “É tudo culpa dos nordestinos... seca eterna para vocês!!! Dilma presidente Parabéns povo burro!!!”

De acordo com Boaventura de Souza Santos, uma vez que todas as comunidades sociais dividem pessoas e grupos conforme parâmetros diversos de igualdade e diferença, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os

inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.” (SANTOS, 2003, p. 18). Dessa maneira, esses discursos intolerantes são deveras passionais, em que seus sujeitos apaixonados são dominados por dois tipos de paixões, a saber, as “malevolentes”, que expressam ódio, raiva, antipatia, xenofobia, misoginia, etc.; e as “do medo do diferente”, ou seja, dos danos que esses “diferentes” poderiam causar à sociedade. E, aqui, lembramos as palavras do poeta Mário Quintana, “A tragédia dos da minha geração é que nascemos e fomos criados numa casa de intolerância.” (QUINTANA, 2008)

Tudo isso abrange nossa convicção de que devemos agir responsabilmente, o que implica o combate acirrado a qualquer tipo de preconceito, a fim de que se consiga eliminar as visões arcaicas, ainda presentes e que tantos danos causam em nossa vida cotidiana.

### **Considerações finais**

As capas analisadas mostram claramente como foi a construção de uma intolerância, de uma censura e enfraquecimento, de um isolamento, que levaria “inevitavelmente” à necessidade de saída de Dilma Rousseff. Todos esses atos remetem a valores misóginos da sociedade e constroem um retrato negativo da então presidenta, apontando e ajudando na construção de seu afastamento, por ser “bélica” ou até “fraca”.

Além disso, as capas explicitam o permanente movimento dialético de tensão existente na construção de identidades e de alteridades nas práticas de significação dos gêneros da mídia. A figura da ex-presidenta é associada a diferentes identidades e performances identitárias. No entanto, cabe um questionamento: Será que as capas seriam tão fortes se fosse um homem em seu lugar? Será que apelariam para questões de gênero?

A cultura de uma época, por mais distante que esteja de nós no tempo, não pode estar fechada como algo pronto, plenamente acabado, que se foi e está morto. A compreensão criadora não renuncia ao seu lugar no tempo, nem à sua cultura, não se esquecendo de nada. A procura da própria palavra é, de fato, procura da palavra precisamente não minha, mas de uma palavra maior que eu mesmo.

No que tange a nossa vida, agir é participar ativa e responsabilmente na comunidade social. Cada existir é único, irrepitível e insubstituível, como afirma Bakhtin. “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca.” (BAKHTIN, 2010, p. 96). Eis aí o ponto nodal do *não-álibi* de nossa existência! O ser humano tem a capacidade de agir para transformar, de criar condições para o advento do novo, mudando o curso da história.

No caso das mulheres, é necessário um agir constante, pois como lembra-nos Simone de Beauvoir: “Nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante por toda a sua vida” (BEAUVOIR, 1949 [1981]).

A análise das capas revela que é inegável o fato de a crise atual possuir um enorme potencial catalisador de efeitos das violações de gênero e das suas diversas interseccionalidades, bem como de criar e, ainda, aprofundar as desigualdades existentes. Devemos estar em permanente atenção.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos A. Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010b.
- BARROS, Diana L. P. **Intolerância e preconceito na linguagem**. USP, 2014.
- BEAUVOIR, Simone. (1949) **O segundo sexo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. Essex: Longman, 1989.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GRIGOLETTO, Marisa. Língua Inglesa na mídia Brasileira: efeitos da construção de uma memória. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011, p.297-316.

- HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2007.
- QUINTANA, Mário. **Entrevista concedida à Edla van Steen**. Disponível em: <<http://www.tirodeletra.com.br/>> Acesso em 20 jul. 2020.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura\\_dh.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_dh.htm) Acesso em 20/07/2010> Acesso em 20 jul. 2020.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 7. ed. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Revista Época**, 25/3/2016. Acesso via Facebook em 18/11/2019.
- Revista Isto é**, 24/03/2016. Acesso via Facebook em 20/07/2020.
- Revista Veja**, 20/04/2016. Acesso via Facebook em 10/11/2020.

## A SEMÂNTICA OPERATÓRIA DA UNIDADE LEXICAL GROSSO: UM ESTUDO PELO VIÉS DA TOPE

Isael da Silva SOUSA (UNEMAT)<sup>1</sup>

### Introdução

A linguagem desde tempos muito remotos é alvo de diversas investigações. Muitos filósofos, dentre os quais podemos citar Aristóteles, levantavam hipóteses, teciam observações com intuito de compreender a sua origem e causas. Desvendar os segredos da linguagem seria, então, para eles compreender o pensamento e, conseqüentemente, o homem em sua complexidade. Mas, o que é a linguagem? Em uma abordagem clássica, a linguagem é o reflexo do pensamento humano, isto é, o pensamento representado. No entanto, acreditamos que essa concepção é, no mínimo, reducionista.

Sustentados nos pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, doravante TOPE, desenvolvida pelo linguista francês Antoine Culioli (1985, 1990, 1999a, 1999b, 2018) e seus seguidores, compreendemos a linguagem como uma atividade de representação, referenciação e regulação; em outros termos, uma forma operatória de natureza cognitiva que existe em todo ser humano. Neste capítulo, assumimos a tese da indeterminação da linguagem. Nessa perspectiva, “o homem nasce indeterminado e orientado para o outro. É nessa orientação para o outro que ele se determina e, conseqüentemente, determina o outro” (REZENDE, 2018, p. 184).

Essa forma de compreender a linguagem nos leva a defender, neste capítulo, que as unidades lexicais não possuem valores pré-definidos, ou seja, sentidos prontos. Os sentidos são, na realidade, resultados de uma dinâmica de interação entre as unidades lexicais no enunciado. Isto é, os sentidos das unidades lexicais consistem em um potencial, o qual será estabilizado em um determinado cenário enunciativo evocado a partir do próprio cotexto (um encadeamento

---

<sup>1</sup> Possui mestrado em Letras, com área de concentração em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (2019). Atualmente é doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: [isaelsousah@gmail.com](mailto:isaelsousah@gmail.com)

interpretável de palavras). Porquanto, uma sequência é interpretável somente dentro de um contexto definido, resultante das relações de interações entre as unidades lexicais no enunciado.

Nessa conjuntura, o cotexto não é externo ao enunciado visto que o próprio cotexto desencadeia tipos de contextualizações com as quais é compatível. Consequentemente, o cotexto está em uma relação de dependência e independência da sequência contextualizada. Essa contextualização é a responsável por orientar uma análise do sentido em construção, pois não se trata de partir do produto acabado ou da interpretação de enunciado para redistribuir parcelas de sentidos aos seus diferentes componentes, e sim partir dos potenciais vinculados ao encadeamento de palavras, em uma análise que considera o trajeto dinâmico na construção de sentido.

Posto isso, o objetivo deste capítulo consiste em empreender um estudo, por meio da construção de protocolos experimentais que nos permitam relacionar um conjunto de enunciados, da unidade lexical GROSSO como marcador de operações enunciativas. Essas operações entendidas como invariantes que fundamentam e regulam a atividade de linguagem em toda sua riqueza e complexidade. Simplificando, o nosso objetivo é descrever o funcionamento semântico-enunciativo da unidade lexical GROSSO em uma perspectiva construtivista, a TOPE.

Diante disso, nossa pesquisa justifica-se por sua relevância teórica, uma vez que traz reflexões quanto ao uso representativo das formas linguísticas na atividade de linguagem. Além de evidenciar a importância da dinâmica de interação entre as unidades lexicais no enunciado para construção dos sentidos de GROSSO. É válido ressaltarmos que a TOPE é um programa de trabalho de caráter teórico e metodológico, portanto, nossa metodologia de análise consiste na atividade de manipulação e reformação de enunciados, em outros termos, na prática de elaboração de glosas e paráfrases.

Destarte, organizamos este capítulo em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, fazemos uma concisa descrição de como a TOPE compreende a relação de sentidos entre as unidades lexicais. Na segunda seção, evidenciamos o nosso movimento de análise de enunciados com ocorrências da unidade lexical GROSSO.

## Uma perspectiva construtivista das relações de sentido

Para Culioli (1990) os sentidos das unidades lexicais são resultados de uma relação de interação, visto que não há sentido dado, mas sentido construído através do enunciado. Isto posto, para Benveniste (2005), o sentido de uma palavra é acionado a partir das relações no interior de uma frase. Para o teórico, as palavras são classificadas como elementos de níveis diferentes, e por essa razão são integrativas.

Por sua vez, Franckel (2011) argumenta que um dos objetivos das pesquisas desenvolvidas pelo viés construtivista, no qual nos inserimos, consiste em mostrar que, por meio da variação de sentido das unidades lexicais, é possível pontuar suas regularidades de organização. É importante salientarmos que a variação em parte é determinada pelo cotexto lexical (relações entre as unidades lexicais no interior da sequência linguística), que obedece a regularidades associadas à estrutura deste. São as próprias unidades que condicionam seu cotexto de inserção, isto é, elas determinam a forma do cotexto e o tipo de cenário enunciativo em que se inscrevem.

Por consequência, a identidade de uma unidade não é definida por um sentido de base, mas, pelo papel específico que desempenha nas interações que constituem o sentido dos enunciados nos quais ela é posta em jogo. Esse papel não deve ser entendido como um sentido próprio da unidade. Ele é resultado da variação resultante das interações. Em outras palavras:

O sentido das unidades constrói-se no e pelo enunciado, ao mesmo tempo em que elas determinam o sentido desses enunciados. Não há sentido derivado por metáfora: o valor bruto da unidade é sempre um valor abstrato, uma épura, não uma designação, é um potencial e não um conteúdo (FRANCKEL, 2011, p. 23).

É necessário não confundirmos o estatuto de um enunciado com o estatuto de uma sequência, posto que, nessa concepção, uma sequência é considerada como um potencial interpretativo e é eventualmente compatível com vários tipos de contextualização



acionadas por ela. Por sua vez, o enunciado é compreendido como uma sequência estabilizada por uma contextualização já definida.

A identidade de uma unidade lexical é, então, extraída dos modos de interação como o cotexto, em razão de nunca ser observado nos enunciados um sentido bruto ou inerente de uma unidade. Pois, os sentidos atribuídos são resultados de uma interação que se estabelece com seu cotexto. Na medida em que:

A tese fundamental desse modelo, e que constitui a sua especificidade, é que a variação das unidades pode ser reportada a princípios regulares. O desafio da teoria não é, portanto, ou não é apenas, nem mesmo principalmente, o extrair uma invariância dos sentidos de uma palavra sob a forma de um conteúdo, mas de mostrar como a variação dos sentidos de uma palavra se dá em planos de variações regidos por uma organização singular (FRANCKEL, 2011, p. 23).

Perceba que a proposta deste programa vai além da extração de uma invariância dos sentidos, da reconstituição do que há de comum entre os diferentes empregos. Ele contempla também o objetivo de dar conta das próprias variações, evidenciando a diferença entre os valores e sua organização. Logo, a busca por uma invariante constitui uma forma de pensar a organização da variação de uma unidade, que é estritamente singular e estritamente regular:

[...] Estrictamente singular: cada unidade tem uma identidade própria, irredutível à identidade de uma outra. Disso decorre que as variações de cada palavra se traduzem por valores absolutamente específicos e irredutíveis a quaisquer outros. Estrictamente regular: apreende-se a identidade de uma unidade por meio da maneira pela qual se organiza sua variação em planos de variação provenientes de mecanismos gerais e regulares. Essa tese marca a especificidade de nosso programa de trabalho em relação à abordagem que podemos, aliás, qualificar de construtivistas (FRANCKEL, 2011, p. 23).

A identidade de uma unidade é representada por uma forma esquemática (FE), que delinea um raciocínio que permite a extração do papel da unidade e de seu cotexto na variação dos sentidos que podem ser associados a ela. Assim:

Uma FE deve descrever o conjunto dos valores e dos empregos da unidade que ela caracteriza. Ao mesmo tempo, não corresponde por ela própria a nenhum de seus valores singulares. Ela não é assimilável a algum sentido específico e, em particular a um sentido que seria primeiro. A FE não é o sentido da palavra, a identidade que ela constitui não é uma substância autônoma, ela não é o menor denominador semântico comum dos empregos de uma palavra (FRANCKEL, 2011, p. 26).

Portanto, o objetivo da FE é esboçar o conjunto de valores e empregos de uma unidade por ela assinalada. Cada uso da unidade diz respeito ao emprego específico e particular da FE, em virtude dela ser apreensível somente por intermédio das diferentes realizações possíveis, às quais compõem suas ocorrências.

Franckel (2011) advoga que, nessa perspectiva, as unidades lexicais não são indivíduos bem constituídos. São, na realidade, ocorrências construídas por processos de individualização. Por essa razão, os diferentes sentidos de uma unidade não correspondem às extensões ou deformações de um sentido pronto, característico da sua identidade preexistente, e sim aos diferentes tipos de realizações de um cenário abstrato, a forma esquemática.

A problemática de Culioli constitui uma corrente que rompe com a concepção de uma transparência original da língua no que diz respeito às ideias que ela permite exprimir; e, por se tratar de uma teoria da enunciação, toma o enunciado como próprio objeto de estudo. Deste modo:

O enunciado não é considerado como o resultado de um ato de linguagem individual, ancorado em *hic et nunc* qualquer por um enunciator qualquer. Ele deve ser entendido como um arranjo de formas a partir das quais os mecanismos enunciativos que o constituem como tal podem ser analisados, no âmbito de um sistema de representação formalizável, como um encadeamento de operações do qual é vestígio (FRANCKEL, 2011, p. 44).

Portanto, a concepção de enunciado para Culioli é diferente da concepção de Benveniste. Enquanto Benveniste (2005)

compreende o enunciado como um ato individual de utilização de linguagem, uma manifestação da enunciação produzida cada vez que se fala, Culioli (1990) concebe o enunciado como o próprio arranjo das formas que não remete a valores, mas a operações de constituição de um valor referencial.

Os valores referenciais são construídos no e pelos enunciados, por intermédio de operações enunciativas que são denominadas operações de referenciação. Eles são instáveis, atrelados a um jogo intersubjetivo de ajustamento e de regulação, resultando em uma interpretação provisória e local, pois o estável é sempre e, primordialmente, o produto de processos interativos regulados de estabilização.

Por sua parte, Romero (2000) afirma que os valores referenciais consistem em um nível específico de representação, de cunho inteiramente metalinguístico e teórico. A função deles é retratar os mecanismos e operações que estão relacionadas na atividade linguagem.

Munidos dessas concepções teóricas, passemos, a seguir, para nossas análises.

### **A semântica operatória de GROSSO e os processos de estabilizações enunciativas**

A TOPE é um programa de trabalho de caráter teórico e metodológico, portanto, nossa metodologia de análise consiste na atividade de manipulação e reformação de enunciados, isto é, na prática de elaboração de glosas e paráfrases. Uma vez que, para Culioli (1990, p.41), a tarefa do linguista é representar os fenômenos lingüísticos através de princípios regulares a partir de um sistema de representação metalinguística. Podemos dizer, ainda, que o trabalho do linguista culioliano é, de acordo com Rezende (2018, p. 188), se apropriar dos espaços enunciativos e estudar os ajustamentos e equilíbrios na intimidade de suas representações, sustentado pelos pressupostos teóricos. É importante salientarmos que o sujeito está inscrito tanto no objeto de estudos quanto no tipo de dados lingüísticos, por consequência, quando o linguista se apropria dos espaços enunciativos, estes mesmos espaços o transformam em sujeito. Portanto, concebemos a apropriação como a capacidade do

sujeito instaurar-se como origem do discurso, dado que a apropriação é a responsável por suscitar a transformação do conhecimento, da construção e definição do sujeito (REZENDE, 2018, p. 189).

Culioli (1990) enfatiza que na história da linguística não tivemos um período galileano. Isso implica dizer que o linguista necessita trabalhar de forma mais rudimentar, visto que não possui instrumentos ou dispositivos experimentais que reúnam um conjunto de investigações preliminares. Cabe, então, ao linguista culioliano produzir observações e efetuar cálculos; ou seja, empreender um processo de ir e vir inúmeras vezes no enunciado, pois a nossa unidade de análise é, justamente, o enunciado. Dado que:

Culioli atribui ao enunciado um duplo estatuto – teórico e material. É uma unidade empírica de observação porquanto constituída de materialidade e, por isso, o dado mais diretamente observável ao linguista; é uma entidade teórica porquanto é definido como agenciamento de marcadores de operações de atividade de linguagem. Dessa perspectiva, em sua atividade de análise, o linguista parte de dados imediatos e caminha em direção à formulação de dados teorizados (famílias parafrásticas) que lhe fornecem subsídio para retornar ao empírico (PRIA, 2013, p. 42).

Para este estudo analisamos, ao todo, seis enunciados com ocorrência da unidade lexical GROSSO extraídos do livro *Português Falado por Teresinenses* (PORFATER). Dadas essas considerações teóricas e metodológicas, passemos às nossas análises.

Iniciamos, então, as nossas análises a partir do agrupamento de ocorrências da unidade lexical GROSSO que apresentam a seguinte estrutura: X (nome) + verbo ser/estar + GROSSO. Vejamos:

E.1: Meu marido é um GROSSO.

E.2: Este vendedor é GROSSO.

E.3: Este livro é GROSSO.

E.4: O caldo está GROSSO.

Nos enunciados apresentados, a unidade lexical GROSSO atribui uma qualidade ao nome que se encontra no papel de sujeito

gramatical. Tais nomes possuem traços humanos, no caso dos termos lexicais marido e vendedor, e não-humanos como caldo e livro.

Em E.1, GROSSO resulta de uma apreciação de um sujeito enunciador, doravante SE, em função de traços comportamentais de X (marido). Para o SE, X (marido) é portador de um conjunto de características éticas e comportamentais avaliadas como negativas, o que leva a qualificá-lo como GROSSO. O sentido atribuído a GROSSO pode ter origem em um cenário enunciativo em que o SE esteja com um coenunciador em um diálogo e, em determinado momento da conversa, este coenunciador diz: meu marido é muito gentil, um homem educado e amoroso e SE responde: meu marido é um GROSSO. Através desse cenário enunciativo percebemos que as ações de X desencadeiam o uso de GROSSO e que a semanticidade do termo marido é que constrói o sentido de GROSSO no enunciado. Neste caso, GROSSO atribui a X, enquanto marido e não indivíduo, a propriedade de ser grosseiro e arrogante.

Em E.2, GROSSO não remete ao ser humano em si, mas a uma categoria na qual ele se enquadra, a categoria de vendedor. A unidade lexical GROSSO é atribuída a um dado vendedor em função de seu comportamento. Houve a individualização de um vendedor marcada pelo pronome este. A natureza semântica do nome vendedor abre espaço para GROSSO qualificá-lo no âmbito do comportamento, isto é, no âmbito de suas ações, assim como ocorre no em E.1. Os enunciados *Pedro é muito GROSSO* e *Pedro é um vendedor GROSSO* mostram que as duas ocorrências de GROSSO qualificam Pedro de maneiras diferentes, em duas posições, são elas: Pedro enquanto indivíduo e Pedro enquanto vendedor. A primeira ocorrência de GROSSO é desencadeada por traços comportamentais de Pedro enquanto indivíduo e a segunda pela categoria profissional na qual ele se enquadra. Assim, o valor referencial, de acordo Lima (2013), diz respeito ao que o enunciado refere e é construído pelo enunciado.

No enunciado E.3, GROSSO marca uma impressão visual do SE em relação a X (livro) quanto a sua configuração física, ou seja, remete para a quantidade de páginas que X possui; dessa forma, GROSSO atribui a livro o sentido de volumoso. Por exemplo, A diz: Eu estou lendo *O Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queiroz e B faz uma observação: Este livro é GROSSO. Esse enunciado remete para um

determinado livro que SE considera como volumoso e, nesse exemplo, GROSSO está no sentido vertical e não horizontal justamente por estar qualificando um livro e não outro substantivo.

Em E.4, o sentido é desencadeado pelo termo caldo que, semelhante ao que ocorre em E.3, marca uma impressão visual do SE em relação a X (caldo) quanto à configuração física. A sequência *O caldo está GROSSO* desencadeia contextos distintos. Pensemos, então, que tal sequência pode evocar um cenário em que o SE faz uma observação a um caldo após prová-lo. Nesse caso, GROSSO qualifica caldo enquanto um tipo diferente da noção <caldo>. O enunciado E.4 pode também suscitar outro cenário. Por exemplo, em uma situação em que A prepara um frango ao molho e coloca para ferver e, posteriormente, vai verificar se o mesmo já se encontra cozido e diz: *O caldo está GROSSO*. Nesse caso, GROSSO marca que X atingiu o grau de mudança de estado de não-consistente para consistente, bem como GROSSO atribui ao nome a propriedade de estar pastoso. O mesmo ocorre com outros enunciados, como em: *O chantili estava GROSSO e bonito* e em *O glacê está GROSSO e formando bolhas grandes*. Vejamos o próximo enunciado.

E.5: Meus pais são GROSSOS para mim.

Em E.5 percebemos que o enunciado se encontra estruturado da seguinte forma: X (nome) + ser + GROSSO + preposição + pronome (Y). Nesse exemplo, GROSSO não atribui uma qualidade ao sujeito em si, mas a propriedade atribuída a X é em relação a Y. A preposição para marca essa relação. Em outras palavras, a grosseria de X (meus pais) é em relação a alguém, neste caso o SE. O comportamento considerado como negativo é restrito a alguém. Em suma, não se trata de X ser GROSSO, entretanto, o fato de X ser grosso em relação a Y.

Tomando:

E.6: Mas se uma mulher se parecesse com um deles, se estivesse vestida como um deles, falando GROSSO como um deles, a feminilidade passaria despercebida.

No enunciado acima a natureza semântica do termo mulher, na posição de sujeito gramatical, abre espaço para a construção do sentido da unidade lexical GROSSO. O enunciado E.6 pode suscitar um cenário em que A diz: É impossível a feminilidade de uma mulher passar despercebida e B faz uma observação: Mas se uma mulher se parecesse com um deles, se estivesse vestida com um deles, falando GROSSO como um deles, a feminilidade passaria despercebida. Neste caso, GROSSO atribui ao nome a propriedade de estar falado firme, com autoridade; ele marca que X pode passar por uma mudança no timbre vocal de um grave para um mais agudo. Vejamos como o sentido de GROSSO pode ser reconstruído se substituirmos o enunciado E.5 por: meu pai falou GROSSO comigo; neste exemplo, GROSSO evoca outro cenário enunciativo no qual o filho toma determinada atitude que o pai considera negativa, então decide ser firme com o filho, isto é, de não dar flexibilidade, abertura. Falar GROSSO desencadeia no SE uma sensação de firmeza. O que GROSSO qualifica é ordem do pai e não o timbre vocal como demonstrado no exemplo E.6. Na sequência, vejamos a síntese das nossas análises.

### **Síntese das análises**

Os sentidos atribuídos a uma unidade lexical são sempre o produto de uma interação que se estabelece com o cotexto e o contexto. Uma mesma unidade lexical como, por exemplo, GROSSO inserida em um mesmo cotexto pode assumir sentidos distintos em função do contexto em que a sequência se estabiliza.

Assim, em Paula é GROSSA, o sentido de GROSSA está relacionado ao cenário evocado. Alguém pode dizer que Paula é GROSSA em função de um comportamento deselegante ou, em outro cenário, por exemplo, alguém escolhendo uma pulseira para Paula, diz: Esta vai servir para a Paula porque o braço dela é GROSSO.

A partir das análises comprovamos que a estabilização de um determinado contexto em função de um determinado cenário evocado faz com que determinadas propriedades semânticas do nome sejam acionadas para que GROSSO assuma determinado sentido.

## Considerações finais

Chegamos às considerações finais deste capítulo e, tendo em vista o percurso traçado até aqui, evocamos a voz de Culioli (1990, p. 24) para dizer que “não há ciência sem teoria”. A passagem do empírico ao formal é decorrente de um programa de trabalho que possui um duplo caráter, como evidenciamos, um programa teórico e metodológico de pesquisa que tem como objetivo a investigação e a descrição das operações que envolvem o processo de produção e reconhecimento das formas linguísticas por intermédio de glosas e paráfrases.

O enunciado desencadeia um cenário enunciativo por meio do qual temos pistas dos sentidos que podem ser evidenciados, sem considerar que a unidade lexical tenha um sentido base do qual partem todos os outros sentidos.

Concluimos este estudo ressaltado que a identidade da unidade lexical GROSSO ocorre pelo papel específico que desempenha nas interações constitutivas do sentido dos enunciados nos quais ela é posta em jogo. Esse papel é apreensível não como um sentido próprio de GROSSO, mas através da variação do resultado dessas interações.

## Referências

- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- CULIOLI, A. **Notes du séminaire de D.E.A. - 1983-1984**. Paris: Poitiers, 1985.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations**. Paris: Ophrys, 1990. v. 1.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage**. Paris: Ophrys, 1999a. v. 2.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel**. V. 3. Paris: Ophrys, 1999b.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: tours et détours**. Limoges, Lambert-Lucas, 2018. v. 4.
- FRANCKEL, J. J. Referência, referenciação e valores referenciais. In: De VOGUÉ, Sarah; FRANCKEL, Jean Jacques; PAILLARD, Denis.



- Linguagem e enunciação:** representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011. P. 31-55.
- FRANCKEL, J. J.; PAILLARD, D. Aspecto da teoria de Antoine Culioli. In: De VOGUÉ, Sarah; FRANCKEL, Jean Jacques; PAILLARD, Denis. **Linguagem e enunciação:** representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011. p. 87-101.
- PRIA, A. D. A especificidade linguística e não-linguística em articulação com a atividade de linguagem. **Signo**, v. 38. N 64, p. 50-56. Jan/jun., 2013.
- REZENDE, L. M. **A indeterminação da linguagem e a análise gramatical.** IN: DIAS, L, F. Língua e enunciação: roteiro e estações. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2018.
- ROMERO, M. C. **Processos enunciativos de variação semântica e identidade lexical:** a polissemia redimensionada - estudo dos verbos jouer e changer. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

## LIVES E LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO PANDÊMICO: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

Danielle Gomes MENDES (IFMA/UFMA)<sup>1</sup>  
Débora Suzane Gomes MENDES (UEMA/UFMA)<sup>2</sup>  
Gabriel Vidinha CORRÊA (IF BAIANO/UFMA)<sup>3</sup>

### Introdução

As luzes do ano 2020 se ascendem para um novo tempo e não custa a surgir uma enfermidade que abala todas as estruturas sociais, culturais e políticas, no Brasil e no mundo. SARS-CoV-2, Coronavírus, Covid-19, são alguns vocábulos que adentram a experiência humana em todos os âmbitos.

A doença causada pelo novo Coronavírus transfigura as formas convencionais de viver, o que demanda novas ações de superação. A antropóloga e historiadora Lília Schwarcz em entrevista ao programa *O mundo pós-pandemia* da CNN Brasil, declara que a pandemia tende a alterar os processos formativos da historiografia brasileira, presente nos livros didáticos e na vida diária e, além disso, a historiadora pontua que esse evento pode alterar a datação do início do século XXI, pelo fato de a experiência humana configurar uma forma particular de marca da temporalidade. O vírus, inimigo invisível, tensiona a tecnologia de modo que essa, não dá conta de sanar os problemas com tanta agilidade.

Nesse contexto de tensões e de novas abordagens sociais, que direcionamos nossos olhares ao campo educacional e seus atravessamentos com as humanidades. As tecnologias educacionais digitais são convocadas, portanto, a se fazerem presente como estratégia possível para preencher as lacunas causadas pelos efeitos

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); E-mail: [daniellegomesmendes@hotmail.com](mailto:daniellegomesmendes@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); E-mail: [debora\\_suzane@live.com](mailto:debora_suzane@live.com)

<sup>3</sup> Professor do Instituto Federal Baiano (IF Baiano). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); E-mail: [gabriel.vidinha@hotmail.com](mailto:gabriel.vidinha@hotmail.com)

da pandemia. De modo mais específico, este trabalho empreende-se em analisar a ferramenta de transmissão *Live* como uma prática eficiente para um potencial letramento literário.

No bojo dessa acepção é trazida à baila as predicções de Cosson (2006, p. 17) no que tange a experiência do texto literário e o universo maior do letramento literário, uma vez que “a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado [...]. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmo”. Assim, reside nesses meandros um potencial que coloca a literatura em um lugar de destaque, por ser capaz de romper as fronteiras que tangenciam o mundo e, por conseguinte, o próprio conhecimento sobre o mundo amplia-se fazendo com que o corpo linguagem tenha pleno desenvolvimento e os modos de viver sejam múltiplos na experiência humana, algo caro no contexto da pandemia.

Para tanto, recorreremos a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa para auxiliar o desenvolvimento e construção dos conceitos, ideias e prenúncios. Desta forma, o estudo é desenvolvido com base em livros e artigos científicos (neste caso, da área da linguística, educação e tecnologias na educação), principalmente a partir dos trabalhos dos autores Santos (2020) e Morin (2000) no que diz respeito ao mundo contemporâneo, a educação do futuro e seus atravessamentos com o contexto da pandemia atual; Castells (2005) e Lévy (2002) no tocante aos pressupostos da sociedade em rede e as inúmeras formas de interação e saberes que envolvem o ciberespaço; Behrens (2000), Rojo (2018) e Cosson (2006) que tratam dos conceitos do letramento, multiletramento, letramento literário e processos educacionais, com o propósito de ampliar os horizontes da temática em tela, sobretudo, quando do entrelaçamento com as práticas sociais, presentes em todo escopo teórico.

### **Pandemia e Educação: perspectivas emergentes**

Todas as esferas sociais que configuram o exercício da cidadania no Brasil entram em constante tensão quando do início

efetivo da pandemia da doença Covid-19 em meados de março de 2020. Ela trouxe à baila também as inúmeras fraturas que o estado maneja tempos a fios: a economia, a ecologia, a diversidade, a saúde e, não menos importante, a educação.

Todas as categorias perpassam de uma forma ou de outra a condição humana. O filósofo Achille Mbembe em “O direito universal à respiração” problematiza os sistemas de saúde, as organizações sociais e os fundamentos da vida na sua relação com os “pós-covid” emergente e as faces de uma “Necropolítica”, a gestão institucionalizada do poder sobre a morte, tendo como característica principal a determinação das formas pelas quais devemos morrer e, sobretudo, quem deve morrer. Para ele vivemos “Tempos sem garantia nem promessa [...] em um mundo dominado pela assombração de seu próprio fim. Mas também tempos caracterizados por uma redistribuição desigual da vulnerabilidade” (MBEMBE, 2020, p. 1).

É evidente o temor desse inimigo invisível, que obrigou o mundo ao isolamento necessário, uso de máscaras na vida diária, distanciamento social, que culmina em uma nova forma de exercer a solidariedade e a afetividade, longe dos abraços e apertos de mãos, igualmente junto veio também a reafirmação da desigualdade cuja diferença é a que mais sofre, basta olharmos para os contextos nos quais se inserem idosos, pessoas com deficiência, negros, homossexuais, mulheres e pobres, exemplos não faltam de como esses grupos estão em constante marginalização na pandemia, lutando, na sua grande maioria, pelo direito à vida e o exercício da cidadania.

Boaventura de Sousa Santos em *A cruel pedagogia do vírus* (2020), tece consideráveis observações acerca de como o Corona Vírus escandaliza as fraturas da sociedade. A pandemia, portanto, alegoriza o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras. “Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros” (SANTOS, 2020, p. 15), diz ele. Vemos isso reverberar no acesso ao sistema brasileiro de saúde, e, mais próximo do nosso universo, na educação. São muitas as tentativas de retorno de aulas, seja em uma eventual tentativa do retorno presencial, seja no desafio da remotização: de um lado professores que devem adequarem-se ao contexto virtual, de outro

uma heterogeneidade de alunos com perfis sociais, identitários e econômicos que tornam o retorno, seja ele qual for, um terreno nebuloso. Simultaneamente, os grupos que mais sofrem as consequências da pandemia, se inserem no que Santos (2020) denomina “Grupo do Sul”, de modo a experienciarem um espaço-tempo político, social e cultural em suspensão na relação com outros grupos privilegiados.

Nesse contexto, novas demandas surgem na experiência humana cujo principal fator de veículo se manifesta por meio dos meios digitais. É percebido em muitos âmbitos a utilização da internet, dos aplicativos de vídeos e *streaming*, das plataformas de ensino, dentre outros recursos, em contextos perpassam tanto a formalidade, quanto a informalidade, com o propósito de estabelecer interação em tempos de isolamento social.

No que tange a educação, múltiplas circunstâncias convocaram as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC) para auxiliar o fenômeno do ensino e outros relacionados à ele, é comum, portanto, a presença de lives, salas de estudos dirigidos em plataformas educacionais, congressos *on-line*, curso de formação com ênfase nas tecnologias digitais, isso porque, segundo Edgar Morin (2000, p. 84) no âmbito da educação do futuro: “É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento.”. Assim, o contexto da pandemia fomentou práticas educativas virtuais de modo a primar e acessibilizar a educação em várias realidades.

Por tudo isso, nosso interesse se inscreve na discussão sobre o lugar da *Live* e seus atravessamentos com o Letramento Literário, considerando principalmente, como a linguagem literária ultrapassa os limites da circunstancialidade e abala as fronteiras da língua. Desta forma, a *Live* enquanto suporte de vários gêneros será o foco da nossa atenção. Nesse tempo específico em que vivemos, houve ainda mais a popularização do *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, *RNP/Café*, além das conhecidas redes sociais *Facebook* e *Instagram*, isso se justifica pelo fato de:

Estas plataformas permitem interações *on-line*, como: conversar, compartilhar, comentar, namorar, virtualmente,

pesquisar, fazer compras, ouvir música, assistir vídeos etc., delineando a maneira como vivemos e como a sociedade é organizada. Estruturadas por dados e organizadas por meio de algoritmos, as plataformas são projetadas, fundamentalmente, para organizar interações entre usuários (ALMEIDA; ALVES, 2020, p. 153).

Enquanto momento síncrono de interação as *Lives* permitem um grande engajamento maior a depender dos seus objetivos. Mediante isso, intentamos dizer que por ser um recurso que depende no mínimo de um celular com internet e, eventualmente, um aplicativo pontual, se torna um elemento acessível que tende a suprir uma demanda maior de acessos. Por conseguinte, no que diz respeito ao mundo do texto literário essas predicações se revertem em experiências ficcionais e de potencialidade da linguagem que devem ser consideradas nas práticas educativas do mundo atual, como veremos nos tópicos a seguir.

### **As novas formas de comunicação da sociedade em rede**

Vivemos em uma Sociedade em Rede, a qual é caracterizada pela interdependência entre as redes digitais e os diversos setores sociais, educacionais, econômicos, políticos, culturais. Castells (2005, p. 19) afirma que “a sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microeletrônica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes”. Essa nova forma de organização social baseia-se, principalmente, no desenvolvimento das TDIC e no avanço da ciência que vêm transformando a comunicação, o entretenimento, a relação pessoas-pessoas e pessoas-máquinas, os modos de elaborar e compartilhar conhecimento, os métodos de ensinar e prender, as formas de trabalhar e consumir, etc.

Conforme Silveira (2008, *on-line*), estamos vivenciando um processo de reorganização social que transforma os velhos paradigmas, resultando na ampliação dos espaços democráticos da crítica, da produção cultural e da diversidade, bem como, motiva a emergência de uma esfera pública interconectada, com um potencial

mais democrático que a esfera pública, conceituada como *mass media* (meios de comunicação de massa). Na esfera pública de alta interatividade, o debate a respeito da democratização da comunicação está sendo reconfigurado para incorporar ideias de espectro aberto e de cooperativas de conexão compartilhada (SILVEIRA, 2008).

Castells (2005) pontua que este novo sistema de comunicação na Sociedade em Rede apresenta três características centrais: simultaneidade global e local, digitalização e interatividade (permitindo a integração das diversas fontes de comunicação no mesmo hipertexto) e comunicação de massa autocomandada, a qual é compreendida como:

Com a difusão da sociedade em rede, e com a expansão das redes de novas tecnologias de comunicação, dá-se uma explosão de redes horizontais de comunicação, bastante independentes do negócio dos media e dos governos, o que permite a emergência daquilo a que chamei comunicação de massa autocomandada. É comunicação de massas porque é difundida em toda a Internet, podendo potencialmente chegar a todo o planeta. É autocomandada porque geralmente é iniciada por indivíduos ou grupos, por eles próprios, sem a mediação do sistema de media. A explosão de blogues, vlogues (vídeo-blogues), *podding*, *streaming* e outras formas de interactividade. A comunicação entre computadores criou um novo sistema de redes de comunicação global e horizontal que, pela primeira vez na história, permite que as pessoas comuniquem umas com as outras sem utilizar os canais criados pelas instituições da sociedade para a comunicação socializante (CASTELLS, 2005, p. 23).

As TDIC inauguram e empoderam a comunicação individual de forma virtualizada, renovando a interação face a face. Lévy (2011, p. 16) assinala que “o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem”. Sendo assim, na Sociedade em Rede a virtualidade permite a refundação da realidade mediante novas e interativas formas de comunicação (CASTELLS, 2005) estabelecidas

no ciberespaço, que são quase independentes dos locais geográficos e da coincidência dos tempos (LÉVY, 2011).

Esses novos processos de comunicação em redes digitais, são definidos por Lévy (2011, p. 77) como uma “comunicação todos-todos”:

Como um dos principais efeitos da transformação em curso, aparece um novo dispositivo de comunicação no seio de coletividades desterritorializadas muito vastas que chamaremos “comunicação todos-todos”. É possível experimentar isso na Internet, nos *chats* (BBS), nas conferências ou fóruns eletrônicos, nos sistemas para o trabalho ou a aprendizagem cooperativos, nos *groupwares*, nos mundos virtuais e nas árvores de conhecimento. Com efeito, o ciberespaço em via de constituição autoriza uma comunicação não mediática em grande escala que, ao nosso ver representa um avanço decisivo rumo a formas e mais evoluídas de inteligência coletiva.

A interconexão dessa comunicação virtualizada é constituída por dois processos fundamentais, a virtualização da leitura e da escrita. De acordo com Lévy (2011), a escrita no computador torna-se dessincronizada e deslocada, pois, trata-se de mensagens que muito frequentemente estão separadas no tempo e no espaço de sua fonte de emissão, em virtude de que, o texto contemporâneo corre em redes digitais fluídas, consistindo-se em um texto dinâmico conectado a outros documentos, o hipertexto<sup>4</sup>. O espaço digital de escrita apresenta um novo tipo de texto, composto de códigos informáticos que serão traduzidos por um computador em sinais alfabéticos para um dispositivo de apresentação, no qual o leitor explora o texto de forma mais interativa, permitindo a atualização do texto de modo contínuo (LÉVY, 2011).

Lévy (2011, p. 23), destaca, ainda, que “o leitor em tela é mais ‘ativo’ que o leitor em papel: ler em tela é, antes de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície

---

<sup>4</sup> De acordo com Lévy (2011, p. 25), “O hipertexto seria constituído de nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens sequências musicais etc.) e de ligações entre esses nós (referências, notas, indicadores, ‘botões’ que efetuam a passagem de um nó a outro)”.



luminosa”. Desse modo, o autor considera o computador como um potencializador da informação, o qual influencia a construção de novos gêneros textuais relacionados com a interatividade. Sendo assim, o ciberespaço e as TDIC propiciam a construção de novos tipos de leituras e escritas compartilhadas, de forma que ocorre uma continuidade entre a leitura individual de um texto e a navegação nas redes digitais mediante as ligações hipertextuais, tal fator enriquece a inteligência coletiva (LÉVY, 2011).

A inteligência coletiva propiciada pelo avanço tecnológico, é compreendida “como uma inteligência distribuída em toda parte, continuamente valorizada e sinergizada em tempo real” (LÉVY, 2011, p. 64) favorecida, principalmente pela interconexão do ciberespaço. Esse tipo de inteligência é participativa, socializante, conectada (depura informação, monta redes, compartilha informação), cria ou modifica as representações (imagens, sons, símbolos), como também contribui para a evolução das linguagens e dos signos, modifica os meios de comunicação e outras coisas, esses aspectos motivam a construção de novas formas de aprendizagens mais coletivas em redes digitais (LÉVY, 2011).

Castells (2005, p. 26) assinala que a Sociedade em Rede “requer uma reconversão total do sistema educativo, em todos os seus níveis e domínios. Isto refere-se, certamente, a novas formas de tecnologia e pedagogia, mas também aos conteúdos e organização do processo de aprendizagem”. Apesar da reconversão da educação não ser uma necessidade nova da sociedade contemporânea, na atual pandemia global causada pelo vírus SARS-CoV-2 configura-se como um dos grandes desafios para os sistemas de ensino, uma vez que, houve a suspensão de todas as atividades escolares e universitárias presenciais, com a alternativa da continuidade das mesmas via Ensino Remoto<sup>5</sup>, tal medida foi orientada por documentos oficiais do Estado brasileiro<sup>6</sup>.

Nesse momento, segundo Almeida e Alves (2020, p. 153), advém “o crescimento do uso das plataformas digitais, tanto as

---

<sup>5</sup> “É uma alternativa emergencial, na qual os docentes realizam as suas atividades em tempo real, isto é, encontros mediados por plataformas virtuais, nos horários que ocorriam as aulas presenciais, com o mesmo tempo de duração, adaptando os materiais que já usavam para esse novo formato” (ALMEIDA; ALVES, 2020, p. 152).

<sup>6</sup> Portarias nº 343/2020, 345/2020, 356/2020, que substituíram as Portarias nº 342/2020 e 473/2020 (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e).

utiliza das majoritariamente para entretenimento, como o *Facebook* ou o *Instagram*, quanto aquelas com fins educacionais, como *Teams* (Microsoft), *Google Classroom*, *Google Meet*, *Zoom*, dentre outras”. Tais ferramentas digitais permitem diversas formas de interação virtual individual e/ou coletiva, como conversar, postar fotos e vídeos, curtir e comentar postagens, participar de comunidades virtuais, fazer compras, compartilhar notícias, trabalhar, ouvir música, assistir vídeos, transmitir informações em tempo síncrono e assíncrono, etc.

Todo esse cenário, constitui-se em um terreno fértil para o crescimento da produção e do consumo de *Live Streaming*, a qual configura-se em uma ferramenta das redes sociais digitais (*Facebook*, *Twitter*, *Instagram*) de aplicativos como *Youtube*, *TikTok*, *Twitch*, *Big Live* que permitem simultaneamente a gravação e transmissão em tempo real de *media de streaming*, acessada por meio de um endereço eletrônico ou *push* que poderá ser acessado por diversos dispositivos eletrônicos conectados à internet como computadores, tablets, celulares, etc. Na *Live* as pessoas poderão realizar apresentações educacionais, teatrais, musicas, políticas, e outros, nas quais os seus telespectadores (seguidores) interagem por meio de um *chat* que permitem a inserção de texto e *emoji*.

Mas, o que a *Live* representa no universo do ciberespaço no período da pandemia da doença Covid-19? A palavra em inglês *Live* traduzida para a língua portuguesa significa “ao vivo”, no contexto atual da internet, trata-se de:

[...] as *lives* (vídeos ao-vivo produzidos por artistas, empresários, professores, pesquisadores e *youtubers*) se transformaram em verdadeiras vedetes da pandemia. Promovidas e disponibilizadas em diferentes plataformas, como o *Instagram*, o *Facebook* e o *YouTube*, as *lives* contemplam diferentes temáticas que vão desde a área de entretenimento e orientação para manter a saúde mental durante a pandemia, até formação profissional e acadêmica. Com diferentes objetivos, o consumo das *lives* tem proporcionado o engajamento social dos sujeitos envolvidos no processo, sejam eles atores ou espectadores dessas produções. Esse engajamento vai desde a comunicação síncrona entre os participantes nos *chats*, até o compartilhamento e as curtidas que potencializam a visibilidade do conteúdo (ALMEIDA; ALVES, 2020, p. 153).

Em consonância com as autoras, destacamos que as *Lives* revolucionaram as formas de comunicar ideias face a face de forma interativa assentadas no conceito de “comunicação todos-todos” proposto pelo autor Lévy (2011), tal mudança está sendo fundamental no período da pandemia da doença Covid-19 por proporcionar continuidade das relações sociais, educacionais, científicas, culturais de forma virtualizada, contribuindo sobremaneira para a construção e compartilhamento do conhecimento, em particular, no ensino de literatura.

### **Letramento literário no ciberespaço**

Desde o seu surgimento, a internet se consolidou como uma das maiores invenções da humanidade e à medida com que seus usuários começaram a dominar os recursos e possibilidades oferecidas tornou-se mais que uma ferramenta de acesso e troca de informações, isto é, um espaço de confluências de ideias, opiniões e saberes. Nesse sentido, o ambiente virtual ocupou relevância no cotidiano do homem moderno, na sua forma de pensar e viver, e, principalmente, atingiu todas as esferas sociais, assumindo-se assim como um lugar de encontros de heterogeneidades culturais. De acordo com Moran (2000, p. 11), “todos estamos experimentando que a sociedade está mudando nas suas formas de organizar-se, de produzir bens, de comercializá-los, de divertir-se, de ensinar e de aprender.”.

A educação foi um dos âmbitos mais impactados pelos benefícios da tecnologia, principalmente da internet, pois a partir das novas formas de mobilização e aquisição de conhecimento no espaço virtual, pôde-se pensar em soluções adequadas para antigas e novas problemáticas que continuavam representando entraves na ação pedagógica. O ensino da literatura, por exemplo, durante longos tempos esteve restrito ao livro, seja didático ou dos diferentes textos literários (canônicos ou não), conquanto o advento da informática dentro do contexto da educação e voltado para as questões do ensino-aprendizagem, tornou possível outras abordagens, como a audiovisual.

Levando em consideração as seguintes premissas, o ambiente virtual transformou-se no principal meio de interação, comunicação e ensino, durante o período pandêmico vivenciado no ano de 2020, provocado pela Covid-19. Famílias, empresas e instituições de ensino superior e da educação básica, tiveram que se adaptar à nova realidade ante o caos que se instalou na sociedade. O contexto educacional valeu-se sobremaneira do uso das tecnologias, sobretudo da internet, para facilitar o acesso dos alunos aos conteúdos estudados no período regular. Assim sendo, precisou-se de novas estratégias que atendessem à necessidade do momento presente e emergencial, pois os modelos funcionais praticados costumeiramente, de forma presencial, estavam limitados e inviáveis.

Vale ressaltar que quando a tecnologia é incluída nos meios educacionais, necessita-se de uma metodologia eficiente que entenda e esclareça suas funções no processo de ensino-aprendizagem, assim é necessária uma perspectiva inovadora e receptiva dos educadores, posto que, estes irão assumir potencialmente o papel de mediador entre o aluno, o conteúdo e as ferramentas tecnológicas. Segundo afirma Behrens (2000, p. 71):

O docente inovador precisa ser criativo, articulador [...]. Nesta nova visão, o professor deve mudar o foco do ensinar para produzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o ‘aprender a aprender’, abrindo caminhos coletivos e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno.

Destarte, educadores das mais diversas áreas tiveram que redimensionar suas metodologias durante o período pandêmico do ano de 2020 e pensar em modos inovadores que aliassem ensino e tecnologia, tendo o ciberespaço como o principal ambiente de interação. Esse meio trouxe diversas vantagens para a prática docente, visto, pois, como considera Nogueira (2000, p. 15):

Hoje quando se fala em ciberespaço, é o mesmo que adentra um mundo mágico, sem fronteiras, sem limites e sem barreiras. A tela do monitor nos leva, num simples clicar, a mundos desconhecidos em que cada usuário passa a ser um novo ator. [...] O ciberespaço passa a ser um espaço de possibilidades.

Para Lévy (2011), o ciberespaço concentra um enorme reservatório de documentos, imagens, textos com conteúdos infinitos que podem auxiliar a busca por conhecimentos diversos. Considerando tais assertivas, entendemos que a ampliação contínua de experiências no ambiente virtual modificou inclusive as reflexões sobre letramentos múltiplos e literário, levando a transformações significativas sobre essa prática para além das maneiras de ler, escrever e produzir textos. A autora e pesquisadora brasileira Roxane Rojo (2018, p. 105, grifo do autor) destaca outras mudanças nas práticas de letramento geradas pela maior frequência de acesso ao ciberespaço, dentre essas:

[...] *diminuição das distâncias espaciais* – tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais [...]; *diminuição das distâncias temporais* ou a *contração do tempo*, determinadas pela velocidade sem precedentes, a quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos culturais das mídias, características que também colaboram para mudanças nas práticas de letramento [...].

Essas recentes modalidades de multiletramentos foram experimentadas de forma intensa durante o período pandêmico. O campo literário, por exemplo, pode contar com a multisseiose possibilitada pelo espaço virtual. Rojo (2018, p. 106) esclarece que, “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-los com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) [...]”. Os textos multissemióticos estiveram presentes demasiadamente nas discussões sobre literatura durante o período da pandemia do ano de 2020. Uma das ferramentas que mais se destacou nesse cenário, foram as *Lives*.

Escritores, professores, estudantes e os demais interessados no tema, estiveram presentes nas diversas transmissões a fim de discutir a literatura nas suas mais diferentes abordagens, proporcionando um maior acesso às atividades que antes se resumiam a um espaço (físico) ou, de certa forma, limitado, como as salas de aulas e eventos específicos. Nessa perspectiva, foi possível acompanhar lançamentos de livros; conversas com os autores; rodas

de leituras em clubes *on-line*; discussões teóricas sobre os livros escolhidos etc.

A título de exemplo, o canal *A voz literária*<sup>7</sup> (1,11 mil inscritos), presente na plataforma *Youtube*, coordenado pela professora Cristiane Navarrete do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), promoveu encontros semanais organizados em diferentes eixos, desde a seleção de obras para leitura coletiva até encontros com importantes autores da literatura brasileira e portuguesa. Semelhantemente a editora Companhia das Letras transmitiu palestras, diálogos e debates com muitos escritores brasileiros a fim de divulgar obras que também se relacionavam ao período caótico vivenciado durante a pandemia da Covid-19. Esses encontros possibilitando a interação direta e em tempo real entre autores e leitores via *Lives* no *Instagram*.

Muitos desses eventos literários promovidos no ambiente virtual tornaram possível uma maior aproximação entre estudantes e apreciadores da literatura de uma forma inovadora rompendo inclusive com as fronteiras espaciais, temporais gerando novas práticas de letramentos literários e eventos de letramento agora em outros meios multissemióticos, para além da sala de aula e de outros ambientes físicos. Rildo Cosson (2006, p. 23) afirma:

o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Nessa perspectiva, o letramento literário é entendido como prática e evento social que promovem o diálogo entre autores e o público leitor. Cosson (2006) ainda chama atenção para o fato de que essa modalidade de letramento produz socialização no ambiente escolar através da leitura desses textos que podem ou não pertencerem ao cânone. Desse modo, segundo o autor, essa prática de letramento traz como principal objetivo a “construção e

---

<sup>7</sup> Canal A voz literária. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCxiSEGavQvrxk5Zl9BwijUA>> Acesso em: 20 de out. 2020.

reconstrução” dos significados presentes nas obras lidas na escola e fora dela. Em concordância, Paulino (1998, p. 16) afirma que o letramento literário, “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. A partir dessas assertivas entendemos que o letramento literário valoriza majoritariamente o fenômeno da leitura e a formação de leitores críticos que apreciam e sabem utilizar estratégias adequadas ante uma obra literária.

De acordo com Rojo (2018, p. 107), “o conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos.” Assim sendo, a prática de letramento literário relaciona os diferentes elementos que circundam os textos literários que circulam nos mais diversos ambientes, por esse motivo o texto literário é considerado para além de sua estrutura simbólica, isto é, é visto como uma experiência vivida na interação entre leitores e escritores.

Nesse sentido, as *Lives* conseguiram com eficácia trabalhar a prática de letramento literário além do tradicionalismo e alcançar os objetivos dessa modalidade, pois não apenas por acontecer no ciberespaço, mas por oportunizar novas experiências de leitura em novas abordagens que muitas vezes não carregavam o peso academicista, mas, reuniam pessoas por intermédio do gosto pela arte literária. As transmissões muitas vezes se tornaram um ponto de encontro entre apreciadores e o prazer de ler, independentemente de idade, classe social, nível de escolaridade etc. Cosson (2006) propõe que uma das estratégias dentro do processo de letramento literária é a discussão, o questionamento e análise de uma obra, seja após a leitura ou durante sua apresentação a uma comunidade de leitores. Embora Cosson (2006) direcione esse conceito para o ambiente escolar, entendemos que esse método pode se estender a outros ambientes sociais em que centralizam os debates literários, tal como aconteceu durante as *Lives*, em que essa estratégia foi utilizada sobremaneira por mediadores, autores e leitores.

Assim, podemos afirmar que as *Lives* promoveram também uma democratização de acesso à literatura e ao contexto literário, principalmente no que se refere a participação em eventos que

muitas vezes se limitam a um determinado espaço e público, como exemplo lançamento de livros, discussões críticas sobre obras clássicas ou não. De forma semelhante a prática de letramento promovida no ciberespaço a partir das transmissões *on-lines*, não apenas utilizou intensamente os recursos disponíveis, mas, pôde trabalhar a literatura para além do livro didático e da sala de aula, levando a debates menos formais e mais significativos em que a leitura muitas vezes não era considerada como uma obrigação, mas como um objeto de apreciação, entretenimento e, principalmente, canal de reflexão acerca do homem e do mundo.

### **Considerações Finais**

A sociedade que ultrapassa a crise sanitária da doença Covid-19, desafia a todos a desenvolver novas formas de comunicar ideias, informações e saberes para além dos tempos-espacos das escolas e universidades. Nesse contexto, as TDIC apresentam-se como potenciais ferramentas educativas que poderão contribuir para a construção de novas formas de ensinar e aprender coletivas nas redes digitais, das quais permitem ao educador assumir uma nova função no processo educativo, o mediador da aprendizagem, e aos alunos posicionassem no centro do processo de ensino-aprendizagem em buscar de informações para construir conhecimentos de modo interativo e cooperativo.

No cenário pandêmico vivenciado no ano de 2020, as *Lives* assumiram um lugar de relevância no ciberespaço, pois por meio delas foi possível acompanhar as mais diversas transmissões de conteúdo. No âmbito literário tornou-se uma prática de letramento eficaz uma vez que com o acesso livre e gratuito às diferentes plataformas possibilitou encontros entre editoras, autores, leitores e apreciadores da literatura de uma forma geral, rompendo assim fronteiras físicas e temporais e igualmente promovendo troca de conhecimentos, bem como momentos de entretenimentos por meio de debates sobre obras literárias e as temáticas que as cercam.

Desse modo, os debates promovidos no ciberespaço permitiram novas experiências de leitura e reflexões acerca do texto literário, bem como a reunião de leitores de grupos diversos muitas vezes unidos somente pelo apreço à arte literária.



## Referências

- ALMEIDA, Beatriz Oliveira de; ALVES, Lynn Rosalina Gama. *Lives, Educação e Covid-19: estratégias de interação na pandemia. Interfaces Científicas - Educação*, v. 10, n. 1, p. 149-163, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 342**, de 12 de maio de 2020. Brasília: MEC, 2020a
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 345**, de 19 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020c.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 356**, de 20 de março de 2020. Brasília-DF, 2020d.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 473**, de 12 de maio de 2020. Brasília-DF, 2020e.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. São Paulo: Papirus, 2000.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LÉVY, Pierre. **O Que é o Virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- MBEMBE, Achille. **O direito universal à respiração**. Trad. Ana Luiza Braga. N-Edições, 020, 2020.
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne. São Paulo: Cortez/Brasília: UNESCO, 2000.
- PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da Silveira. Convergência digital, diversidade cultural e esfera pública. In: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 430 – 771.

## ARTE E RESISTÊNCIA: MOVIMENTO ARTÍSTICO NOS ANOS DE DITADURA NO BRASIL

Isis Conrado HAUN (UESB)<sup>1</sup>

Cláudio Eduardo Félix dos SANTOS (UESB)<sup>2</sup>

### Introdução

A Ditadura Militar, período compreendido ente 1964 a 1985, trouxe marcas profundas ao Brasil. Foi um período muito tenso e conturbado que provocou drásticas modificações na estrutura política, econômica, social e cultural do país. Sua efetiva edificação foi um processo contínuo de doutrina, atos e emendas constitucionais, reformulação de planos e normas e de expansão da abrangência do poder coercitivo do Estado dentro dos preceitos da ideologia dos militares brasileiros.

Segundo Napolitano (1998), o Brasil foi dormir sonhando com as reformas sociais propostas pelo governo de João Goulart e acordou na manhã seguinte com um rumor de um golpe de Estado realizado pelas Forças Armadas, deixando perplexa e surpresa boa parte da sociedade brasileira.

O caminho que levou aos acontecimentos do dia 31 de março de 1964 teve um contexto histórico marcado por alguns elementos que juntos propiciaram o cenário favorável à tomada do poder pelos militares. Uma combinação de crise econômica, política, social e militar selou o clima para o golpe. Analisar o contexto do regime militar brasileiro significa tratar de questões bem mais amplas que se referem à relação entre o Estado e as oposições, determinadas pelos complexos mecanismos de dominação política e social vigentes no país desde 1964, mas o foco aqui é a resistência artística.

Na guerra de trincheiras, a cultura é disputada por seu uso para fins político-ideológico, pela possibilidade de emancipação de consciências ou para acalmar os ouvidos ávidos por uma arte de

---

<sup>1</sup> Mestra e doutoranda em Memória Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. [isisconrado@yahoo.com.br](mailto:isisconrado@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. [cfsantos8@gmail.com](mailto:cfsantos8@gmail.com)

protesto domesticada pela indústria cultural. Uma discussão mais aprimorada desse intrincado campo de relações deve considerar diversos elementos para definir o papel e o lugar da arte ao longo dos 21 anos de ditadura militar no Brasil.

Este artigo tem como objeto de estudo o movimento artístico durante a ditadura militar e tem como objetivo apresentar as características que emergem das experiências artísticas de resistência ao longo da ditadura militar no Brasil de modo que possibilite a compreensão das relações que se estabeleceram entre arte, política e resistência.

Para subsidiar a pesquisa a pergunta central é: Como a arte se expressou ao longo da ditadura militar e qual a sua importância como alternativa de resistência para o conjunto das oposições à ditadura?

A classe artística compõe o quadro de atores sociais desta pesquisa. Mas serão convidados para compor o palco, cenário e enredo, elementos marcantes do contexto histórico político e econômico que marcaram o país e reverberou em toda a sociedade. O debate sobre a arte também não será desconectado de outras discussões que são imprescindíveis para a compreensão do objeto, para tanto, se faz necessário discutir o termo resistência numa dimensão histórica associada ao movimento artístico no cenário brasileiro do regime militar.

Este texto insere-se na pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, do Projeto Temático “Memória e história das ideias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil” e foi extraído da primeira etapa da pesquisa que se ancora na metodologia da pesquisa bibliográfica.

### **Estado e oposição no regime militar: a vez da resistência**

O país teve seus adeptos e defensores do regime como também seus opositores. A oposição se deu em diversos setores da sociedade inclusive no âmbito cultural envolvendo a classe artística.

Compreender a resistência que se expressou através da arte requer entender a construção histórica do conceito resistência e as diferentes formas de resistência política utilizadas por diversos setores da sociedade brasileira contra o regime civil-militar entre 1964 e 1985 e de que forma a arte se articulou e transitou nesses espaços.

Sobre o conceito de resistência a Comissão Nacional da Verdade (CNV) em seu relatório final trabalha com a seguinte definição:

O conceito de resistência aponta para a adoção de formas de defesa e de ação orientada por uma ideia central: um governo ditatorial, para funcionar, depende da colaboração ou pelo menos do consentimento – e da obediência – de boa parte da sociedade. Uma atuação no campo da resistência política tem como objetivo mobilizar a sociedade (ou mobilizar grupos dentro dela), de maneira concertada, em torno de três pontos principais: a defesa e o exercício dos direitos; o enfrentamento da violência e do poder arbitrário; a retirada do consentimento ao governo ditatorial (BRASIL, 2014, p. 342).

Ainda de acordo com a CNV dois elementos merecem ser destacados na composição desse conceito. Primeiro, o campo da resistência sempre se definiu em torno da convicção de uma correlação de forças adversas; segundo, a luta de resistência ocorre quando se quebra o Estado de Direito e se rompem os princípios e valores que o organizam.

Sobre o primeiro elemento, pode-se afirmar que a ditadura instaurada é o inimigo que se impõe com mais força. Quem não está no poder resiste ou opta por lutar. A resistência acaba sendo uma prática política que se sustenta num exercício de esperança e, sobretudo, implica em coragem política, pois quem resiste se arrisca. O segundo elemento definidor do conceito de resistência refere-se a uma luta que se forma em torno dos direitos, da legalidade, da justiça. Sua essência é a defesa da liberdade.

Importante salientar que o termo resistência é uma construção histórica e foi incorporando ao seu significado diferentes sentidos com o passar dos anos e com os diferentes contextos que precisam ser abordados antes de conecta-la à arte e discutir o movimento artístico de resistência à ditadura no contexto brasileiro.

Segundo Napolitano (2017) o termo resistência ganhou sua feição mais definitiva a partir da Segunda Guerra Mundial. Nessa experiência histórica de luta contra o nazifacismo, várias resistências se uniram, congregando diferentes ideologias como o liberalismo, comunismo, cristianismo e socialismo. Apesar de ideologias

conflitantes, o que os unia era a mesma bandeira da defesa da dignidade humana e da liberdade pública.

A resistência nasce de um ato voluntário ou da conscientização de indivíduos e pequenos grupos, dispostos a rebelar-se e a não aceitar a ocupação do inimigo. Dessa forma, teve como ideal não só a defesa da nação contra a ocupação e a exploração econômica, mas também assumiu a conotação de defesa da dignidade do homem contra o totalitarismo. Importante destacar que dentro da resistência europeia, existiram os países que lutaram contra o estrangeiro, mas também os que experimentaram outra forma de resistência, a de lutar contra uma guerra civil.

Segundo Mateucci (1998) existem duas formas de resistência no contexto da Segunda Guerra: a resistência ativa e a passiva. A resistência passiva se limita a sabotar passivamente nos espaços sociais ocupados as iniciativas do inimigo. Já a resistência ativa cria focos de resistência para comprometer a organização, infraestrutura, e logística do oponente, faz obra de propaganda por meio da imprensa clandestina, organiza greves, sabota a economia e outras ações mais diretas.

Várias sociedades que de alguma forma tiveram vivência semelhante alimentaram a memória desse significado de resistência que acabou ganhando o mundo e ganhando outros contextos. Assim, a palavra resistência passou a portar o sentido de justiça e dignidade. Foi assumindo com o passar dos anos uma dimensão universalista se consolidando cada vez mais na memória de várias sociedades a ideia intrínseca de luta contra qualquer tipo de opressão, contendo em si um imperativo de atitude, de não se omitir e de agregar valor à luta.

Em terras brasileiras, no contexto da ditadura militar, haja vista o apoio que setores que a sociedade deu ao golpe, o tema resistência ecoou rapidamente dando espaço para que as críticas ao regime de disseminassem na opinião pública. À medida que o governo militar mostrava suas intenções e suas medidas duras, as oposições e ex-apoiadores passaram a buscar o sentido da oposição e resistência.

Segundo Napolitano (2017) não é de se estranhar, então, que a partir de 1966, o tema da resistência e da oposição política ao regime ganha novo sentido e nova amplitude. Dada essa conjuntura, a resistência ao regime, desde os seus primórdios, movia-se em meio

a um quadro complexo, que ia dos setores mais conservadores aos mais radicais, marcado por três atores principais entre 1964 e 1968: os liberais críticos, o PCB e a oposição de esquerda mais radical.

Os liberais eram um grupo mais aberto à negociação. O PCB possuía uma ampla penetração entre a classe artística e os intelectuais que defendiam a bandeira da democracia. Por fim, a ala mais radical da esquerda, era o grupo disposto a levar a fundo a concepção de resistência, disposto a pegar em armas, e travar uma luta armada para derrubar a ditadura. Por esse último grupo que o tema da resistência entre 1966 e 1974, se confundiu com o tema da revolução e da luta armada.

A concepção de resistência democrática se fortaleceu no Brasil entre 1973 e 1975, embora só no final daquela década tenha se consagrado como chave universal da memória da resistência abrigando desde apoiadores arrependidos do golpe a militantes da luta armada. Nesse processo, o sentido da palavra resistência consolidou-se no vocabulário político e na memória como sinônimo de tática de conquista das liberdades democráticas, permitindo a recomposição do conjunto das oposições ao regime (NAPOLITANO, 2017).

Pelo que foi exposto, é possível afirmar que a resistência transborda a mera defesa de valores políticos que desencadeia ações de autoafirmação de valores essenciais para a humanidade. Assim, a ideia de resistência está ligada a uma correlação de forças marcada por um lado mais forte que se impõe em um processo político-cultural.

“Como indica, do ponto de vista lexical, o próprio termo, trata-se mais de uma reação que de ação, de uma defesa que de uma ofensiva, de uma oposição que de uma revolução” (MATEUCCI, 1998, p. 1114). Aqui, o autor nos coloca uma primeira indagação para ajudar a analisar a resistência no campo da arte durante a ditadura brasileira. A arte reagiu ou de fato se colocou numa postura enérgica de ação e ataque direto às estruturas de poder?

No caso brasileiro, Napolitano (2017, p.30) salienta que as muitas faces da resistência foram fundamentais para alavancar novas formas de subjetividades críticas diante das experiências frente ao autoritarismo do regime militar. Mas no caso da resistência cultural, se deu muito mais pela “sublimação lírica’, pela ‘paródia’, pela

‘nostalgia’ como crítica do presente, afirmando-se menos pela ‘arte de barricadas’ voltada para a exortação da ação direta e para o apelo à mobilização coletiva”.

### **O movimento artístico e o regime militar**

A marca dos componentes sociais, políticos e culturais da época influenciam decisivamente na forma de fazer arte. As experiências históricas transformam-se arte. Sendo assim, muitas experiências políticas da oposição no Brasil ficaram consagradas na memória pela arte.

Segundo Vázquez (2010) a arte e a sociedade se influenciam mutuamente, por isso nenhuma arte foi impermeável à influência social, nem deixou, por sua vez, de influir na sociedade. O artista exprime em sua arte questões pertinentes à sua época histórica, com base nas condições histórico-sociais objetivas, possibilidades e necessidades de seu tempo.

No período ditatorial brasileiro a arte também se tornou alvo dos braços impiedosos do Estado. No auge da repressão, precisou encontrar formas de sobreviver e estratégias que garantissem a sua não extinção. Se por um lado a censura vetou e fez interromper uma série de produções, estagnando determinados setores culturais, por outro, estimulou a criatividade nos que buscaram o fôlego para encontrar novas formas de expressão que não fossem suprimidas pelo silenciamento.

A falta de liberdade e a vigilância estimularam a criatividade e inventividade dos artistas. Foi preciso criar codinomes, criar metáforas, usar eufemismos e utilizar inúmeros recursos das linguagens para driblar a repressão o que conferiu uma transformação na identidade cultural do país.

A arte transitou pelos diversos espaços de resistência e permeou os diferentes espaços sociais. Mesmo tendo a sua autonomia de ser, a arte também foi uma importante aliada do movimento estudantil, da pastoral, dos grupos de juventude e dos movimentos sociais, pois através da música, ou outra linguagem artística, se formavam politicamente as bases dos movimentos sociais, ou se inspirava para atos de protesto.



Segundo Napolitano (2017) o debate e a ação cultural em seus diversos matizes foram vistos não apenas como uma tática de crítica ao regime, mas como um imperativo de conscientização para manter vivo na sociedade os valores democráticos e libertários, contrapostos do autoritarismo da ditadura.

No silenciamento da opressão a arte acabou se tornando a rota de fuga e o motor da resistência. O sofrimento que habitava os pensamentos foi transmutado em melodias que passaram a ser o acalanto social de quem lutava por mais liberdade e democracia.

A arte passa a ser visto, pelo olhar do Estado, como uma prática subversiva; pelo olhar do partido político, uma estratégia de publicidade partidária; pelo olhar do público, uma possibilidade de consumir arte que expressassem seus anseios; e pelo olhar do artista? O que pensavam os artistas? Como se expressavam? Assim, é importante discutir qual o papel e o local ocupado pela arte no movimento de resistência. Ela seria complementar e subsidiária a uma ação política direta ou independente?

### **Antecedentes históricos da arte de resistência na ditadura militar**

Para entender o movimento artístico que se estendeu ao longo dos 21 anos de ditadura é preciso fazer o percurso histórico e buscar os aspectos sociais que se caracterizam como semente e gênese da arte que amadureceu e eclodiu nesse período.

Artistas, cada um ao seu modo, buscaram uma originalidade criadora para as contradições enraizadas na sociedade brasileira. E o percurso que se pretende a seguir volta à década de 1950 com a finalidade de retomar a relação que se estabeleceu entre arte e política no bojo do Partido Comunista Brasileiro – PCB.

Retomar esse período é retomar os sentimentos em ebulição, o que Ridenti (2010) chamou de *brasilidade revolucionária*. Foram sentimentos coletivos que tanto interferiu, influenciou e marcou os artistas e suas obras, bem como o pensamento de esquerda que de lá até o regime militar foi se modificando e se reestruturando.

A organização comunista foi fundamental para as lutas nos meios artísticos e intelectuais do período onde saíram produções muito significativas constituindo elementos expressivos na década de 1950, mas que vão repercutir até a década de 1980. Ao que tudo

indica, se trata de uma relação intrincada com custos e benefícios para todos os agentes envolvidos.

São inúmeros os depoimentos de artistas e intelectuais ligados ao PCB atestando a condição “ornamental” a que eram relegados no interior do partido se estabelecendo numa relação onde a arte estaria a serviço dos fins políticos, angariando prestígio ou divulgando a linha ideológica (RIDENTI, 2010). Mas, não foi uma relação de mão única. De fato, o partido tinha uma linha política estreita e dogmática marcado pelo centralismo dando pouco espaço aos seus intelectuais. Porém, na outra ponta, existiam contrapartidas que mantinham intelectuais e artistas na órbita partidária.

O partido era visto como o caminho viável para contestar a ordem política estabelecida e a condição de desigualdade social e subdesenvolvimento do país. Mesmo sendo as razões mais amplas que levavam artistas e intelectuais ao círculo do partido político, havia questões específicas aos meios intelectuais e artísticos, que ajudava a compreender a adesão ao PCB:

A organização no partido dava legitimidade a certos grupos e indivíduos que buscavam marcar posição e ganhar (ou evitar perder) prestígio em suas atividades, lutando por um lugar de destaque e- no limite- pela hegemonia em cada campo, não si de seu grupo, mas também das ideias comunistas (RIDENTI, 2010, p. 63).

Estar vinculado ao PCB significava pertencer a uma comunidade que se imaginava vanguarda mundial da revolução, além de uma possibilidade de prestígio, consagração e poder para artistas e intelectuais nas suas diferentes áreas de atuação estendendo essa honraria ao partido. Assim, para muitos artistas a militância comunista estava estreitamente ligada à garantia de atuação profissional.

A arte nesse cenário alinhava-se às propostas nacionalistas de valorização das produções e textos nacionais. Os dramaturgos, cineastas, escritores e demais artistas e intelectuais do PCB faziam parte de uma empreitada mais ampla da época, de popularizar a arte e a cultura brasileira registrando a vida do povo, aproximando-se do que se supunha fossem seus interesses, comprometendo-se com sua

educação, buscando ao mesmo tempo valorizar suas raízes e romper com o subdesenvolvimento. (RIDENTI, 2010).

Apesar de tudo, a partir do final dos anos 1950, dirigente e artistas e intelectuais encontrariam um modo de convivência melhor para todas as partes. Foi concedida maior autonomia aos artistas e intelectuais para atuarem nos seus distintos campos desde que não contrariassem a política mais ampla do PCB. Com essa concessão permitiu o florescimento artístico e intelectual dos comunistas cujo momento de glória se deu após o golpe de 1964.

Esse cenário que se constituiu com a estreita aproximação entre arte e política nos anos de 1950, tendo como mediadora da relação, o PCB, foi trazido para discussão, pois, o que veio a aflorar nos anos seguintes durante a ditadura militar teve suas raízes históricas em experiências significativas desses atores sociais, desse período.

### **A arte depois do golpe**

O florescimento cultural e político dos anos 1960 e início dos anos 1970 foram caracterizados por Ridenti (2000) como romântico-revolucionário. Importante frisar que esse ímpeto de revolução não nasceu do combate à ditadura, veio se construindo dos anos anteriores. Com o golpe de 1964 houve uma quebra de expectativas entre artistas e intelectuais, mas encontraram outras possibilidades de desdobramentos.

Com o golpe, setores do meio artístico e intelectual, viram expectativas se frustrarem. Mas ainda assim, formava-se um contingente disposto a enfrentar a ditadura. Muitos deixaram as convicções políticas, a militância no percurso, mas é importante frisar, que foi o histórico de militância e as experiências do período que abriram portas, possibilitaram conquistas, posições e prestígios. Mesmo que alguns reneguem esse passado, a derrota política do projeto comunista de revolução não impediu a realização profissional e pessoal de muitos de seus artistas e intelectuais.

A promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), fez parte de um cenário de fechamento político que foi acompanhado por inúmeras mudanças e transformações no contexto social e cultural da época. Assim, dissolviam-se as bases históricas que deram vida ao

florescimento cultural e político embalado por um romantismo revolucionário.

Mas, Napolitano (2017) afirma que mesmo com o fechamento político no período de vigência do AI-5 cresceu-se e adensou-se a dimensão da resistência cultural ao regime ditatorial como experiência histórica. Foi uma questão de conquistar novos espaços de ação política que deveria reorientar o lugar da arte engajada.

Os acontecimentos deram um novo rumo para a trajetória da arte no Brasil a partir da década de 1970. Ridenti (2010) aponta algumas ambiguidades da ditadura bem características desse período que marcaria todas as esferas artísticas e também intelectuais: punia duramente os opositores, incluindo artistas e intelectuais ao passo que concedia um lugar dentro da ordem aos que se dispunha a colaborar, além de artistas e intelectuais da oposição. Mesmo com a repressão e censura existia um projeto modernizador nos setores de comunicação e cultura, atuando diretamente por meio do Estado ou através de incentivo ao desenvolvimento capitalista privado.

Com apoio estatal, durante a ditadura, foi criada uma indústria cultural que abarcava não só o setor televisivo, como também o editorial. Os aspectos revolucionários que permearam os artistas nas décadas antecedentes se transformaram na ideologia da indústria cultural brasileira nas décadas de 1970 e 1980. Uma herança crítica e politizada se dissolveu em um conformismo que ajudava a justificar a ordem vigente.

Durante o regime chegou-se a constituir um segmento específico para a produção e consumo de mercadorias culturais com teor crítico, o que abraçou muitos artistas de esquerda. Com isso, o artista que se profissionalizou e investiu na carreira, buscou se qualificar para a disputa do mercado competitivo, veio substituir o antigo modelo de artista ícone dos anos 60 alimentado pelo romantismo revolucionário.

O final da década de 70 e início da década de 80 foram marcados por uma crise que gerou a reconfiguração da intelectualidade brasileira. Foi o momento de questionar antigas certezas, num turbilhão de mudanças sociais políticas e culturais. A década de 80 vem permeada de ideias que pretendem destacar as experiências cotidianas, liberdades individuais, perdas nos anos de chumbo, o resgate das minorias desfavorecidas da sociedade, e

outras questões que estavam sendo colocadas em pauta devido ao longo período autoritário que o país atravessava e começava a vislumbrar uma luz ao final do túnel.

Ridenti (2010, p.165) retoma o cenário da década de 1980 afirmando que se questionava a ética que predominava na esquerda brasileira até os anos 1970, de sacrifício da individualidade em nome do coletivo. Impunha-se a renovação dos parâmetros da esquerda, em busca da revalorização da democracia, da individualidade, das liberdades civis, dos movimentos populares espontâneos, da cidadania, da resistência cotidiana à opressão, das lutas das minorias dentre outras.

Esse ciclo de abertura política correspondia a um amadurecimento de um processo histórico, social, político, econômico e cultural que se deu depois de longos anos de embates. Estava pronto o cenário e o enredo para os artistas ganharem palco e ecoar sua arte pela sociedade que ansiava por esse tipo de arte libertadora. Uma arte bandeiras próprias, que não deixa de ter relação com o cenário social, mas com a ânsia de viver a liberdade de expressão, a liberação sexual, o rompimento com padrões e o desejo de renovação.

### **Quem eram os artistas?**

As relações entre artistas e militantes políticos de esquerda multiplicaram-se por diversas vias, especialmente na segunda metade da década de 1960. Ridenti (2010) sintetiza os artistas da época em quatro grupos: os artistas que deixaram a arte para fazer política; artistas que militavam em organizações de esquerda sem deixar o ofício; militantes que se identificavam com os artistas sem o serem propriamente dito, fazendo de sua própria existência uma obra de arte; artistas identificados com as esquerdas sem ser propriamente militantes.

Segundo o autor, estes últimos constituíram a ampla maioria dos que produziam obras engajadas politicamente. Eles acreditavam que a revolução estava em suas próprias obras e intervenções públicas, sem a necessidade de se tornarem militantes. Importante salientar que um contingente significativo de artistas estava desligado dos acontecimentos políticos.

Já Napolitano (2017) identificou os artistas que se destacaram na arena política e cultural de outra forma. Esses grupos ora convergiam, ora divergiam, ora se complementavam e ora se anulavam. E assim concluiu que a resistência cultural tanto uniu como desuniu os grupos e atores da resistência. Foram os liberais, os comunistas do PCB, os grupos contraculturais e a nova esquerda surgida nos anos 1970.

Os liberais eram compostos por um grupo que ora oscilava de posições moderadas e elitistas a perspectivas mais democráticas e abertas a reformas sociais inclusivas. Sua área de atuação se deu na imprensa, na mídia corporativa, nas associações de profissionais liberais e na indústria cultural, tanto como proprietários quanto gestores.

Os comunistas gravitavam em torno do PCB, que, mesmo depois do golpe, se manteve fiel ao princípio da resistência civil e desarmada. No plano artístico, o PCB tinha uma grande tradição em várias áreas, como o teatro, cinema, artes plásticas, literatura e música. Após o golpe de 1964 houve um esforço de negociação entre partido, artistas comunistas e conjunto das oposições culturais em encontrar uma linguagem cultural comum para as oposições, ao mesmo tempo em que defendiam a ocupação de todos os espaços possíveis e disponíveis de atuação, delimitando território na mídia, na imprensa e no mercado cultural.

O movimento da contracultura era um grupamento que ora se apresentava como movimento de ação estética radical, ora como expressão de trajetórias individuais marcadas pela busca da liberdade, pela busca de novas experiências estéticas que não cabia em rótulos de movimentos ou partidos.

O quarto grupo, a nova esquerda era composta por um conjunto heterogêneo de diferentes grupos sociais e valores ideológicos distintos como militantes, líderes comunitários e sindicais, católicos, progressistas, intelectuais e outros.

O meio estudantil também foi um espaço propício para a arte. Os estudantes constituía o principal público do teatro do cinema, das artes plásticas, da literatura, das canções, dos ensaios, revistas e jornais. Quando eles mesmos não eram os próprios produtores ou artistas.

Esses grupos tinham características bem heterogêneas, com bastantes diferenças internas, exceto os artistas comunistas do PCB, que aparentemente foi o mais orgânico, mas de qualquer forma, essa nomenclatura e classificação são meramente funcionais para organizar a discussão e análise dos movimentos artísticos, diferenciando as suas nuances. Cabe destacar que existiam dilemas e paradoxos que regiam a relação entre esses grupos, bem como interferia na forma com que se produziu arte na época.

### **Dilemas da arte de resistência**

Levando em consideração as circunstâncias históricas, políticas, econômicas e culturais existiram muitos dilemas para a arte durante a ditadura militar. Napolitano (2017, p.20) apresenta uma série de questionamentos que sintetizam o dilema da época:

[...] como expressar uma cultura politizada e engajada inserido em um mercado altamente controlado por grandes corporações capitalistas? Como fazer chegarem os produtos culturais às massas, supostamente ávidas por participação política, se o mercado não lhes é acessível? Como produzir uma cultura coerente com o novo nível de consciência das classes populares e movimentos sociais, que pareciam rejeitar os cânones consagrados pelos intelectuais de esquerda do passado, enterrados pelo golpe de 1964 e pelo trator repressivo do AI-5?

Tais indagações são imprescindíveis para o debate principalmente porque já apresentam a justificativa que apontam para a sintomática perda de espaço político do principal protagonista da resistência cultural: o artista intelectual de esquerda.

Isto não quer dizer que artistas e intelectuais da oposição deixaram de ser atuantes até o fim do regime, mas tiveram que assumir seu lugar dentro das regras de mercado cultural. Os artistas se deparavam com o avanço da indústria cultural, o que implicava em certos dilemas, seja com o compromisso coletivo com as transformações sociais ou sobre o lugar da sua arte em meio às redefinições do mercado artístico. Com isso, houve uma espécie de

neutralização política da arte de resistência pelas regras da indústria cultural.

Napolitano (2017) exemplifica bem isso quando traz a seguinte questão: se por um lado os liberais eram os donos das empresas culturais, os comunistas e outros segmentos de esquerda forneciam os quadros artísticos importantes para essas corporações da indústria cultural. Por outro lado, os empresários liberais da cultura aceitavam a arte de esquerda, mas com restrições, tanto para não cair na censura quanto para não perder de vista os benefícios com o Estado.

Existiam impasses quanto ao conteúdo e a forma de expressão e quanto ao melhor caminho a ser trilhado pela resistência cultural. Seria pelas expressões de crítica diretamente ao regime ou a crítica comportamental que enaltecia a liberdade individual? Se expressar de forma independente, ou se adequar às regras impostas pelo mercado para manter a profissão e garantir público para a sua arte?

Passou a vigorar nos anos 1980 o modelo de intelectual profissionalizado, competente e competitivo no mercado das ideias, centrado na carreira e no próprio bem-estar. Intelectuais e artistas passaram a ser crescentemente seduzidos pelo acesso individual ao desenvolvimento de um mundo globalizado. Dessa forma, as transformações trazidas pelo mercado, foram acomodando artistas nesse novo formato de mundo e de fazer arte. Nas reflexões de RIDENTI (2010, p. 168) “é melhor adaptar-se às mudanças do mercado do que pretender transformá-lo, usufruindo pessoalmente da modernidade”.

Aos poucos, a institucionalização de artistas neutralizaria eventuais sonhos revolucionários que acabariam cedendo espaço ao investimento na profissão, fazendo com que a realidade cotidiana e a burocratização do emprego apagassem qualquer vestígio de chama revolucionária. Isso levou muitos jovens críticos e contestadores da década de 1960 a optar pela carreira individual nas artes, na imprensa, na televisão ou outros setores.

Existe outra questão que envolve a memória da arte engajada e de seus artistas. Se por um lado houve a diminuição da importância histórica da cultura de resistência durante o regime, houve também uma espécie de criação de ícones e ídolos nacionais, o que Napolitano



(2017) afirmou ser a monumentalização da memória cultural da resistência.

E por conta disto, a ideia da cultura como esfera de ação da resistência deve ser problematizada e entendida à luz de um contexto social e político, de suas singularidades e contradições históricas. Não deve ser tomada como uma realidade homogênea e nem cair na armadilha de supervalorizar a cultura, tampouco entender a cultura em detrimento da política.

### **Considerações provisórias**

Para discutir arte e resistência durante a ditadura militar no Brasil é importante trazer para a arena do debate, todas as cores, sons, letras e cenários dessa cultura que longe de ser homogênea, traz uma riqueza memorável justamente por toda essa complexidade de posições e formas diversas de expressões. Através do percurso histórico é possível identificar a gênese, ascensão, florescimento e declínio de uma forma específica de se fazer arte. Uma arte que acreditava numa participação efetiva na revolução brasileira e depois teve que se adequar às regras da indústria cultural.

Napolitano (2017) faz uma observação importante e sintetiza que não se pode ter uma visão substitutiva da cultura em detrimento da política, nem na supervalorização da cultura como esfera de resistência, imune às contradições que estão postas no conjunto das relações e mediações da sociedade.

Em suma o que é possível afirmar sobre a relação arte e política, é que a política e os condicionantes sociais da época interferiram na forma de se fazer a arte. Mesmo que no período não existisse a maturidade para esse entendimento, e que depois essa relação fosse questionada pelos próprios artistas, é fundamental afirmar que a riqueza da arte de resistência se deu pelas experiências políticas e aprendizagens sociais decorrente destas.

Ainda que muitos artistas tenham mudado o percurso no caminho, contribuíram significativamente com a resistência cultural. Mesmo repensando e revisitando as suas convicções, muitos só conseguiram lugares de destaque e prestígio a partir desse histórico de militância.

A arte assumiu diferentes funções e atendeu a diferentes propósitos durante a ditadura, mas sempre buscou a sua autonomia. As experiências da resistência cultural devem se tornar aprendizagens históricas e se constituir como uma força material capaz de mobilizar lições imprescindíveis para o tempo presente. O debate é importante e continua exigindo mais estudos para desconstruir uma ideia homogênea e até romantizada da arte de resistência.

## Referências

- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Mortos e desaparecidos políticos** / Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014.
- MATTEUCCI, Nicola. "Resistência". In BOBBIO, Norberto (org.) **Dicionário de política**. Brasília: Ed. da UnB, 1998, p.1114-1115.
- NAPOLITANO, Marcos. **Coração civil: a vida cultural brasileira sob o regime militar (1964-1985)- Ensaio histórico**. São Paulo: Intermeios: USP – Programa de Pós-Graduação em História Social, 2017.
- NAPOLITANO, Marcos. **O regime militar brasileiro: 1964 – 1965**. São Paulo: atual, 1998.
- RIDENTE, Marcelo. **Brasilidade revolucionária: um século de cultura e política**. São Paulo: Editora UNESPE, 2010.
- VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

## CONGADA NO RIO, DÁ SAMBA? OU COMO A PANDEMIA ATRAVESSOU A AVENIDA <sup>1</sup>

Wagner de Queiroz CÔRBO (SEEDUC/RJ) <sup>2</sup>

### Introdução

A partir de abril de 2020, no início da Pandemia da Covid-19, professores e alunos do ensino médio foram surpreendidos trabalhando no ensino remoto. As descobertas e os desafios diante da crise sanitária e a precariedade das condições de trabalho ressaltaram o despreparo dos docentes e as desigualdades sociais observadas no período. A falta de meios de acesso à Internet, as condições domésticas e pessoais inadequadas do corpo docente e discente dificultaram o desempenho das atividades.

Apesar disso, o trabalho colaborativo entre professores e alunos foi um dos métodos empregados no ensino remoto para superar as carências encontradas. O período de trabalho remoto trouxe oportunidades de aprendizado, uso de técnicas e aplicativos virtuais como jogos, murais, mapas mentais e conceituais, pesquisa na internet. O trabalho complementar de pesquisa e uso da internet procurou substituir, num esforço de criatividade, as aulas presenciais e se tornou o foco principal dos docentes.

Nos meses iniciais do ensino remoto, após a boa recepção do game de história “Conselho do rei” (RATTES, 2020), em 27 de maio, implementei uma nova ferramenta de aprendizado, um mural digital, nas segunda e terceira séries, na semana seguinte. Na segunda série, em três de junho, a sétima atividade remota, o mural “Congada dá samba?” (Figura 1) serviu de sugestão e tutorial como tema formador da sociedade brasileira.

Em meados de setembro, protestos antirraciais iniciados nos Estados Unidos e, posteriormente, globais ocorreram contra a violência policial imposta à população negra. Dessa vez, o mesmo

---

<sup>1</sup> No Carnaval do Rio de Janeiro, se diz que “o samba atravessou a avenida” quando os integrantes de uma Escola de Samba não cantam o samba em uníssono, desorganizando a harmonia e tendo como resultado a perda de pontos no desfile.

<sup>2</sup> Secretaria Estadual da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC (RJ), Professor de História da rede estadual do Rio de Janeiro, Mestre em Educação pela UFRJ/RJ, [wagnercorbo1@gmail.com](mailto:wagnercorbo1@gmail.com)

mural vinculou o congado e o samba à resistência cultural. A vigésima atividade semanal remota da segunda série em história “(HIST.20) Mural digital colaborativo – Memória da resistência” reutilizou e aprofundou o tema já conhecido pelos estudantes:

**Figura 1 – Congadas no Rio dá Samba?**



Fonte: <<https://padlet.com/wagnercorbo1/goqqcoj1mqnhfef6>>

Acesso em 01 jan. 2021

Naquele momento, a atividade mural online foi explicada ao coletivo de WhatsApp das professoras Evelin Christine Fonseca de Souza, Ina de Souza Borges e Maria Aparecida das Chagas Silva, respectivamente, das disciplinas Biologia, Filosofia e Sociologia. A ideia era formular uma proposta conjunta e sincrônica às disciplinas, com ênfase na Lei 10.639/03, do conhecimento da ancestralidade afro-brasileira e a memória da resistência. Como veremos mais adiante, não se avançou na proposta coordenada de um trabalho conjunto entre os professores.

A continuidade da pandemia cobrou o seu preço de perdas, desgaste e obstáculos para a consecução das atividades planejadas virtualmente. Para um melhor entendimento do período, selecionamos depoimentos do enfrentamento da crise sanitária pelos estudantes da terceira série, entre nove respondentes, num total de quarenta e um estudantes que frequentaram a plataforma Google sala de aula, durante o ano letivo.

Em três de agosto, com prazo de duas semanas, pedi uma dissertação com o seguinte roteiro de perguntas: Como você está, nesse período prolongado de Pandemia? Quais são os seus sentimentos e expectativas? Quais cuidados você e a sua família tem procurado manter? Como você ocupou o seu tempo nesse período do recesso escolar? Na metodologia empregada, os enunciados dos

estudantes procuraram preservar o anonimato dos indivíduos, diferenciando a identidade de cada depoente por uma ou par de letras. Para os professores, caracterizou-se por “P”, seguido de numerais.

### **O tema Congadas**

Os temas congada e samba compõem duas importantes manifestações culturais afro-brasileiras na história do Rio de Janeiro e da memória social da cidade. Os personagens icônicos da rainha Njinga de Angola, líderes quilombolas e sambistas serviram de ligação e embasamento da resistência africana e afro brasileira à cultura colonial eurocêntrica da época.

No repertório dos folguedos afro-brasileiros, o uso do corpo negro e da oralidade foram estratégias de sobrevivência dos povos escravizados de origem africana. Essa estratégia dos escravizados visou manterem o contato com a sua ancestralidade e seus saberes e eram transmitidas de forma intergeracional. Isso se deu nos congados e outras manifestações, inicialmente proibidas, mas, que depois foram vistas como importantes para o incremento da produção escravista (LIGIÉRO, 2011; SANTOS, 2019).

Nos ternos das congadas, o rei e rainha negros são coroados na igreja pelo padre durante a missa. Os demais integrantes do cortejo e culto se constituíram não somente nos principais devotos, como também nos principais atores. Em torno da presença da Igreja na Festa do Rosário, há dois momentos distintos: o poder do padre (liturgia católica) e o poder dos negros (missa conga ou missa afro).

Na missa oficial prevaleceu a liturgia comum e o coroamento dos Santos (São Benedito e Nossa Senhora). Na missa conga foi introduzido o vivenciar cotidiano do homem negro; ofertório com rapadura, pipoca e fatias de pão, sendo a Bíblia levada para o altar nas mãos de um dançador que contagia a multidão aos sons dos atabaques.

Os processos sociais se misturaram e se contradisseram na sua origem, entre o domínio colonial e a escravidão de um lado, e a luta anticolonial e de resistência à escravização do outro. Dentro e fora do sistema (quilombos), ocorreu uma segregação social a que reagiram de forma diversa os congados em Minas Gerais, Goiás e São

Paulo. Para Ramon, congadeiro do Moçambique de Belém (Uberlândia, MG): “é preciso cuidado ao falar do congado, pois ele é de um jeito em cada lugar”: “O dia treze de maio/É motivo de pensar/Foi vitória do escravo /Que lutou até morrer. (...) /A Princesa Isabel /Acabou com a escravidão /Só que a liberdade dela /Mandou nós foi pra favela, ai, ai, ai.” [Cantoria Nêgo da Tiana (BRASILEIRO, 2001)].

Jeremias Brasileiro (2001) localizou em Uberlândia, congados com o sentido de resistência negra e ressignificação histórica da coroação dos reis africanos:

Enquanto em Uberlândia prevalece um congadismo vinculado à resistência negra, em outras cidades ainda há venerações aos brancos através da Princesa Isabel e usando pessoas de origens burguesas para ocuparem postos de Rei, Rainha, princesas, anjos e demais hierarquias congadeiras. Se em outros tempos, a presença dessas ilustres personalidades sociais representava um certo protecionismo contra a perseguição aos cultos afros, com o surgimento da liberdade religiosa, muitas guardas de congado retomam as raízes e práticas mais africanizadas e paulatinamente reconstituem a corte formada somente com elementos oriundos da comunidade negra (BRASILEIRO, 2001, pg.86).

Nos grupos de congadeiros mais tradicionais, o rei, rainha, damas se referem ao reinado do Congo, reino aliado dos colonizadores portugueses, assim como há uma narrativa recorrente da diáspora negra de escravizados e do navio negreiro. Nas representações culturais nem sempre a história dos personagens e o contexto de origem em que elas se desenvolveram ficaram claros.

Na visão de Henrique Cunha Junior (2020), o congado encenou a vitória portuguesa e do seu aliado o rei do Congo cristianizado e a subordinação da rainha NJinga (figura 2). A celebração da coroação do rei do Congo com passos e cantos também celebrou a grande guerreira: “Mandou matar Rei meu Senhor! E quem mandou foi Rainha Jinga”. Ou ainda: “Rainha Jinga é mulher de batalha / Tem duas cadeiras arredor de navalha”. (ALENCASTRO, 2019, p.270).

A rainha NJinga se contrapôs à ordem ritual cristã negativamente como pagã, guerreira invasora, inimiga dos

portugueses, em oposição à positividade pacífica do rei do Congo Nzinga Muemba, convertido no cristão D. Afonso I (1506-43).

No Rio de Janeiro, os relatos sobre a festa popular de congos e congadas associadas a rituais religiosos remontam desde o século XVIII (figura 1). De 1749 até 1811, a encenação congadeira da morte de Mameto, filho do rei do Congo, frequentador da Corte de D. Pedro II, no Rio de Janeiro se transpôs, hoje, para o estandarte do Moçambique Estrela Guia, de Uberlândia (MG), realizado em sua maioria por crianças.

Atualmente, em Paraty (RJ), a festa de Nossa Sra. do Rosário e São Benedito se realiza em novembro, no Centro Histórico de Paraty e teve origem no século XVIII, com missas, procissões, apresentações de danças de origem africana. Segundo a tradição, era a Festa do Divino dos pretos de Paraty (figura 3):

**Figura 2** – Congada. Foto Arsênio da Silva. (1865)



Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

**Figura 3** – Festa São Benedito e N. Sra. do Rosário – Paraty/RJ



Fonte: [www.paratyonline.com](http://www.paratyonline.com)

### **A proposta Mural digital, sambas e congadas**

Em primeiro e três de junho de 2020, propus às turmas da terceira e segunda séries do ensino médio de História, respectivamente, a feitura de um mural digital de revisão da disciplina, com os temas abordados no bimestre. Na segunda série, o tema modelo do mural foi focado na formação social brasileira – congadas e sambas. A junção do samba à congada veio como inspiração do III Seminário Virtual da Congada, da Universidade Federal de Uberaba, do qual participei em maio de 2020.

A sétima atividade remota “(HIST.7) Mural digital colaborativo – Revisão da matéria” poderia ser feita de forma colaborativa, compartilhando as ideias e as soluções encontradas para as cores, conteúdos, dados da pesquisa, etc., por meio do modelo básico e gratuito do aplicativo <https://xn-ptbr-m86a.padlet.com/>. Duas ferramentas do aplicativo criavam janelas de postagens de textos, imagens, vídeos e as demais modificações necessárias à feitura do Mural.

Nas três turmas da segunda série, houve um retorno de cinco murais, sendo quatro individuais e o quinto composto por um grupo de três estudantes. Com prazo de duas semanas, sete estudantes responderam, de um total de vinte e nove, da segunda série, que acessaram a plataforma Google sala de aula, durante todo o período do ensino remoto. Os temas escolhidos para a revisão do segundo bimestre foram a revolução haitiana, de 1791 a 1804 (figura 4), em dois murais, sendo os outros três restantes da revolução francesa, de 1789 (figura 5):



Figura 4 – Revolução Haitiana

**Revolução Haitiana História dos africanos no Novo Mundo**

**REVOLUÇÃO DO HAITI (INTRODUÇÃO)**

Foi um período de conflito brutal na colônia de Saint-Domingues, levando à eliminação da escravidão e à independência do Haiti, tornando-o a primeira república governada por pessoas de ascendência africana.



**ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NAS COLÔNIAS FRANCESAS**

Com a rebelião, os escravos passaram a organizar-se e a lutar contra as tropas francesas que estavam instaladas na região. A força do movimento em São Domingos e os desdobramentos da Revolução Francesa resultaram na abolição da escravidão em todas as colônias francesas, incluindo São Domingos em 1794. O movimento em São Domingos seguiu sob a liderança de Toussaint Louverture até 1802. Pouco antes, em 1801, sob o comando de Napoleão Bonaparte, foi enviada uma expedição para São Domingos para controlar a

**REVOLUÇÃO DO HAITI**

No final do século XVIII, o sistema escravista imposto pelos franceses em São Domingos fez com que cerca de 40 mil franceses controlassem violentamente uma população de cerca de 450 mil escravos. A violência com a qual os franceses tratavam os escravos em São Domingos é citada em diversos relatos, como no caso de Jean-Baptiste de Caradeux, o qual permitia que seus visitantes atirassem laranjas na cabeça de seus escravos, esse sistema escravista extremamente violento havia motivado inúmeras rebeliões em outros momentos em São Domingos.

Fonte: <<https://padlet.com/julia201969240604684/xpjsn205tfh5fd6f>>

Acesso em 21 jan. 2021

Figura 5 – Revolução Francesa

**Revolução Francesa**

Duração: 1789 até 1799.

Local: Paris, França.

---

**Tomada da Bastilha**


14 de julho de 1789

Bastilha era uma antiga prisão símbolo da opressão do antigo regime francês. A tomada dessa prisão foi a consequência da tensão popular provocada pela crise econômica e política que a França enfrentava no final do século XVIII. Ela foi organizada pela população de Paris e tinha como

**Contexto histórico**


No final do século XVIII, a França era um país agrícola, com a produção no modelo feudal. Para a burguesia e parte da nobreza era preciso acabar com o poder absoluto do rei Luís XVI, cujo o reinado teria arruinado a economia francesa.

**Pirâmide Social**



**Rei Luís XVI**

Luís XVI foi rei da França e Navarra de 1774 até ser deposto em 1792 durante a Revolução Francesa, sendo executado no ano seguinte.



**Assembleias**

A "solução" do governo de Luís XVI foi iniciar uma série de assembleias.

- Assembleia dos notáveis (1787)
- Quando o primeiro e segundo estado se recusaram para tentar resolver a crise mas só aumentaram os impostos do povo.
- Assembleia dos Estados Gerais (1789) Uma reunião criada na França feudal e que era convocada só em momentos de emergência. Essa saída era agradável para a aristocracia francesa, pois, nos moldes antigos do Estado Geral, Primeiro e Segundo Estados uniam-se contra o Terceiro Estado.
- Assembleia Constituinte (1789)

Fonte: <<https://padlet.com/sthefany201969240625681/m6kyovwnznbsyhyx>>

Acesso em 21 jan. 2021

As pinturas de época, os esquemas, gravuras, vídeos explicativos, mapas mentais e textos trouxeram o contexto histórico, principais personagens e os eventos marcantes de cada revolução. O uso de cores nas telas de fundo e dos textos ocorreu conforme o estilo de cada aluno. Até então, os vídeos do Youtube, mapas mentais e esquemas explicativos do conteúdo curricular eram as fontes para os exercícios de verificação propostos.

Considereei a resposta produtiva para essa nova atividade. Os trabalhos aproveitaram os elementos pré-digitados do aplicativo padlet.com: “feitos com magia”, “feitos com um rápido sorriso” ou ícones associados à revolução francesa. No geral, os alunos tiveram uma preocupação maior com a forma estética do mural ou de como a tarefa poderia ser empreendida. De forma mais autônoma, uma estudante contextualizou o subtítulo da revolução francesa: “período de intensa agitação política e social na França” (MM), em referência ao período revolucionário.

Em setembro, repercutiram no mundo os protestos civis do movimento “*Black lives matter*” (Vidas negras importam) contra a violência policial, que resultou na morte de Jacob Blake, um americano negro, baleado nas costas, em Wisconsin (CORRÊA, 2020). Ao coletivo de WhatsApp dos professores de Sociologia, Filosofia e Biologia propus a discussão de um trabalho conjunto, sincrônico, dentro da ótica e possibilidades de cada disciplina, sob o tema do racismo, diáspora africana e memória da resistência negra no Brasil, abrangidos pela Lei 10.639/03.

A discussão sobre eugenia e mito da democracia racial resultou em redações na terceira série, em biologia, entre maio e junho. Na semana de 21 a 28 de setembro, a atividade número 21 de história associou os movimentos de direitos civis dos anos 60 ao movimento “Vidas negras importam”. Nessa atividade, propus aos estudantes retornar àqueles escritos feitos anteriormente.

Na semana do mural digital de história, o texto “Necropolítica: o que esse termo significa?”, no site politize.com.br (2020) e, adiante, trechos do livro de Silvio Almeida “O que é racismo estrutural?” (2018) foram estudados. Para a professora de sociologia Maria Aparecida, sugeri trabalhar o texto “Contos de Ifá”, baseados na mitologia ancestral africana. Esse jogo consta do livro “Sociologia para jovens do século XXI” (2016), adotado pelo Colégio.

Infelizmente, não aconteceu uma coordenação conjunta dos trabalhos docentes. No grupo de Whatsapp da terceira série “3º.ano c/professores”, um professor desabafou que não percebeu o ano letivo acontecendo: “me custa muito participar do que considero uma farsa (...) não se discute as condições de aprendizagem. Estão preocupados em fazer de conta” (P1).

Após três meses do uso da ferramenta mural digital, os protestos antirracistas de setembro serviram para atualizar a resistência negra apresentada no modelo original. Assim, em 23 de setembro, a vigésima atividade remota de História - “(HIST.20) Mural digital colaborativo – Memória da resistência” reutilizou o mural “Congadas dá samba?” (figura 1) e identificou os temas do título como formas de resistência negra:

1. **Congada** - festividade com temas da tradição africana, que utilizam a Igreja e santos católicos como padroeiros e que ocorrem no Sudeste brasileiro, desde o período escravista colonial;
2. **Samba** - festividade afro-brasileira do século XX, que traduz a vivência da comunidade negra nas favelas cariocas.

Um novo mural deveria ser construído sobre a maneira dos sambas apresentarem ou relatarem a festividade negra do congado e/ou a escravização. Na atividade remota anexei dois vídeos de sambas-enredo de Escolas de Samba, ressaltando duas formas diversas de interpretação da história brasileira sobre a abolição da escravatura e seus personagens.

Em 1968, cantado por Martinho da Vila, o samba “Sublime pergaminho” apresentou na sua letra, dos autores MELODIA, Z.; RUSSO, N.; MADRUGADA, C., a abolição da escravização:

[...] Ó sublime pergaminho/Libertação geral/A princesa chorou  
ao receber/A rosa de ouro papal  
/Uma chuva de flores cobriu o salão/E o negro jornalista /De  
joelhos beijou a sua mão/Uma voz na varanda do paço  
ecoou:“Meu Deus, meu Deus/Está extinta a escravidão.

No meu texto “O que é congada? Tradição e transformação” anexado ao Mural modelo, as cantorias do Congo Camisa Verde diziam: “Sou feliz demais com Jesus eu vou/ eu vou com São Benedito/ Nossa Senhora e Nosso Senhor”. De forma semelhante ao samba apresentado, no canto houve uma visão tradicional do passado escravocrata, como a referência à “caridade” e “santidade” da princesa Isabel: “Abençoado em casa, no meu quartel/ São Benedito, N. Sra. do Rosário e mesmo princesa Isabel, de caridosa a Santa” ou, ainda, “São Benedito me mandou me chamar/ Estou aqui,

vim te visitar. Nossa Senhora me mandou chamar/ Foi o 13 de maio, essa festa não posso faltar”.

O segundo samba enredo da atividade deu um tratamento mais crítico à história. Essa atitude custou ao autor Silas de Oliveira um depoimento, em 1969, ao temido DOPS, Departamento de Ordem Política e Social, em plena ditadura militar (FREIXO, 2018). Ao justificar o samba da Escola de Samba Império Serrano intitulado “Heróis da Liberdade”, Silas de Oliveira afirmou: “Eu não tenho culpa de retratar a História. Não fui eu que a escrevi”. O samba dizia: “Já raiou a liberdade /A liberdade já raiou /Esta brisa que a juventude afaga /Esta chama que o ódio não pelo Universo /É a evolução em sua legítima razão”.

Outro samba mais recente, de 2010, “Suprema Jinga, Senhora do trono Brazngola”, do Império da Tijuca foi postado, posteriormente, como incentivo à pesquisa na atividade remota:

Nesse Império Brazngola /Minha verdade, quem saberá? /Quem sou eu? /Sou Jinga, tô na ginga desse samba /Quem sou eu? /Guerreira que nasceu lá em Matamba (...)

Hoje, a rainha quilombola NJinga é considerada heroína da luta contra a colonização portuguesa e, tornou-se personagem histórico importante na história moderna das nações africanas da Comunidade de países de língua portuguesa como Angola, sua terra natal.

Renata Nogueira da Silva (2016) considerou que o congado é uma forma de capital cultural autônoma em sua religiosidade. Propiciada anteriormente pelas Irmandades, a autoestima e proteção social da comunidade negra se inovaram por meio do congado, hoje, um direito formador de cidadania e fonte de políticas públicas. Em Ituiutaba, escolas públicas implementaram a Lei 10.639/2003, ao incorporarem o congado em seus currículos escolares, por meio de oficinas.

## **Resultados do Mural digital Memórias da resistência**

*O impacto da pandemia nas atividades remotas*

A pandemia trouxe problemas de ordem emocional, psíquica que impactaram o desempenho e a frequência dos estudantes, somados à falta de recursos materiais, de treinamento e de acesso aos meios tecnológicos necessários. Uma pesquisa do Data folha apontou o desgaste das atividades de ensino remotas. O percentual de alunos sem motivação para estudar, em maio, de 46% chegou a 54%, em setembro, durante a pandemia. A dificuldade em se organizar para estudar em casa também aumentou, de 58% para 68%, no mesmo período (OLIVEIRA, 2020).

Alguns depoimentos colhidos na terceira e última série do ensino médio deram conta das dificuldades na realização das tarefas: “Eu estou bem, sempre estou tentando manter a minha mente ocupada sem ficar pensando muito em que estamos em meio a uma pandemia. (...) Eu estou com um pouco de medo desse vírus” (L) e, ainda:

Ficar de quarentena foi um gatilho para nossas emoções virem à tona com mais precisão. Fiquei com o psicológico muito abalado por causa dessa pandemia e pressão por fazer todos os trabalhos da escola e trabalhar no mesmo ritmo (M);  
No meio da pandemia, tive que abandonar o Rio de Janeiro, onde morava sozinho e, voltar para a casa de minha mãe, em Goiás. Por aqui mantemos quarentena, principalmente eu e minha vó, pois minha mãe ainda tem que trabalhar. Nenhum de nós recebe o auxílio emergencial do governo (LP).

Nas atividades remotas da plataforma Google sala de aula, a frequência do período inicial girou em torno de um terço dos alunos. Houve um decréscimo gradativo para dois a três alunos nos meses finais por turma e, por vezes, apenas um. No início de junho, parte dos alunos formaram coletivos na plataforma Whatsapp nos celulares, na busca de acesso ao ensino remoto.

O material complementar de vídeos, textos e propostas de atividades foram encaminhados aos grupos de Whatsapp, paralelamente à plataforma Google sala de aula. Em julho, a Secretaria Estadual de Educação – SEEDUC imprimiu apostilas de atividades autorreguladas para o primeiro e segundo bimestres letivos, distribuídas, presencialmente, no Colégio.

Além, das dificuldades de acesso, as dúvidas sobre o retorno das aulas presenciais e o desenrolar do ano letivo acometiam os estudantes:

Professores, como vão funcionar as notas? As atividades online vão valer pontos? Vocês vão tentar recuperar, quando as aulas retornarem? Porque tem muitas coisas envolvidas nisso tudo, nem todo mundo tem tempo, internet e, às vezes, nem psicológico para ficar fazendo todas as matérias online, é muito delicado e, ainda mais, se tratando do nosso último ano escolar. Fiquei sem internet em casa dois meses quando fui entrar na plataforma nem sabia por onde começar (LF).

Antes do recesso escolar de meados de julho, os professores já passavam a reclamar da falta de respostas às atividades no grupo do WhatsApp “3º.ano c/professores”: “não pretendo continuar postando nenhum material, pois, tenho recebido pouco retorno das atividades propostas” (P2). Alguns estudantes explicavam: “Eu estou fazendo apenas a apostila porque a plataforma está cheia, todo dia passam várias tarefas e fica complicado porque eu também tenho as minhas coisas para fazer” (...) fazer a apostila é melhor para mim (LE),

Exatamente, trabalho no computador e no celular, porém não tenho tempo bem elaborado para dar atenção a plataforma todo dia, eu entro na plataforma só quando tenho folga, que é domingo e segunda. Pois, quando eu entro dá um aperto muito forte no coração, porque tem lá uns vinte trabalhos ou mais para fazer. [...] eu procuro os mais fáceis, os mais rápidos, e os trabalhos das matérias que eu me aproximo mais [...] (PA)

A tabela 1 mostra a quantidade de alunos participantes por tipo de atividade remota e turma, em História. Alguns estudantes realizaram acumuladamente mais de um tipo de atividade em História. A coluna do Conselho de professores – COC refere-se à quantidade de alunos por turma, que não fizeram nenhuma atividade em História, mas, que foram aprovados pelo Conselho, por executarem atividades de outras disciplinas.

Na tabela, constatou-se a baixa devolutiva dos exercícios e ensino postados no WhatsApp. Nove atividades semanais de História

foram realizadas nesses grupos, de 22 de junho até 31 de agosto de 2020, data do encerramento, devido ao não retorno das respostas. No grupo da terceira série constavam quatro alunos da 3001, vinte e um da 3002 e sete da 3003. Na segunda série, vinte e quatro alunos da turma 2002, dezesseis na 2003 e quinze na 2004.

**Tabela 1** - Frequência das atividades remotas 20/04 a 02/12 – HISTÓRIA E COC

FREQUÊNCIA TURMAS	Googl e sala de aula	WhatsA pp	Apostil as	Consel ho de profs. - COC	Total de Alunos Matriculad os por Turma
2002	13	2	11	12	37
2003	10	2	12	9	32
2004	6	2	10	11	40
3001	11	0	10	3	34
3002	17	5	13	2	33
3003	13	0	10	5	28

Fonte: Elaborado pelo autor

Além do desgaste da crise sanitária, a falta de informação sobre os critérios de avaliação e data da volta às aulas presenciais, alguns estudantes acumularam as atividades da sala de aula virtual, apostilas e os grupos de Whatsapp. Alguns estudantes comentaram no Whatsapp: “tudo aberto, baile liberado e por que a escola não abre logo? (...) eu não quero passar de ano só por ter feito as apostilas, não é porque eu fiz que eu entendi tudo e aprendi alguma coisa” (IS) ou, ainda, “o que acho que eles deveriam fazer é dar um suporte maior, pros alunos” (LL).

Após o recesso de julho, boatos circularam sobre a data de entrega das apostilas, perturbando a todos: “vou fazer as atividades professor, o medo de repetir é real” (DA); “eu já estava planejando as madrugadas sem dormir até o dia 24” (LE), “Eu, então, só devo ter pontos em física, porque até agora foi o que eu fiz (...) eles estão querendo enfiar isso goela abaixo” (PA) e, “eu fiz uns avulsos aí, mas faz tempo pra caraca kkkk” (MA). A entrega das apostilas foi marcada em outubro. Um aluno acrescentou: “professora, vou entregar só as

apostilas completas... não estou tendo acesso à plataforma e fico confusa (...) com o grupo do WhatsApp” (JU).

Em certo momento, ficou claro que bastava fazerem algum tipo de atividade, para os estudantes serem aprovados. Devido a pandemia, por determinação do Conselho dos professores - COC, a participação em quaisquer atividades remotas ou preenchimento das apostilas resultariam em aprovação. A entrega das apostilas passou a se equivaler às atividades remotas da sala de aula virtual. Essas atividades passaram a decrescer nas respostas (Vide tabela 1).

O esvaziamento do ensino remoto somado ao desalento provocado pela pandemia nos professores e estudantes foi exemplificado no perfil de um estudante no WhatsApp: “desista dos seus sonhos”. Ao ser questionado sobre a falta do “não” na sentença, respondeu: “acredita, que eu esqueci, rrsrfs. Eu mesmo, lamento, mas, não vou fazer nada... prefiro repetir mesmo” (DO).

#### *A experiência e resultados dos murais*

A proposta do mural de setembro trouxe uma temática mais desafiadora: a pesquisa sobre a ligação entre duas manifestações culturais, na forma de uma pergunta inicial. Embora a ferramenta digital fosse conhecida, foram subavaliados os efeitos da pandemia: apenas um aluno de cada turma respondeu à tarefa, a metade da frequência anterior, de junho de 2020.

No mural “Memória da Resistência – Samba e suas raízes”, a estudante MM apresentou referências de artigos da Scielo, da UFJF, da Fundação Cultural Palmares e do Observatório do terceiro setor, com imagens da exposição do pintor João Cândido. No texto do mural foram mostradas as formas de apresentação dos participantes, instrumentos, origens, significados sociais e históricos do samba e da congada:

Para além do discurso - falado e escrito - e, do figurativo, a música negra expressou aspectos da subjetividade performática, onde corpo, gestos, dramaturgia se constituíram em uma complexa forma de elaborar comunicação e conhecimento. (...) Os estudos afirmam que foram os bantus da região Congo-Angola os semeadores, aqui no Brasil, de formas musicais, padrões rítmicos, modulações vocais, instrumentos e



modos de dançar ancorados na cintura. Considera-se Bahia e Rio de Janeiro como espaços de criação (MM).

A estudante apresentou a contextualização histórica do samba no Brasil, desde a sua criminalização do início século XX até à celebração internacional do Carnaval: “durante as primeiras décadas do século XX, o samba era considerado música inferior, primitiva e lasciva. A partir dos anos 1930, com a Era Vargas, tornou-se símbolo da nacionalidade” (MM).

As imagens mostraram a origem popular do samba e, no Carnaval, o apelo turístico (figura 6). No texto, as raízes populares e históricas do samba (figura 7) se sobrepunham ao erotismo do movimento e beleza dos corpos dos figurantes do Carnaval:

O carnaval contribuiu decisivamente para levar ao conhecimento da população a existência e a importância de nomes como Zumbi dos Palmares, Chico Rei e Chica da Silva, na época em que estes personagens eram ignorados pela ‘história oficial’ apresentada nos livros escolares” (...). A festa (carnaval) ainda torna-se instrumento de resistência e celebração de ícones culturais que, em demais veículos de representação, são negligenciados (...). Nos anos 1940, o samba passa ser sinônimo de brasileiro e ganha fama internacional (MM).

**Figura 6 – Dançarinas de samba**



Fonte: <[https://br.freepik.com/vetores-premium/conjunto-de-dancarinas-brasileiras-de-samba-rio-de-janeiro\\_1758882.htm](https://br.freepik.com/vetores-premium/conjunto-de-dancarinas-brasileiras-de-samba-rio-de-janeiro_1758882.htm)> Acesso em 21 jan. 2021

**Figura 7 – Samba de breque**



Fonte: <<https://souzalima.com.br/blog-en/wp-content/uploads/2017/12/samba-de-breque.jpg>>

Acesso em 21 jan. 2021

De forma sucinta, mais adiante, há um breve texto e imagens que representam a congada (figura 8 e 9):

**Figura 8 – Congada (Foto de Fábio Durso)**



Fonte: <[www.palmares.gov.br](http://www.palmares.gov.br)>

Acesso em 21 jan. 2021

**Figura 9** – Congada em Contagem (Foto de Tarciso Silva)



Fonte: EPTV

No mural “Congado: história”, do estudante UN, o foco é o congado (figura 9). Não há menção ao samba, nem são citadas as referências do texto. O alcance do congado foi estendido há mais regiões, de Cametá (PA) à Armação de Itapocoroy (SC), passando por Catalão (GO) e as cidades mineiras. As imagens acompanham as manifestações das diferentes cidades e estados, com as suas histórias contadas nos encontros dos congados de Minas Gerais, em dois vídeos anexados ao mural:

O congado, também chamado de congo ou congada mescla cultos católicos com africanos num movimento sincrético. É uma dança que representa a coroação do rei do Congo, acompanhado de um cortejo compassado, cavalgadas, levantamento de mastros e música [...]. Inspirando-se no Cortejo aos Reis Congos, [...] trata basicamente de três temas em seu enredo: a vida de São Benedito, o encontro de Nossa Senhora do Rosário submergida nas águas, e a representação da luta de Carlos Magno (UN).

No mural seguinte, JF repetiu o título proposto na atividade, “Congadas no Rio, dá samba?” e definiu “congada ou congado: manifestação cultural e religiosa afro-brasileira. Folguedo muito antigo, constitui-se em um bailado dramático com canto e música que recria a coroação de um rei do Congo”.

Com relação ao samba enredo Heróis da Liberdade do mural original, JF apresentou o Império Serrano, com fotografias da época

do desfile (figuras 10 e 11): “Heróis da Liberdade (...), o Império Serrano, entrou na avenida com um enredo homenageando aqueles que lutaram pela liberdade ao longo da história do Brasil”,

**Figura 10** – Bateria do Império Serrano



Fonte: Ag. O Globo

**Figura 11** – O Abre alas do desfile



Fonte: Arquivo Brasil de Fato

### **Considerações finais**

A pesquisa dos estudantes proposta no mural *Memórias da resistência* trouxe a história de formação dos congados, desde a África até as atuais manifestações em diferentes regiões do Brasil. Os vídeos mostraram a representatividade do desfile nas cidades mineiras e a história dos congadeiros, numa festividade que foi popular até o século XIX, no estado do Rio de Janeiro.

Nos textos, o samba foi representado na sua origem popular, da comunidade carioca, os seus primórdios históricos por imagens artísticas. As fotos do desfile histórico dos Heróis da liberdade

trouxeram um pouco da ambiência da época, na Avenida Presidente Vargas.

Houve equilíbrio nas duas manifestações, todos trouxeram o congado e o samba, sendo um e outro privilegiado nos murais de JF e UN, respectivamente. A minha pretensão de pesquisa da resposta dos alunos à pergunta se o congado dá samba não foi atendida completamente. Para o melhor entendimento da atividade, talvez, um webinar se fizesse necessário.

No entanto, mesmo que não diretamente explicitada, a ligação entre as duas manifestações constou dos murais, por meio dos instrumentos, origens, performances e histórias comunitárias que trouxeram a origem étnica comum.

A pandemia trouxe muitas incertezas e descontinuidades no ano letivo de 2020. Os depoimentos recolhidos no texto são uma pequena amostra e, mesmo assim, daqueles que conseguiram estar presentes nas atividades durante a crise sanitária, numa frequência gradativamente menor.

Os professores não tiveram pleno conhecimento das condições de vida e de como se processaram as atividades remotas por parte dos alunos, dos que abandonaram o ano letivo ou se desestimularam em dar continuidade aos estudos. Sendo assim, são admiráveis os resultados apresentados. Melhor do que se expressarem corretamente, esses estudantes se fizeram presentes no ano letivo e se mantiveram vivos.

## Referências

ALENCASTRO, Luiz F. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul séculos XVI e XVII**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

BRASILEIRO, Jeremias. **Cultura Afrobrasileira: o Congado na sala de aula**. São Paulo: Ícone, 2010.

\_\_\_\_\_. **Congadas de Minas Gerais**. Brasília: Fundação Palmares, 2001.

CORRÊA, Alessandra. Caso Jacob Blake: como protestos contra violência policial estão influenciando eleição nos EUA. **BBC News Brasil**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-53929932>> Acesso em 10 nov. 2020.

- CUNHA Jr. Henrique. **Comunicação oral**. Curso Urbanismo Africano: 6000 anos construindo cidades. Rio de Janeiro: SENGE, 2020.
- ESTUDANTES DA, DO, JF, JU, L, LE, LF, LP, M, MA, MM, PA, UN. **Depoimentos**. (HIST.14) – EXPERIÊNCIAS DO 2 BIMESTRE. Google sala de aula. Seeduc. Rio de Janeiro: 03.08.2020. Digital.
- \_\_\_\_\_. IS, LL. **Depoimentos**. Grupo Whatsapp alunos. 20.08.2020. Digital.
- FALCÃO, Djalma; GRASSANO; MELODIA, Ito; KARLOS, Jota. ANDRÉ, Marcio. **Suprema Jinga, Senhora do trono Brazgola**. Rio de Janeiro: G.R.E.S. Império da Tijuca, 2010.
- FREIXO, Adriano. Brasil de Fato. **Conheça a historia do samba da império serrano que desafiou militares em 1969**. 09.02.2018. Disponível em: <<https://www.brasildefatorj.com.br/2018/02/09/conheca-a-historia-do-samba-da-imperio-serrano-que-desafiou-militares-em-1969>> Acesso: 21 jan. 2021.
- LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a Corpo. Estudo das Performances Brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond/ FAPERJ, 2011.
- MELODIA, Z.; RUSSO, N.; MADRUGADA, C. **Sublime pergaminho**. Rio de Janeiro: G.R.E.S. Unidos de Lucas, 1968.
- MOURA, Carlos Eugênio M. Portal Geledés. Patrimônio Cultural. **Congado**. 02/07/2009. Disponível: <<https://www.geledes.org.br/congado/>> Acesso em 24 jan. 2021.
- OLIVEIRA, Elida. G1.Globo.com.Educação. **Percentual de alunos desmotivados em estudar na pandemia chega a 54% em setembro, diz pesquisa**. 09/11/2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/09/percentual-de-alunos-desmotivados-em-estudar-na-pandemia-chega-a-54percent-em-setembro-diz-pesquisa.ghtml>> Acesso em 10 nov. 2020.
- OLIVEIRA, Silas; DÉCIO, Antonio C. (Mano Décio da Viola). **Heróis da Liberdade**. Rio de Janeiro: G.R.E.S. Império Serrano, 1969.
- PROFESSORES P1, P2. **Depoimentos**. Grupo Whatsapp 3º ano c/professores. 16.07.2020.
- RATTES, Tiago. **Tutorial Conselhos do Rei**. 04.05.2020. Google Forms. Conselho do Rei. Disponível em: <<https://forms.gle/QoW4zTDcrohhGnaTA>> Acesso em 23 jan. 2021.
- SANTOS, Flávia H. **As ressonâncias da musicalidade afro-brasileira no espetáculo por cima do mar eu vim**. Dissertação (Mestrado em

Performances Culturais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVA, Renata N. Projetos culturais e redes de solidariedade: Traduções e transposições das práticas congadeiras. **Áltera – Revista de Antropologia**, v. 2, n. 3, p. 73-96, jul. / dez. 2016.

**Murais/ Padlets:**

**Padlet.com.** Congado: História. Disponível em: <<https://padlet.com/ulissesinaldo5/q7mn5rg78p8xowa4>> Acesso em 10 out. 2020.

**Padlet.com.** Congadas no Rio, dá samba? Disponível em: <<https://padlet.com/julia201969240604684/cvzhzhbozlobg3lco>> Acesso em 10 out. 2020.

**Padlet.com.** Congadas no Rio, dá samba? História da cultura Afro brasileira. Disponível em: <<https://padlet.com/wagnercorbo1/goqqcoj1mqnhfef6>> Acesso em 10 out. 2020.

**Padlet.com.** Memória da Resistência – Samba e suas raízes. Disponível em: <<https://padlet.com/michelle201969240602711/ccmrpxqpt7y6xt4z>> Acesso em 10 out. 2020.

## A FACE LICENCIOSA DE OLAVO BILAC

Letícia Arêdes Corrêa ALVES (UERJ) <sup>1</sup>

### Introdução

A faceta de cunho licencioso ou obsceno de Olavo Bilac pode ser inusitada para muitos leitores, já que a figura tradicionalmente associada a ele é a de um escritor conservador e correto, ligado ao erudito parnasianismo, ao nacionalismo, ao lirismo amoroso e aos debates sobre os problemas educacionais e sociais do seu tempo (CÂNDIDO, 2015).

O Olavo Bilac canônico e institucional, o poeta cívico e patriótico, trazia algo que o ultrapassou – o traço luxurioso, encontrando, como sugere o escritor Henry James (1903), em *A fera na selva*: “uma floresta indomada onde o lobo uiva e o pássaro da noite chilreia”.

No cenário histórico, o início da carreira de Bilac coincidiu com intensas transformações no mercado editorial brasileiro, no fim do século XIX. O aumento da oferta de literatura licenciosa era uma das novidades. Livros libertinos circulavam no Brasil desde o tempo da colônia (VILLALTA, 2012), mas só no final do século XIX eles passam a ser comercializados aberta e legalmente. Surgem, portanto, novos editores e livrarias, como a Livraria do Povo e a Livraria Moderna, que atuavam com mais visibilidade no mercado da literatura popular e pornográfica (MENDES, 2017).

O crescimento do mercado editorial, o desenvolvimento da imprensa, a contribuição dos escritores e a ascensão da literatura licenciosa foram alguns dos espólios que o final do século XIX deixou e continua despertando o interesse dos leitores atuais.

Essa produção ganha interesse não apenas por ser pouco apreciada, mas também por ter saído da pena de escritores conhecidos da tradição literária brasileira, como Olavo Bilac (1865-1918), Coelho Neto (1864-1934), Pedro Rabelo (1868-

---

<sup>1</sup>Mestre em Literatura brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ; e-mail: [aredesinha@hotmail.com](mailto:aredesinha@hotmail.com)



1905) e Guimarães Passos (1869-1909), todos membros da Academia Brasileira de Letras (1897). Eles escreviam literatura licenciada ao mesmo tempo em que praticavam os gêneros de maior prestígio no campo artístico, em outros fóruns e periódicos, como a poesia parnasiana (Bilac, Rabelo e Guimarães Passos) e a ficção realista-naturalista (Coelho Neto e Pedro Rabelo), com os quais almejavam a glória literária (MENDES, p. 4, 2016).

Em 2002, o professor e pesquisador Antônio Dimas publicou uma coletânea de crônicas de Bilac com estudos pioneiros sobre sua trajetória jornalística. Na época, Dimas listou alguns novos caminhos de pesquisa sobre a obra do escritor que ainda poderiam ser abordados, além da licenciatura. Embora algumas dessas lacunas já tenham sido preenchidas, a lista é ilustrativa da poligrafia de Olavo Bilac.

1. O exame de sua colaboração em jornais interioranos ou acadêmicos, quando de sua permanência na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, entre 1881 e 1886;
2. A questão dos poemas impressos em jornal que não foram aproveitados em livros;
3. Sua presença ativa em uma coluna da *Gazeta de Notícias*, denominada “O Filhote” (1895-1898), que se transformou, mais tarde, em “O Engrossa”, entre 1898 e 1900. A informação de Eloy Pontes garante que O. B. escreveu, para essa última coluna, um romance-folhetim intitulado *Coração sem Alma*, assinando-o com o pseudônimo de Conde Monte Pinho;
4. A avaliação de seus poemas satíricos, eróticos, fesceninos ou de circunstância; de suas glosas e de suas paráfrases poéticas; já parcialmente realizada pelo trabalho de Álvaro Simões Jr. (DIMAS, 2002, p. 30).

O presente texto busca contribuir para o item de número 4 e tem como precursor os estudos sobre a “literatura menor” de Bilac feito por Álvaro Santos Simões Júnior, em sua obra intitulada *A Sátira do Parnaso: Estudo da poesia satírica de Olavo Bilac publicada em periódicos de 1894 a 1904*. Tanto para Simões Júnior quanto para nós, a expressão “literatura menor” não designa uma produção hierarquicamente inferior, subalterna ou menos importante do que, digamos, a poesia parnasiana de Bilac, mas uma produção esquecida

ou marginalizada. Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior, como a possibilidade de instaurar a partir de dentro do exercício menor de uma língua mesmo maior que permite definir literatura popular, literatura marginal etc. (DELEUZE e GUATARRI, 1977).

O item 4, portanto, revela um pouco dessa literatura erótica e popular, pouco abordada sobre o poeta. Na maioria de suas obras, a sátira se reveste de um estilo menos rebuscado e com uma linguagem mais espontânea do que a poesia parnasiana. A sátira surgiria do confronto das convicções estéticas e éticas do poeta com a realidade política e social da sua cidade, que sua poesia “séria” ostensivamente escamoteava (SIMÕES JÚNIOR, 2007).

A sátira está caracterizada no presente trabalho como uma forma peculiar de contemplar o mundo e seus problemas, com uma mescla de riso, indignação e licenciosidade, manifestando a predileção por temas considerados pouco abordados naquela sociedade, como o sexo fora do casamento, o amor entre pessoas do mesmo sexo, os padres devassos, a insatisfação política e religiosa.

Para levar a cabo os objetivos do trabalho, foi escolhido como exemplo a obra *Contos Para Velhos*, publicado em 1897 pela Casa Mont’Alverne, no Rio de Janeiro. O volume reúne poemas e contos picantes assinados pelo pseudônimo Bob, um dos apelidos menos estudados de Olavo Bilac.

### **Olavo Bilac, o poeta parnasiano**

É na convergência de ideais antirromânticos, como a objetividade no trato dos temas, a impessoalidade e o culto da forma, que se situa a poética do Parnasianismo (BOSI, 2015). Iniciado na França, o movimento retira o seu nome do monte *Parnassus*, situado em lendária região da Grécia habitada por poetas, o que já revela o gosto parnasiano pela Antiguidade clássica (MAIA, 2001).

No Brasil, o parnasianismo ganha força a partir de 1870 e considera-se que é inaugurado com a obra *Fanfarras* (1882), de Teófilo Dias (1854-1899). Mesmo que Olavo Bilac fosse uma criança quando o Parnasianismo irrompeu na França (MAGALHÃES JUNIOR, 1974), a demora para que chegasse a América do Sul fez com que ele tivesse a formação e o conhecimento para que, ao lado de Alberto de

Oliveira (1859-1937) e Raimundo Corrêa (1860-1911), formasse a tríade parnasiana.

Ícone entre os mais famosos parnasianos, Bilac foi reconhecido pela crítica como a figura mais gloriosa, além de autor da 'Profissão de Fé' mais apurada da escola no Brasil. Analisando esse poema bilaquiano, assim como “Inania Verba” e “A um poeta”, Afrânio Coutinho realizou ainda uma defesa do conteúdo na poesia bilaquiana, que estaria igualado à forma, o que fez com que fosse o mais equilibrado e representativo da escola. A mesma opinião é ratificada por Otto Maria Carpeaux, que ainda reforça a popularidade do poeta, usando termos como idolatrado e endeusado, a quem o povo permanecia fiel, mesmo após a semana de 22. Mais uma vez é o parnasiano que entra na história (SCHERER, p. 13, 2008).

Além da tríade, o Parnaso contou com um número considerável de poetas que eferveceu o movimento, como Augusto de Lima (1859-1934), Francisca Júlia (1874-1920), Artur Azevedo e Vicente de Carvalho (1866-1924).

Dentre as obras de Olavo Bilac, destacam-se: *Poesias* (1888), *Crônicas e Novelas* (1894), *Sagres* (1898), *Crítica e fantasia* (1904), *Poesias infantis* (1904), *Conferências Literárias* (1906), *Tratado de Versificação* (1910), *Dicionário de Rimas* (1913), *Ironia e Piedade* (1916) e *Tarde* (1919). O volume de estreia *Poesias*, publicado em 1888—originariamente composto por *Panóplias*, *Via-Láctea* e *Sarças de Fogo*—, consolidou Bilac como o nome forte do parnasianismo no Brasil. Nos trinta e cinco sonetos de *Via-Láctea*, o poeta encontra o amor sensual, atingindo o ápice de sua inspiração e dos momentos mais densos e brilhantes da poesia parnasiana entre nós (MOISÉS, 1984).

### **Olavo Bilac - jornalista e cronista**

Ainda que boa parte do renome de Olavo Bilac seja devido à poesia parnasiana, gradativamente, as suas atividades intelectuais passaram a se concentrar na elaboração de crônicas jornalísticas de caráter opinativo (DIMAS, 2002). Bilac amadureceu como homem de letras, projetando-se como jornalista e ascendendo desde a *Gazeta Acadêmica de Medicina e Cirurgia*, a *Gazeta de Sapucaia*, a *Quinzena* e na revista *A Estação*, até a tão sonhada *Gazeta de Notícias*, em que

começou a trabalhar com o apoio do jornalista José Ferreira de Souza Araújo (1848-1900).

Um dos pontos que ajudam a compreender como Olavo Bilac exponenciou suas crônicas e poesias estão no crescimento tecnológico que possibilitou a expansão da imprensa no Rio de Janeiro. Isso porque, através do aumento do número de leitores dos jornais, revistas e demais periódicos, criou-se um terreno fértil para os escritores da época se engajarem e construírem um importante legado para a literatura brasileira. Se em 1808 o Brasil viu surgir sua primeira tipografia, cem anos depois havia “quase que uma cada esquina” (FONSECA, 1941).

Inserido de forma contundente na *Belle Époque* brasileira, Olavo Bilac vivenciou como poucos o momento de transição da passagem do século XIX ao XX e acompanhou de perto a modernidade que se instalava no país. Vivenciou a Proclamação da República e o processo de abolição da escravatura, dos quais foi defensor ferrenho, além de acompanhar também o progresso de revitalização da cidade do Rio de Janeiro e a evolução das máquinas.

Com os jornais em crescente efervescência, abrindo portas para brilhantes escritores, caricaturistas e críticos, não demorou para que Olavo Bilac também garantisse um espaço nesse novo ambiente de divulgação de ideias.

Foi o fenômeno do ‘novo jornalismo’ e da entrada maciça dos intelectuais dentro dos jornais que marcou mais profundamente a profissionalização dos literatos. Graças às novas técnicas de impressão e edição, os veículos de imprensa reduziram seus custos significativamente. A nova abordagem dada às reportagens, um ‘acabamento mais apurado e o tratamento literário e simples da matéria’ atraiu cada vez mais os leitores, criando um público burguês cada vez mais assíduo, que também passou a consumir as revistas ilustradas com maior frequência (BARRONCAS, 2013, p. 63).

Uma prova do prestígio de Bilac se deu ao substituir Machado de Assis como principal cronista da *Gazeta de Notícias*, a partir de 1897, no ano em que publica *Contos Para Velhos*. Ao contrário de seu antecessor, Bilac não hesitava em opinar sobre os mais diversos

assuntos que interessavam diretamente à organização da sociedade civil.

A figura felina era, portanto, a que mais se comparava ao estilo de escrita do cronista: quieto em seu canto, mas sempre com um olhar atento às transformações ao seu redor, como revela numa crônica de 2 de agosto de 1903: “Assim, há mais de 13 anos que estou aqui, às vezes trabalhando, às vezes vadiando, ora nesta coluna, como um gato doméstico que ama a casa em que vive, e tanto se compraz de estar na sala como na cozinha ou no telhado”. Privilegiado pela visão superior e geral do telhado ou pela visão imediata e particular de quem frequentava a intimidade da cozinha, o certo é que o cronista se permitiu passear pelos mais diversos assuntos da sociedade de seu tempo (DIMAS, 2002).

### **A imprensa e o desenvolvimento da literatura licenciosa no fim do século XIX**

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, uma série de transformações começa a acontecer. Um exemplo delas foi a criação da Imprensa Régia por Dom João VI, então rei de Portugal, pondo fim a um decreto de trezentos anos que retardou a evolução do mercado editorial brasileiro, impedindo qualquer tipo de impressão no país.

Décadas depois, Dom Pedro II, amante da ciência e das novas tecnologias, incentiva alguns editores a expandirem seus produtos, a exemplo de Paula Brito, que, em 1850, inaugurou a Imperial Tipografia Dois de Dezembro. Os intelectuais tiveram papel social importante nesse processo e a literatura adquiriu novas tonalidades com a poesia patriótica, o ensaio político, o sermão nacionalista, fazendo dessa fase um momento de intensa participação ideológica das letras (CÂNDIDO, 2015).

A partir de 1870, houve um significativo incremento da imprensa, trazido pelo aperfeiçoamento tecnológico das oficinas gráficas, que praticamente acompanha a intensificação do mercado urbano do país (SALIBA, 2002). A modernização dos processos de impressão tornou acessível a um maior número de grupos a confecção de periódicos e, com a chegada das campanhas pela

abolição da escravatura, a incipiente imprensa ganhou impulso (SCHERER, 2012).

Embora o desejo dos livreiros fosse que a expansão de diversas obras atendesse um número considerável do público leitor, era preciso contar com algumas estratégias que permitissem que esses livros circulassem de maneira acessível a todas as classes sociais. Para isso, alguns artifícios foram necessários para atender a esse propósito de maneira promissora.

A diminuição dos preços dos livros, a linguagem menos rebuscada e a tradução de clássicos foram algumas estratégias dos negociantes da época para venderem ao povo aquilo que até então era reservado à elite brasileira, superando as fronteiras econômicas e sociais (EL FAR, 2004). Diante da crescente repercussão das obras dos autores nacionais, diversos jornalistas, ensaístas e críticos literários colocaram à prova o seu talento. E um dos gêneros que ganhou destaque com essa expansão da imprensa e do mercado editorial foi a literatura licenciosa.

#### *A literatura licenciosa*

A segunda metade do século XIX ficou marcada pelo progresso da imprensa jornalística e do mercado editorial brasileiro, principalmente nas grandes metrópoles, como Rio de Janeiro e São Paulo. No final do século, a pornografia deixa a clandestinidade tolerada e passa a ocupar um espaço de maior publicidade na imprensa periódica, permitindo a circulação ampla de temas até então pouco divulgados naquela sociedade, como o aborto e o sexo fora do casamento (MENDES, 2016).

Em 1890, na Livraria do Povo, um romance que custasse em torno de 1 mil a 2 mil-réis era considerado barato. Para efeito de comparação, 1 mil-réis era o preço de uma refeição barata numa pensão no centro do Rio (EL FAR, 2004; MENDES, 2017). Os preços variavam conforme a quantidade de páginas, o tipo da folha, o tamanho do livro e formato da encadernação. Essa acessibilidade aos leitores permitiu que eles conhecessem uma pluralidade de gêneros literários, entre os quais os obscenos ou licenciosos.

Devido ao aumento do número das livrarias, sua localidade era fator decisivo que sugeria a predileção do leitor. Segundo

Alessandra El Far (2004), um comprador que entrasse na Livraria Garnier ou na Laemmert poderia encontrar edições com acabamento mais requintado, de autores europeus ou brasileiros, aclamados pela crítica literária. Caso estivesse procurando uma edição com um preço mais econômico, ele não ficaria sem o seu produto: poderia encontrá-lo na Rua Uruguaiana ou na Rua São José, com uma encadernação menos customizada, tipo de folha e tamanhos diferenciados.

Na esteira da expansão do mercado de livros licenciosos, surgiu um termo que utilizamos até hoje: “brocha”, como se designa o homem cujo pênis é incapaz de enrijecer durante o ato amoroso. Dessa forma, semelhante ao livro barato e “brochado”, que não possuía o vigor da capa dura que pudesse erguê-lo e lhe dar forma rígida, “brocha” passou a designar o homem sexualmente impotente (EL FAR, 2004).

Diante de anúncios empolgantes, os editores publicavam: “tudo de bom e barato no Treme Terra e terror dos careiros” (*Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 12 mar. 1883). “Todos sabem: vivos! mortos! espectros! que só na Livraria do Povo se encontram livros baratíssimos” e “até os cadáveres se levantam para aproveitar as pechinchas à venda na Livraria do Povo” (*Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 4 set. 1882). Se por um lado o anúncio da *Gazeta de Notícias* afirmava que “até os cadáveres se levantavam”, existia uma sugestão implícita nos periódicos de que pelo menos algum membro em específico dos leitores mais vivos poderia se levantar, diante da leitura pornográfica.

O avanço das técnicas de impressão, a ascensão do mercado editorial brasileiro e a facilidade dos leitores em adquirir os livros formaram as bases de um triângulo equilátero para a solidificação de um mecanismo que renderia para a literatura brasileira um progresso jamais visto até aquele século.

### *Os pseudônimos*

Um recurso utilizado por Olavo Bilac e outros escritores da *Belle Époque* para manter o anonimato e escreverem temas ainda considerados tabus para a época era assinar com pseudônimos. Eles ganharam força no século XIX, uma vez que a literatura de jornal era mais rentável do que a literatura dos livros. Assim, para obter uma

renda que proporcionasse condições de sobrevivência, era necessário que um escritor colaborasse para diversos jornais ao mesmo tempo. Conseqüentemente, a escrita era realizada com urgência para atender à demanda e aos prazos pré-estabelecidos. Por isso, ocultar a identidade era uma forma de escamotear as possíveis incoerências e as variações dos estilos peculiares de cada colunista.

O uso de pseudônimos era prática mais do que comum na virada do século, como relatou e explicou Brito Broca no artigo “O anônimo e o pseudônimo na literatura brasileira”, para quem a não publicação dos verdadeiros nomes dos autores era uma questão de dignidade pública. Usava-se assim apelidos para divulgar crônicas, novelas, contos, artigos, poemas e mesmo notícias cujos textos haviam sido redigidos por eminentes figuras da sociedade. Outro fator preponderante para o uso prolífico dos pseudônimos estava relacionado com as condições de trabalho. Ao ter que exercer o ofício em diversos veículos de comunicação ao mesmo tempo, condição essencial para poder viver da profissão, os homens de letras utilizavam diversos nomes fictícios para assim esconderem suas imperfeições e incoerências, além de criarem máscaras para autores fictícios com todos os estilos possíveis (SCHERER, p. 100, 2012).

Os pseudônimos possuíam várias aplicabilidades: uma delas era despistar o estilo e linguagem utilizados primariamente pelos escritores. Olavo Bilac, por exemplo, era um parnasiano que desfilava pelas colunas dos jornais e revistas sem necessariamente fazer uso do estilo marmóreo e refinado.

Utilizando essas máscaras, os escritores podiam escrever com mais liberdade, contar anedotas picantes e flertar com a pornografia, sem que fossem interditos por autoridades mais conservadoras. Escrever algo que satirizasse a Igreja católica, por exemplo, como faziam Olavo Bilac e Coelho Neto, podia ser arriscado e os apelidos se encaixavam como um escudo aos poetas.

Um exemplo pertinaz dessa produção licenciosa de Olavo Bilac foi assinado pelo pseudônimo Puck na coluna “O Filhote”, da *Gazeta de Notícias*. Em 1897, os textos da coluna foram reunidos, em coautoria com Puff, pseudônimo de Guimarães Passos (1867-1909), no volume *Pimentões: rimas d’O Filhote* (VIEIRA, 2020).



“O Filhote” era uma paródia da *Gazeta de Notícias*, publicada diariamente na primeira página, no canto superior direito, entre agosto de 1896 e maio de 1897 (SIMÕES JUNIOR, 2007). A coluna visava comemorar o vigésimo primeiro ano do jornal (sua maioridade) e trazia notícias sobre esporte, entretenimento, diário político e anúncios, sempre por um viés satírico e licencioso.

Além de Puck, Bilac usava outros pseudônimos para escrever versos satíricos e eróticos. À sombra dos nomes de fantasia, o léxico picaresco na coluna “O Filhote” destoava dos preciosismos linguísticos estruturados aos moldes parnasianos. Um pseudônimo que Bilac usou menos do que Puck, mas que registrou sua potencialidade numa obra assinada, foi Bob, em *Contos Para Velhos*.

### **Contos Para Velhos**

Em 1897, devido ao sucesso da coluna “O Filhote”, Ferreira Araújo começa a publicá-la em separado, como edição da tarde da *Gazeta de Notícias*, com colaboradores variados, crônicas, versos e folhetins. Bob cresce e ganha novos espaços, dando origem ao volume *Contos Para Velhos* em outubro daquele mesmo ano. O volume reúne onze contos e cinco poemas licenciosos do pseudônimo, cujos temas conferem aos leitores toda a irreverência e o humor que os títulos inspiram.

Nesse livro, hoje bastante raro, Bilac reuniu os contos da série ‘Contos... Puros’ aparecida n’*O Filhote* com pseudônimos Bob, Puck e Tim, o que prova que os dois últimos também são seus. Da série, no periódico, fazem parte mais três contos, publicados a 2, 5 de Agosto e 23 de outubro de 1897, que pertencem a Guimarães Passos, pois estão assinados por Puff, por razões óbvias que não aparecem no livro. N’*O Mercúrio*, ao lado de Bob, Bilac usou também *Diabo Vesgo*, *Olívio* e *Puck*. Quanto à seção ‘Balas de Estalo’, na crônica de 31 de outubro o autor se declara ‘o baleio lírico da casa’. O conto d’*ORio-Nú*, está em *Contos Para Velhos* e foi publicado antes, com a assinatura de Puck, n’*O Filhote* (SOUSA, 1979, p. 50).

*Contos Para Velhos* foi publicado num volume de 61 páginas impresso pela Casa Mont’Alverne, uma papelaria situada à Rua Moreira César, no centro do Rio. O ilustrador de jornais e livros Julião

Machado (1863-1930), com quem Bilac havia trabalhado nas Revistas *A Cigarra* e *A bruxa*, foi o responsável pela estética do livro. Para a capa de *Contos Para Velhos*, criou uma mulher vestindo um maiô preto, montada em um enorme camarão vermelho. Em uma de suas mãos, a jovem segurava um leque aberto tão rubro quanto o crustáceo (MAGALHÃES JUNIOR, 1974).

A referência ao camarão vinha da fama de afrodisíaco dos frutos do mar. Alguns livros licenciosos do fim do século que competiam com o de Bilac se chamavam, por exemplo, *Camarões elétricos* e *Mexilhões incendiários* (EL FAR, 2004). O camarão e o leque vermelhos reforçavam os sentidos de fogo e paixão da imagem. A mulher se oferece ao olhar do leitor e promete aventuras picantes no interior das páginas; e o “enorme camarão” poderia ser interpretado como uma alusão ao falo.

No Rio de Janeiro, *Contos Para Velhos* podia ser encontrado nas livrarias Laemmert, Garnier e, naturalmente, na Casa Mont’Alverne, onde os leitores mais libertinos poderiam encontrar temas como contos de adultério, anticlericalismo, o falocentrismo e a permissividade infantil.

### *Os contos de adultério em Contos Para Velhos*

Os escritos cujo tema central era a traição conjugal despertavam grande curiosidade no imaginário dos leitores oitocentistas. A infidelidade de maridos e esposas oferecia um rico manancial de enredos licenciosos com que muitos leitores podiam se identificar. O modelo permitia a variação infinita de anedotas transgressivas que podiam ser publicadas numa coluna de jornal (MENDES, 2019).

O modelo aparece nas onze quadras rimadas do poema “Feito no escuro”. Nele, Bob articula o tripé da estrutura do adultério, na qual os personagens estão ligados pela concupiscência do desejo. O sedutor da mulher casada é um empregado doméstico negro (um cozinheiro), apontando para o explosivo e apimentado sexo inter-racial (MENDES, 2019).

FEITO NO ESCURO

Ele era branco, e ela branca,

Ambos claros como a luz...  
Casaram. Baile de arranca,  
E pagodeira de truz...

O mais formoso dos ninhos  
Era a casa, à beira-mar,  
Onde, como dois pombinhos,  
Foram os dois arrulhar.

Só eles... e um cozinheiro,  
Que era o crioulo Manuel,  
Crioulo lesto e ligeiro,  
Obediente... e fiel.

Ali, Amor assentava  
Os seus doces arraiais,  
E o mar, gemendo, invejava  
Aqueles beijos... e o mais.

Nove meses decorridos,  
Uma notícia correu:  
Escutaram-se os vagidos...  
E o morgadinho nasceu!

Que horror! que espanto!  
o menino, Filho daquela afeição,  
Era belo e pequenino,  
Mas... preto como carvão!...

O marido, ardendo em chama,  
Fígado cheio de fel,  
Quer, ali mesmo na cama,  
Estrangular a infiel.

Ela, porém, que o conhece,  
Pergunta: — “Você que tem?  
“Você maluco parece...  
“Reflita um pouco, meu bem!

“Bem lhe eu dizia, homem duro!  
“Porém, você a teimar...  
“Olhe! o que é feito no escuro,

“Sempre há-de de escuro ficar!

“Pois... o pobre pequenino...

“Feito de noite... bem se vê...

Cada qual tem seu destino....

“O culpado foi você...”

Tudo acaba em alegria...

Mas o Manuel, no fogão,

Malicioso sorria,

E temperava o feijão.

(BOB, 1897, p. 47).

O título do poema – “Feito no escuro” – apresenta uma ambiguidade irônica e fornece a explicação da esposa ao marido traído, cuja causa para o aumento da melanina do filho recém-nascido, segundo ela, teria sido pelo fato de o sexo ter sido consumado “no escuro”. Entretanto, fica claro que o cozinheiro da família, “o crioulo Manoel”, tinha mais habilidades do que a de temperar o feijão.

A figura do homem ludibriado representava uma rachadura no modelo patriarcal que estruturava a sociedade. Dessa forma, a figura feminina ganhava destaque não apenas pelo estereótipo de graciosidade e beleza característicos do Romantismo, mas também pelas qualidades de perspicácia ao encobrir traições e garantir álibis suficientes para não ser descoberta.

### *O anticlericalismo em Contos Para Velhos*

A figura do padre como “predador sexual”, reconhecível em alguns contos de adultério, deu origem a uma rica tradição erótica especializada em histórias sobre o apetite sexual insaciável de membros do clero: a pornografia anticlerical (MENDES, 2016). Dessa forma, espaços religiosos como os monastérios e as paróquias eram dessacralizados para se transformarem em palcos de orgias, onde padres e fieis compartilhavam seus desejos mais ocultos.

O anticlericalismo – ou seja, o desprezo pelos padres e pela Igreja – era um sentimento disseminado em quase toda a sociedade da *Belle Époque*. Num país majoritariamente católico, como o Brasil, a

combinação de ataque à Igreja com a descrição de atividade sexual era garantia de sucesso de público (MENDES, 2016). O sexo servia como veículo de ataques à Igreja e toda figura que representasse autoridade. Os desvios de conduta cometidos pelos religiosos aproximavam o indivíduo sacralizado do indivíduo comum que detinha pouco ou nenhum saber eclesiástico.

Apesar dos esforços da Igreja em se defender dos ataques, a profanação do clero ultrapassava os limites da religiosidade. O isolamento e a solidão davam aos frades e freiras a opção de romperem seus votos para pôr em prática suas fantasias mais íntimas, perdendo sua aura sagrada (EL FAR, 2004). Sendo assim, as histórias de freiras lésbicas e de padres se relacionando com fiéis formavam a temática central da pornografia anticlerical. Em *Contos Para Velhos*, uma narrativa anticlerical escrita por Bob é o conto “A enguia”, republicado no periódico *O Rio-Nu*, no dia 24 de dezembro de 1898.

#### A ENGUIA

Ao alvorecer, na pequenina aldeia, à beira-mar, padre João, ainda estremunhado de sono, vai seguindo a praia branca, a caminho da igreja, que parece ao longe, clara e alegre, levantando no nevoeiro a sua torre esbelta. Lá vai o bom pároco dizer a sua missa e pregar o seu sermão de quaresma... Velho e gordo, muito velho e muito gordo, padre João é muito amado de toda a gente do lugar. E os pescadores que o veem, vão deixando as redes e vão também seguindo para a igreja. E o bom pároco abençoa as suas ovelhas, e vai sorrindo, sorrindo, com aquele sorriso todo bondade e todo indulgência... À porta da igreja, a Sra. Tomásia, velha devota que o adora, vem ao encontro dele:

— Padre João! Aqui está um regalo que lhe quero oferecer para o seu almocinho de hoje...

E tira do cabaz uma enguia, uma soberba enguia, grossa e apetitosa, viva, remexendo-se.

— Deus te pague, filha! — diz o bom padre, — e os seus olhos fulguram, cheios de júbilo e gula. E segura a enguia, e vai entrando com ela na mão, seguido da velha devota. Que bela enguia! e padre João apalpa voluptuosamente o peixe...

Mas já aí vem o sacristão. A igreja está cheia... A missa vai começar... Que há de fazer o padre João da sua formosa

enguia? Deixá-la ali, expô-la ao apetite do padre Antônio, que também é guloso? Padre João não hesita: levanta a batina e com um barbante amarra a enguia em roda da cintura.

A missa acaba. Padre João, comovido e grave, sobe ao púlpito rústico da igreja. E a sua voz pausada começa a narrar a delícia da abstinência e das privações: é preciso amar a Deus... é preciso evitar as torpezas do mundo... é preciso fugir das tentações da carne... E o auditório ouve com recolhimento a palavra suave do seu bom pároco.

Mas, de repente, que é aquilo? Os homens abrem os olhos espantados; remexem-se as mulheres, levantando curiosamente os olhares para o púlpito... É que, na barriga do padre João, debaixo da batina, alguma coisa grossa está bolindo... E já na multidão de fiéis correm uns risinhos abafados...

Padre João compreende. Pobre pároco! pobre pároco atrapalhado! cora até a raiz dos cabelos, balbucia, fica tonto e confuso. Depois, cria coragem e, vencendo a vergonha, exclama:

— Não é nada do que pensais, filhas! não é carne! é peixe! é peixe! não é carne!... E sacode no ar, com a mão trêmula, a enguia da senhora Tomásia... (BOB, 1897, p. 15).

Satisfeito pelo presente, mas sem saber onde guardar o “enorme peixe”, o padre João o amarra na cintura e inicia a liturgia. E naquela tranquila e devota missa, os fiéis empalidecem com a movimentação repentina sob a batina do padre. Rapidamente, ele explica que todo aquele alvoroço é “peixe” e não “carne”. O caráter jocoso da explicação se deve ao fato de a enguia ser confundida com o órgão genital do padre, sobretudo por ser grande e estar em movimento.

### *O falocentrismo em Contos Para Velhos*

Além de anticlerical, o conto “A enguia” também exhibe um traço característico da pornografia moderna: o falocentrismo (MARCUS, 2008). Além da “enguia”, outras metáforas eram usadas para descrever o membro masculino: o dedo, a agulha, a vacina, o cachimbo, a seringa e o canivete podiam ser evocados para colocar o pênis em protagonismo (MENDES, 2019).

Mas não era somente o falo em atividade que interessava aos escritos da leitura libertina. A falta de desempenho e a impotência sexual também eram motivos de interesse e ironia da literatura licenciosa. As histórias de impotência sexual se tornavam odes ao pênis (MENDES, 2019). No conto “O defunto”, o idoso e grave professor Mac-Leley tem o seu membro acidentalmente exposto na frente da turma. Por coincidência, dissertava sobre a morte e definia o que era um cadáver no momento em que as calças caem.

#### O DEFUNTO

O grave professor, apurando sobre o nariz os óculos de ouro, começa a sua lição. Grave, grave, o professor Mac-Leley! calvo, vermelho, possuindo nas bochechas flácidas algumas falripas raras e grisalhas, o velho inglês é a circunspeção em pessoa. Sempre trajado severamente — calças negras, colete negro, rodaque de alpaca negra, gravata negra de três voltas... Grave, grave, o professor Mac-Leley!

Levanta-se, tosse duas vezes, passeia pela sala um olhar minucioso, e principia. Os meninos, em semicírculo, agitam-se, mexem-se, dispõem-se a ouvir a palavra do mestre, que vai fazer a lição de cousas. Justamente um dos alunos faltou: morrera-lhe um tio. E o circunspecto Mac-Leley aproveita a ocasião para ensinar à classe o que é um defunto, o que é a morte, o que é a vida, o que é um cadáver...

— Quando cessa o funcionamento de um órgão, meninos, diz-se que este órgão está morto. O corpo humano é um conjunto de órgãos... O funcionamento de todos esses órgãos é a vida. Se os órgãos não funcionam mais, o homem morre, é um defunto, é um cadáver...

(Mas... que é aquilo? pelos bancos da classe passa, contínuo e mal disfarçado, um risinho alegre. Toda classe ri, tomada de uma alegria irresistível...)

— Meninos! continua o grave Mac-Leley — quando o corpo morre, começa a decomposição...

(O riso da classe continua também. Todos cochicham, todos se estorcem, todos se agitam nos bancos. O velho mestre enrubesce, atrapalha-se, sem saber o que provoca aquela alegria. Mas, sem parar, com a voz trêmula, prossegue.)

— E quando há a decomposição, há a infecção e...

(O grave Mac-Leley, pobre! pobre grave Mac-Leley! baixa os olhos, mira-se, examina-se, fica trêmulo... Malditos botões! malditos botões! também as calças são tão antigas! malditos botões! Malditos botões!... E o grave Mac-Leley está sobre brasas, e é quase sem voz que conclui o seu período.)

— Meninos... Quando há decomposição há infecção... e... por isso... por isso... é que é costume deixar a janela aberta... quando há defunto em casa... (BOB, 1897, p. 43).

### *A permissividade infantil em Contos Para Velhos*

Uma estratégia desenvolvida em “O Filhote” para veicular literatura licenciosa nos jornais foi usar a inocência infantil como escudo (MENDES, 2019). A coluna era associada à imagem da criança malcriada. Crianças ganham destaque nas histórias e testemunham coreografias sexuais. A descrição da atividade sexual e das partes íntimas do corpo são filtradas pelo imaginário e vocabulário infantis (MENDES, 2019).

No conto “A costura”, Bob explora a fórmula e desenvolve uma analogia elaborada entre costura e sexo. O personagem Antonico relata à mãe ter visto o alfaiate Manoel Tesoura coser sua irmã “bem cosida com uma agulha muito grossa”. O termo “costura” funciona no conto como uma metáfora para a cópula. Além da agulha como símbolo do pênis, “dois novelos de linha” compõem o restante do órgão sexual masculino. Manuel pede que Antonico segure os novelos enquanto costura. Dessa forma, a criança exerce um duplo papel: é auxiliar do costureiro e participante ativo da relação sexual com a irmã.

#### A COSTURA

Tão bonita, tão bem-feita, dona de tão lindos olhos e de formoso sorriso, a Maroca, — mas tão tola!... Aos dezessete anos, tinha a ingenuidade das crianças de mama; e o seu coração só entendia o amor dos gatos, das bonecas, de quantos brinquedos inocentes podem interessar a alma de uma criança. A mãe, lavadeira e engomadeira de fama, dizia sempre ao seu compadre e vizinho Manoel Tesoura, — alfaiate de bairros:



— Olhe, compadre! esta é que não me dá trabalho nenhum: a pobre pequena nem sabe o que é namorar! Quando a deixo em casa com o irmão pequeno, saio com a alma tão tranquila como se a deixasse guardada por todo um batalhão... Virtude e inocência até ali, compadre!

E o Manoel Tesoura, piscando o olho, respondia:

— Assim é que elas se querem, comadre, assim é que elas se querem... Isto de raparigas, — quanto mais sabidas, mais difíceis de guardar...

De fato, quando a velha ia ao rio lavar a sua roupa, a Maroca ficava sozinha, brincando com o irmão, o Antonico, que só tinha seis anos. E tão inocente era ela como ele. E, às vezes, o Manoel Tesoura vinha ali passar um bocado de tempo a conversar com a rapariga, e trazia a sua agulha, e as suas fazendas, e as suas linhas, e ficava a admirar aquela mocidade e aquela inocência.

E foi um dia, a velha lavadeira, ao voltar do rio com a roupa molhada, achou sozinho em casa o pequeno, que dormia. Chamou:

— Maroca! Maroca!

Nada... Saiu, foi à casa do alfaiate, bateu à porta:

— Compadre! compadre!

Nada... Já preocupada, voltou à casa, acordou o Antonico:

— Que é da mana, filho?

E o pequeno, estremunhado:

— Mana saiu, foi-se embora com seu Manoel... Seu Manoel coseu ela, coseu, coseu, e depois disse a ela que era melhor ir-se embora juntos, por que mamãe não havia de gostar de ver ela cosida...

— Cosida? como foi que seu Manoel podia coser a mana, filho?

— Coseu, mamãe, coseu bem cosida, sim senhora. Coseu bem cosida com uma agulha muito grossa... Até seu Manoel coseu ela com dois novelos de linha! Até seu Manoel me pediu que eu suspendesse os novelos dele, mamãe!... (BOB, 1897, p. 21).

## Conclusão

O recrudescimento do mercado editorial brasileiro no final do século XIX possibilitou uma expansão do número de livrarias e, conseqüentemente, do público leitor. Alguns fatores foram essenciais para a ascensão do comércio livreiro: o baixo custo dos

impressos, o incentivo de comerciantes estrangeiros e o fortalecimento de alguns gêneros literários, sobretudo da literatura licenciosa.

Nesse contexto, surgiram os chamados livros licenciosos (EL FAR, 2004), ou seja, narrativas de teor picante, que renderam muitos debates por tratar de assuntos como o adultério, a permissividade infantil e a devassidão dos padres.

Faz-se questão de mostrar o quanto o gênero licencioso, por mais marginal ou proibitivo que seja assim considerado, encontrou em expoentes de nossa historiografia literária acolhida, absorção e produção específica – casos de Gregório de Mattos, Humberto de Campos, Arthur Azevedo, Olavo Bilac (sim, ele) – a mostrar e comprovar a perfeita existência, sim, de uma tradição de narrativas libertinas no Brasil, desde o século XVII (ROSSO, 2013, p. 2).

Olavo Bilac foi um dos praticantes mais produtivos dos novos gêneros licenciosos. Ele preservava um estilo rígido na construção dos poemas parnasianos, almejando métrica e estrofação precisas, e, ao mesmo tempo, escrevia contos brejeiros e poesias eróticas para os periódicos, geralmente com pseudônimos.

O pseudônimo Bob, autor de escritos licenciosos publicados nos periódicos e da obra *Contos Para Velhos*, constituiu o principal *corpus* desse trabalho, a fim de apresentar a faceta libertina de Olavo Bilac.

Bilac estabelecia fronteiras entre os pseudônimos para preservar a respeitabilidade do estilo sério, sujeito a rígidos preceitos estéticos e valorizados nos circuitos de maior prestígio social. Do ponto de vista do escritor, os textos satíricos e licenciosos faziam parte de sua produção artística.

O presente texto insere Bilac, portanto, numa tradição de narrativas picantes que remontam a séculos passados. Escabrosos, divertidos ou agressivos, os escritos satíricos e obscenos de Olavo Bilac, cujo pseudônimo Bob nos permitem questionar os códigos morais do fim do século, põem em relevo, na forma de zombaria, alguns tabus das convenções sociais.

Definir de fato quem foi Olavo Bilac talvez seja uma tarefa bastante árdua para se cumprir. Ousou-se neste trabalho defini-lo

como um polígrafo, porque Bilac foi um escritor multifacetado que escreveu acerca de diversos assuntos, em variados fóruns e gêneros ao longo de sua vida literária. Diante de toda essa abrangência, este trabalho visou a elucidar sua faceta menos reconhecida: a face licenciosa de Olavo Bilac.

## Referências

- BARRONCAS, Ramon Ribeiro. **A última flor do Lácio: Olavo Bilac e a antiguidade clássica**. 2013. 143 f., il. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BOB [pseud. Olavo Bilac]. **Contos Para Velhos**. Rio de Janeiro: Casa Mont’Alverne, 1897
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2015.
- CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira**. 7 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DIMAS, Antônio. **Bilac, o jornalista: Ensaios**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, EdUSP, Editora da Unicamp, 2002.
- EL FAR, Alessandra. **Páginas de Sensação: literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- FONSECA, Gondin da. **Biografia do Jornalismo Carioca 1808-1908**. Rio de Janeiro: Livraria Quaresma, 1941.
- MAGALHÃES JÚNIOR, Raymundo. **Olavo Bilac e sua época**. Rio de Janeiro: Americana, 1974.
- MAIA, João Domingues. **Português**. São Paulo: Ática, 2001. (Série Novo Ensino Médio).
- MENDES, Leonardo. Álbum de Caliban: Coelho Neto e a literatura pornográfica na Primeira República. **O eixo e a roda**, v.26, n.3, p. 205-228, 2017.
- \_\_\_\_\_. Biblioteca do Solteirão: O livro pornográfico nas conexões Brasil-Europa no final do Século XIX. In: ABREU, Márcia. (org.). **Romances em movimento: A circulação transatlântica dos impressos**. Campinas: Ed Unicamp, 2016. p. 337-364

- \_\_\_\_\_. O “riso de Rabelais” e a literatura licenciosa na *Belle Époque*. In: NEGREIROS, Carmem; GENS, Rosa; OLIVEIRA, Fátima (org.). **Belle Époque: a cidade e as experiências de modernidade**. Belo Horizonte: Relicário, 2019. p. 73-92.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia e prosa**. São Paulo: Cultrix, 2012.
- MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.
- ROSSO, Mauro. Fesceninios, eróticos - e brasileiros (sim). **Germina-Revista de Literatura e arte**, 2013. Disponível em: <[https://www.germinaliteratura.com.br/2013/lettera\\_brasilis\\_abr13.htm](https://www.germinaliteratura.com.br/2013/lettera_brasilis_abr13.htm)> Acesso em 11 fev. 2021.
- SALIBA, Elias Thomé. **Raízes do Riso: A representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- SCHERER, Marta. **Bilac - sem poesia: crônicas de um jornalista da Belle Époque**. Santa Catarina, 2008. 259f. Dissertação (Mestrado em Literatura brasileira) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SCHERER, Marta. **Imprensa e Belle Époque: Olavo Bilac, o jornalismo e suas histórias**. Palhoça: Ed. Unisul, 2012.
- SIMÕES JUNIOR, Álvaro. **A sátira no Parnaso: estudo da poesia satírica de Olavo Bilac em periódicos de 1894 a 1904**. São Paulo: UNESP, 2007.
- SOUSA, José Galante de. **Machado de Assis e outros estudos**. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1979.
- VIEIRA, Renata Ferreira. **Leitura Alegre: livros licenciosos e de entretenimento no Brasil no final dos Oitocentos (1896-1905)**. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- VILLALTA, Luiz Carlos. Leituras libertinas. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, n.48, p. 76-99, 2012.

## MEMÓRIAS, IDENTIDADES E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: CONEXÕES POSSÍVEIS PARA PENSAR O SUJEITO

Maria Isabel BORGES (UEL)<sup>1</sup>

Natália Marques de JESUS (UEL)<sup>2</sup>

Thaís Fernanda Rodrigues da Luz TEIXEIRA (UNESP)<sup>3</sup>

### Considerações iniciais

Segundo Santos e Vergueiro (2012), os quadrinhos (doravante HQ) passaram a ganhar espaço na educação brasileira a partir de 1970. Nesse ano, as primeiras narrativas gráficas sequenciais começaram a aparecer nos livros didáticos. Por meio delas, buscava-se expor ao leitor um resumo ou uma explicação do conteúdo disposto no capítulo. Os autores ressaltam que, até esse momento, as HQ sofriam grande rejeição pelos educadores. “Pais e mestres desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das HQs, supondo que elas poderiam afastar crianças e jovens de leituras ‘mais profundas’, desviando-os assim de um amadurecimento ‘sadio e responsável’” (VERGUEIRO, 2014, p. 8).

Em 1990, de acordo com Santos e Vergueiro (2012), as HQ foram incluídas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). No documento, a importância de seu uso na escola é salientada. Hoje, na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2018), as HQ são mais valorizadas. Vergueiro (2014) elenca alguns motivos para a prática do uso das HQ na educação. Os alunos gostam de ler HQ, pois elas possuem alto nível informacional, incluindo um caráter globalizador, incentivam o hábito de leitura, enriquecem a comunicação e o vocabulário dos estudantes, estimulam a imaginação dos alunos por meio de seu caráter elíptico e podem ser utilizadas em qualquer nível escolar. Além disso, os

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística. Universidade Estadual de Londrina. [belborges1@hotmail.com](mailto:belborges1@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. [natalia.mdejesus@gmail.com](mailto:natalia.mdejesus@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutoranda em Estudos Literários. Universidade Estadual Paulista, câmpus Araraquara. [thaisluz7@gmail.com](mailto:thaisluz7@gmail.com)

autores ressaltam que o uso de palavras e imagens tornam o ensino mais eficaz.

Mesmo após a inclusão das HQ na educação, alguns obstáculos ainda podem ser observados quanto ao seu uso no ensino. Santos e Vergueiro (2012, p. 84) ressaltam que “[...] a utilização dos quadrinhos na educação ainda necessita de reflexões que subsidiem práticas adequadas e levem a resultados concretos em relação ao aprendizado”. O professor deve conhecer a linguagem quadrinística e abordar durante as aulas, de maneira imbricada, tanto os aspectos verbais quanto os visuais, explorando seus temas, com o intuito de incentivarem os alunos na busca dos efeitos de sentido presentes no texto. Também é fundamental que o professor saiba adequar o conteúdo a ser trabalhado, levando em consideração o grau de escolaridade e a faixa etária dos alunos.

Dessa forma, torna-se urgente a compreensão da linguagem das HQ, para que o professor possa valorizar a complexidade que as constitui (RAMOS, 2010; SANTOS, VERGUEIRO, 2012; VERGUEIRO, 2014). Nesse sentido, pretende-se, neste trabalho, mostrar, comparativamente, as conexões entre as memórias e as identidades trazidas pelas protagonistas e narradoras em duas HQ: *Persépolis* (SATRAPI, 2007) e *O diário de Anne Frank em quadrinhos* (FOLMAN; POLONSKY, 2018). Trata-se de HQ em que as memórias de, respectivamente, Marji e Anne organizam o narrar, baseado nos recursos da linguagem quadrinística.

*Persépolis* é uma HQ autobiográfica no formato de novela gráfica<sup>4</sup>, produzida por Marjane Satrapi. Na França, foi publicada, pela primeira vez, em quatro volumes entre 2000 e 2003. Já no Brasil, a publicação desses volumes ocorreu, respectivamente, em 2004, 2005, 2006 e 2007, pela editora Companhia das Letras. Em 2007, tais volumes foram reunidos em formato de livro, a edição utilizada neste trabalho. Satrapi (2007) promove, em *Persépolis*, uma recuperação crítica do passado a partir da Revolução Iraniana (1979). O propósito é mostrar como esse período sócio-histórico moldou as relações humanas e instituiu uma lógica de silenciamento na população. Marji

---

<sup>4</sup> Segundo García (2012), a novela gráfica encontra-se em consolidação, não sendo possível defini-la exatamente como gênero, formato, estratégia de mercado ou como forma de produzir HQ. Neste trabalho, adota-se a perspectiva de Ramos e Figueira (2014): novela gráfica como uma HQ publicada no formato de livro.

tinha 10 anos quando as primeiras mudanças apareceram, como o uso obrigatório do véu e uma escola com classes separadas para meninos e meninas. Outros acontecimentos também norteiam a construção identitária de Marji: a morte do tio Anuch, o exílio na Áustria e um Irã devastado pela guerra contra o Iraque. Desse modo, a autora, nos limites do real e do ficcional, reúne as memórias de si e dos outros; faz referência à avó e ao mar Cáspio, engrenagens de pertencimento; e presenteia os leitores com um livro-testamento da sua presença no mundo.

*O diário de Anne Frank em quadrinhos* é uma HQ biográfica no formato de novela gráfica, uma recriação feita por Ari Folman e David Polonsky a partir do texto em prosa *O diário de Anne Frank* (1947). No Brasil, a primeira publicação ocorreu em 2017 pela editora Record. Neste trabalho, está sendo usada a terceira edição, 2018. Trata-se de uma HQ baseada no diário escrito por Anne Frank, em que ela traz tanto suas vivências pessoais quanto os horrores da Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945). Buscando fugir do antissemitismo<sup>5</sup>, liderado por Adolf Hitler, na Alemanha, ocorrido durante a guerra citada, a família Frank buscou refúgio em um esconderijo secreto na Holanda, onde permaneceram por dois anos. O local também serviu de abrigo para a família van Daan e o senhor Albert Dussel. Durante o período de confinamento, Anne Frank relatou diversos pensamentos e acontecimentos em seu diário. Após sua morte, em 1947, o diário foi publicado por seu pai Otto Frank e tornou-se conhecido mundialmente.

Por meio de uma análise de base interpretativista, são trazidos alguns aspectos para a constituição identitária do sujeito pós-moderno, basicamente, segundo Bauman (2005), Hall (1996) e Woodward (2014). Além disso, alguns princípios que norteiam a composição das memórias de um sujeito são apresentados (CANDAU, 2016), tendo em vista uma conexão com a identidade na pós-modernidade. Espera-se, com a análise, esboçar uma forma de pensar o leitor, também sujeito pós-moderno, por meio da leitura das HQ em questão.

### **Persépolis, memórias e identidades**

---

<sup>5</sup> “Doutrina ou movimento contra os judeus” (CARNEIRO, 2005, p. 6).

A escrita autobiográfica reforça a ideia de testemunho, de valorização da perspectiva social do sujeito. Em *Persépolis* (SATRAPI, 2007), a ressignificação do passado se constrói em chave de releitura crítica, uma vez que Marji vivenciou tanto o deslocamento geográfico quanto o identitário, ambos impulsionados pelos limites dogmáticos da Revolução Islâmica. Na escrita, ela encontrou caminhos insurgentes para questionar as “verdades” e problematizar as lacunas sombreadas pelo discurso oficial da História.

Por sua vez, os eventos sócio-históricos se colocam como fios condutores das lembranças da protagonista. São fundamentais para a (re)construção de suas memórias, tendo em vista que ela se apoia na História, para perceber o papel que desempenha no mundo e como as suas identidades nele se classificavam. Por isso, o curso da História no Irã delinea-se como determinante para as mudanças ocorridas nas dimensões afetivas e coletivas na vida da autora, pois, segundo o historiador britânico Lewis (2016, p. 159), “A história é para a sociedade o que a memória significa para o indivíduo”.

Sendo assim, a Revolução Iraniana (1979), como efeito desencadeador da narrativa, passou por duas etapas fundamentais, à medida que seu impacto sobre o mundo islâmico foi enorme. Ela configurou uma transformação significativa, uma mudança de poder intensa, isto é, social, econômica e ideológica (LEWIS, 2016). Na primeira etapa, houve uma aliança entre grupos liberais, grupos de esquerda e religiosos para depor o Xá<sup>6</sup>. Na segunda, frequentemente chamada Revolução Islâmica, viu-se a chegada dos aiatolás ao poder. A Revolução trouxe a censura e consequentemente torturas, prisões e assassinatos para quem não concordasse com o Xá, sem se esquecer de que a inflação não parava de subir, aumentando a pobreza e diminuindo a confiança do povo nos projetos de governo do Xá Reza Pahlevi.

Entre outubro de 1977 e fevereiro de 1978, o Irã foi invadido pelas manifestações, pois cerca de 90% da população era contra o governo. “Demandando direitos democráticos e a partilha da riqueza do país, os estudantes, e posteriormente a classe trabalhadora, desafiaram as forças repressivas” (COGGIOLA, 2009, p. 67). O país

---

<sup>6</sup> Título ou nomeação atribuída aos soberanos do Irã (antiga Pérsia), anterior à Revolução Islâmica do Irã ou Revolução Iraniana, que ocorreu em 1979. Antes da Revolução Islâmica, o Irã era governado pelo Xá Reza Pahlevi.



fervilhava. Uma greve geral de 2 milhões de pessoas no Teerã espalhou-se para Ispahan, Shiraz e para a cidade santuário de Mashad.

No economicamente “semidesenvolvido” Irã, com grande número de analfabetos e mais da metade das pessoas vivendo no campo, as palavras dos *mulás* tornaram-se poderosas fonte de atração para os camponeses, parte da classe média, e mesmo trabalhadores. Enquanto a Frente Nacional buscava compromissos com a Dinastia, Khomeini, desde o exílio, pedia a sua deposição (COGGIOLA, 2008, p. 69).

O imã Khomeini retornou da França em 1º de fevereiro de 1979, declarou nulo o regime imperial e bradou a proclamação da “República Islâmica” do Irã. Uma época histórica se fechava para o país. O Exército, a Savak e o *Mujlis*, que sustentavam o regime, desabaram. “Em dezembro ditou-se uma nova constituição, teocrática. A *Sharia*, Lei Islâmica, foi adotada como lei do país” (COGGIOLA, 2008, p. 85).

Figura 1 — Irã antes e depois da Revolução Islâmica



**Fonte:** Satrapi (2007), Capítulo “A viagem”.

No fragmento acima, observa-se como a *Sharia* provocou uma mudança abrupta no modo de viver dos iranianos. A ênfase está no contraste que evidencia o antes e depois da Revolução Islâmica.

Entre as mudanças advindas da Revolução, a mais notável era o uso específico de vestimentas que não dialogassem com os costumes do Ocidente. Para as mulheres, exigiam-se roupas “comportadas”: sem nenhuma fresta de pele ou cabelo aparecendo. Já para os homens, a principal recomendação era manter barba e bigode, e usar camisa sem gravata (e fora da calça). A esfera familiar também passou por modificações para se adequar à Lei Islâmica, por exemplo, o número obrigatório de cinco rezas por dia e festas sem consumo de álcool.

Marji, personagem estilizada, iniciou a narrativa em 1980, a partir de uma das mudanças mais marcantes em sua vida: o uso obrigatório do véu (Fragmento 2). A crítica aparece quando ela expressou não saber muito bem o motivo para usá-lo, pois as demandas religiosas foram implantadas na sociedade iraniana, de modo impositivo e pouco reflexivo. As legendas servem para enfatizar o distanciamento temporal e colocar Marji como protagonista-narradora de suas lembranças. Porém, quando estava com a família e os amigos, ela fez uso de diferentes tipos de balões.

Figura 2 — Uso obrigatório do véu



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo "O véu".

Em 1980, a chamada Revolução Cultural foi responsável por uma nova (re) configuração do Irã. Escolas bilíngues e laicas foram fechadas e as crianças separadas em classes de meninas e meninos. Para Marji, isso significou uma quebra de paradigmas, pois seus pais eram religiosos, mas, ao mesmo tempo, modernos e avançados. Esse fechamento contribuiu, para que os iranianos tanto repensassem

suas posições identitárias, como também impedissem os efeitos da globalização no país. De modo geral, os muçulmanos valorizam a identidade (aqui no sentido de essência, algo que precisa permanecer no homem), pois supostamente teriam consciência de quem são e o que querem. Tal discernimento opera como uma fonte de força impulsionadora (LEWIS, 2016).

Marji precisou se exilar na Áustria, pois foi ameaçada de morte por desacatar a diretora da escola. Por meio da protagonista, a demarcação da memória opera como consciência crítica que a impediria de se tornar refém de qualquer discurso dominador. Anos mais tarde, divorciada, Satrapi decidiu morar na França, onde se estabelece como autora e ilustradora. Ela afirma que escreveu *Persépolis* em francês, para contar sua vida aos amigos europeus e americanos. No entanto, pode-se analisar a obra como uma declaração de pertencimento à terra do Irã, espaço geográfico que constitui a poética da sua existência. Marji acatou os conselhos da avó e converteu *Persépolis* numa forma de experimentação da liberdade de ser quem ela é.

Ao mesmo tempo em que constrói sua identidade pessoal por uma totalização provisória de seu passado, o indivíduo realiza, portanto, a aprendizagem da alteridade. Desse ponto de vista, a memória familiar é para o indivíduo ao mesmo tempo a consciência de uma ligação e a consciência de uma separação. [...] Mas mesmo no caso de conflitos que podem ir até a ruptura definitiva, a memória e a identidade pessoal devem sempre compor com a memória familiar, que é uma memória forte, exercendo seu poder para além de laços aparentemente distendidos. Solidariedades invisíveis e imaginação vinculam sempre um indivíduo a seus ascendentes: a memória familiar é a nossa “terra”, de acordo com os termos de um informante de Anne Muxel, é uma herança que não podemos nos desfazer e que faz com que, como diz Rimbaud, percorramos lugares desconhecidos sobre os traços dos nossos pais (CANDAUI, 2016, p. 141).

Retomar suas memórias e inserir a sua infância e juventude no Irã no circuito artístico pode ter sido a maneira encontrada pela autora, para a consumação do esforço de integração no mundo: voltar ao passado para compreender suas reminiscências no tempo

presente, uma vez que suas identidades vão se conjugando pelo “jogo da diferença” entre Ocidente e Oriente. Mas, seus pés seguiram o itinerário imaginário deixado pelos pais, o tio Anuch e a avó. Desse modo, em *Persépolis*, as memórias familiares atuam como portal de regresso, assumem o papel de lembrar o que está a ser esquecido.

Candau (2016) enfatiza que, ao manipular o passado pessoal, familiar e regional, o sujeito se envolve em um processo de criação de si mesmo. O distanciamento temporal possibilitou à autora um recorte específico de experiências que são ressignificadas por meio da “escrevivência”<sup>7</sup> (termo adotado pela autora Conceição Evaristo). Contudo, é possível adaptá-lo ao processo de Satrapi, pois sua escrita passou pelo registro e tomada de voz como mulher muçulmana em um contexto ocidentalizado, posteriormente fechado e vice-versa. Nesse sentido, a autora optou por capítulos nominais, em vez de numéricos. Assim, cada nome dado já antecipa um recorte específico da sua vida, podendo ser lido ou não a partir de uma ordem cronológica. Nasceu com *Persépolis* uma nova epistemologia do Ser. Nos labirintos das memórias, múltiplas identidades ressurgem, a fim de nomear e dar sentido à contemplação de si mesma a partir dos meandros da escrita.

Por fim, no percurso de rememoração, fatos e lugares considerados importantes para a construção identitária da autora são retomados, entre eles: a infância no Irã, a escola, o tio Anuch, a avó, as viagens ao mar Cáspio, a Revolução Islâmica, a guerra do Irã contra o Iraque, o fechamento cultural com o Ocidente, o exílio na Áustria e a volta ao Irã.

### **O diário de Anne Frank em quadrinhos, memórias e identidades**

Em 1933, com a ascensão de Hitler ao poder, o nazismo se fortaleceu na Alemanha. Por meio de seus discursos, Hitler convenceu os alemães de que a raça alemã era superior às demais. Nessa época, muitas pessoas foram perseguidas pelos nazistas. Os

---

<sup>7</sup> Conceição Evaristo (2007) utiliza o termo “escrevivência”, para designar a escrita a partir do corpo, o registro escrito que parte de uma experiência do que é ser negro no Brasil. A “escrevivência” é a tomada de voz por meio da escrita, movimento de reação às imposições que visa a elaboração de novos modelos de representação da identidade negra.

judeus, por exemplo, estavam entre os povos que já não eram bem-vindos na Alemanha. Os nazistas proibiram os judeus de frequentarem estabelecimentos públicos e de andarem de bonde. Tiveram seus pertences confiscados pelo governo. Qualquer material artístico produzido por eles ou que abordasse temáticas relacionadas a eles foram queimados. Eram encaminhados para campos de concentração, onde trabalhavam até morrerem. A morte ocorria por fatores como: exaustão física, desnutrição, doenças e pelo uso de câmaras de gás, construídas, especificamente, para matá-los (CARNEIRO, 2005).

Segundo Bauman (1998), a diáspora judaica foi um dos motivos que influenciou Hitler a querer exterminar os judeus. Um dos elementos que compõem a identidade judaica é o costume que esse povo possui de não residir por muito tempo em um mesmo local. Com base nisso, Hitler acreditava que, diante de uma guerra, os judeus partiriam em busca de um abrigo seguro ao invés de defenderem a nação alemã.

A permanente e irremediável falta de lar dos judeus foi parte integrante de sua identidade praticamente desde o início de sua história de diáspora. Com efeito, esse fato foi usado como principal argumento nazista contra os judeus empregado por Hitler para fundamentar a alegação de que a hostilidade antijudaica era um tipo radicalmente diferente de antagonismos comuns entre nações ou raças rivais (BAUMAN, 1998, p. 55).

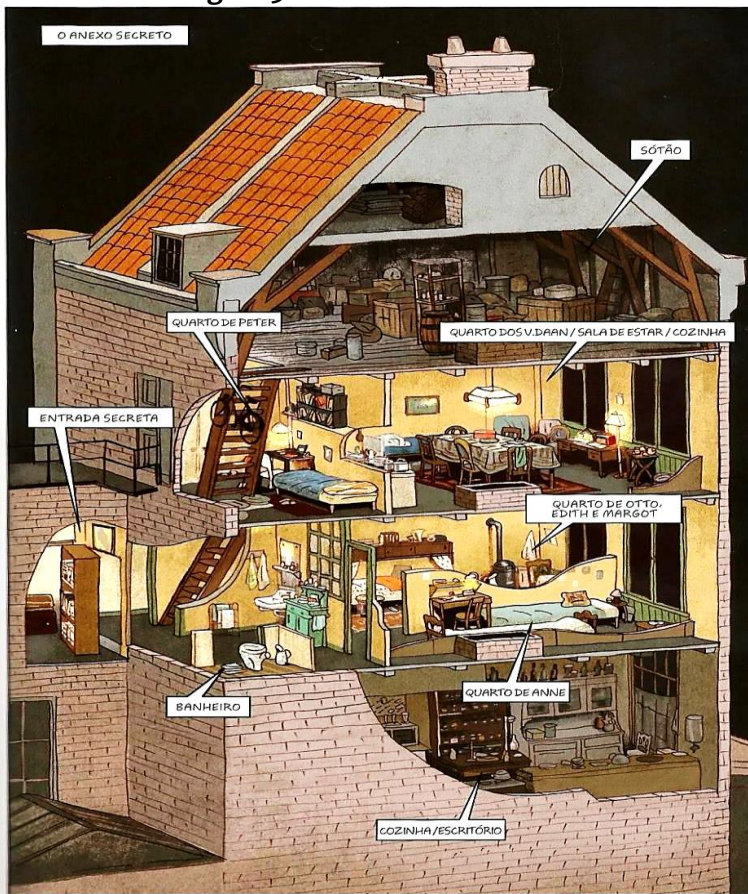
Para Candau (2016), a destruição da identidade do sujeito pode ocorrer de duas formas: por meio da morte ou do esquecimento. No que tange aos judeus, nota-se que houve uma tentativa de apagamento de suas identidades. De acordo com Bauman (1998), inicialmente, como tentativa de livrar o território alemão dos judeus, Hitler investiu na emigração dos judeus alemães. No entanto, “A meta de ‘se livrar dos judeus encontrará outro meio mais efetivo de realização: o extermínio físico foi escolhido como o mais factível e eficiente para atingir a finalidade original e recém-ampliada” (BAUMAN, 1998, p. 36).

Como judia que viveu nessa época, Anne Frank nasceu em Frankfurt, na Alemanha, em 1929. Lá permaneceu até 1934, quando se

mudou com sua família para a Holanda. Assim como milhares de outros judeus, a família Frank precisou abandonar seu lar e partir em busca de proteção. Porém,

mudar para outro país não foi o suficiente para adquirirem proteção. Logo, o antissemitismo chegou à Holanda, e a família precisou encontrar uma nova maneira de se manter viva. A solução foi morar em um local secreto, um apartamento que ficava nos fundos da empresa de Otto Frank, apelidado por seus moradores como: o Anexo Secreto.

**Figura 3 — O Anexo Secreto**



**Fonte:** Folman e Polonsky (2017, p. 29)

Figura 4: Fragmento

Querida Kitty, espero poder contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda.



Fonte: Folman e Polonsky (2017, p. 29)

Em *O diário de Anne Frank em quadrinhos* de Ari Folman e David Polonsky (2018), nota-se que o Anexo Secreto é o espaço físico mais relevante para o desenvolvimento da trama, visto que ele serviu de moradia para as famílias Frank e van Daan, para o doutor Albert Dussel por, aproximadamente, dois anos (de 6 de julho de 1942 até 4 de agosto de 1944). O fragmento 3, uma representação do Anexo Secreto, corresponde a uma página inteira da HQ, fato que contribui para mostrar a relevância do espaço na trama. Também na HQ, assim



que a família Frank se mudou para o Anexo, o espaço é minuciosamente apresentado ao leitor, possibilitando que, ao ter contato com os próximos acontecimentos ocorridos no interior do Anexo, ele consiga distinguir em quais cômodos as personagens estão, compreendendo melhor a narrativa. Usam-se balões-legenda para indicar o nome de cada cômodo que compõe o Anexo Secreto, contribuindo para o detalhamento do espaço.

Anne Frank relatou todo o período que residiu no Anexo em seu diário, ganhado em seu aniversário de 12 anos. As memórias relatadas em seu diário foram atravessadas pelo contexto sócio-histórico da época, a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945). Lejeune (2008) define o diário como um filtro, pois nele o diarista expõe somente as memórias mais importantes para si. “Das inúmeras facetas possíveis de um dia, ele só retém uma ou duas, correspondentes ao que é problemático” (LEJEUNE, 2008, p. 296).

Quanto a Anne Frank, observa-se que a garota optou por expor em seu diário alguns fatos específicos ocorridos durante a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945). Mencionou a invasão dos ingleses na Holanda, o Dia D., a tentativa de assassinato de Adolf Hitler e os planos elaborados por ele (estabelecer uma ditadura militar, firmar a paz com os Aliados, rearmar-se secretamente e começar uma nova guerra após transcorridos alguns anos). Anne ainda ressaltou a violência gerada pela guerra, relatando, além das atrocidades cometidas contra os judeus, fatos como: os aviões que se chocavam contra construções, as explosões e os tiroteios.

Para Anne, seu diário era mais que um simples objeto onde ela podia anotar suas memórias; ele era sua melhor amiga. A menina personificou o diário, à medida que lhe atribuía um nome próprio (Kitty), dirigindo-se a ele por meio do vocativo “querida” (Fragmento 4). Por meio das falas de Anne, expostas na legenda, presente no fragmento em questão, nota-se que a garota via no diário a chance de ter uma amiga fiel com quem desabafar. Além disso, em diversos momentos da narrativa, Anne se dirigia ao diário como se ele possuísse sentimentos.

No fragmento 4, a personificação do diário torna-se ainda mais consistente por meio da representação da sombra que sai de dentro dele. A sombra possui o formato de uma garota e reforça o papel que o diário ocupava na vida de Anne, isto é, o de amiga fiel. A

posição corporal de Anne ainda deixa evidente o quanto a personagem se sentia à vontade ao contar seus segredos à sua nova amiga. Em suas anotações, Anne mencionou, diversas vezes, como era sua relação com sua família e os demais moradores do Anexo. A partir desses relatos, fica perceptível o quanto Anne se sentia diferente das demais pessoas com as quais convivia.

Partindo da ideia de Woodward (2014) de que as identidades são marcadas pelas diferenças, observa-se como a identidade de Anne se formou diante das diferenças existentes entre si e os membros de sua família (Edith, Otto e Margot). Anne criticou as atitudes de sua mãe, pois não a considerava carinhosa. Devido a essa falta de carinho, Anne chegou a afirmar que não sentiria falta de sua mãe se ela falecesse. Contudo, alguns dias após ter feito tal afirmação, Anne percebeu que havia cometido um erro e admitiu que o amor que sentia por sua mãe superava as diferenças existentes entre elas.

O distanciamento existente entre Anne e Edith contribuiu para que Anne fosse mais próxima de seu pai, Otto. A garota o considerava como uma fonte de inspiração. Porém, Anne se demonstrava desapontada com o pai, quando a comparava com sua irmã mais velha, Margot. A comparação entre as irmãs é algo recorrente na HQ, além de Otto, Edith e a senhora Auguste van Daan apontarem, constantemente, as diferenças existentes entre as irmãs. Margot era sempre elogiada, enquanto Anne recebia recomendações sobre como melhorar seu comportamento, isto é, “ser um boa moça”.

**Figura 5** — Comparação constante entre Anne e sua irmã Margot



Fonte: Folman e Polonsky (2017, p. 34)

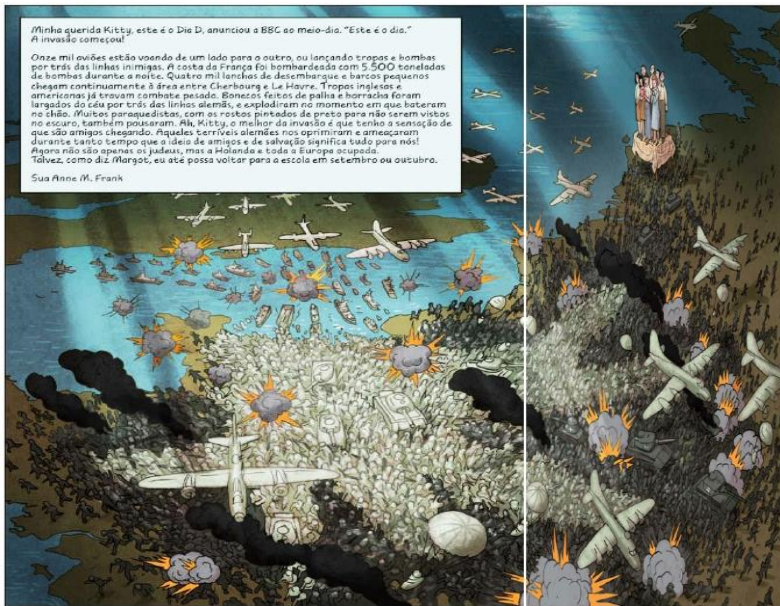
No fragmento 5, as diferenças entre Anne e Margot ficam evidentes a partir de diversos elementos que constituem a linguagem dos quadrinhos. A interpretação das imagens é essencial para que o leitor compreenda como ocorre a divisão da sequência narrativa, visto que, no fragmento, não estão expostas as linhas demarcatórias das vinhetas. No início da página, a legenda foi utilizada para introduzir-lhe o que será exposto por meio das imagens, isto é, as diferenças entre Anne e Margot.

Nesse caso, percebe-se que as expressões faciais e gestuais das personagens, assim como as linhas cinéticas e as metáforas visuais, são de extrema importância para a construção do sentido da trama. Por meio das expressões faciais, torna-se nítido o quanto as irmãs Frank eram diferentes. Anne foi retratada com expressão irritada e emburrada, já Margot aparentava estar tranquila e conformada. Além disso, o plano médio utilizado para a exposição das irmãs contribui para ressaltar essas expressões faciais e os gestos

realizados por elas, à medida que direcionam o olhar do leitor para seus rostos e braços.

A identidade de Anne Frank é formada a partir das diferenças existentes entre ela e os demais membros de sua família. O isolamento social vivenciado pela família Frank, que, conseqüentemente, intensificou o convívio familiar, pode ter contribuído para tornar essas diferenças mais aparentes. Nesse sentido, pode-se dizer que Anne possui diversas identidades: narradora de sua própria história, estudante, adolescente, mulher, judia e alemã. Todas essas identidades são marcadas pelas diferenças existentes entre si e as demais personagens, atravessadas pelo momento sócio-histórico referente à Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945).

**Figura 6** — Imaginação de Anne Frank



Fonte: Folman e Polonsky (2017, p. 140-141)

Diante das memórias de Anne, fica evidente o quanto o momento sócio-histórico referente à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) interferiu na identidade da personagem. Na legenda, presente

no fragmento 6, foram expostos os relatos de Anne sobre os acontecimentos referentes ao Dia D. Segundo ela, as tropas Aliadas bombardearam a costa da França, território ocupado pelos alemães. Anne relatou que a invasão dos Aliados, que guerreavam contra a Alemanha na batalha, nela havia despertado a esperança de que a guerra estava prestes a terminar. Além disso, a garota afirmou que os alemães eram pessoas terríveis. Ou seja, Anne, como judia e alemã, após todas as atrocidades cometidas pelos nazistas contra os judeus, não se identificava mais com sua terra-natal. Anne negou sua identidade alemã, buscando preservar sua identidade judia.

Observa-se ainda que, na imagem que compõe o fragmento 6, os moradores do Anexo Secreto foram retratados em meio à violência, fato que demonstra como Anne estava se sentindo naquele momento, ou seja, podendo morrer a qualquer momento. Em relação à linguagem dos quadrinhos, destaca-se que o fragmento foi exposto ocupando duas páginas completas da HQ. Tal forma de exposição contribuiu para que os autores expusessem a cena de forma mais detalhada, transmitindo ao leitor a proporção que a guerra havia tomado e o quanto as pessoas eram inferiorizadas e frágeis diante das atrocidades que estavam sendo cometidas.

### **Aproximações**

Dentre os vários pontos de aproximação entre as HQ, destacam-se: a) protagonistas que assumem a identidade de narradoras; b) as influências do contexto sócio-histórico a que se referem as memórias trazidas à tona nas tramas. As relações entre autoria, narradora e protagonista se mostram convergentes, por ocorrer coincidências ou não. Em *Persépolis*, a autora, a narradora e a protagonista referem-se às memórias de determinados sujeitos. Em *O diário de Anne Frank em quadrinhos*, a narradora e a protagonista dizem respeito ao mesmo sujeito, Anne Frank. Porém, os autores recriaram as memórias dessa jovem com base no diário realmente por ela produzido.

As referências convergentes ao mesmo sujeito não querem dizer que o fazer narrativo, o relatar de memórias, se dê de maneira semelhante. Uma das razões disso é o fato de que, por trás desse relatar, existem sujeitos situados sociohistoricamente cuja

constituição se dá por meio da linguagem, mais especificamente, pela linguagem quadrinística. Não se pode pensar que há coincidências fidedignas entre os fatos relatados pelas narradoras e a realidade que viveram. O fato em si e a memória que se tem dele não dizem respeito ao mesmo, pois estão situados em tempos e espaços diferentes. O sujeito que aí se coloca não se repete. A sua constante reconstrução identitária o torna aberto aos “ajustes” necessários, para estabelecer uma relação de pertença em certo tempo e espaço.

Isso remete à ideia de Bauman (2005, p. 37) sobre as “comunidades guarda-roupa”. Na pós-modernidade, os vínculos sociais estão em constante questionamento ou à mercê da desconstrução, porque não se sustentam, como se acreditava em épocas quando a unidade dos Estado-nação era mantida. Em *O diário de Anne Frank em quadrinhos*, os inimigos dos alemães são, sobretudo, os judeus. Em *Persépolis*, colocam-se os costumes ocidentais como inimigos do Estado Islâmico. Em outros momentos, Marji relembrou a relação conturbada entre iranianos e iraquianos. A partir da criação desses inimigos, estabelecem-se os “heróis”, os defensores da paz, da segurança, da prosperidade e da preservação dos valores culturais de certo povo. O desejo do sujeito pós-moderno, como destaca Bauman (2005), é a segurança. Ele almeja o sentimento de amparo. Por isso, sua vivência gira em torno dessa busca que jamais cessa, que jamais termina. O sujeito não se completa, porque não pode ser visto como um “quebra-cabeças”, pelo qual facilmente se pode visualizar uma totalidade e um fim. Mesmo assim, o sujeito persiste na ilusão de que isso seja possível.

Nas duas HQ, ao fundo, as narradoras almejam essa completude. Pode-se dizer que o relatar das memórias seja um caminho para que se tornem completas. Em *Persépolis*, morar na Europa, procurando fugir das ações de implantação do Islamismo no Irã, é uma tentativa de Marji de encontrar o amparo, a segurança e a liberdade. Os pais também acreditavam nisso. A ilusão cria uma expectativa que não se confirma. Trata-se de um dos momentos na HQ em que se observa uma crise de identidade em Marji. Quando no Irã, também não estava integrada à comunidade a que pertencia, porque pertencia a uma família moderna, simpatizante dos costumes ocidentais. As divisões internas no Irã já colocavam em xeque a própria constituição identitária de Marji: uma iraniana que, para

alguns, era mais ocidentalizada do que propriamente praticante dos costumes tradicionais da cultura iraniana, herdeira da cultura persa.

Tal conflito no próprio país é negado diante do embate que é instituído, quando Marji foi morar na Europa. Os europeus a viam como um sujeito diferente e “estranho”, não só no sentido de não ser nascida ali como também pela forma como ela se comportava, tendo ações atípicas, como não ter relações sexuais antes do casamento e não consumir bebidas alcóolicas. A busca por completude como sujeito motivava Marji ao deslocamento espacial (físico) e na mudança de posições. Por mais que o sujeito deseje mudar de posição, não é garantido que se “encontre” ou se torne completo. Porém, há a ilusão de que, na tentativa de erro (frustração) e acerto (realização do desejo), se torne completo.

A concepção de tempo presente na linguagem quadrinística se define na relação com outros tempos, o passado e o futuro. O momento em que as memórias estão sendo contadas por Marji e Anne constitui o presente na trama, à medida que os fatos na condição de ocorrências se deram no passado. Pensar em memórias é considerar a imbricação entre presente e passado, sendo aquele um tempo de referência para a ação de lembrar. Narra-se no presente e renarra-se, referindo-se ao passado. A estratégia desse narrar parte do princípio do renarrar, porque envolve memórias ligadas a fatos já ocorridos em um tempo e espaço. Contudo, o vínculo entre as memórias e a construção identitária possui uma força impositiva, criando uma ilusão de presente. Quer dizer, pretende-se dar valor de presente ao passado.

Isso é marcante em *Persépolis*, quando, por exemplo, as memórias da avó são trazidas à tona. É como se a avó assumisse o lugar de narradora, enquanto Marji de ouvinte. Demarca-se, na trama, que é o momento de outro falar sobre suas memórias, havendo um deslocamento do protagonismo de quem as viveu. No fragmento 2, Marji se lembrou do momento quando houve a Revolução Islâmica. O lembrar ocorreu na fase adulta, correspondendo ao presente da narrativa, enquanto o momento em si, envolvendo a imposição do uso do véu, aconteceu quando criança, no passado. Assim, observa-se uma das relações de tempo presente-e-passado em *Persépolis*. À medida que cresce, outras relações são construídas: adolescência e adulta; adulta e adulta, porém em épocas distintas. Por exemplo,

morando na Áustria, durante as conversas via telefone com os pais, Marji sentia-se uma “traidora”: “Cada telefonema dos meus pais me lembrava a minha covardia e a minha traição. Eu estava ao mesmo tempo feliz em ouvi-los e incomodada em falar com eles” (SATRAPI, 2007, Capítulo “O legume”). Esse conflito não só mostra a relação passado-e-presente, como também duas épocas diferentes da fase adulta: Marji narrando (uso de legendas) e revivendo a lembrança, quando retratou uma conversa com os pais, usando outros recursos da linguagem quadrinística: balões, personagens (Marji, pai e mãe), vinhetas e telefone.

Em *Persépolis*, Marji é traída pelo parceiro, exemplificando que as frustrações em relacionamentos amorosos são constituintes dos sujeitos. Em *O diário de Anne Frank em quadrinhos*, foca-se no encantamento de Anne em relação ao primeiro amor. O primeiro beijo marca como uma adolescente foi se transformando tanto física quanto emocionalmente. Em meio a isso, a identidade se redefine, porque os desejos e as necessidades como sujeito são outros. Mesmo aprisionada no Anexo Secreto, certas questões juvenis se repetem. Assim, percebe-se que Marji e Anne, quando adolescentes e situadas em épocas e espaços diferentes, se aproximam quanto a determinados traços que as constitui. Graças a esses traços, a crise de que se fala diretamente ligada às identidades não se mostra como caótica.

Nesse sentido, é importante pensar, como ressalta Woodward (2014), a imbricação da identidade com a diferença. As atitudes de Margot levavam os adultos do Anexo Secreto a perceberem Anne como rebelde, uma garota que precisava se ajustar a determinados padrões de “bom comportamento”. As identidades delas se demarcam na comparação entre as duas irmãs, escolhendo uma delas como padrão a ser seguida, o qual Anne se distanciava e se negava identitariamente. A determinação desse padrão está nos “olhos” dos outros, os adultos, os quais julgavam a maneira como Anne agia. Levavam em conta representações pré-construídas socialmente e em divergência com os desejos e as necessidades de Anne. A percepção coletiva de mundo posicionou Anne em certo lugar, ignorando-se como a garota via si mesma e o que almejava.

Pode-se, com essas considerações, olhar para as duas HQ aqui analisadas como amostras de como se dá a constituição dos



sujeitos pós-modernos. A ficção construída por meio dos recursos da linguagem quadrinística ressignifica as memórias que se baseiam em vidas reais, experiências e memórias de pessoas tão humanas quanto o leitor dessas HQ. A relação entre realidade e a ficção não torna as memórias mentiras, e sim constituem criações de sujeitos situados sociohistoricamente e que possuem uma percepção singular de mundo e, simultaneamente, atravessada pela coletividade que materializa a História de um povo, as memórias de uma família, outras vivências coletivas e consigo mesmos. Marji e Anne falam de si, de outros sujeitos e da História que todo sujeito de uma forma ou de outra conhece ou deveria conhecer: o comunismo, a Segunda Grande Guerra (1939-1945), a Guerra Irã-Iraque, o Holocausto e tantos outros fatos sócio-históricos retratados e lembrados, com dor, por essas mulheres. Como tais, elas se tornam “senhoras” de suas memórias. Elas falam de si e por si. Mesmo que, em *O diário de Anne Frank em quadrinhos*, sejam duas figuras masculinas como autores, a recriação que se propõem a fazer a partir do *O diário de Anne Frank* está revestida de uma identidade feminina, singularmente Anne a partir de uma linguagem autônoma e única: as HQ.

### **Considerações finais**

Quais as contribuições de *Persépolis* e de *O diário de Anne Frank em quadrinhos* podem proporcionar ao leitor? Em primeiro lugar, o leitor de hoje está à mercê das mesmas condições de construção identitária de um sujeito pós-moderno, vivendo, conseqüentemente, a crise enfatizada por Bauman (2005) e Woodward (2014). Assim sendo, esse leitor não encontrará uma completude e continuamente buscará amparo vulneráveis tanto quanto um “teto de cristal”.

Em segundo, essa “saga” incansável por completude e amparo do sujeito pós-moderno é uma herança que ele pode negar e questioná-la. Por que o leitor, que também é um sujeito pós-moderno, deve aceitar o que lhe é imposto, o que lhe é “dado” como herança? Por exemplo, em *Persépolis*, Marji questionou o uso do véu e a transformação do desejo de liberdade, a proposta inicial da Revolução Iraniana, em imposição religiosa intimamente conectada à força do Estado, instituindo a República Islâmica do Irã. Em *O diário*

de *Anne Frank em quadrinhos*, Anne se opôs à tentativa dos adultos de moldá-la como uma “boa moça” e ao aprisionamento silenciador dos desejos de uma adolescente, imposto pela guerra.

Assim, essas HQ constituem “portas de entrada”, para que se compreenda a construção identitária do leitor, também um sujeito pós-moderno.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- CANDAÚ, Joel. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Holocausto**: crime contra a Humanidade. São Paulo: Ática, 2005.
- COGGIOLA, Osvaldo. **A Revolução Iraniana**. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio. (Org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.
- FOLMAN, Ari; POLONSKY, David. **O diário de Anne Frank em quadrinhos**. Tradução de Raquel Zampil. 3. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2018.
- GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 68-75, 1996.
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico de Rousseau à internet**. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

LEWIS, Bernard. **Fé e poder**: religião e política no Oriente Médio. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2016.

RAMOS, Paulo; FIGUEIRA, Diego. *Graphic novel*, narrativa gráfica, novela gráfica ou romance gráfico? Terminologias distintas para um mesmo rótulo. In: RAMOS, Paulo; FIGUEIRA, Diego; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Quadrinhos e literatura**: diálogos possíveis. São Paulo: Criativo, 2014, p. 185-207.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **Eccos**. Rev. Cient., São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. Tradução de Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 7-29.

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

## A SIMBIOSE NATURA NATURANTE E NATURA NATURATA NAS LINGUAGENS DAS ARTES E DA CULTURA PANTANEIRAS VISANDO ORGANIZAR UM SUPORTE CONCEITUAL E HISTÓRICO SOBRE MÚSICA, POESIA E PINTURA MATO-GROSSENSES PARA UM DIÁLOGO NO ENSINO

Lucy Ferreira AZEVEDO (UNIC)<sup>1</sup>  
Sidney BARBOSA (UnB)<sup>2</sup>

[Sobre a relação beleza *in natura* e representação nas artes] [...]. Mas essa harmonia é subjetiva; aqui fazendo eco a Kant, Hegel considera que nossa atitude em vista dos objetivos da natureza não é determinada por sua beleza; nossa maneira de interpretá-los é que é bela, na sua própria subjetividade; assim o silêncio de uma noite de luar, a calma de um vale através do qual um regato abre caminho: o significado que lhes atribuímos pertence não a eles, mas sim aos estados de alma que tais paisagens provocam (RIBON, 1991, 37, apud BARBOSA, 2005).

### Introdução

O homem pantaneiro tem como antecedentes os bandeirantes, negros e índios. Os bandeirantes eram os brancos que vieram com a missão de guardar fronteiras e trouxeram escravos negros. Percorrendo diferentes rios, iam delineando uma nova cartografia na região pantaneira e enfrentando os povos nativos, entre eles os índios Mbaíá que resistiram contra a invasão até o século XIX desde o chaco paraguaio até Mato Grosso (PIAIA, 2005).

No desenrolar da história, com o crescimento das correntes migratórias, a economia cresceu em torno das minas de ouro; em seguida, da cana-de-açúcar vinda de São Paulo para ser plantada e abastecer de açúcar a população (já a cana roxa, veio da Bolívia); a erva-mate, do índio sul-americano, muito divulgada na Europa como

---

<sup>1</sup>Universidade de Cuiabá; Mestrado em Ensino Acadêmico; E-mail: [lucyfazevedo@gmail.com](mailto:lucyfazevedo@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidade de Brasília; Programa de Pós-Graduação em Literatura – Pós-Lit; E-mail: [lucidney@uol.com.br](mailto:lucidney@uol.com.br)

bebida estimulante, de valores medicinais e nutricionais e, bem mais tarde, o aproveitamento do látex para exportação. O povo que ficou no pantanal, índios e miscigenados, direcionou-se para a criação de gado, e todo o comércio foi transportado pelos grandes rios.

Tinha-se, na origem do povo pantaneiro, a conjuntura histórico-cultural na tríplice fronteira: Paraguai, Argentina e Bolívia, mas o grande coração de Mato Grosso sempre foi o pantanal: seu ritmo, suas águas, seu sol, fauna e flora; já nos dias de hoje, novas representações migrantes constroem diferentes valores e identidades sociais.

Diante do questionamento sobre qual a influência cultural desse imenso berço nas artes da região formada por culturas híbridas (HALL, 2013), surgiu o objetivo do trabalho: discutir como música, poesia e pintura refletem o contexto pantaneiro.

Todas as categorias de expressão correspondem à representação cultural de uma região, porém suas funções, seus sentidos só aparecem quando elas são traduzidas por determinada identidade do artista que expressa marcas particulares. Na diversidade de sujeitos, grupos, emerge um universo de conhecimentos e de paixões construídos dentro de determinada cultura. No caso do pantanal, uma cultura miscigenada para a construção de artefatos, hábitos, imaginário, símbolos e formas de fazer escolhas de vida.

A pesquisa bibliográfica procura abordar os sentidos filosóficos que o termo *natureza* implica, para assim tentar entender como a natureza humana reflete nas artes os impulsos dos comandos da natureza física. Em seguida, fazer leitura sêmio-discursiva de música (gênero guarânia) pela forte influência do cancionista paraguaio no Centro-Oeste do Brasil; também, fazer essa leitura acerca de poemas de Manoel de Barros, poeta de inspiração telúrica nos *corpora* escolhidos; e, em seguida, buscar sentidos nas telas criadas por artistas mato-grossenses, reflexões em diálogo com teóricos da semiótica, da filosofia, dos Estudos Culturais e da Nova Retórica principalmente.

Espera-se identificar as influências do pantanal, da biodiversidade pantaneira, ecossistema único no planeta, em obras artística, nos *corpora* selecionados.

### **Natura naturante e natura naturata**

(Natureza humana) “é a razão de ser do desenvolvimento completo” (BERGSON, 2006, p. 200).

Tem-se que o artista, em sua criatividade, engenha seu objeto para o surgimento de uma suprarrealidade, em visão única, amálgama de suas relações com o mundo e de seu próprio eu identitário. Segundo Bergson (1978, p. 161), ele deixa escapar uma capacidade de sua inteligência a qual o filósofo denominou “faculdade fabuladora” e, a partir dela, passa a criar. Surgem para a humanidade os contos mitológicos, as histórias de deuses, aventuras como possibilidades de libertação das amarras do pensamento lógico. Foi, e é, uma rebeldia intencional.

A transgressão desenvolveu-se e na análise das naturezas “naturante” e “naturata” em sua evolução, explica Deleuze, coincidindo com o crédito de Bergson (DELEUZE, 1999, p. 87; BERGSON, 1978, p. 48), a “natureza naturante” – de dentro do homem – é indivisível da “natureza naturata” – de fora. A exterioridade das relações ou das conjunções também constitui referencial o espírito humano – a *natura* naturante. Barbosa afirma que ambas as naturezas são abrangentes: [...] “a natureza que inclui, ao mesmo tempo, o visual, o literário, o descritivo, o pictural e o sensível...” (BARBOSA, 2005, p. 79).

Se são partes constituintes, em simbiose, as duas naturezas não são polaridades. Deleuze (op. cit.), quando reflete sobre as duas vertentes de uma mesma dimensão, questiona, então, de onde teria surgido a crença de que o homem é superior a todas as espécies. Uma resposta possível da história humana é que uma característica dos seres pensantes é sua potencialidade de (ser) “capaz de baralhar os planos, de ultrapassar seu próprio plano como sua própria condição, para exprimir, enfim, a *natura* naturante” (DELEUZE, 1999, p. 87). No diálogo com Bergson (1978, p. 48), “é para voltar à *natura* naturante que nos separamos da *natura* naturata”, o que não acontece a outros seres vivos. O filósofo francês ainda afirma que é da somatória das relações exteriores ou das associações que o homem faz emergir o espírito, sua natureza humana ou, em seus

termos, a *natura naturante*. O sujeito, assim, com base no exterior, ultrapassa a visão comum de mundo à medida que cria coisas, relações, experiências ilimitadas, combinações como um rizoma e, nas ligações rizomáticas, o espírito o constitui como ser e sujeito.

Contra a concepção da supremacia do homem sobre todas as coisas, concorda Espinosa (2007) quando diz que o homem e todas as coisas são produtos da natureza.

Continuando com Deleuze, a natureza deu ao homem uma inteligência “calculada para culminar em pequenas sociedades, e sua inteligência destinada a favorecer a vida individual e a vida do grupo” (DELEUZE, 1999, p. 47-48). Porém, a inteligência se dilatou e assumiu um desenvolvimento inesperado. A liberdade e a percepção da diferença que o homem proveu inteligentemente foram criadoras e benéficas para a humanidade. No entanto, a inteligência em expansão enganou a natureza (BERGSON, 1978, p. 47): criou métodos de contracepção, passou a semear o solo para não depender do entorno, aprendeu a viver em comunidades maiores, entre outras rupturas.

A dilatação da inteligência, na trilha da evolução, também criou faculdades para proteger a sociedade. Surge, assim, a religião, a sua primeira defesa contra a inteligência. Por meio dela é que se difundiu que o homem é superior a outras espécies, bem como derivam dos ensinamentos religiosos outros inúmeros movimentos da história e diferentes culturas, como a noção do individual, do coletivo, do egoísmo, entre outros equilibradores (ou não) da evolução intelectual humana.

Entender, então, a relação natureza humana e natureza física sob a reflexão do filósofo Deleuze (1995) poderá conduzir à maneira como o homem arquiteta sua construção histórico-cultural nas sociedades, e, neste estudo, como o homem pantaneiro, sob os ditames da “*natura naturata*”, muito além da *mimesis* grega, desenvolveu sua “capacidade fabuladora”.

Ao pensar afetos e as subjetividades de suas leituras, o homem – porque é natureza viva, em seus mecanismos inteligentes e de movimentos – mescla aspectos a partir de si mesmo e da exterioridade, da *natura naturata* que será, neste artigo, entendida como paisagem pictórica, em eco com o que refletiu Barbosa (2005):

[...] completará a penetração da natureza pelo espírito: ela tornar-se-á uma infinidade de ‘estados d’alma’ possíveis (dos observadores da paisagem); como uma pele humana bem viva, transformar-se-á no ‘belo lugar’, em duplo sentido, pois apresentar-se-á tanto na natureza propriamente dita como na arte. Este imbróglgio entre sujeito e objeto com referência à paisagem deve ser apreendido [...] como o memorial da história concreta e afetiva dos homens.

Acrescenta-se que os diálogos entre Deleuze e Bergson apresentam a complexidade com que a filosofia explica o desenvolvimento da inteligência e a relação como a natureza humana, discussões que envolvem Hume, Nietzsche, entre outras mentes brilhantes.

Então, condensar em um artigo a profundidade que o assunto merece foi uma tentativa humilde de entender a relação *natura naturante* e *natura naturata* nas artes pantaneiras.

### **As artes pantaneiras**

*Músicas – “Recuerdos de Ypacarai”, “Índia”, “A Lua”*

Para deliciar-se com a música pantaneira, é bom aguçar os ouvidos desde o Paraguai, atravessar a fronteira, passar para Mato Grosso do Sul e chegar a Mato Grosso. Passando por este cenário, a riqueza cultural das populações vai se descortinando por meio da música e outras diferentes manifestações artísticas, como dança, artes plásticas, culinária, que apresentam marcas identitárias híbridas do chaco à Baixada Cuiabana (Cuiabá, capital de Mato Grosso). Exatamente como ocorre em todo o continente: “América Latina, como uma articulação mais complexa de tradições e modernidades (diversas, desiguais), um continente heterogêneo formado por países onde, em cada um, coexistem múltiplas lógicas de desenvolvimento” (CANCLINI, 2000, p. 28).

A música ouvida no pantanal com grande sucesso desde o tempo do rádio foi a guarânia; já hoje, é, principalmente, a sertaneja.

A música pantaneira, para a discussão do peso da *natura naturata* na criação do poeta/compositor (letra e música), tem na Nova Retórica um alicerce norteador, as dimensões do *ethos*, *logos* e



*pathos*. Barilli (1985, p. 34) explica quais são as três bases da retórica, centrando-se no *pathos* como o principal responsável pelo sucesso do discurso, momento em que orador consegue argumentar como “[...] um raio que tudo arranca” (*op. cit.*, p. 3). A paixão possui a sua própria racionalidade, a plenitude da alma. Constituída pela arquitetura da técnica do poeta, construção dos argumentos, *logos* e *ethos*, a imagem de si (caráter) daquele que assume o discurso por meio de seus argumentos.

*Recuerdos de Ypacarai*

**Figura 1** – Lake Ypacaraí, San Bernadino, Paraguay.



Fonte: <<https://www.istockphoto.com/br/foto/lago-ypacara%C3%AD-san-bernardino-paraguai-gm1064298440-284573527>> Acesso em 21 jan. 2021

(Letra de Zulema de Mirkin e música de Demetrio Ortiz.  
Gravada pela primeira vez em 1952)

*Una noche tibia nos conocimos*

*Junto al lago azul de Ypacarai  
 Tu cantabas triste por el camino  
 Viejas melodias en guaraní  
 Y con el embrujo de tus canciones  
 Iba renasciendo tu amor en mí  
 Y en la noche hermosa de plenilúnio  
 De tu blancas manos senti el calor  
 Que con sus caricias me dio el amor  
 Donde estas ahora, *cuñataí*,  
 Que tu suave canto no llega a mí  
 Donde estas ahora  
 Mi ser te adora con frenesí  
 Todo te recuerda mi dulce amor  
 Junto al lago azul de Ypacarai  
 Vuelve para siempre  
 Mi amor te espera, *cuñataí* [...]*

Nessa primeira canção está a moça bonita – *cuñataí* – no primeiro porto, em Aquidauana ou talvez no rumo de Corumbá. Ela aparece na chalana que dorme nas águas do rio. A guarânia parece ser um traço definidor da alma musical do povo mestiço do pantanal, aliando a *natura naturante*, ou seja, o sentimento de melancolia à *natura naturata*, paisagem sem horizontes que se esvai em grandes espelhos de céu e água nas expressões do espanhol, do português e do guarani. É um gênero musical muito executado pelos cantores das casas noturnas, bares, churrascarias mais populares tanto em Mato Grosso do Sul quanto em Mato Grosso.

Na canção, o poeta/compositor cria a mulher sedutora com muitos recursos – talvez inspirada por Afrodite com música suave, mãos cálidas e brancas, carícias, sexo, a negação do sexo pela ausência e a cumplicidade da *natura naturata* (*Una noche tibia / Junto al lago azul / Y en la noche hermosa de plenilúnio*). O poeta sente a noite e o lago azul como evocadores de seu amor. Também a moça bonita que provoca paixão, deixando o amante em desequilíbrio – “Mi ser te adora con frenesí”.

Na comunhão das três bases, tem-se a *cuñataí* como sedutora, ativa e que não sofre com o afastamento. Segundo Aristóteles (apud CARDOSO et al., 1987), o *ethos* que age é superior porque encerra em si mesmo um poder-operar, diferentemente do

paciente que tem como principal característica um “poder tornar-se”. Um move, o outro é mutável.

Ao contrário do que se diz modernamente da fragilidade da mulher, a *cuñataí* abandona o seu homem. Isso está pressuposto na voz do poeta que suplica “*vuelve para siempre*”. A expressão é uma marca de que ela já o deixara outras vezes.

Toda a força da guarani, o poeta constrói – *logos* – na gradação dos aspectos verbais, forma que demonstra o amor que cresce com a saudade – “*Tu cantabas triste por el caminho*” / “*Iba renasciendo tu amor en mi*” / “*Vuelve para siempre / Me amor te chama, cuñataí*” .

Assim, a *natura* naturante, fortaleza da mulher, autonomia e capacidade de seduzir (o *ethos*), é também o pantanal que transmitiu uma cenografia (Maingueneau apud Amossy, 2005, p. 78) para o eu-lírico do poeta: uma noite bonita e um lago azul, toda a cenografia que o faz recordar seu amor perdido. Interessante observar que “*todo te recuerda*” refere-se à paisagem que, pela sua beleza nostálgica – também o gênero musical guarânia reporta a isso – faz parte do *ethos* feminino.

Índia

Figura 2 – Índia



Fonte: <http://ostrapalhado.blogspot.com/2009/03/fotos-de-indios-brasileiros.html>

(Música de José Asunción Flores e letra do poeta Manuel Ortiz Guerrero, gravada em 1920)

India, bella mezcla de diosa y pantera  
*Doncella desnuda que habita el Guairá*  
*Arisca romanza curvó sus caderas*  
*Copiando un recodo de azul Paraná.*  
*A aninte ko'ero, cacique oi'yro, nde aña chendivé*

(Solo)  
*De su tribu la flor*  
*Montaráz Guayakí*  
*Eva arisca de amor*  
*Del Edén guaraní.*

(Solo)  
*Bravea en las sienes su orgullo de plumas*  
*Su lengua es salvaje, panal de eiruzú*  
*Collar de colmillos de tigres y pumas*  
*Enjoya a la musa de Ybytyruzú.*  
*Montaráz india manceba, de la raza virgen Eva Guayakí.*

(Solo)  
*La silvestre mujer,*  
*Que la selva es su hogar*  
*También sabe querer*  
*También sabe soñar*

O ethos da mulher pantaneira/paraguaia é um excelente demonstrativo da presença Guarani no Paraguai, inclusive com a expressão do idioma que tem o prestígio do espanhol entre a população. É a língua afetiva, falada na intimidade das famílias. E uma língua que é parte da *natura* naturante mais a *natura naturata*, uma vez que, embora seja uma construção cultural, falada nas cidades, ainda tem raízes na terra ameríndia. Língua dos primeiros povos – povos silvícolas – da América. Os significistas holandeses chamam de “família de palavras” aquelas que formam um sistema de interação com o contexto e que poderiam, por isso, ser integradas por línguas diferentes”, conforme Perelman & Tyteca (2002, p. 170). Assim, existe um contexto telúrico da *natura naturata* que é representado por

famílias de palavras que representam o sentimento do poeta: “amor, “musa”, “raza virgen”, “querer”, “soñar”. A metáfora “Eva Guayakí” também compõe as duas naturezas – a primeira mulher que nasceu da/na selva. Realça seu humanismo quando diz que ela sabe sonhar e querer.

Em resumo, para as análises aqui desenvolvidas, as raízes rizomáticas da região pantaneira são: *ethos* sensual e forte; *pathos* que passa pelo sensitivo, o “amor popular ou pandêmio” (Aristóteles apud Perelman & Tyteca, 2002) e o *logos* que, como húmus, fortalece os argumentos que são “artefatos culturais” (GEERTZ, 1999) de sua região.

A música “Índia” teve no Brasil outra versão, mas a original traz palavras-síntese – palavras em negro: “*India, bella mezcla de diosa y pantera*” / “*Eva arisca de amor*” / “*Del Edén guaraní*” / *La silvestre mujer*” / “*Que la selva es su hogar*”. (Todas as expressões são amálgama de *natura* naturante e *naturata*).

Eva, a primeira mulher, é *natura* naturante e *naturata*, porque é animal, flora, e carrega em si todos os sentimentos capturados pelo poeta que se mostra muito sensível e ao mesmo tempo preciso quando a chama de “*mezcla*”. Diz que seu lugar é a paisagem pantaneira, com o grande rio Paraná e, munida de tudo isso, mostra-se sedutora, independente, potente e sonhadora.

Para a explicação do *logos*, além dos verbos no presente – confirmação, de uma realidade – “*Bravea en las sienes su orgullo de plumas*” / “*Su lengua es salvaje, panal de eiruzú*” / “*Collar de colmillos de tigres y pumas*” / “*Enjoya a la musa de Ybytyruzú*” / – há a descrição da Índia que reporta o auditório para a intensidade do amor e também para o pantanal.

Na versão em espanhol, a Índia Guayakí, da região de Ybytyruzú, é mais agressiva e todo o contexto – que Maingueneau chama de cenografia (apud AMOSSY, 2005, p. 78) – ela usa para seduzir, transmutando-se em onça, tigre, e é o pantanal o seu *habitat*. É o seu Éden.

O poeta se utiliza de argumentos lexicais para fortalecer o envolvimento que a “*silvestre mujer*” tem com a *natura naturata*: “*plumas, panal de eiruzú, collar de colmillos de tigres y pumas*”.

Quase finda a viagem que começou no Paraguai, atravessou a fronteira de Mato Grosso do Sul e, finalmente, chegou a Mato

Grosso, precisamente a Cuiabá, encontra-se o rasqueado, ritmo que é trânsito e mistura de índio, branco e negro.

A mestiça vai mudando à medida que vai se aproximando do Centro Geodésico da América do Sul, como que, no meio do continente, encontrando a alegria de ser esta *mezcla*: mulher pantaneira, americana, brasileira, híbrida “de chapa e cruz” (expressão local que, entre outras explicações, significa “de nascimento” – chapa como registro, documento – e morte – com o símbolo da cruz. O dito popular traz o sentido que determina que na região a pessoa irá nascer e morrer ou ali viver até o fim).

**Figura 3** – Lua (Foto de Luciano Vergueiro Ribeiro)



Fonte: <https://www.climatempo.com.br/participe/31669/lua-cheia-nascendo-hoje-no-rio-de-janeiro-26092018>

## A Lua

*A lua quando vem saindo  
por detrás da montanha  
é uma solidão.  
Até parece uma coroa de prata,  
coração da mulata  
lá do meu sertão.  
Vem cá, morena,  
sai na janela,  
venha ver a lua  
como está tão bela*

A moreninha cuiabana, na música popular, é plena de alegria e vida, nas letras de Zuleica, Vera, Henrique, Roberto Lucialdo e Adonis, entre outros compositores locais. Na canção “A Lua”, flagra-se a visão aristotélica de ser por si. A felicidade não precisa ser explicada, porque tem a força de apenas ser. Um estar-de-bem consigo mesmo, porque se integra a dois fatores: primeiro, à própria identidade cultural, conforme a definição de Bourdieu (2004, p. 112):

[...] a procura dos critérios “objetivos” de identidade “regional” ou “étnica” não deve fazer esquecer que, na prática social, esses critérios (por exemplo, a língua, o dialeto, o sotaque) são objetos de representações mentais, quer dizer, de atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e reconhecimento em que os agentes investem os seus interesses e seus pressupostos, e de representações objetais, em coisas (emblemas, bandeiras, insígnias etc.) ou em atos, estratégias interessadas de manipulação simbólica que têm em vista determinar a representação mental que os outros podem ter destas propriedades e de seus portadores.

Segundo, porque inserida no *habitus* de sua região – estar na janela, passear na pracinha, ver a lua. O *logos* foi criado pelas metáforas que ensinaram o respeito pelas coisas da terra, por uma

enciclopédia (ECO, 1986, p. 112) de coisas e seres de certo contexto: moreninha, mulata, lua, coroa de prata.

Novamente, a *natura naturata* – lua – como parte integrante, comunga com a solidão da mulata e do poeta, situação que ele espelha na moreninha cuiabana a qual está quase em estado de madorna – como a lua silenciosa e bela quando vem saindo. O *pathos* é a lua/ a força natural, novamente um elemento que compõe a solidão e o estado contemplativo do poeta.

### Os poemas telúricos de Manoel de Barros

Figura 4 – Foto de Paulo Sérgio Guffi



Fonte: <http://online.uol.com.br>

*Natureza é fonte primordial?*

– Três coisas importantes eu conheço: lugar apropriado para um homem ser folha; pássaro que se encontra em situação de água; e lagarto verde que canta de noite na árvore vermelha. Natureza é uma força que inunda como os desertos. Que me enche de flores, calores, insetos, e me entorpece até a paradesza total dos reatores. Então eu apodreço para a poesia (BARROS, 2005, p. 10).

Cadernos de Apontamentos

XXIX



*A linha do horizonte quase rubra estava esticada desde uma parte leste do morro... até uma garça guiratinga na beira do rio. [...]*

XXIX

*Limos cingem meu exílio. Me desejam. Tentam enverdar meus pés. Em suas pedras moram meus indícios* (BARROS, 1998, p. 29).

No poema “Caderno de Apontamentos” (1998), a *natura naturata* é reflexo da alma. O limite é infinito. O poeta, embora longe do pantanal, confessa que é o pantanal. A forma como ele é atraído pela *natura naturata* é tão intensa que ele chega a dizer que é preso nesse elo verde. Para um poeta ligado ao telúrico, conforme Barbosa (2005), “esse objeto de eleição e valoração de certos conjuntos de elementos da natureza deve estar forçosamente carregado de sentimento, de afeto”. Assim, confessa que seu *ethos* se estrutura no pantanal: “... *Limos cingem meu exílio. Me desejam. Tentam enverdar meus pés. Em suas pedras moram meus indícios*”. Toda a paisagem compõe o poeta.

O termo paisagem está, neste trabalho, entendido como parte da mescla *natura naturata* e *naturante*, como em CASTAGNINO, 1971, p. 106-107 (apud BARBOSA, 2005, p. 80).

A paisagem, como bem define Amiel, é estado de ânimo porque não nasce na literatura indiferente, mas na interpretação artística e leva à revelação da natureza através de um meio expressivo – palavra, cor, linha – imbuído da subjetividade do artista. A paisagem oferece a óptica e as tonalidades do estado de ânimo, antes da realidade copiada [...].

Nos dois poemas, há o entendimento de quem é o bugre – o homem pantaneiro. Ele assiste a transformações em suas bases materiais para a vida – espaço e tempo – porque nasceu no Pantanal, que é a somatória de identidades que, por sua vez, constituem “[...] fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas e constituídas por meio de um processo de individualização” (CASTELLS, 1999, p. 23). Já na p. 22, o teórico considera que “embora o homem esteja agora em contato com diferentes mundos, precisa

ser reconhecido em sua identidade para poder entender o outro universo e não se sentir menor pela diferença”. E o bugre barrense diz claramente que sua identidade é “limo” e que “pedras” estão na essência de sua constituição. Se aceita, então, como bugre.

Assim, é possível se observar, a partir da leitura do autor mato-grossense, que a união perfeita se encontra entre as duas naturezas, a “cosmovisão” no conceito de Deleuze (2010). Portanto, é coerente dizer que o homem transforma a natureza e também é transformado por ela.

Em suma, *pathos* é a natureza nos *corpora* aqui levantados; o *logos* é constituído pelas metáforas da natureza, aceitas conforme metáforas do cotidiano pantaneiro (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e o *ethos* é o bugre: o homem telúrico.

**Figura 2 –**  
Márcio  
dos Santos



Pintura.  
Aurélio

Fonte: Jose Serafim Bertoloto

## As pinturas e o pantanal

O “Minhocão do Pari” – a lenda na tela

A ideia para a representação na pintura de Márcio Aurélio dos Santos tem sua origem da lenda cuiabana “O Minhocão do Pari”, selecionada pela ligação com o pantanal e também pelo fato de a representação artística ser apresentada em estilo primitivo *naïf*. O artista associa, em expressão *naïf*, surrealista e simbólica, sua compreensão fitogeográfica ecológica nas delações que elabora, sem perder a fantasia. A leitura do artista é uma interpretação que ele faz da realidade. “O real é a interpretação que os homens atribuem à realidade. O real existe a partir das ideias, dos signos e dos símbolos que são atribuídos à realidade percebida” (LAPLANTINE, 1997, p. 12).

Na tela em questão, o Minhocão na realidade percebida pelo artista, então, está em uma lagoa que faz parte do alagadiço natural de Mato Grosso. É um animal (*natura naturata*) rodeado de dados que vão ao encontro da temática de Márcio Aurélio dos Santos, ou seja, Mato Grosso, sua fauna, flora e cultura. Uma obra que sempre evolui em formas, cores e posições políticas.

Na composição da tela, mãos para cima chamam a atenção para a interação das duas naturezas, porque são uma antropomorfização da vegetação da lagoa, índice de dor, imagem didática homem/natureza física. Situação em que o leitor deduz que as lágrimas do Minhocão são um símbolo de dor pela degradação da natureza. Situação em que Barbosa (op. cit.), ao refletir sobre paisagem, explica em suas considerações sobre Vitor Hugo:

A personalização, ou melhor, a antropomorfização da natureza tão presente na obra romântica de Victor Hugo... [...] entra facilmente neste contexto em que o homem vai, através dos tempos, servindo-se da religião e principalmente da literatura moldando a natureza à sua imagem e semelhança (BARBOSA, 2005, p. 100).

Ao fundo do lago, o sangue também simboliza a violência, a morte da água. Bem mais ao fundo, o ícone fumaça denuncia a poluição das chaminés. As cores vivas do artista são a sua marca. No processo interpretativo, Peirce (op. cit.) indica a dedução como meio de leitura, porque já há a regra de que o céu é representado pelo azul, a flora, pelo verde e outras cores que entram quase automaticamente na representação da realidade, no entanto, quando

se analisa a tela, as cores de Márcio Aurélio dos Santos são mais intensas.

A obra sugere o mundo triádico de Peirce (1999) – região fronteira entre o bem e o mal em extracodificação. O bem, representado pela *natura naturata*; o mal, pela *natura naturante* do homem que destrói o meio ambiente. Exatamente o que representava o rio nos tempos das lendas: o lazer da pescaria ou momentos refrescantes e, ao mesmo tempo, o perigo iminente das figuras lendárias – mescla de sentimentos originários das duas naturezas indivisíveis (humana e física).

*Ainda o pantanal*

**Figura 3** – Homem no pantanal



Fonte: Nilson Pimenta - Naif

Abordar, pois, uma paisagem não é outra coisa do que tomar nossa carga cultural, social, histórica e afetiva, isto é, tais como somos, e estendê-la sobre essa janela aberta que se escancara diante de nós e nos convida a sermos nós mesmos em relação àquele naco de natureza singularmente desnudado para nós (BARBOSA, 2005, p. 87).

Nilson Pimenta mostra que tem intimidade com o pantanal e traz na tela toda a carga cultural de sua terra. Aos tons naturais

encontrados no pantanal, conjuga aquilo que o homem produz como artefato – *natura* naturante – àqueles encontrados na *natura naturata* por meio das cores terrosas que ligam tudo aquilo que está na paisagem – como troncos de árvores e peixes às canoas, cesto, sandália de pescador, parte da roupa. Relaciona também parte do homem às flores dos ipês. Céu e água se confundem no horizonte pantaneiro. Tudo em estilo naíf.

Há um destaque digno de realce que é a viola de cocho, símbolo da cultura de Mato Grosso. Cultura assim entendida:

O conceito de cultura que eu defendo e cuja utilidade [tais] ensaios tentam demonstrar é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (GEERTZ, 1989, p. 15).

Novamente, outro quadro em arte naíf mostra um mundo triádico (PEIRCE, op. cit.), pois, ao mesmo tempo em que a viola de cocho conecta o homem com Deus nas festas religiosas dos lugarejos, o instrumento também faz parte das noitadas regadas a bebidas e danças, um momento de ligação entre o sagrado e o profano. O pescador é um *ethos*, o bugre forte que domina o reino pantaneiro, elaborado em cores e paixão.

### Considerações finais

Na introdução do trabalho, optou-se por situar a região do pantanal e a descrever como se deu a sua constituição humana, compondo uma época histórica e o início das relações de poder que, à época, tinham o ameríndio como dominante e que aos poucos foi cedendo seus domínios físicos e morais.

No começo da discussão, procura-se entender como acontece a simbiose entre a natureza humana e física, e sua influência nas artes pantaneiras. Para a composição do *corpus* sobre o qual se busca

refletir, manifestações artísticas da música, da literatura (poesia) e da pintura orientaram o foco. Em seguida, realizou-se um apanhado da situação da música com a escolha da guarânia como gênero autêntico de uma época de expansão da cultura híbrida nascente, assim como a nova estrutura social local.

Abordou-se a poesia telúrica de Manoel de Barros, já dos tempos contemporâneos, ainda como reflexo da forte influência do pantanal. A poesia e a música, juntamente com a pintura, também contemporânea, constituem um mosaico que é a base da cultura do Centro-Oeste: a paisagem. Procurou-se, então, estabelecer que a influência da paisagem na alma do homem pantaneiro – *natura naturante* e *natura naturata* – e seus reflexos profundos na alma do homem moderno (de chapa e cruz) são uma simbiose, ou seja, um traço indivisível que compõe o ser humano – as duas naturezas que se formam unas.

Embora caminhando em terra firme, o estudioso da mulher pantaneira, por meio das canções da MPB, do chaco à Baixada Cuiabana, não tem a segurança que apresenta essa mestiça do/no pantanal de terras alagadiças, enchentes que vão e que vêm. Apoiada na solidez das águas pantaneiras que sempre aqui estiveram e condicionaram o modo de vida de sua gente, ela apresenta um *ethos* de Héstia/Afrodite/onça, o que a desculparia de uma acusação moderna de mulher-objeto ou que lhe possibilitaria a justificativa de que tudo na vida pantaneira é móvel e que a aceitação aparente camufla uma rebeldia/liberdade da alma.

A música, no gênero guarânia, mostra bem essa mescla de homem que, ao mesmo tempo, é flora e fauna somadas a sua humanidade: a mulher é um *ethos* felino, cuja força a faz independente do homem ao atuar em seu Éden particular; e o *pathos* é a força que elas – a Índia, a *Cuñataí* e a Moreninha Cuiabana – adquirem da paisagem pantaneira. O *logos* na música tem as marcas de um campo semântico relativo à cultura local e à guarânia como marca cultural do cancionero da região.

Na literatura, a poesia de Manoel de Barros, a exemplo das árvores contorcidas que resistem ao período de seca no pantanal e buscam nas profundidades a água que vai fazê-las resistir, constrói um *logos* com metáforas do cotidiano/natureza do bugre. E, exatamente como acontece desde o tempo das águas à seca, da

morte o poeta tira o próprio renascimento. O poeta precisa fazer morrer o homem para que dos restos faça nascer o poeta. Assim como o húmus que realimenta a semente, o broto, os poemas de Manoel de Barros trazem não a desconstrução da língua, mas uma nova criação formal ligada principalmente aos eixos linguísticos da sintaxe e da semântica.

Na pintura, a conexão entre as duas naturezas, na escolha de *corpora* em gênero naíf, revela que existe ainda o bugre que, embora hoje mostre uma evolução social, no entanto, conserva os valores que compõem a sua formação: *natura naturata* e *natura naturante*. Por isso, a pintura naíf ainda é uma representação presente em vários artistas plásticos da atualidade. O ingênuo, na contramão da formação acadêmica, resiste/norteia para conservar os tesouros da origem.

Para nortear as discussões, as leituras semióticas tiveram em Peirce o apoio, assim como foram abordadas brevemente, dada a complexidade do conteúdo, reflexões sobre a natureza e a filosofia. A cultura, tema basilar sobre homem e sociedade, apoiou-se em Geertz e Hall.

Em suma, na formação dos artistas que compõem o *corpus* das reflexões do trabalho, o pantanal está no imbricamento da sua *natura naturata* e *naturante*, porque, sendo berço dos ameríndios e a base da evolução cultural e desenvolvimento econômico dos novos mato-grossenses, determina imperiosamente sua paisagem numa só composição de *ethos*, *logos* e *pathos*. Tudo o que passa pelo sensível (*natureza naturata*) alimenta o homem nos enfrentamentos da vida, na liberdade de ser até céu e água.

Paradoxalmente, aqueles que cantam a beleza da região estão sob a influência do pantanal que por sua grandiosidade – conforme vimos na música, na pintura e na poesia – seduz o artista para a sua paisagem, mas liberta, porque é suficientemente grande para permitir o voo para o ser aristotélico – o ser *per sí*.

## Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- AMOSSY, Ruth (org.) **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. Trad. Dílson Ferreira da Cruz, Fabiano Comesu e Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.
- BARBOSA, Sidney. **A representação da natureza no romance francês do século XIX**. 2005. X, 231 f.: il. Tese (livre-docência) Unesp, Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, 2005.
- BARILLI, Renato. **Retórica**. Trad. Graça Marinho Dias. Lisboa: Editorial Presença, 1985.
- BARROS, Manoel de. **Poemas concebidos sem pecado**. São Paulo: Record, 2005.
- BARROS, Manoel de. **Concerto a céu aberto para solos de ave**. São Paulo: Record, 1998.
- BERGSON, Henri. **As duas fontes da moral e da religião**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Zahar, 1978.
- BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**: ensaios e conferências. Trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- CAMPOS, Haroldo. Ruptura dos gêneros na literatura latino-americana. In: MORENO, César Fernández (Coord.). **América Latina em sua literatura**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 3. ed. Trad. Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Edusp, 2000.
- CARDOSO, S. et al. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CASCUDO, Luís Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global Editora, 2000.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 1999.
- DELEUZE, Gilles. Hume. In. CHÂTELET, François. **História da filosofia**. Vol. 2. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.
- ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Trad. Attilio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.



- ESPINOSA, Benedictus de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Trad. M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- LAKOFF, \_\_\_\_\_; JOHNSON, M. **Metaphor we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- LAPLANTINE, François. **O que é imaginário**. Trad. Liana Trindade. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- PEIRCE, Charles Sanders. Semiótica. In: *The COLLECTED PAPER OF CHARLES SANDERS PEIRCE*. 3. ed. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PIAIA, I.I. **Geografia de Mato Grosso**. Cuiabá: EdUnic, 2003.
- PLATÃO. 7 Cf. 90, b-e, *Leis IV*, 716 e-d, *Teeteto* 176b, **A República IV**. In: SANTOS, Maria Carolina Alves dos. Morte e Filosofia - sobre o desejo de imortalidade entre os gregos. **Trans/Form/Ação**, p. 185-193, 1996.
- RIBON, Michel. **A arte e a natureza**. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1991.



## LÚDICO E FAZ DE CONTA: UM ESTUDO NA ESCOLA DE SURDOS

1

Idelma Almansa CONCARI (Cemea)<sup>2</sup>

### Considerações iniciais

A surdez exige que sejam buscadas inúmeras estratégias e recursos, diferentes das geralmente utilizadas no ensino tradicional com educandos ouvintes, como materiais concretos e/ou visuais, para que ocorra uma aprendizagem significativa. Sendo assim, no contexto de aulas com alunos surdos, os jogos e brinquedos podem atuar como mais um meio de aprendizagem.

Nesse cenário, o brinquedo e o faz de conta tornam-se canais de exploração imaginativa, em que a criança exterioriza seus desejos, suas fantasias, suas frustrações, seus medos, suas dúvidas e sua realidade. É nesse momento que a criança se mostra, podendo ser quem realmente é, porque os jogos e as brincadeiras permitem que expresse suas emoções/impressões, seja na relação professor-aluno, seja na relação aluno-aluno. Portanto, aprender da forma lúdica constitui uma maneira de auxiliar o desenvolvimento do aluno surdo em sala de aula, podendo ser utilizado como um recurso para o processo de ensino-aprendizagem.

Quando o educador percebe de que modo ocorre esse aprendizado, consegue buscar cada vez mais inovações para o ensino. Ao proporcionar ao aluno, principalmente ao aluno surdo, outras formas de aprendizagens, o docente propõe também outra metodologia de ensino, fugindo, assim, do ensino tradicional e permitindo ao estudante maior possibilidade de compreensão do conteúdo.

Tendo isso em vista, é necessário ressaltar que a surdez não implica nenhuma perda intelectual ao indivíduo, apenas faz com que se torne usuário de outra língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras),

---

<sup>1</sup> Parte deste texto constitui o Trabalho de Conclusão de Curso da autora, defendido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tendo sido revisado e ampliado para a produção da reflexão aqui apresentada.

<sup>2</sup> Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Libras pela Uniasselvi e professora no Centro Municipal de Educação Alternativa (Cemea). E-mail: [idelmaalmansa@gmail.com](mailto:idelmaalmansa@gmail.com)

por meio da qual ele se comunica. Pesquisas em relação à educação de surdos, principalmente acerca da língua de sinais, são frequentes, e muito já se falou da importância que essa língua tem no desenvolvimento global desses sujeitos. Entretanto, muito pouco ou quase nada se discute sobre a importância do brincar no aprendizado de alunos surdos. Diante disso, este estudo objetiva compreender como a criança surda expressa a realidade imaginária por intermédio do faz de conta.

Para alcançar tal objetivo, realizaram-se observações na Educação Infantil de uma Escola Estadual de Educação Especial, tanto pelo fato de se tratar de uma instituição destinada à educação de alunos surdos quanto pela qualidade da educação oferecida. Assim, foram efetuadas observações de uma criança surda, a fim de constatar na prática o faz de conta, a maneira que ele ocorre em uma sala de Educação Infantil em uma escola para alunos surdos e de que forma interfere no processo de ensino-aprendizagem. Destarte, apresenta-se a seguir um relato de experiência sobre o estudo de caso em questão, método que possibilita investigar determinado fenômeno em seu contexto real e que requer uma ponderada reflexão por parte do investigador, uma vez que se volta ao entendimento de contextos complexos em que há entrecruzamento de variáveis (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010).

A escola selecionada para este estudo, situada no estado do Rio Grande do Sul, pertence à rede pública e foi criada por uma reivindicação antiga da comunidade de surdos dos municípios da região. Seu funcionamento foi autorizado em março de 2001, o que possibilitou atender as necessidades de ensino dos educandos surdos, tendo como base o uso da Libras e o resgate da cultura e da identidade surda.

Conforme descrito no Regimento Escolar da instituição:

Como meio lingüístico e cultural entende-se que a criança e jovens surdos em primeiro lugar tenham, acesso a Língua de Sinais – Libras, transmitida por um usuário natural da mesma, um surdo adulto e também, encontre surdos de todas as idades, para que possam interagir entre si, facilitando a formação de uma comunidade própria (2001, p. 8)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> A fim de manter em sigilo a identidade da instituição, o nome da escola não será mencionado ao longo do texto, e os documentos oficiais utilizados para a confecção deste estudo não serão incluídos nas referências.

A escola, desde sua criação, procura conscientizar todos que dela participam acerca da importância do uso da Libras e da importância de conhecer a cultura e a identidade surda. Da mesma forma, busca incentivar o uso da língua de sinais como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua, consolidando, assim, a abordagem bilíngue na educação dos surdos.

A metodologia da escola, conforme seu Projeto Político Pedagógico, está embasada na teoria histórico-cultural, isto é, “[...] na interação entre o aluno e o objeto de conhecimento mediado pela intervenção pedagógica e didática do professor e instrutor de Libras” (2001, p. 16). Desse modo, a filosofia da escola baseia-se, de acordo com Projeto Político Pedagógico da instituição, em uma proposta de educação bilíngue para surdos, “[...] para que estes se constituam enquanto sujeitos históricos, inseridos num contexto sócio-cultural-político-antropológico, que os leva a refletir, a comprometer-se e a participar do mundo, construindo, assim, uma consciência crítica na sua interação com o mesmo” (2001, p. 6). Percebe-se, a partir disso, que a proposta da escola é de orientação para uma educação bilíngue, o que exige o ensino de duas línguas no caso dos surdos: a Libras, como L1, e o português (na modalidade escrita), como L2.

As observações nessa escola foram realizadas uma vez por semana no período da tarde, totalizando doze encontros, das quais participaram a pesquisadora, uma aluna surda e uma estagiária surda – em alguns momentos, houve também a presença da professora regente da turma e do instrutor surdo. Todas as observações foram filmadas, com o consentimento dos envolvidos, o que possibilitou ao estudo em questão descrever as informações sobre a prática cotidiana do comportamento do sujeito da pesquisa.

Além desta introdução, este artigo conta com quatro seções. A primeira, intitulada “Lúdico: o brincar o jogo, o brinquedo e a brincadeira”, esclarece a relevância do brincar para as crianças e seu processo de desenvolvimento pela perspectiva da teoria histórico-cultural. A segunda, com o título “Surdez e aquisição da língua de sinais”, apresenta a surdez, o bilinguismo, a Libras e sua importância para o desenvolvimento das crianças surdas. Já na terceira seção, “A criança surda e o faz de conta”, relatam-se as observações em sala de aula realizadas na Educação Infantil com a criança surda, com foco,

sobretudo, no seu desenvolvimento ao longo do período de três meses de observação. Por fim, são expostas as considerações finais, em que se sintetizam os pontos principais do estudo, ressaltando o papel do lúdico no contexto do desenvolvimento da aquisição da Libras.

### **Lúdico: o brincar, o jogo, o brinquedo e a brincadeira**

Na perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski (2008, 1998), a brincadeira é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. O brincar constitui, assim, uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, sejam crianças ou adultos.

Para Vigotski (1998), a brincadeira consiste em um momento de aprendizagem em que a criança tem a possibilidade de viver papéis, de elaborar conceitos e, ao mesmo tempo, de exteriorizar o que pensa a respeito de sua realidade. O autor ressalta, ainda, que a criança satisfaz certas necessidades por meio do brinquedo, citando, como exemplo, uma criança que quer estar no lugar de sua mãe e que, não podendo executar tal atividade, “cria” a brincadeira de ser a mãe de sua boneca (VIGOTSKI, 1998). Ao brincar, as crianças podem imitar, representar, repetir e simbolizar suas experiências.

Por intermédio de jogos e atividades lúdicas, a criança inicia o seu autoconhecimento, pois passa a ter contato com a realidade externa e a se agregar com o mundo. Desse modo, o brinquedo torna-se um instrumento de exploração e de desenvolvimento da capacidade motora e cognitiva: brincando, ela tem a oportunidade de conhecer desafios, experimentar coisas novas, investigar e conhecer o mundo de modo natural e espontâneo, bem como de expressar seus sentimentos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que brincar constitui uma das oportunidades de contribuir ao desenvolvimento da criança, uma vez que as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo do aluno. Mediante jogos e brincadeiras, as crianças experimentam, descobrem, inventam,

conferem suas habilidades e formam seus próprios conceitos, aprendendo a aceitar normas e se organizar em relação a noções corporais, de espaço e de tempo, o que propicia um amadurecimento emocional.

Brincar é, portanto, algo muito importante para a criança, pois possibilita que ela se expresse livremente, construindo, assim, a sua formação. Oliveira (2006, p. 56) defende essa ideia quando afirma que,

Ao sentir prazer e a força de inventar uma situação, de poder mudá-la de rumo, de contexto ou de ritmo, numa brincadeira simbólica ou faz-de-conta, a criança experimenta vivendo o seu poder de decisão e de condução de uma situação. O fato de vivê-la no campo da imaginação, brincando, a liberta do respeito aos parâmetros do espaço e do tempo reais, possibilitando que vá a fundo, que mergulhe realmente dentro de si e traga à tona suas emoções e seus afetos em construção. A brincadeira de faz-de-conta torna-se pouco a pouco socializada, grupal. O inventar e conviver em sua brincadeira com personagens aos quais deu vida, com base em modelos reais internalizados, conjugados a imaginários, vai dar condições à criança de pouco a pouco aprender a brincar com outras crianças, parte de um mesmo *script* lúdico.

O jogo e as brincadeiras de faz de conta em sala de aula são, assim, de grande valor educativo, pois proporcionam à criança aprender de maneira fácil, atraente e divertida. “Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Por esse viés, entende-se que é por intermédio de brincadeiras que a criança expressa, de maneira simbólica, suas fantasias, seus desejos, seus medos e seus sonhos, bem como revela seus problemas, seus anseios, suas necessidades e seus gostos, que muitas vezes não consegue verbalizar por medo ou timidez. O brincar é um elemento que favorece a entrada das crianças na realidade da vida, permitindo que reflitam, ordenem, destruam e reconstruam o

mundo de seu modo; ou seja, a brincadeira abre passagem para o processo de ensino, auxiliando na construção da aprendizagem, pois cria uma circunstância em que o prazer sobressai sobre o conflito, beneficiando, portanto, a emergência de novas ideias e novos conhecimentos.

### **Surdez e aquisição da língua de sinais**

A Libras foi oficializada no Brasil em 24 de abril de 2002, por meio da Lei n.º 10.436, e regulamentada pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2002, 2005). Sabe-se que o desenvolvimento da linguagem da criança surda ocorre na mesma faixa etária que o da criança ouvinte e que, quando as crianças surdas têm acesso à língua de sinais nas mesmas condições que têm as crianças ouvintes a uma língua oral, elas naturalmente adquirem a língua de sinais. Caso esse acesso não ocorra, é preciso que a criança conviva com a comunidade surda para adquirir a língua de sinais o mais cedo possível.

A língua deve ser adquirida nos primeiros anos de vida da criança, pois, segundo Goldfeld (2002), além da função comunicativa, ela exerce as funções organizadora e planejadora, atuando como um instrumento do pensamento.

A aquisição da linguagem segue, então, a orientação do exterior para o interior e no seu percurso ela passa a dominar e a orientar o pensamento pela fala egocêntrica, até se tornar a principal forma de pensar por meio da fala interior, que pode ser chamada também de pensamento lingüístico (GOLDFELD, 2002, p. 60).

Em virtude da importância da língua de sinais para os sujeitos surdos, já comprovada mediante pesquisas de Quadros (1997), fica evidente o quanto eles precisam ser estimulados a adquiri-la e desenvolvê-la, pois a Libras, por ser uma língua como qualquer outra, também possui um sistema abstrato de regras gramaticais distinto com suas características específicas, que exige o mesmo nível de estímulo que as outras línguas para que aconteça seu pleno aprendizado. Além disso, como a língua de sinais não é única,



ressalta-se que cada país possui a sua própria língua, sendo adquirida naturalmente pelo surdo no contato com os pares linguísticos. À modalidade em que se utiliza a língua de sinais como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2) de ensino dá-se o nome de bilinguismo. “O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à crianças duas línguas no contexto escolar” (QUADROS, 1997, p. 27).

Conforme Lopes (2007, p. 66),

No caso dos surdos viver numa condição bilíngue implica viver concomitantemente numa condição bicultural. A convivência surda, tanto com a comunidade surda quanto com a ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos – quando estão na comunidade surda – ora como não-ouvintes – quando estão entre ouvintes.

Diante dessas colocações, é possível perceber que ser surdo não significa ser diferente apenas porque não se ouve, mas porque se desenvolvem potencialidades psicoculturais distintas das apresentadas pelos ouvintes. É necessário, portanto, entender a condição de ser surdo, valorizando a diferença linguística, cultural e identitária desses sujeitos que convivem com duas culturas.

Destarte, cabe ressaltar, conforme expõe Quadros (1997, p. 27), que,

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Embora a Libras seja utilizada como forma de comunicação pela comunidade surda, importa salientar que muitas vezes as crianças surdas, principalmente as filhas de pais ouvintes, possuem um atraso no aprendizado dessa língua, concebida como língua materna ou primeira língua (L1), pelo fato de seus pais não a conhecerem e/ou por descobrirem a surdez tardiamente e também

pelo fato de, por vezes, não aceitarem essa condição. Assim, faz-se importante pesquisar como a Educação Infantil, obrigatória desde os quatro anos de idade, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), pode influenciar a qualidade da aprendizagem da Libras, pois, quanto mais cedo se adquire uma língua, melhor é seu aprendizado e menor sua defasagem em relação aos ouvintes. Além disso, por meio do aprendizado da Libras na idade esperada, é possível uma criança surda possuir o mesmo conhecimento de mundo apresentado pelas crianças ouvintes de igual faixa etária.

### **A criança surda e o faz de conta**

As observações na Escola Estadual de Educação Especial foram realizadas com uma criança de cinco anos, matriculada na Educação Infantil e integrante de uma turma composta somente por ela, que será designada neste estudo pelo nome fictício de Flor. Flor possui resto auditivo e usa aparelho, de modo que, durante as observações, emitia sons indefinidos ao expressar-se.

Após contato com a escola para solicitar autorização para a realização das observações, as aulas passaram a ser observadas e filmadas, totalizando doze tardes. Em todas as observações realizadas, esteve presente a estagiária surda, que foi de fundamental importância para a interação da pesquisadora com Flor, já que esta só passou a confiar na pesquisadora após perceber a confiança vinda da estagiária. No primeiro dia de observação e filmagem, houve, por parte do sujeito desta pesquisa, certo estranhamento, curiosidade, medo, timidez e também vontade de aparecer no vídeo. Durante as observações, priorizaram-se os momentos de espontaneidade da aluna, atentando às situações em que ela podia brincar e ser ela mesma e, principalmente, aos momentos em que ela ignorou que estava sendo filmada. Em algumas vezes, quando era desligada a câmara, observou-se que a menina parecia mais espontânea em suas brincadeiras.

As mudanças no comportamento de Flor foram nítidas com o passar do tempo. A menina, que inicialmente se mostrou quieta e com pouco vocabulário em Libras e quase não brincava por timidez e vergonha, foi, ao longo das atividades do brincar e das brincadeiras,

apresentando grandes modificações em seu comportamento.

Desde o início até o final do período de observação, que durou aproximadamente três meses, Flor aumentou seu vocabulário, perdeu grande parte da timidez e começou a interagir com as outras crianças da escola<sup>4</sup>, expressando de maneira simbólica suas fantasias, seus desejos, seus medos, seus anseios, suas necessidades e seus gostos, que muitas vezes não conseguia demonstrar por medo ou timidez. Durante as observações, pude notar que o brincar e a brincadeira constituíram um elemento que favoreceu a entrada de Flor na realidade da vida, permitindo que ela reconstruísse o mundo a seu modo. Isso pode ser explicado pelo fato de que, por meio da brincadeira, a criança consegue expressar os seus sentimentos, perguntar coisas e explicar fatos, representando na brincadeira aquilo que vivencia no seu cotidiano, ao mesmo tempo que transforma, pelo seu imaginário, as situações que gostaria que fossem diferentes.

A evolução de Flor no aprendizado pôde ser associada em grande parte às atividades lúdicas. Ao longo de muitas observações, notei que o brincar possibilitou que Flor desenvolvesse sua socialização. Tal aspecto ficou evidente principalmente nas atividades em que ela interagiu com as outras crianças, participando ativamente das brincadeiras, tanto no contato com outras turmas no horário de aula quanto na sinalização com os outros colegas surdos de escola no horário de intervalo. Isso vai ao encontro do fato de que “As interações que o brincar oportuniza favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo” (FORTUNA, 2012, p. 34).

É preciso ressaltar, ainda, que as atividades realizadas pela estagiária surda, nas quais predominava o jogo, foram de fundamental relevância para a aprendizagem de sinais que gradativamente começaram a aparecer nas brincadeiras de Flor, evidenciando, assim, o conhecimento que adquiria da Libras. Isso

---

<sup>4</sup> Embora na sala observada Flor não tivesse interação com outras crianças, devido à ausência de matrícula naquele ano de outros surdos na Educação Infantil, Flor interagiu com seus pares frequentemente nos demais momentos vivenciados no ambiente escolar, tais como intervalo das aulas e participação em eventos escolares, a exemplo de ensaio de peça teatral, visita ao teatro e dia das crianças.

pôde ser percebido quando Flor resolveu brincar de cozinhar. Após fazer a comida, ela “comeu” uma banana, fazendo nesse momento o sinal de “banana”, e voltou a cozinhar. Em seguida, pegou uma boneca, embalou-a e colocou-a no carrinho; pegou, então, outra boneca e deu a banana para as duas bonecas “comerem” (e novamente fez o sinal “banana”).

No decorrer das observações, Flor foi evoluindo não somente no aprendizado de sua língua, mas também na socialização. Ela, que inicialmente tinha um vocabulário restrito, brincava apenas com balões e mostrava-se bastante tímida, passou a ter amplo vocabulário nas brincadeiras, começou a gostar de brincar de cozinha e passou a ter maior domínio e expressividade em suas brincadeiras.

Existiram momentos em que, em suas brincadeiras de faz de conta, assumiu vários papéis: foi mãe, veterinária, cachorro, monstro, entre outros. Adorava usar o faz de conta e era capaz de brincar seriamente; dava ordens, guiava as histórias e modificava-as conforme seu interesse. Notou-se, contudo, que, nas brincadeiras de imitação, propostas pela estagiária ou pelas outras crianças, ainda não demonstrava interesse, não desejando realizá-las.

Do primeiro ao último dia de observação, foi perceptível a evolução de Flor quanto à sua interação com os outros alunos da escola e ao seu interesse nas brincadeiras, em que criava regras e situações imaginárias, recriando a realidade e assumindo diferentes papéis. No início não havia quase nenhuma comunicação de sua parte, apenas olhares, mas, com o passar do tempo, começou a ser quem coordenava as brincadeiras. Diante disso, entende-se que o brincar, o observar e o contato com seus pares linguísticos em faixas etárias próximas proporcionaram a Flor essa transformação de maneira natural, sem cobranças de nenhuma parte. Isso vai ao encontro da percepção de Silva (2002, p. 26), quando afirma que “A brincadeira está ali, composta por todos os elementos da relação entre a imaginação e a realidade; o linguístico está imerso em cada movimento, gesto e olhar das crianças brincando. Pode não haver um enunciado linguístico, mas a riqueza da brincadeira é inquestionável”.

Por meio de jogos e brincadeiras, Flor pôde experimentar, descobrir, inventar e conferir suas habilidades, formando seus próprios conceitos e conseguindo descobrir seus erros e acertos. Nesses momentos, ela foi aprendendo a aceitar normas e a

desenvolver noções corporais, de espaço e tempo, o que propiciou um amadurecimento emocional e intelectual significativo.

Alguns jogos, como memória e dominó, também serviram de estímulo para o aprendizado da Libras, o que os configurou como jogos com fins pedagógicos de ensinar sinais a Flor. Durante esses jogos, eram trabalhados sinais de personagens, imagens, cores e quantidades. Assim, suas aulas eram sempre estimulantes, transformando cada momento em aprendizado e instigando-a a querer aprender mais, o que incentivava sua curiosidade, assim como sua imaginação.

“Acredita-se que à escola cabe proporcionar um ambiente que estimule o olhar curioso da criança, desenvolva um real interesse por tudo, ensinando-lhe a explorar e a experimentar novas formas de agir” (HORN; SILVA; POTHIN, 2012, p. 91). Diante disso, torna-se indispensável a presença de atividades lúdicas no contexto escolar, visto que os jogos e as brincadeiras são componentes motivadores para a aprendizagem, podendo ser considerados como uma mola propulsora para um desenvolvimento pleno.

No período de observação, foram utilizadas também diversas propostas lúdicas, com cunho pedagógico, tais como contação e recontação de histórias em Libras (“Os três porquinhos surdos” e “Branca de Neve e os sete anões”), confecção de animais com material reciclado, pinturas, desenhos, participação em peça teatral e visita ao teatro municipal. Além disso, o objetivo maior das professoras era o de propiciar condições para atender às necessidades básicas de Flor, possibilitando um clima de bem-estar físico, afetivo e intelectual, por meio de atividades lúdicas que promovessem a curiosidade e a espontaneidade, estimulando, assim, novas descobertas e o desenvolvimento de novas relações a partir do que a aluna já havia vivenciado.

Cabe ressaltar, ainda, que o caráter de irrealidade é um dos elementos indispensáveis do jogo e uma maneira de expressão de ampla relevância, podendo ser compreendido como um elemento de entendimento em que a criança expressa os aspectos mais íntimos de sua personalidade e suas tentativas de interagir com o mundo adulto. Pelo jogo, os alunos cultivam os objetos que os circundam, aprimoram sua agilidade física, conhecem seus sentidos e ampliam seu pensamento.

## Considerações finais

Embora a educação de surdos possa estar embasada em diferentes concepções de ensino, a que leva em consideração as necessidades do surdo e desenvolve sua aprendizagem é o bilinguismo. Foi em um cenário bilíngue que ocorreram as observações desta pesquisa, que possibilitaram analisar o desenvolvimento da aquisição da Libras e a importância do lúdico nesse contexto. Assim como a aprendizagem da língua oral ocorre de forma natural no dia a dia das crianças ouvintes, o mesmo deveria acontecer com as crianças surdas e a Libras; porém, como nem sempre isso se verifica, o brincar surge como uma importante ferramenta nesse contexto, constituindo uma das melhores formas de ensinar a criança (muitas vezes tardiamente).

Dessa perspectiva, o lúdico permite à criança a assimilação e/ou apropriação de sua cultura, envolvendo-a em normas e procedimentos e desenvolvendo e ampliando, portanto, sua visão de mundo e sua emancipação em relação ao adulto. Isso ocorre pois a aproximação do imaginário com a realidade faz com que a criança vivencie papéis que se encontram muito além de sua faixa etária.

As observações realizadas permitem concluir que a proposta lúdica, quando bem elaborada, desenvolve a sociabilidade e contribui para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. O brincar e a brincadeira são tão relevantes para o ser humano quanto o conversar e o sinalizar. Os adultos vivem buscando brincadeiras que os permitam voltar à infância, mesmo que por alguns momentos apenas, a fim de sentirem-se bem e refeitos para a vida real. Portanto, o brincar, o brinquedo e a brincadeira constituem formas importantes e criativas de as crianças descobrirem a si próprias e compreenderem o mundo em que vivem.

Diante disso, a escola e os professores devem considerar os inúmeros benefícios do lúdico, do brincar e da brincadeira para as crianças, atividades que permitem que elas, ao representar diferentes papéis, personagens e situações, adaptem-se ao mundo social. Por meio das brincadeiras, é possível mostrar ao aluno que aprender pode ser prazeroso, além de um processo respeitoso com a criança, já que seu tempo e seus limites são levados em consideração.

Ademais, brincar permite a socialização, em que se aprende interagindo com seus pares, sem que haja necessariamente um certo e um errado, já que nesse universo tudo é possível, inclusive aprender.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.62, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Senado Federal, 2000.

FORTUNA, Tânia Ramos. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da; POTHIN, Juliana. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 13-44.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da; POTHIN, Juliana. Jogar e brincar com materiais de baixo custo. In: HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da; POTHIN, Juliana. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 81-146.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-48.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Eduser**, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010.

OLIVEIRA, Vera Bastos de. **Rituais e brincadeiras**. Petrópolis: Vozes, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



## O PAPEL DO INSTRUTOR MEDIADOR PARA PROMOVER A ESCOLARIZAÇÃO E O ACESSO À APRENDIZAGEM PELAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL E COM SURDOCEGUEIRA

Denise Teperine Dias BARROSO (Grupo Brasil) <sup>1</sup>  
Fernanda Cristina FALKOSKI (Grupo Brasil e UFSCar) <sup>2</sup>  
Laura Lebre Monteiro ANCILOTTO (Grupo Brasil) <sup>3</sup>  
Shirley Rodrigues MAIA (Grupo Brasil e AHIMSA) <sup>4</sup>

### Introdução

A mediação não é definida pela pessoa que age como instrutor mediador, mas sim pelas necessidades da pessoa com surdocegueira (MCINNES & TREFFRY, 1993).

Na XIII Conferência Internacional de Surdocegueira realizada em 2003 em Mississauga, no Canadá, alguns representantes do Grupo Brasil (Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial) conheceram o termo *intervenors*, seu significado e o trabalho realizado pelo profissional com essa formação. Por ser uma

---

<sup>1</sup> Grupo Brasil - Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial; Especialista em Surdocegueira pelo Instituto Presbiteriano Mackenzie; E-mail: [denise\\_teperine@outlook.com](mailto:denise_teperine@outlook.com)

<sup>2</sup> Grupo Brasil - Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial; Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); E-mail: [fernandacfalkoski@gmail.com](mailto:fernandacfalkoski@gmail.com)

<sup>3</sup> Grupo Brasil - Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial; Especialista em Deficiência Visual e Surdocegueira pelo Instituto Presbiteriano Mackenzie; formada no curso *Educational Leadership Program* e especialista em surdocegueira e deficiência múltipla sensorial pela Perkins School for the Blind Massachusetts/EUA. E-mail: [laurarabbit71@gmail.com](mailto:laurarabbit71@gmail.com)

<sup>4</sup> Grupo Brasil - Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial e AHIMSA - Associação Educacional para Múltipla Deficiência; Pós-doutora em Psicologia da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); E-mail: [maryshilly@yahoo.com.br](mailto:maryshilly@yahoo.com.br)

concepção canadense de intervenção, diferente de outras modalidades já conhecidas no Brasil, em 2004 com o apoio da Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (CIDA) e por intermédio do profissional Stan Munroe da Associação Canadense de Rubéola e Surdocegueira, alguns membros do Grupo Brasil foram ao Canadá para aprofundar os conhecimentos no assunto.

Segundo relato de McInnes (2003) no Canadá o trabalho mais efetivo com pessoas com surdocegueira começou por volta da década de 1970 após uma epidemia mundial de rubéola a qual afetou muitas crianças causando um número elevado de indivíduos com surdez e em menor extensão pessoas com surdocegueira. Essa epidemia mundial de rubéola foi a maior causa de surdocegueira nos anos 60, 70 e 80. O diagnóstico precoce dessa população começou a ser motivo de preocupação de algumas províncias canadenses, bem como o atendimento legítimo oferecendo a possibilidade de seu desenvolvimento pleno. Foi a partir dessa epidemia que o trabalho do *intervenors* foi pensado e estruturado, a fim de formar profissionais que pudessem atuar com as pessoas com surdocegueira.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo geral apresentar o papel do Instrutor Mediador a fim de promover a escolarização e o acesso à aprendizagem pelas pessoas com deficiência múltipla sensorial e com surdocegueira. Ainda em 2004, por meio de um projeto em parceria com a Embaixada do Canadá, o Grupo Brasil iniciou a implantação de práticas que envolvessem o serviço de *intervenors*. Porém, este termo é de origem canadense e é utilizado naquele país, mas precisou ser modificado para dar conta da realidade brasileira, passando então para instrutor mediador. Assim, a partir de discussões foram organizadas formações continuadas para qualificar profissionais com o propósito de exercer essa função.

No Brasil, o instrutor mediador trabalha tanto com a surdocegueira, quanto com a deficiência múltipla sensorial. Sendo preciso, portanto, entender a caracterização dessa população. Tem-se como definição de surdocegueira:

Considerada uma deficiência única que apresenta perdas auditiva e visual concomitantemente, em diferentes graus, a

surdocegueira pode limitar a atividade da pessoa e restringir sua participação em situações do cotidiano, cabendo à sociedade garantir-lhe diferentes formas de comunicação e Tecnologia Assistiva para que ela possa interagir com o meio social e o meio ambiente promovendo: acessibilidade, mobilidade urbana e uma vida social com qualidade (GRUPO BRASIL, 2017, s/p).

De acordo com Watanabe (2017) a surdocegueira ainda pode ser dividida em congênita e adquirida. Denomina-se congênita, quando a pessoa nasce ou adquire a deficiência antes da aquisição de uma língua: oral ou sinalizada. E adquirida é aquela que ocorre quando, antes de seu aparecimento, a pessoa já era usuária de uma língua, oral ou sinalizada, e vai perdendo os sentidos totalmente ou em graus diferentes. Neste texto o enfoque será na surdocegueira congênita por ser um dos grupos atendidos pelo instrutor mediador. No caso da surdocegueira adquirida quem atende é o guia-intérprete.

Outra definição importante é a respeito da deficiência múltipla sensorial. Em publicação feita em 2006 pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) na série Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão, Dificuldades de Comunicação e Sinalização Surdocegueira/Múltipla Deficiência Sensorial o termo apareceu, mas não repercutiu e nem foi inserido no censo escolar ou em outros documentos que abordam as categorias de deficiência. De acordo com o documento:

Considera-se uma criança com múltipla deficiência sensorial aquela que apresenta deficiência visual e auditiva associadas a outras condições de comportamento e comprometimentos, sejam eles na área física, intelectual ou emocional, e dificuldades de aprendizagem. Quase sempre, os canais de visão e audição não são os únicos afetados, mas também outros sistemas, como os sistemas tátil (toque), vestibular (equilíbrio), proprioceptivo (posição corporal), olfativo (aromas e odores) ou gustativo (sabor). (BRASIL, 2006, p. 11)

Entende-se que a surdocegueira e a deficiência múltipla sensorial são deficiências que impactam no acesso às informações

geralmente obtidas por meio da visão e da audição. Portanto, é necessária uma intervenção que foque, principalmente, no desenvolvimento de formas de comunicação para que seja possível fornecer à pessoa o acesso a informações.

Além disso, existe a preocupação em permitir que a pessoa com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial tenha o direito de ser um membro pleno da sociedade (NUNES, 2001). Direito esse que é dado para a maioria das pessoas sem deficiência, mas que muitas vezes é negado àquelas com deficiência. De acordo com Nunes (2001, p. 33) “A visão é um dos órgãos dos sentidos que nos ajuda a compreender o mundo à nossa volta e nos dá significado para os objetos, conceitos e ideias”, ou seja, para as pessoas que não possuem esse sentido associado aos aspectos de perda de audição, as informações precisam chegar de outras maneiras. Foi a partir desse olhar, que o papel do instrutor mediador foi sendo construído, desde a sua concepção de intervenção até o trabalho direto com a pessoa com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial e suas famílias.

Na concepção canadense, **intervenção** significa “ir ou mediar entre”. Em relação à pessoa com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, intervenção é o processo que permite ao indivíduo receber informações de uma forma não distorcida de tal modo que ele ou ela possa interagir em seu ambiente. “A intervenção baseia-se no fato de que outra pessoa possa ser mediadora do mundo, esta parece ser a chave para a pessoa com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial compreender o mundo no qual está inserido, fazendo parte do mesmo de maneira autônoma”. (MAIA et al., 2008, p. 41).

O instrutor mediador faz a **mediação** entre a pessoa com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial e o seu ambiente, capacitando-a a se comunicar de maneira efetiva e a receber informações não distorcidas do mundo que está ao seu redor, ou seja sons e imagens visuais. Segundo Maia et al. (2008) o trabalho desse profissional é uma tentativa de fornecer acesso a informações e experiências de tal forma que a pessoa seja capaz de desenvolver habilidades de comunicação e conceitos sobre o mundo ao seu redor da mesma forma que as pessoas com visão e audição.

Com a intervenção do instrutor mediador a pessoa com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial poderá buscar alcançar as mesmas metas e objetivos como qualquer outra pessoa: qualidade de vida; educação; emprego; lazer; proximidade da família e amigos; e, envolvimento na comunidade. Em outras palavras, o instrutor mediador agirá como os olhos e os ouvidos da pessoa com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial. “À medida que a criança experimenta as sensações, ela aprende gradualmente a organizá-las em seu cérebro e descobre o que significam”<sup>5</sup> (AYRES, 1998, p. 23). Por esse motivo a importância de oferecer muitas possibilidades de sensações para que haja esse aprendizado.

O papel do instrutor mediador é orientado por onze princípios que direcionam o seu trabalho, mas mais do que isso, define aquilo em que acredita e segue ao pensar em surdocegueira e deficiência múltipla sensorial. De acordo com Maia et al. (2008) esses onze princípios de intervenção no qual se baseia o trabalho do instrutor mediador são:

- **Princípio nº 1:** Uma crença total e incondicional e respeito pelo indivíduo com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial.
- **Princípio nº 2:** Uma crença total e incondicional no valor da intervenção para todos os indivíduos com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial.
- **Princípio nº 3:** A quantidade de intervenção e a forma que ela assumirá devem ser individualizadas para atender as necessidades e desejos específicos de cada indivíduo com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial.
- **Princípio nº 4:** Os indivíduos com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial têm o direito de acessar informações em seus modos de comunicação.
- **Princípio nº 5:** Intervenção é “fazer com, não fazer por”.
- **Princípio nº 6:** Nenhuma suposição deve ser feita em relação às habilidades de um indivíduo com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial.

---

<sup>5</sup> Original: “A medida que el niño experimenta sensaciones, aprende gradualmente a organizarlas en su cerebro y descubre lo que significan”.

- **Princípio nº 7:** Nunca subestime a importância da relação entre o instrutor mediador e o indivíduo com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial.
- **Princípio nº 8:** O processo de intervenção deve sempre proporcionar ao indivíduo com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial as informações necessárias para antecipação, motivação, comunicação e confirmação.
- **Princípio nº 9:** Cada experiência é uma oportunidade para fornecer informações e incentivar a interação.
- **Princípio nº 10:** O foco da intervenção deve estar sempre nas necessidades do indivíduo com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial.
- **Princípio nº 11:** A intervenção é reconhecida como um processo que exige que os instrutores mediadores tenham habilidades, conhecimentos e experiências, a fim de ser eficaz em fornecer a melhor oportunidade possível para as pessoas com surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial coletarem informações, processá-las e desenvolver comunicação, conceitos e habilidades.

A partir desses princípios é possível perceber que há uma diferença entre o papel do professor de sala de aula e do instrutor mediador. No caso do professor, ele precisa dar atenção para todos os alunos da sua turma, propondo atividades e formas de trabalhar, respeitando a individualidade de cada aluno, mas pensando a sua turma de forma geral. Já o instrutor mediador realiza um trabalho individualizado com a pessoa com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla, organizando e pensando as propostas com o professor, quando possível, porém as aplicará somente com o seu aluno, a fim de desenvolver a comunicação e autonomia da pessoa de acordo com as suas necessidades. Também é importante ter a parceria do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que haja o trabalho em rede, pensado, organizado e colocado em prática por todos os envolvidos e não apenas um dos profissionais da instituição.

“Cada um de nós é um indivíduo único. Todos temos o nosso próprio estilo de aprendizagem, as nossas próprias motivações e o nosso próprio repertório de capacidades e necessidades.” (NUNES, 2001, p. 59). Respeitar o estilo de aprendizagem de cada aluno é

fundamental, principalmente quando se trabalha com alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial.

## **Método**

Este trabalho se caracteriza por ser uma pesquisa observação participante do tipo estudo de caso. De acordo com Marconi & Lakatos (2003, p. 194), a observação participante “Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Essa pesquisa se deu de forma natural, pois os autores fazem parte do grupo, ou seja, são professores da formação de instrutor mediador.

No que diz respeito ao estudo de caso, Yin (2001, p. 21) relata que “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Ainda de acordo com o autor, costuma ser “a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2001, p. 19). O autor ainda justifica que o estudo de caso se torna a estratégia mais utilizada pelos pesquisadores quando buscam informações sobre acontecimentos e não é possível controlá-los.

As primeiras experiências, tanto em relação ao reconhecimento da profissão do instrutor mediador, quanto a sua formação, aconteceram nas cidades de São Paulo, Manaus e Campo Grande. Hoje já existe em quase todos os estados do Brasil.

Uma equipe, formada por seis profissionais do Brasil e um profissional da Colômbia, recebeu a formação na George Brown College, em Toronto, no Canadá em 2004, por meio do projeto Girassol do Grupo Brasil e da Agência Canadense (CIDA). Quando retornaram aos seus países foi organizada uma formação para profissionais que iriam iniciar nos programas de inclusão de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial.

Na sequência serão apresentadas as informações relativas às formações já oferecidas no Brasil desde o ano de 2005 até o presente momento, em 2020. Também a forma como se organiza o curso, a duração, lugares onde foi oferecido e número aproximado de profissionais alcançados.

## **Resultados**

Em São Paulo, a primeira formação foi organizada por uma das integrantes do Grupo Brasil, em 2005, durante o período de férias escolares. Essa formação piloto ocorreu nos Centros de Educação e Formação para Apoio à Inclusão (CEFAI) da Capela do Socorro e Jaçanã-Tremembé, serviços da rede pública municipal localizados na Zona Sul e Norte respectivamente. Os participantes eram estudantes de pedagogia que foram contratados pela secretaria da Educação do município para apoiar a inclusão e receber a formação em serviço para construção de sua carreira profissional como professor.

Foram selecionados 40 participantes de cada CEFAI totalizando 80 pessoas. A formação foi realizada em 40 horas, sendo 08 horas por dia e tendo como programação: Aspectos Gerais das Deficiências: Visual, Auditiva/Surdez, Física, Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Múltipla e surdocegueira; Comunicação; Recursos e Estratégias de Comunicação; Orientação e Mobilidade e Aprendizagem da Pessoa com surdocegueira.

O segundo curso foi realizado durante formações em parceria com a Ahimsa (Associação Educacional para Múltipla Deficiência), Grupo Brasil e Secretaria Nacional de Educação Especial (MEC) durante o programa de Formação de Multiplicadores nas áreas da Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial no período de 2006 a 2008. Em 2006 foram distribuídos da seguinte forma: regiões Norte, dividida em dois grupos (Rondônia - Ji Paraná e Tocantins - Palmas) e região Nordeste na Paraíba - João Pessoa, tendo como representantes alguns profissionais dos Municípios polos, Secretaria Estadual do local sede onde estava sendo realizado o curso e profissionais das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), totalizando 60 profissionais por região. Foram 04 oficinas de



formação com total de 60 horas, uma delas teve como tema “Noções Gerais sobre as Funções do Instrutor Mediador”.

No ano de 2007 foi estendido o programa para as cinco regiões do Brasil: Região Nordeste - Recife; Região Sul - Porto Alegre; Região Norte - Manaus; Região Centro-Oeste - Brasília e Região Sudeste - Rio de Janeiro. Houve a participação de representantes do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CAP), Centro de Apoio ao Surdo (CAS) e núcleos de Apoio, totalizando 60 participantes por região. Foi realizada uma oficina de Formação de Instrutores Mediadores com total de 60 horas.

No ano de 2008 foram realizadas formações em dois estados para que fossem organizados os serviços. Pode-se destacar que nessa situação houve um número acentuado de pessoas com surdocegueira participando. Os estados participantes foram da Região Sudeste - Espírito Santo e Região Centro-Oeste - Mato Grosso com extensão para quatro profissionais de Cabo Verde do projeto do MEC com os países Africanos com domínio da língua portuguesa, tendo em cada grupo 50 profissionais com total de 60 horas presenciais.

Em 2016 e 2018 foram realizados em São Paulo, dois cursos para profissionais de diferentes estados brasileiros. O primeiro curso contou com a participação de 22 profissionais e o segundo com 13. Os cursos tiveram a duração de 40 horas presenciais em duas etapas, totalizando 80 horas, somando a isso 102 horas *online* e mais 80 horas de estágio prático, tendo o total de 262 horas. O estágio foi realizado na cidade ou estado de origem, sendo que o participante precisava organizar uma ficha de estágio com informações básicas, fotos e também a assinatura da instituição onde realizava suas práticas para enviar à coordenação do curso.

Na cidade de Manaus, o curso de instrutor mediador é organizado, atualmente, em dez módulos. Começou em 2012 com três, depois seis e hoje está com dez módulos. Também há uma divisão em níveis: básico, intermediário e avançado. Cada módulo tem 20 horas. O nível básico é composto pelos módulos um e dois. No módulo um é trabalhada a filosofia da mediação e os seus princípios e no módulo dois são abordados os aspectos referentes à relação do mediador com a família e com a escola.

Os módulos três e quatro compõem o nível intermediário e são trabalhadas as funções permanentes do mediador que são: promover a comunicação e manter o aluno regulado. Sendo que no módulo três é trabalhado o desenvolvimento da comunicação e no módulo quatro é falado sobre os princípios da regulação comportamental e emocional. Já os módulos de cinco a dez compõem o nível avançado. O módulo cinco fala sobre os estilos de aprendizagem; o módulo seis sobre pensamento dinâmico, que seriam possibilidade de como fazer o aluno pensar; o módulo sete sobre a construção do simbólico, da escrita e da leitura, independente da forma que seja; o módulo oito aborda os programas funcionais e atividades envolvendo esses programas; o módulo nove sobre as adaptações para os alunos seguindo o plano de ensino individualizado e o módulo dez sobre a adolescência.

O curso tem 200 horas teóricas, porém foram formados grupos de estudo permanentes dos três níveis: básico, intermediário e avançado. Nesses grupos, a professora e os alunos compartilham informações e relatos da prática diária para que possam ser discutidas e pensadas no coletivo. Também são compartilhados livros, materiais e atividades, ou seja, o curso não termina quando finalizam as aulas teóricas, mas ele segue enquanto o aluno precisar. O curso também tem uma parte prática com a carga horária de 80 horas, podendo ser realizados na MUPA (Mães Unidas pelo Autismo), local onde acontecem os cursos e na AMA (Associação de Pais e Amigos do Autista) que é uma instituição parceira e onde ocorrem os estágios. Esse estágio pode ser realizado quando o aluno atinge o nível intermediário.

Desde o começo já houve a formação de mais de 600 profissionais, alguns fizeram apenas um módulo, outros dois e algumas pessoas seguem fazendo todos os módulos. Desde 2012, a única parada do curso foi durante a pandemia do COVID-19 em 2020, em razão da necessidade de que o mesmo aconteça de forma presencial.

Um dos pontos que a filosofia canadense coloca é a importância de que o mediador não tenha somente um conhecimento teórico, mas também prático, ou seja, é preciso ter a junção dos dois saberes. Denise Teperine, uma das autoras, está na

área da surdocegueira desde o ano de 1982 quando conheceu a primeira pessoa com surdocegueira e começou a construção desse conhecimento teórico e prático a partir de suas vivências. Em 2008 começou a atuar como instrutora mediadora de uma criança com deficiência múltipla sensorial e segue até o presente momento.

Trabalhando diariamente com ele, Denise coloca os princípios de mediação em prática sempre que realiza uma proposta. Buscando desenvolver a comunicação e a autonomia, assim como trabalhando com a família e envolvendo eles no processo de ensino e aprendizagem. Os desafios são grandes, mas a cada dia se sente mais segura em lidar com situações complexas e desafiadoras. O tempo todo está refletindo a sua prática e reformulando seu fazer pedagógico.

### **Análise e Discussão dos dados**

Pode-se destacar que o curso de instrutor mediador passou por mudanças na estrutura ao longo do tempo, desde a sua primeira oferta em 2005. Começou com carga horária de 40 horas voltadas mais para questões teóricas. Hoje já conta com 262 horas entre teoria e prática realizadas pelo Grupo Brasil de São Paulo e 280 horas com teoria e prática oferecidas em Manaus, tendo inclusive um estágio prático (Tabelas 1 e 2).

Tabela 1: Informações sobre os cursos oferecidos

Ano	Participantes formados	Carga horária
2005	80 pessoas	40 horas
2006	120 pessoas	60 horas

2007	300 pessoas	60 horas
2008	104 pessoas	60 horas
2016	22 pessoas	262 horas
2018	13 pessoas	262 horas

Fonte: as autoras.

Tabela 2: Informações sobre a formação oferecida em Manaus

Período de oferta do curso	2012 a 2020	
Número de profissionais alcançados	mais de 600	
Organização em módulos	20 horas cada um, totalizando em 200 horas teóricas	
Os módulos se dividem em níveis	Básico	módulos 1 e 2
	Intermediário	módulos 3 e 4
	Avançado	módulos 5 a 10
Prática	80 horas de estágio realizado em duas instituições parceiras	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesses 15 anos de oferta do curso de instrutor mediador em torno de 1239 profissionais já foram capacitados para atuarem como instrutores mediadores no Brasil. Foram realizadas formações em diferentes regiões, cidades e estados do Brasil, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3: Informações sobre região, cidade e/ou estado.

<b>Ano</b>	<b>Região</b>	<b>Cidade e/ou estado</b>
2005	Região Sudeste	São Paulo
2006	Região Norte	Rondônia em Ji Paraná
		Tocantins - Palmas
	Região Nordeste	Paraíba - João Pessoa
2007	Região Nordeste	Recife
	Região Sul	Porto Alegre
	Região Norte	Manaus
	Região Centro-Oeste	Brasília
	Região Sudeste	Rio de Janeiro
2008	Região Sudeste	Espírito Santo
	Região Centro-Oeste	Mato Grosso
2016	Região Sudeste	São Paulo
2018	Região Sudeste	São Paulo

Fonte: Elaborado pelas autoras

As formações seguem sendo sempre aprimoradas. Em 2020 estão sendo oferecidas de forma virtual por conta da necessidade imposta pelo isolamento social em razão da pandemia do COVID-19. Assim, a formação foi organizada em três módulos de 60 horas cada um, totalizando 120 horas teóricas e depois, quando possível, será solicitada a realização do estágio com mais 80 horas de prática. Nessa nova modalidade, está sendo possível alcançar diferentes estados e cidades em uma mesma formação: Maceió, João Pessoa, São Paulo, Goiânia, Rio Grande do Sul e Alagoas.

## Conclusão

Essa formação é a chave para garantir a inclusão de pessoas com surdocegueira congênita e pessoas com deficiência múltipla sensorial, ao apoiar os alunos no desenvolvimento da comunicação, organizando junto com o professor da classe regular e do professor do Atendimento Educacional Especializado os recursos pedagógicos acessíveis, levando em conta o conhecimento do estilo de aprendizagem do aluno e seu nível de comunicação, favorecendo uma comunicação expressiva mais eficiente e também a ampliação da linguagem.

Há casos de sucesso que ressaltam a observação acima como casos de alunos com surdocegueira nas cidades de: Jundiá, Campo Grande, São Paulo, Londrina e Maringá. Os alunos conseguiram com apoio do Instrutor Mediador também utilizar de Tecnologia Assistiva, como o display braille de quarenta celas, lupa eletrônica, Ipad com sistema alternativo de Comunicação.

Podemos concluir que a formação específica aliada ao trabalho de qualidade possibilita diversas aprendizagens e também favorece a escolarização desse público, não só havendo a sua inserção, mas também o desenvolvimento dos sujeitos em sua totalidade. Muito ainda se tem pelo caminho para que sejam oferecidas mais formações e mais pessoas sejam alcançadas, mas percebe-se que o caminho está sendo trilhado e vem apresentando bons resultados.

## Referências

AYRES, A. Jean. **La integración sensorial y el niño.** (tradução) LOBO, Teresa Carmona, 1998.

BRASIL. MEC/SEESP. Ministério da Educação. **Caderno 5 – educação infantil, saberes e práticas da inclusão/dificuldade de comunicação e sinalização – surdocegueira/múltipla deficiência sensorial.** 2006. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>>.

Acesso: 05 jan. 2019.

GRUPO BRASIL. **Ata da reunião de membros do grupo realizada em 17/11/2017**, mas oficializada em 30/11/2019 em São Paulo. São Paulo, 2017.

MAIA, Shirley Rodrigues; DIAS, Denise Teperine; GIACOMINI, Lilia; MESQUITA, Sandra R. S. Higino; IKONOMIDIS, Vula Maria. **Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial** - Um guia para instrutores mediadores. São Paulo: Editora Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas. 2003.

MCINNES; TREFFRY. **Deafblind Infants and Children**. A Developmental Guide, University of Toronto Press, Toronto, 1993.

MCINNES, John M. A. **Guid Planning and Support for individuals**. Who are Deafblind- University Toronto Edited by John Mc Innes. 2003.

NUNES, Clarice. **Aprendizagem Activa na Criança Multideficiente**: guia para educadores. Ministério da Educação, Lisboa, 2001.

WATANABE, Dalva Rosa. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## A FORMAÇÃO DO ACADÊMICO SURDO COMO DOCENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Angelica Micoanski THOMAZINE (UFSM)<sup>1</sup>

Claudio Luiz da Silva OLIVEIRA (UFAC)<sup>2</sup>

### Introdução

Bisol *et al.* (2010) afirmam que a instituição de ensino superior, similarmente à sociedade em geral, não está preparada para receber o estudante surdo. Ainda que existam leis para assegurar os direitos dos surdos, são muitos os desafios que eles enfrentam, não apenas durante a graduação, mas em diferentes contextos, o que influencia diretamente nas relações sociais e culturais desses indivíduos diante da comunidade, majoritariamente ouvinte.

No Brasil, a Constituição Federal, suprema no que tange a garantia dos direitos dos cidadãos brasileiros, versa sobre o direito a uma educação especializada para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, além de outros direitos, como à saúde, à proteção e à integração social. Em consonância à CF, a lei de Diretrizes Educacionais Brasileiras (9.394, de 20 de dezembro de 1996) reforça o direito a um “atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com deficiência”. O capítulo V dessa mesma lei discorre sobre a educação especial, garantindo o serviço de apoio especializado desde a educação infantil e durante toda a vida, o desenvolvimento de currículos, métodos, técnicas e recursos que atendam às necessidades do educando, o atendimento por professores com especialização adequada, inclusive no ensino superior, e a educação especial para o trabalho, para que ocorra a integração em sociedade.

Apesar da existência de normas com as supracitadas, nem sempre a comunidade surda tem seus direitos assegurados de

---

<sup>1</sup> UFSM: Universidade Federal de Santa Maria, DLEM: Departamento Estrangeiro de Letras Modernas. E-mail: [angelicamicoanski@gmail.com](mailto:angelicamicoanski@gmail.com); [angelica.micoanski@ufsm.br](mailto:angelica.micoanski@ufsm.br).

<sup>2</sup> UFAC: Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras. E-mail: [claudioliveira10@gmail.com](mailto:claudioliveira10@gmail.com)



maneira efetiva, estando sujeita a preconceitos. Porém, as políticas sociais e os esforços da comunidade surda têm surtido efeitos positivos, ainda que sutilmente, pois nota-se, por exemplo, aumento no número de alunos surdos matriculados na graduação.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, 2.235 alunos com surdez se inscreveram para o ingresso em diversas universidades no Brasil; já no censo de 2019, 2.556 alunos com surdez se matricularam em alguma universidade. Mais especificamente, 1.034 matrículas foram feitas em universidades públicas e 1.522 em universidades privadas. No Norte do país, 186 alunos surdos foram matriculados, dos quais 14 foram contabilizados no estado do Acre. O número de matrículas de alunos declarados com “deficiência auditiva”, porém, é maior, sendo 6.569 no Brasil, 538 no Norte do país e 52 no estado do Acre.

Esse aumento no número de alunos surdos matriculados na graduação tem motivado pesquisadores a direcionarem seus olhares para investigar meios de facilitar a adaptação e a aprendizagem desse público. Além disso, tem incentivado professores a compartilharem suas experiências e possíveis soluções para os desafios encontrados pela comunidade surda no contexto acadêmico. Do mesmo modo, propomos compartilhar nossa experiência através do relato de uma situação bastante específica: o desenvolvimento do estágio supervisionado obrigatório de uma aluna surda no curso de graduação em licenciatura em Letras-Espanhol, na Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, na cidade de Cruzeiro do Sul/AC.

Este relato de experiência se divide basicamente em duas partes. No primeiro momento propomos uma retomada teórica sobre os desafios dos alunos surdos no contexto acadêmico e daqueles que precisam aprender um terceiro idioma, compreendendo a Libras como primeira língua do surdo e a língua portuguesa como segunda língua. A revisão bibliográfica facilitará o entendimento em relação ao contexto no qual este relato se situa, pois trata-se de uma aluna surda, que tem a Libras como sua primeira língua, com habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa, mas não muito experiente na língua espanhola, idioma que estava não apenas aprendendo, mas se preparando para lecionar após sua graduação.

## Desafios do aluno surdo na graduação

A universidade precisa se adaptar para atender a todos os alunos de forma democrática, justa e igualitária. Castanho e Freitas (2006) notam que as políticas de inclusão demandam uma preparação mais atenta da comunidade acadêmica, para que possam receber os alunos devidamente. A inclusão é fundamental para garantir que todos tenham acesso ao “espaço comum” na sociedade, de forma que as diferenças individuais sejam respeitadas, mas oportunizando a igualdade.

São várias as discussões sobre a inclusão de alunos surdos, mas o olhar direcionado para o contexto acadêmico ainda é bastante novo. A partir de uma entrevista desenvolvida por Bisol *et al.* (2010), é possível perceber o ponto de vista dos discentes surdos sobre alguns dos desafios que enfrentam. Dentre os desafios, destaca-se a dificuldade em acompanhar as aulas quando os professores trazem elementos visuais e falam ao mesmo tempo, ou quando falam e escrevem rapidamente no quadro, pois o aluno precisa olhar para a intérprete, para o professor e para o quadro (ou outra ferramenta que seja utilizada), sendo impraticável manter-se atento ou não perder alguma informação. Outros desafios dialogam com o sentimento de exclusão no dia a dia, decorrente da dificuldade linguística entre o aluno surdo e seus colegas ouvintes, a inexperiência dos intérpretes, que nem sempre conhecem os sinais, ou, ainda pior, a ausência de intérpretes. Os alunos relataram também um despreparo deles mesmos para a adaptação à rotina acadêmica, sentiram-se “enganados” pelas escolas de ensino médio onde estudaram, as quais, embora fossem escolas bilíngues (Libras/Português), traziam materiais e textos simples demais em comparação ao que eles precisavam ler na graduação.

Há alunos surdos que têm a oportunidade de receber uma educação bilíngue, sendo fluentes em Libras e na leitura e escrita de textos na língua portuguesa. No entanto, sabe-se que nem toda a comunidade surda tem acesso a uma educação bilíngue ou a uma educação básica que proporcione uma aprendizagem adequada, alguns não são devidamente alfabetizados na língua portuguesa, ou demoram muito tempo para aprenderem a Libras, o que torna a experiência na universidade ainda mais desafiadora.

De outro lado, o despreparo dos docentes diante de um aluno surdo também é uma realidade, com professores que usam metodologias e planejam suas aulas para alunos ouvintes. Isso ocorre porque “a grande maioria dos colegas e professores é ouvinte, desconhece as especificidades relativas à surdez, compartilha ideias de senso comum, ignora a língua de sinais e tem dificuldade de se relacionar com o que é, em um grau mais significativo, diferente” (BISOL, *et al.*, 2010, p. 168-169).

Contudo, Castanho e Freitas (2006) nos lembram sobre a necessidade de reconhecer que o professor também está em constante formação e que não pode se reinventar sozinho, ou limitar-se ao bom senso e à experiência pessoal. O compartilhamento de informação é essencial para o aperfeiçoamento das práticas docentes, tornando os relatos de experiências ferramentas úteis junto às pesquisas que são desenvolvidas. Conforme mencionamos anteriormente, outra questão desafiadora no caso aqui exposto foi o fato de a aluna precisar aprender e lecionar um terceiro idioma, o que despertou nosso interesse para uma investigação crítica.

### **Desafios do aluno surdo que aprende outro idioma**

O aluno da rede básica de ensino tem a língua estrangeira como uma das disciplinas da sua grade curricular, a qual funcionaria como segunda língua para alunos ouvintes. Para os alunos surdos, contudo, que lidam diariamente com a Libras e com a língua portuguesa, aprender um novo idioma é, na realidade, aprender uma terceira língua.

Em muitos casos, a aprendizagem da Libras como primeira língua de um indivíduo surdo é insuficiente. Às vezes a criança surda só utiliza a língua de sinais quando está em contato com outras crianças surdas. Assim, uma das dificuldades para alfabetização de crianças surdas não se dá pelo fato de serem surdas, mas pelo fato de serem pouco expostas a situações de aquisição e de uso dessa língua (CSIZÉR & KONTRA, 2020). O problema é que as dificuldades de aprendizagem da língua materna afetam a aquisição de outras línguas: o aluno que tem um repertório de palavras pequeno em sua língua materna precisará ter um esforço ainda maior para a

aprendizagem de vocabulário em um idioma distinto, conforme afirma Domagała-Zyśk (2016).

Devido a isso, a autora defende que é importante expor o aluno surdo a diversos contextos da vida real com exercícios práticos, nos quais se utilize a língua estrangeira. Com isso, o aluno compreende como usar palavras novas em contextos apropriados social e culturalmente. Ainda que o vocabulário do aluno surdo seja limitado mesmo na língua materna, aprender uma língua estrangeira pode oportunizar à amplificação de vocabulário e conhecimento não apenas na língua estrangeira, mas também em sua língua materna (de sinais), ou em sua segunda língua (no Brasil, o português).

Da perspectiva dos alunos surdos, em uma pesquisa realizada por Csizér e Kontra (2020), é importante que o professor utilize ferramentas visuais para apresentar vocabulário e estruturas da língua estrangeira, como imagens, quadros, vídeos com legendas ou material impresso. Outro elemento considerado importante, foi o domínio do professor para ensinar um idioma utilizando a língua de sinais no lugar de um intérprete, assim os alunos poderiam concentrar a atenção no professor, sem perder informações. Além disso, professores que tivessem domínio da língua de sinais “[...] estariam mais familiarizados com a forma como as pessoas surdas pensam” (CSIZÉR & KONTRA, 2020, p. 243)<sup>3</sup>.

Dessa forma, oportunizar que um aluno surdo seja capacitado para lecionar uma língua estrangeira, como é o caso em estudo, seria uma forma de garantir o direito de outros alunos surdos de aprender uma língua estrangeira com um professor fluente em língua de sinais e que compreende como a comunidade surda pensa.

Essa capacitação está vinculada ao estágio supervisionado, uma da disciplina do curso de Letras Espanhol que atua diretamente na formação docente. Permitir que o aluno matriculado nesse curso desenvolva seu estágio supervisionado é uma forma de garantir os direitos desse aluno, para uma formação de qualidade e que integre as exigências encontradas no PPC do curso de Letras Espanhol, que é

[...] além do aprendizado de competências próprias da atividade profissional do magistério da Educação Básica, o desenvolvimento do estagiário para a vida cidadã e para o

---

<sup>3</sup> [...] would be familiar with how deaf people think (tradução nossa).

trabalho. [...] tem por finalidade propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem do estudante estagiário e a relação entre teoria e prática, que irão fornecer os elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, devendo ser orientado, planejado, executado, acompanhado e avaliado em conformidade com a Legislação em vigor, com este Regulamento e com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). (PPC UFAC, 2009, p. 77)

Compreendendo a importância em garantir uma educação de qualidade para todo e qualquer indivíduo, inclusive na graduação e com objetivo de formação profissional, sendo, no caso em estudo, o estágio supervisionado uma possibilidade, apresentamos os movimentos realizados no desenvolvimento e acompanhamento do estágio da aluna surda.

### **A orientação pré-regência**

Para darmos início aos procedimentos de orientação na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II que seria ministrada naquele semestre, necessitaríamos fazer um questionamento a nós mesmos, e que deveria ser a nossa primeira preocupação: quais capacidades e habilidades um acadêmico do curso de licenciatura em Letras-Espanhol deve ter para que possa atuar como docente em uma escola de ensino médio?

Como forma de responder este questionamento, fizemos uso do Projeto Político Curricular do referido curso, com vistas ao direcionamento dos objetivos necessários à prática do Estágio Supervisionado. A única informação expressa no documento sobre a disciplina, no que concerne o seu objetivo (ementa) era “desenvolvimento de atividades de docência em escolas de Ensino Médio” (PPC LETRAS-ESPANHOL CZS, 2009, p. 106). Com esta informação, propusemos como atividades de desenvolvimento para o estágio metodologias de ensino e aprendizagem da língua espanhola, com a finalidade de promover a aquisição e/ou melhoramento das habilidades de escrita, leitura, fala e audição. Os acadêmicos poderiam desenvolver as atividades de estágio em três escolas de ensino médio da cidade, entre o 1º e o 3º ano.

Dessa forma, o plano de curso da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II se desenhou da seguinte forma:

Quadro 1: Estrutura do plano de curso da disciplina de Estágio Supervisionado

<p><b>Carga-horária:</b> 135 horas (atividades teóricas e práticas)</p> <p><b>Objetivo Geral:</b> Proporcionar a compreensão da formação docente em escolas do Ensino Médio por meio de atividades de observação, planejamento, regência e reflexões teóricas e práticas de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola no Ensino Médio.</p>
<p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Compreender a importância do Estágio Supervisionado para a prática pedagógica;</li> <li>– Identificar a disponibilidade de turmas e professores para a execução das atividades de regência;</li> <li>– Executar o planejamento coletivo e individual, visando o atendimento das necessidades dos alunos;</li> <li>– Escolher os conteúdos apropriados ao público para a execução da regência;</li> <li>– Confeccionar material didático para a utilização nas atividades de regência;</li> <li>– Exercer atividades de regência;</li> <li>– Elaborar relatório final englobando todos os aspectos observados durante o período do Estágio Supervisionado.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Como podemos observar, a disciplina de estágio se dividiria em três momentos: discussão sobre o papel do professor e a importância do estágio para a formação docente juntamente com a definição do calendário das regências e temáticas a serem trabalhadas, regência em sala de aula, discussão das atividades de regência e elaboração de relatório final. Porém, após o início da disciplina, notou-se que uma aluna surda havia sido matriculada o que nos causou apreensão, por não nos sentirmos preparados para guiá-la, ao mesmo tempo em que estávamos cientes de que “a igualdade

de direitos na educação deve significar um trabalho de comunidade inclusivo, onde se tenha em conta os vários tipos de diversidade” (CRUZ, 2010, p. 28). Sendo assim, atentamos para o fato de que a inclusão deveria ocorrer de forma que a aluna se sentisse plenamente à vontade para desenvolver as atividades de estágio, assim como os seus colegas ouvintes.

Sem prévia orientação de como proceder nesse caso (já que nunca tínhamos recebido nenhum/a aluno/a surdo/a), nos preocupamos com a adaptação das atividades de regência pré-definidas. Por esse motivo, recorreremos ao NAI (Núcleo de Apoio à Inclusão) do *campus* da Universidade, para que pudesse fazer sugestões e recomendações para a execução das atividades de regência. A intérprete de Língua de Sinais foi uma ferramenta chave para que houvesse um bom andamento do que propomos, assim como a monitora da aluna surda, bolsista da Universidade selecionada para o acompanhamento da acadêmica nas suas obrigações como universitária.

Definiu-se, a partir de então, que a acadêmica desenvolveria atividades de regência em duas aulas para uma turma de 1º ano, em uma das três escolas disponíveis para este fim, conforme sorteio entre os acadêmicos. Com esta definição, começamos as orientações necessárias para uma boa regência, como a maneira de se dirigir à coordenação/direção da escola para solicitar autorização para realizar o estágio, as roupas mais adequadas para a ocasião, a postura diante da turma regida, os materiais didáticos a serem utilizados, os recursos tecnológicos disponíveis, as formas de avaliação, entre outros aspectos. Era nítida a animação por parte da acadêmica com a possibilidade de realizar seu estágio em uma turma regular de uma escola pública<sup>4</sup>. A partir disso, refletimos que

[...] o estagiário estará ministrando as aulas, com um conteúdo definido junto aos professores (supervisor e orientador), mas estando sob responsabilidade do estagiário planejar as aulas, definir a metodologia de ensino a ser trabalhada, desenvolver as atividades em classe e avaliar a aprendizagem dos estudantes, enfim é a etapa em que ele assume o papel do

---

<sup>4</sup> As atividades de estágio I, que deveriam ter sido realizadas em uma escola de ensino fundamental, não foram desenvolvidas, tendo em conta que a estrutura curricular na rede estadual de ensino não contempla a disciplina de Língua Espanhola no ensino fundamental II.

professor, ainda que sob supervisão e orientação externa. O período de regências de classe contribui para o desenvolvimento de diversos elementos fundantes da profissão professor, aliando teoria e prática de modo a propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências próprias ao processo de ensino de conteúdos, de estabelecimento de relações pessoais e profissionais com os diversos sujeitos relacionados ao processo ensino-aprendizagem (SANTOS & FREIRE, 2017, p. 264).

Seguindo as orientações dadas, a aluna pôde então planejar as suas aulas, estruturando o seu plano da seguinte forma:

Quadro 2: Plano de aula desenvolvido pela aluna

Quantidade de aulas	2 horas/aula
Turma	1º ano B
Quantidade de alunos	35 alunos
Tema da aula	Interpretação textual
Objetivo geral	Dar subsídios para que o aluno possa interpretar um texto de nível fácil em língua espanhola.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar elementos de interpretação de informações explícitas e implícitas em um texto;</li> <li>- Ideias primárias e secundárias na interpretação textual;</li> <li>- Vocabulário relacionado aos textos trabalhados.</li> </ul>
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura silenciosa de um texto sobre preservação ambiental;</li> <li>- Identificação do tema do texto;</li> <li>- Levantamento de informações prévias sobre o texto;</li> <li>- Fazer questionamentos sobre o texto;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação das informações explícitas no texto;</li> <li>- Identificação das informações implícitas no texto;</li> <li>- Entendendo a estrutura do texto;</li> <li>- Vocabulário relacionado ao meio ambiente;</li> <li>- Ideias primárias e secundárias;</li> <li>- Estudo de um segundo texto sobre meio ambiente.</li> </ul>
Avaliação	A avaliação será realizada durante todo o processo de ensino, com atividades de questões direcionadas, leitura e interpretação textual, participação, estudo dirigido e outras atividades avaliativas pertinentes durante a execução das aulas.
Recursos didáticos	Texto impresso, livro didático, Datashow, computador com acesso à internet, dicionários, quadro negro, cartolina, pinceis.

Fonte: Adaptado pelos autores (2020)

O planejamento de todas as atividades teve a supervisão de um professor orientador da disciplina de Estágio Supervisionado na área de Língua Espanhola, uma pedagoga responsável pelos aspectos pedagógicos das aulas, a monitora da aluna, que a auxiliava nas atividades acadêmicas, e a intérprete de Libras, que iria acompanhar a acadêmica nas regências em sala de aula.

### **A regência**

Após toda preparação e planejamento das atividades a serem executadas, conforme descrito anteriormente, a discente dirigiu-se à escola no dia e horários pré-definidos para que pudesse pôr em prática seu estágio. Acompanhamo-la, como professores orientadores, durante todo o processo de regência, de forma que podemos descrever, na posição de avaliadores, como ela se saiu na execução do que foi planejado.

Como a sua L1 (primeira língua) é a Libras, ela sinalizava e a intérprete de Língua de Sinais, graduada em Letras-Espanhol,

transmitia a informação em língua espanhola para os alunos ouvintes. Neste dia, estavam presentes 32 dos 35 discentes matriculados na turma. De início, foi perceptível a surpresa dos estudantes com uma surda lecionando um idioma estrangeiro, fato que já era esperado. Mas o que impressionou foi a ação deles em aplaudi-la, o que a deixou extremamente feliz e realizada, motivando-a a dar sequência ao que tinha preparado.

Num primeiro momento, ela se apresentou e explicou que era surda desde os cinco anos de idade, quando adoeceu e, conseqüentemente, começou a perder a audição até se tornar completamente surda. Pudemos perceber uma consternação no rosto dos estudantes, um misto de tristeza pelo ocorrido e admiração por ela não ter desistido dos seus sonhos e ido buscar um de seus objetivos, que desde criança era ser professora.

Em seguida, a acadêmica entregou textos impressos para os estudantes lerem em silêncio. Após cinco minutos, ela começou a fazer perguntas gerais sobre o material, tais como: Sobre o que o texto fala? Como vocês chegaram a essa conclusão? Quais palavras no texto vocês não conseguiram entender?, além de passar orientações como: grifem as palavras desconhecidas para procurarmos entendê-las no contexto. Assim, ela pediu para a intérprete acompanhá-la na leitura do texto, que seria feita em Língua de Sinais e necessitaria de interpretação. Enquanto ela sinalizava, a intérprete de Libras a acompanhava lendo o texto em espanhol, realizando interferências quando a regente solicitava, como ênfase na pronúncia de determinada palavra.

A acadêmica surda conquistou os estudantes já na primeira aula, envolvendo-os em questionamentos direcionados, fazendo inferências e solicitando que os alunos concordassem ou discordassem, justificando as respostas dadas. Observamos um engajamento muito interessante entre a estudante e a sua intérprete, ambas em uma sintonia ímpar, o que facilitou demasiadamente o trabalho. Esse engajamento é importante e necessário porque

[a]inda há poucos surdos formados docentes. Poucos professores são bilíngües, pois este aprendizado não é fácil; é preciso muita dedicação e estudo constante, já que vários sinais surgem a cada dia. À medida que a comunidade surda se apropria de novos conceitos transforma-o em sinais, que

precisam ser aprendidos pelos profissionais [...]. (BALDO & IACONO, 2008, p. 13)

Finalizada a primeira aula, informamos a ela, como ratificação, o dia e horário da segunda aula, que seria dali a dois dias. Neste primeiro momento, ficamos extremamente felizes com o seu desempenho e como a aula se desenvolveu com naturalidade e os alunos se comportaram ativamente, o que comprova a afirmação de Lunardi (1998, p. 85) quando defende que “a presença do professor surdo na escola representa muito mais que modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social”.

O segundo dia de aula transcorreu na mais perfeita ordem, da mesma maneira que na primeira. A estagiária ministrou a aula com naturalidade e demonstrou aptidão para a docência, retomando elementos da aula anterior e relacionando-os com o que seria feito no dia. Assim, foram distribuídas cópias de um texto de nível fácil para que os estudantes fizessem uma atividade de interpretação textual. No momento em que os estudantes realizavam as atividades propostas, a acadêmica ia acompanhando-os nas suas cadeiras, assessorando nas dificuldades que surgiam, sempre acompanhada da intérprete de Libras.

Um fato interessante, que acreditamos ser importante mencionar, é que os alunos da turma sempre pediam para ela fazer um determinado sinal para uma palavra, como forma de ensiná-los um pouco a Língua de Sinais. Solicitaram que ela lhes sinalizasse palavras como aprendizagem, gostar, aprender, fácil, difícil, legal, entre outras. Este fato demonstra que a interação do surdo com ouvintes na sala de aula permite a integração e a troca de conhecimentos de ambas as partes, fazendo concordância com a afirmação de que

O instrutor surdo é um educador que deve trazer para o espaço escolar os valores, aspectos culturais, emoções e percepções da ótica da pessoa surda; além de disso, ele é o representante da língua, da cultura e da identidade surda no espaço escolar [...] (SANTOS et al., 2016, p. 129).

Ao final da aula, a estagiária e a intérprete de Libras se despediram da turma, agradecendo a atenção e a participação de

todos. Nesse momento, grande parte dos alunos se levantou e abraçou a acadêmica, despedindo-se afetuosamente dela, agradecendo os conhecimentos passados e dizendo “Muito obrigada” utilizando-se da Língua de Sinais.

### **O relato de regência**

Ao terminarmos as regências previstas para os estagiários, nos reunimos para a aula final para que houvesse uma troca de experiências e compartilhamento de dificuldades ou anseios. Todos demonstraram curiosidade sobre a regência da colega surda, desejosos que ela compartilhasse a sua experiência e seus sentimentos em relação à prática. Ela lhes contou que a experiência de ser professora a ajudou a compreender o ambiente em que ela trabalharia futuramente e que a fez perceber que era isso o que ela queria ser. Enfatizou o seu desejo em ser professora do ensino básico e deixou claro que a surdez não foi empecilho para a realização da sua tarefa.

Salientou ainda que a dificuldade está no fato das pessoas desacreditarem em sua capacidade como profissional e não na sua deficiência em si. Essa fala deixa claro que o preconceito com pessoas deficientes ainda é uma realidade vivenciada em vários âmbitos sociais, desmerecendo excelentes profissionais que são desacreditados de suas capacidades simplesmente por apresentarem alguma deficiência física.

A intérprete de Língua de Sinais também relatou sua experiência como atuante neste processo de integração da aluna surda no ambiente educacional como docente. Ela narrou que se sentiu imensamente orgulhosa do trabalho conjunto que foi realizado, comprovando que o surdo tem tanta capacidade quanto um ouvinte para a prática docente.

### **Considerações finais**

Tendo em vista a necessidade de existirem professores surdos capazes de ensinar um idioma estrangeiro, a formação de professores surdos é uma realidade não apenas indispensável, mas

também possível, apesar dos desafios. A prática aqui narrada é a comprovação disso.

A experiência de orientar uma aluna surda no Estágio Supervisionado foi deveras enriquecedora, pois abriu-nos os olhos no tocante à capacidade profissional e intelectual desses futuros professores, dispostos a enfrentarem as diversidades a fim de alcançar resultados positivos na própria formação e na educação.

As habilidades formativas de um aluno surdo no tocante à docência deve ser igual ao de um discente ouvinte, havendo as adaptações necessárias para a sua deficiência. Por meio desta experiência, pudemos perceber que a surdez é um diferencial na regência de aulas, por despertar a curiosidade dos estudantes, estimulando-os. Isso faz com que os educandos tenham curiosidade em aprender Libras, o que posteriormente ampliará o número de pessoas interessadas na formação em língua de sinais e conseqüentemente tende a beneficiar os surdos em várias esferas sociais.

Como a própria acadêmica salientou no compartilhamento das experiências, infelizmente em nossa sociedade ainda é muito arraigado o preconceito com os deficientes, desacreditando da capacidade dessas pessoas em serem excelentes profissionais de forma igual àqueles que não apresentam nenhuma deficiência. Devemos trabalhar arduamente para comprovar que este preconceito não faz sentido, pois temos profissionais formados ou em formação que muito podem contribuir com o crescimento do nosso país.

Concluimos, por meio desta experiência, que o aluno surdo estudante de graduação em Letras-Espanhol se sente tão capaz quanto os demais na regência das aulas, além de se sentir plenamente inserido no contexto da sua futura profissão como professor. Por fim, percebemos também a necessidade em se desenvolver mais pesquisas com enfoque no surdo como docente de uma terceira língua.

## Referências

- BALDO, Cirlei Fátima; IACONO, Jane Peruzo. **Letramento para alunos surdos através de textos sociais**. Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2008.
- BISOL, Cláudia Alquati et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cad. Pesqui.**, v. 40, n. 139, p. 147-172, abr. 2010.
- CASTANHO, Denise M.; FREITAS, Soraia N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**. N. 27, p. 93-99, 2006.
- CONSTITUIÇÃO. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CRUZ, M. R. D. F. Desmistificando o mito da turma homogênea: caminhos numa sala de aula inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 36, pp. 27-42, jan.- abr. 2010.
- CSIZÉR, Kata; KONTRA, Edit H. Foreign Language Learning Characteristics of Deaf and Severely Hard-of-Hearing Students. **The Modern Language Journal**, v. 104, Issue 1, p. 233-249, 2020.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, Ewa. Vocabulary teaching strategies in English as a Foreign Language classes for deaf and hard-of-hearing students. In: Domagała-Zyśk, Ewa; KONTRA, Edit H. (Ed.) **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep, 2020.
- LDB. Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- LUNARDI, M. L. Cartografando os estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C. B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SANTOS, Eliane Aparecida dos; FREIRE, Leila Inês Follmann. Planejamento e aprendizagem docente durante o estágio curricular supervisionado. **Actio**, v. 2, n. 1, p. 263-281, jan./jul. 2017.

SANTOS, L. F. et *al.* O instrutor surdo: caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. e MARTINS, V. R. O. **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos.** São Carlos: EdUFSCar, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Projeto Político Curricular (PPC) do curso de graduação de Licenciatura em Letras-Espanhol – Campus Floresta (Cruzeiro do Sul).** Disponível em: <<https://portal.ufac.br/ementario/curriculo.action?v=430>> Acesso em: 08 nov. 2020.

## FILHOS SUPERDOTADOS: QUANDO E O QUE AS MÃES CONSEGUEM IDENTIFICAR?

Victor Alexandre Barreto da CUNHA (UNESP)<sup>1</sup>

Carina Alexandra RONDINI (UNESP)<sup>2</sup>

### Introdução

O ambiente familiar é o local em que a criança começa a ter as primeiras interações sociais, trocas de experiências e valores, no contato com as pessoas, revestindo-se de fundamental importância para o seu desenvolvimento biopsicossocial (DESSEN, 2007; GUENTHER, 2017). De acordo com Santos e Toniosso (2014), a família desempenha importante papel no desenvolvimento do indivíduo, tendo em vista que é transmissora de valores e culturas entre as pessoas no seu entorno. Portanto, o ambiente familiar configura-se como “[...] o lócus da estruturação da vida psíquica; é um espaço social distinto, na medida em que gera e consolida hierarquias multigeracionais.” (CHACON, 2009, p. 59).

Para Chacon et al. (2007), a família contemporânea, diferente do modelo tradicional de homem, mulher e filhos(as), é uma família que foi modificada nas suas questões sociais e valores morais, na qual não existe um único provedor na relação familiar e se observa a presença de um sentimento intergrupar, tendo sido também alterada pelo desenvolvimento da ciência, da tecnologia e pelos valores de relacionamento. É na família que algumas características de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são percebidas inicialmente (POCINHO, 2009), entre as quais um vocabulário avançado para a idade, inteligência acima da média e criatividade (DELOU, 2007; RENZULLI, 2014).

---

<sup>1</sup> Psicólogo. Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru; E-mail: [victorpsico.vc@gmail.com](mailto:victorpsico.vc@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Assistente Doutora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista – UNESP/São José do Rio Preto; E-mail: [carina.rondini@unesp.br](mailto:carina.rondini@unesp.br)



De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, os estudantes com AH/SD são Público-Alvo da Educação Especial (PAEE):

Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes e também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Eles têm direito à matrícula na classe comum, bem como ao atendimento educacional especializado (AEE), no contraturno, para o seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 1996). A literatura da área mostra a necessidade de oferecer o AEE, tanto para o desenvolvimento do potencial quanto para atender às necessidades específicas desses estudantes (ALENCAR, 2001; FLEITH, 2007).

O Relatório de Marland (1972) prevê, de modo conservador, que 3% a 5% da população apresenta AH/SD; segundo os dados do Censo de Educação Básica de 2019, foram cadastrados 48.133 estudantes com AH/SD na Educação Básica no Brasil (INEP, 2020). Tais números são muito baixos, tendo em vista que temos, no país, em torno de 48 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica (INEP, 2020); logo, esperava-se algo em torno de 1.440.000 e 2.400.000 estudantes cadastrados com AH/SD (MARLAND, 1972).

A pessoa identificada com AH/SD “[...] passa a ser considerada como especial pela família, que passa a se configurar de maneira diferente, de modo a focalizar toda sua energia nessa criança.” (MENDONÇA, 2015, p. 87). Por isso, causa tensões no ambiente familiar, que acabam sendo estressantes, pois, muitas vezes, são pessoas que destoam da maioria e distantes do ‘padrão da sociedade’ (SOLOMON, 2013).

O nascimento de uma criança que virá a ser identificada com AH/SD não traz nenhuma evidência imediata ou pistas que possam ajudar essa família (DELOU, 2007) e, assim como em casos nos quais os(as) filhos(as) nascem com alguma deficiência, a família se sentirá, frequentemente, despreparada para enfrentar ou lidar com ela (SOLOMON, 2013). No entanto, uma família que tenha no seu ambiente familiar uma criança com deficiência, tão logo identificada

ou diagnosticada, é orientada por uma equipe de profissionais ao atendimento especializado mais adequado para sua criança. Não obstante, famílias com as duas condições especiais irão notar que seus filhos, com AH/SD ou com deficiência, irão requerer atenção especial, de forma a atender às suas especificidades singulares.

Nesse processo interativo, a família constitui o primeiro grupo social no qual a criança começa a aprender, buscar as primeiras referências no que diz respeito aos valores culturais, interacionais e emocionais. Desse modo, “[...] a família é sem dúvida a maior referência para a formação pessoal dos filhos, desde o início da vida [...]” (GUENTHER, 2017, p. 140). A literatura aponta que a família também é vista como mediadora na socialização, nas trocas de experiências e valores de seus(suas) filhos(as), as quais são travadas com o mundo, possuindo um papel fundamental para o entendimento do processo de desenvolvimento humano (DESSEN, 2007; GUENTHER, 2017). Sabatella (2007, p. 143) enfatiza que “[...] o atendimento adequado ao aluno com [AH/SD] e a orientação à família têm o potencial de mudar uma vida.”

Sakaguti (2010) realizou uma pesquisa sobre as concepções das famílias sobre as características de AH/SD dos(as) filhos(as) inseridos(as) em atendimento educacional especializado, em Sala de Recursos. Foram entrevistados dois pais e dez mães. Os resultados mostraram que pais e mães perceberam características de AH/SD, logo nos anos iniciais do desenvolvimento dos(as) filhos(as), sendo que habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa estavam presentes nos(as) filhos(as). Resultados semelhantes foram encontrados por Smutny (2000), com pais de estudantes com AH/SD: 80% dos pais identificaram características de AH/SD nos seus(suas) filhos(as) desde muito cedo, já na primeira infância. Mendonça (2015) obteve resultados parecidos, já que seu trabalho observou 77% de características de AH/SD percebidas pelos pais de filhos(as) com AH/SD.

Gama (2007) salienta que as famílias notam, desde muito cedo, que seus(suas) filhos(as) apresentam um desenvolvimento que não é apenas mais rápido do que o das demais crianças, mas também inclui comportamentos diferenciados em relação aos seus pares, como falar e andar precocemente, ler sem auxílio de outras pessoas, ser questionadores e ter interesse por assuntos incomuns para a

idade. Sabatella (2008, p. 114) ressalta que “[...] os pais possuem um grande número de informações do processo de identificação, podem não ter conhecimento técnico, mas sabem muito a respeito de habilidades, motivação, autoconhecimento e capacidade criativa dos filhos.”

Estudiosos da área das AH/SD apontam algumas características mais comuns em pessoas que possuem AH/SD. Pérez e Freitas (2016), por exemplo, arrolam vocabulário avançado para a idade, original e criativo, alto grau de curiosidade, persistência, boa memória, senso de justiça e o fato de serem questionadores. Já Renzulli e Reis (1997) enfatizam um vocabulário avançado para a idade, boas notas, boa memória, insatisfação com rotinas, gosto por leitura, senso de justiça, perfeccionismo, senso de humor e também a característica de serem questionadores. Serra e Fernandes (2015) destacam o interesse pela leitura e números, curiosidade, apresentam mais energia do que as crianças de sua idade; gosta de estabelecer interações com pessoas mais velhas, apresenta excelente memória e curiosidade por assuntos diversos. Para os pesquisadores aludidos, essas características são comumente apresentadas nos estudantes com AH/SD. Ao longo dos anos, se as características de superdotação permanecerem, poderá ser possível afirmar as AH/SD desses estudantes (ARANTES, 2011; FREEMAN; GUENTHER, 2000; WINNER, 1998).

Existem três características atípicas, evidentes nas pessoas com AH/SD: a precocidade, a insistência em fazer as coisas a seu modo e a fúria por dominar assuntos do seu interesse (WINNER, 1998). De acordo com Winner, as pessoas com AH/SD começam a manifestar o seu interesse em alguma área do saber em idade menor que a média de seus pares, avançam mais rápido na aprendizagem, conforme as suas áreas de interesse e com grande facilidade; afirma que “[...] as crianças superdotadas são precoces.” (WINNER, 1998, p. 12).

Em decorrência, objetivou-se investigar quando e o que as mães conseguem identificar em seus(suas) filhos(as), no que diz respeito a características de AH/SD. Destarte, o presente trabalho é um recorte de Dissertação de Mestrado<sup>3</sup> (CUNHA, 2018) que teve

---

<sup>3</sup> Apoio financeiro: FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) (Processo nº 2016/20461-0) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

como objetivo identificar características de estudantes com indicadores de AH/SD, em algum campo do saber, que mães observam nos(as) filhos(as) e suas relações/associações com queixas escolares e problemas de comportamento.

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo 13 mães, constituindo uma amostra por conveniência, nomeadas de M1 a M13, cujos(as) filhos(as) estavam em processo de avaliação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. As mães tinham idade entre 29 e 48 anos, com média de idade<sup>4</sup> de 36 anos (dp = 5 anos). Com relação ao estado civil, 12 (92%) participantes eram casadas e apenas uma separada; tinham ocupações variadas, desde diaristas e do lar a neuropsicóloga, e formações heterogêneas. Quanto à escolaridade, a maioria com Ensino Médio, cinco (38%), e três (23%) com Mestrado. Dez mães (77%) tinham dois filhos.

Quanto à posição dos filhos na família, seis (46%) eram primogênitos, seis (46%) eram caçulas e um (8%) era filho único. Os filhos tinham idade entre cinco e 14 anos, com média de idade<sup>5</sup> de nove anos (dp = 2 anos); sendo sete meninos e seis meninas com desempenho intelectual<sup>6</sup> classificado na média superior e superior.

### Instrumentos

Para este estudo, adotaram-se dois instrumentos:

1) **Check-list de Características Associadas à Superdotação (CCAS)**: trata-se de instrumento traduzido e adaptado pelos pesquisadores Barbosa et al. (2008), para o idioma português, da versão americana *Stand Up for your Gifted Child* (SMUTNY, 2001), com o objetivo de coletar informações acerca das características de AH/SD com pais ou demais cuidadores. O *Check-list* é composto por 42 afirmações, divididas em três domínios, sendo dez no domínio da capacidade intelectual, 24 no domínio da criatividade e oito no

<sup>4</sup> Variável com distribuição normal:  $W = 0,8866$ ;  $p = 0,0948$ . Teste de Normalidade Shapiro-Wilk.

<sup>5</sup> Variável com distribuição normal:  $W = 0,9191$ ;  $p = 0,3148$ . Teste de Normalidade Shapiro-Wilk.

<sup>6</sup> Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC-IV).

domínio emocional. É apresentado com duas opções de respostas (Sim ou Não), no qual o respondente assinala a melhor opção sobre as características de AH/SD em seus(suas) filhos(as).

2) **Avaliação de Conhecimentos Acerca da Superdotação (ACAS):** inspirado em Winner (1998), é um instrumento adaptado por Rodrigues e Capellini (2012), com a finalidade de obter informações/conhecimentos, mitos e crenças acerca das AH/SD. O instrumento é composto por 21 questões fechadas e organizadas em afirmações e três alternativas de respostas: “concordo”, “discordo” ou “não sei responder”. É necessário ressaltar que as mães deveriam discordar das afirmações. Em “Concordância”, de acordo com o instrumento, é opção na qual são considerados os mitos e crenças a respeito das AH/SD.

### **Aspectos Éticos**

A pesquisa foi efetuada no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) de uma Universidade Pública, em uma cidade de médio porte do interior paulista. Foram tomados todos os cuidados éticos para o desenvolvimento do estudo, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o nº 2.225.492, e CAAE, sob o nº 47138415.0.0000.5398, obedecendo à Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016).

### **Procedimento de Coleta de dados**

A coleta foi realizada de forma individual, dentro de salas confortáveis e climatizadas no CPA, em dois encontros com cada mãe, conforme a disponibilidade das mães. O tempo médio de aplicação de cada instrumento foi de 50 minutos.

Cabe ressaltar que o instrumento ACAS foi respondido por onze mães, pela impossibilidade de duas mães comparecerem à universidade, nos meses da coleta desse instrumento.

### **Procedimento de Análise dos dados**

Para análise dos resultados do *Check-list* de Características Associadas à Superdotação, foi atribuído critério arbitrário de 70% ou

mais às respostas das mães. Quanto mais elevadas as pontuações, mais características de AH/SD estariam presentes nos(as) filhos(as). Os dados obtidos foram analisados e interpretados em contextos quali/quantitativos, por meio de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas).

Aos resultados da Avaliação de Conhecimentos Acerca da Superdotação foi atribuída também estatística descritiva (frequências absolutas e relativas).

## Resultados e Discussão

A partir das avaliações efetuadas neste estudo observou-se que, das 13 mães, 82% (n=7) atribuíram características de AH/SD a seus(suas) filhos(as). Os resultados do CCAS estão descritos na Tabela 1 e denunciam que as mães são boas observadoras de características de AH/SD.

Tabela 1. Porcentagem de pontos obtidos no CCAS, de acordo com as mães (n=13), 2018.

Participante*	n**	%
M6	38	90
M11	37	88
M8	36	86
M13	36	86
M12	33	78
M1	32	76
M7	31	73
M4	29	69
M10	29	69
M3	28	67
M5	28	67
M2	27	64
M9	26	62

\* Dados organizados por ordem decrescente de %.

\*\* Número de itens apontados como sim. Máximo de itens da escala = 42.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na Tabela 1, observa-se que a mãe M6 arrolou um conjunto de 90% de características associadas à superdotação, o que corresponde a 38 itens apontados como Sim do *Check-list*, seguida da mãe M11, com 88%, mães M8 e M13, com 86% de características de AH/SD presentes em seus(suas) filhos(as). Os resultados apontam que as mães atribuem 75% (n=13) de características de AH/SD aos filhos. Em um estudo realizado por Smutny (2000), com pais de crianças com AH/SD, 80% desses pais observaram características de AH/SD em seus filhos, frisando-se que, já na primeira infância, essas características eram notadas pelos seus pais.

As mães descreveram que seus(suas) filhos(as) mostram boa concentração, aprendem rapidamente, têm capacidade de raciocínio lógico e envolvimento na tarefa. Treze mães (100%) afirmaram que seus(suas) filhos(as) se interessam por relações de causa e efeito, a fim de “entender o porquê das coisas”, além de gostarem de fazer descobertas de uma maneira própria e resolver problemas a seu modo (WINNER, 1998).

Doze mães concordaram quanto ao fato de o(a) filho(a) gostar ou preferir trabalhar e brincar independentemente, declarando que seus(suas) filhos(as) apresentam uma capacidade incomum de raciocínio lógico. Segundo Goulart et al. (2016, p. 44), os estudantes com AH/SD “[...] conseguem realizar com facilidade atividades que envolvem raciocínio lógico e pensamento abstrato generalizante de modo rápido e eficiente e, por vezes, realizam cálculo mental e expressam a resposta conclusiva.”

As participantes descreveram que seus(suas) filhos(as) revelam interesse em entender o porquê das “coisas”, gostam de fazer descobertas, são curiosos, têm foco, são atentos às coisas que lhes interessam e gostam de inventar jogos e brinquedos. Treze mães (100%) afirmam que seus(suas) filhos(as) querem saber as razões para as regras e as razões por de trás das razões; são extremamente curiosos; ficam muito tempo atentos às coisas que lhes interessam.

Onze mães concordaram quanto ao fato de o(a) filho(a) discutir ou elaborar ideias de forma complexa e incomum; doze mães disseram que os(as) filhos(as) ficam tão envolvidos com aquilo que têm interesse, que não percebem mais nada; oito mães relataram que os(as) filhos(as) gostam muito de jogos de matemática; onde mães

mencionaram que os(as) filhos(as) mostram uma imaginação vívida; doze disseram que os(as) filhos(as) gostam de criar, desenhar, pintar, escrever, construir, experimentar, contar histórias ou inventar e argumentar, e n = 8 percebem padrões e conexões que outros não veem.

Treze mães (100%) descreveram que seus(suas) filhos(as) demonstram sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros e empatia para com os problemas dos outros (WINNER, 1998), enquanto onze mães disseram que seus(suas) filhos(as) evidenciam energia elevada, foco e empenho, e nove mães sustentam que têm sensibilidade quanto aos valores e crenças manifestadas pelos(as) filhos(as) (WINNER, 1998).

De acordo com os resultados obtidos no CCAS, observa-se que as mães atribuem características de AH/SD aos seus(suas) filhos(as). Estas características são apontadas pela literatura como presentes nas pessoas com AH/SD.

No tocante à Avaliação de Conhecimentos acerca da Superdotação, n = 10 discordaram de que “*crianças academicamente superdotadas possuem um poder intelectual geral que as torna superdotadas em todas as disciplinas escolares*”, apenas uma concorda com tal afirmação. Segundo Winner (1998), a ideia contida nesse estereótipo é de que o estudante identificado com AH/SD possui uma inteligência geral, a qual faz com que se destaque em todas as áreas do conhecimento. As mães participantes parecem possuir o conhecimento acerca desse estereótipo. Ainda concernente ao QI, verificou-se um número semelhante de mães concordando, n = 5 e discordando n = 5 de que a “superdotação em qualquer domínio depende de um QI alto.” Isso é analogamente constatado pelos *savants*, “[...] indivíduos frequentemente autistas com QI’s na extensão de retardo e excepcionais em domínios específicos.” (WINNER 1998, p. 16).

Em relação a questão “*as crianças com altas habilidades em música e artes são talentosas*”, n = 10 concordam com a questão, o que vai ao encontro desses dados, na obra de Winner (1998), para quem os estereótipos e crenças populares ainda persistem e estão presentes para essa amostra e apenas uma participante discorda da referida questão. Geralmente, as pessoas consideram talentosas aquelas que demonstram habilidades artísticas/atléticas, como dança



música, tênis, futebol e artes, em geral. Já as habilidades escolares avaliadas por meio de teste de QI são chamadas de superdotadas, e isso consiste em estereótipo cultivado pela sociedade, por ideias errôneas e preconcebidas (GUENTHER; RONDINI, 2012; WINNER, 1998). Assim, Winner (1998, p. 15) assinala que “[...] as crianças artísticas ou atleticamente superdotadas não são tão diferentes das crianças academicamente superdotadas.”

Na questão *“Aluno com superdotação não é aluno da Educação Especial”* as mães desconhecem os direitos dos(as) filhos(as), de sorte que n = 7 discordaram, n = 2 concordaram e n = 2 não souberam responder se o “aluno com superdotação não é aluno da Educação Especial.” Nesse sentido, tais informações podem ser atribuídas aos estereótipos, os quais estão no imaginário dessas mães (WINNER, 1998).

No que concerne à questão *“Capacidades naturais são inatas e, por isso, fixas. Como qualquer predisposição genética, não têm necessidade de ensino ou aprendizagem estruturada”*, n = 3 mães concordaram com o fato de as “capacidades naturais serem inatas, e por isso, fixas, sem necessidade de ensino ou aprendizagem estruturada”, assim como de que “as crianças superdotadas, especialmente os prodígios, seguem adiante para se tornarem adultos criativos e eminentes”, característica apontada por n = 3 mães, com baixo nível educacional.

Quanto aos conhecimentos das mães a respeito das características dos(as) filhos(as) com AH/SD, é possível evidenciar que as mães apresentam um bom entendimento acerca da AH/SD. Entretanto, desvelaram-se alguns estereótipos, uma vez que sete (63%) das mães concordaram que “O QI (quociente de inteligência) acima da média é o que identifica a pessoa com superdotação.” As mães normalmente associam AH/SD com QI alto. É comum as pessoas ligarem AH/SD com desempenho intelectual superior, contudo, as AH/SD não devem ser sinônimo de elevados níveis de inteligência. Assim como os *savants*, alguns dos quais possuem baixa funcionalidade e outros, alta funcionalidade, dentre as pessoas com AH/SD, nem todas mostram um QI elevado, existindo algumas com AH/SD que revelam um desempenho superior apenas em uma determinada área, sem apresentar um QI superior, por exemplo (WINNER, 1998).

## Considerações Finais

O estudo teve como objetivo investigar quando e o que as mães conseguem identificar, em seus(suas) filho(a)s, no que concerne a características de altas habilidades/superdotação. Para tanto, foram utilizados instrumentos específicos capazes de responder a esse objetivo. Assim, foi possível observar, no CCAS, que as mães apontaram em seus(suas) filhos(as) características de AH/SD, tais como: apresenta uma capacidade incomum de raciocínio lógico; tem um vocabulário avançado para a idade; é extremamente curioso, faz muitas perguntas e questiona as respostas. Setenta e cinco por cento das mães atribuíram a seus(suas) filhos(as) características associadas à Superdotação, as quais começaram a se manifestar na primeira infância.

Constatou-se, no ACAS, que as mães mostram um bom entendimento a propósito da AH/SD, porém, desvelaram-se alguns estereótipos: o QI (quociente de inteligência) acima da média é o que identifica a pessoa com superdotação; a criança talentosa não é sinônimo de criança com superdotação; as crianças com altas habilidades em música e artes são talentosas; a superdotação em qualquer domínio depende de um QI alto.

Portanto, os resultados revelaram que as mães têm dificuldades, por exemplo, em definir o que são AH/SD, mas conseguem perceber algo “diferente”, em seus(suas) filhos(as). Elas conseguem perceber o que a literatura traz como características de superdotação, mesmo que não saibam nomear isso de AH/SD, demonstrando serem boas identificadoras de AH/SD, desde a tenra idade. Assim, os resultados trazem produção científica para a área das AH/SD, pois se notou que a família é considerada um fator-chave, na identificação das características de AH/SD em seus(suas) filhos(as), de acordo com a literatura sobre a temática estudada.

Espera-se que os dados da presente pesquisa tragam contribuições para a área das AH/SD, bem como sejam o ponto de partida para que novos estudos sejam desenvolvidos sobre a temática. Como limitação, pode ser apontada a ausência do pai, no estudo, indicando que se deve incluir a sua participação, em futuras

pesquisas, porque o pai poderá apresentar um olhar diferenciado acerca das AH/SD, em relação às mães.

Por fim, ressalta-se que o ambiente familiar é o primeiro espaço de desenvolvimento de uma criança, de sorte que compreender as características de AH/SD apresentadas pelos(as) seus(suas) filhos(as) poderá contribuir na melhoria da relação família x escola, tão importante para qualquer estudante, sobretudo para aqueles com necessidades educacionais especiais, como no caso dos estudantes com AH/SD.

## Referências

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Criatividade e a educação de Superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARANTES, Denise Rocha Belfort. **Uma investigação sobre pessoas com altas habilidades/superdotação**: dialogando com Marion Milner. 2011. 107f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica, PUC/SP, São Paulo, 2011.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; PEREIRA, Carlos Eduardo; GONÇALVES, Fernanda; FREITAS, Márcia de Fátima de; MIRANDA, Olívia; PASSOS, Carolina Sertã; JESUS, Thaíse Lene; SILVA, Juliana Dornellas; MOREIRA, Priscila Souza; ALMEIDA, Carolina Stersa. Identificação de sobredotação intelectual: uso de testes e nomeação parental. In: AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS, XIII. **Actas...** Braga: Psiquilibrios, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2006 - Atualizada em 7/11/2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuaisdos-livros/ldb-2013-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em:

[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2\\_016.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2_016.html). Acesso em: 10 mar. 2020.

CHACON, Miguel Claudio Moriel. Família e escola: uma parceria possível em prol da inclusão? In: AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org.). **Deficiência visual: perspectiva na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009. p. 57-70.

CHACON, Miguel Claudio Moriel; DEFENDI, Edson Luiz; FELIPPE, Maria Cristina Godoy Cruz. A família como parceira no processo de desenvolvimento e educação do deficiente visual. In: MASINI, Elcie Fortes Salzano (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007, p. 131-174.

CUNHA, Víctor Alexandre Barreto da. **Estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e queixas escolares: Concepção de suas mães**. 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru, 2018.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 49-59.

DESSEN, Marília Auxiliadora. A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, Denise de Souza. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família, vol. 3**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 13-27.

FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação, v. 2-4**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. São Paulo: Artmed, 2007.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

GAMA, Maria Clara Sodré Salgado. Parceria entre Família e Escola. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A constru o de práticas**

**educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GOULART, Aurea Maria Paes Leme; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; MESTI, Regina Lúcia; ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida; BRANDÃO, Sílvia Helena Altoé. **Altas Habilidades/Superdotação: Reflexões e Processo Educacional**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2016.

GUENTHER, Zenita Cunha. Crianças sobredotadas, posição da família e comunidade no plano educativo. **Saber (e) Educar**, n. 23, p. 138-151, 2017.

GUENTHER, Zenita Cunha; RONDINI, Carina Alexandra. Capacidade, Dotação, Talento, Habilidades. Uma sondagem da conceituação pelo ideário dos estudantes. **Educ.**, v. 28, n. 1, p. 237-266, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística da Educação Básica - 2019**. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25 fev. 2020.

MARLAND, Sidney Percy Junior. **Education of the gifted and talented**. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: US. Government Printing Office, 1972.

MENDONÇA, Lurian Dionizio. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação de uma avaliação multimodal**. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru, 2015.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos, modelos de diagnóstico e intervenção psico-educativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 3-14, 2009.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo de três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ Elisabete Castelon (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence**. Connecticut: Creative Learning Press, 1997.

RODRIGUES, Lais; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Altas Habilidades/Superdotação: Levantamento de Crianças com Esses Indicadores e Concepção de Professores Sobre o Tema**. (Monografia) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru, 2012.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. Atendimento às famílias de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 143-150.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpex, 2008.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. **Concepções de Pais Sobre as Altas Habilidades/Superdotação dos Filhos Inseridos em Atendimento Educacional Especializado**. 2010. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, UFP, Curitiba, 2010.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki; BOLSANELLO, Maria Augusta. A família e o aluno com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 221-235

SANTOS, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v.1, n. 1, p. 122-134, 2014.

SERRA, Helena; FERNANDES, Ana Serra. **Será meu filho sobredotado?** Porto, Portugal: Porto Editora, 2015.

SMUTNY, Joan Franklin. **Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom.** ERIC Digest, 2000. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445422.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2020.

SMUTNY, Joan Franklin. **Stand up for your gifted child:** How to make the most of kids strengths at school and at home. Minneapolis: FreeSpirit, 2001.

SOLOMON, Andrew. **Longe da Árvore:** pais e filhos e a busca da identidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

WINNER, Ellen. **Crianças Superdotadas:** Mitos e Realidades. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DA SEGUNDA LÍNGUA - L2 PARA O ALUNO SURDO <sup>1</sup>

Vanécia de Jesus dos Reis CAMPOS (FURB) <sup>2</sup>

### Notas iniciais

Esta pesquisa visa discorrer sobre questões relevantes a prática pedagógica na perspectiva da aquisição da leitura e escrita para os alunos surdos. Sabe-se que a língua materna do aluno Surdo é a Língua Brasileira de Sinais (L1) e a Língua portuguesa é a segunda língua (L2), e neste trabalho será abordado sobre a importância da aquisição da língua materna para o desenvolvimento da leitura e escrita da L2.

Partindo deste princípio este trabalho terá como base primordial compreender os processos metodológicos que fundamenta a prática dos processos de ensino, bem como os procedimentos condutores de aprendizagens significativas. Para a execução desta pesquisa foi utilizada a pesquisa exploratória do tipo bibliográfica realizando uma busca por acervos dentro da temática com o intuito de conhecer melhor os diversos aspectos da temática.

### Breve retrospectiva histórica e política da educação do surdo no Brasil

Desde a antiguidade ainda que escassos, porém relevantes, há registros na história de narrativas de sujeitos surdos. Baseado nos mesmos será iniciado a seguir uma retrospectiva das marcas registradas da pessoa com surdez situando-o em diferentes épocas e contextos para então descrever sobre a dimensão histórica e política da educação dos mesmos no Brasil.

Inicialmente serão abordados aspectos relevantes para compreender quem é o sujeito surdo fonte de pesquisa deste artigo, e para isso será compreendido alguns aspectos da surdez, que é o

---

<sup>1</sup> Uma versão do presente trabalho foi apresentada no Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED 2020.

<sup>2</sup> (FURB) Universidade de Blumenau. PPGE MINTER. [vaneciadejesusdosreiscampos@gmail.com](mailto:vaneciadejesusdosreiscampos@gmail.com)



nome dado à impossibilidade e dificuldade de ouvir, podendo ter como causa vários fatores que podem ocorrer antes, durante ou após o nascimento, podendo a deficiência auditiva variar de um grau leve a profunda, ou seja, o sujeito pode não ouvir apenas os sons mais fracos ou até mesmo não ouvir som algum.

Os níveis de surdez são considerados de acordo a categoria, definida pelo decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, no Art.4º em Surdez: leve, moderada, acentuada, severa, profunda ou anacusia mediadas em decibéis.

É importante compreender que o povo surdo é composto por um grupo de sujeitos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades que constrói sua concepção de mundo através da visão e que fazem parte de uma comunidade surda, composta não só de surdos, pois estão inseridos nesta comunidade a família, interpretes, amigos, igreja, associações e outros, com interesses afins.

Outro legado da antiguidade que por muito permeou no seio das sociedades ditas civilizadas encontra-se baseado no legado do filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) o qual acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, na abordagem aristotélica a elaboração da linguagem (a construção do *logos*), permitia ao homem as noções de bem e mal, justo e injusto, além de outros tantos juízos que sustentam a formação de famílias e, por conseguinte, a manutenção do Estado (a forma acabada de sociedade), sendo a fala, por estes pressupostos, figura como suporte imprescindível para o cumprimento da vocação política do ser humano.

No Brasil, a história da pessoa com surdez entra em evidência em 1855 quando chega sob o consentimento do imperador Dom Pedro II, o professor surdo Eduardo Huet com experiência em mestrado e cursos em Paris, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas, e em 1857 foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil, intitulado “Imperial Instituto de Surdos – Mudos”, hoje “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES.

Inicia no século XX, no ano de 1948 um processo sistemático de reconhecimento de direitos da pessoa com deficiência a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um primeiro passo que apontou para a necessidade de se reconhecer o direito das pessoas com deficiência, mas carecia de especificidade. Por isso, a ONU adotou em 1994 a Declaração de Salamanca, que delibera sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, com o objetivo de orientar procedimentos para a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência (ADIR, 2011, p.35).

Evidentemente que no Brasil essas deliberações não ocorrem de forma isolada, pois a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva apontam e orientam suas ações embasadas em documentos legais.

Nessa perspectiva, em consonância a Constituição do Brasil de 1988, é que foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira LDB de número 9.394/1996, e traz em sua finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido os alunos com necessidades especiais estão amparados por lei e tem seus direitos garantidos com princípios pré-estabelecidos a serem ministrados de acordo as especificações a seguir:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial; (BRASIL, 2017, p.09).

No ano de 2000 foi aprovada a lei de Acessibilidade N° LEI 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas

portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo as pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Art. 17º - O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18º - O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19º - Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previsto em regulamento (BRASIL, 2000, p.4).

Depois de tantas manifestações sobre a importância da participação do surdo como pessoa em uma sociedade predominantemente de ouvintes, é apenas em 2002 que a Língua Brasileira de Sinais passou a ser reconhecida por meio da lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002 como meio legal de comunicação e expressão. Nessa perspectiva o artigo 2º da referida lei afirma que:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 01).

Em setembro de 2010, os surdos no Brasil conquistaram mais um marco na história, a aprovação do Decreto 5.626 que regulamenta

a Lei Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas, veio atender a seus anseios e aos dos simpatizantes, conhecedores da luta dos surdos para conseguir esse reconhecimento, a legitimação da Libras tem provocado mudanças significativas na vida dos usuários da língua. Segue as atribuições do exercício do tradutor intérprete e de suas competências citado no artigo 6º da Lei Nº 12.319, que é o de:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010, p.1,2).

Ao mesmo tempo em que tornou obrigatório o ensino de LIBRAS nos cursos de formação de professores, para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de Pedagogia e de Fonoaudiologia, este decreto recomenda sua inclusão progressiva nas demais licenciaturas do ensino superior. Vale destacar que o mesmo enfatiza a necessidade dos surdos adquirirem o conhecimento da língua portuguesa como segunda língua.

As línguas de sinais, nas sociedades ocidentais contemporâneas, têm suas origens no século XVI, na Europa. Elas são construções históricas e culturais, desenvolvidas por diferentes países, cada uma com sua gramática particular. No Brasil, adota-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras); na França, a Langue de Signaux Française (LSF); na Espanha, a Lengua de Signos Española (LSE); em Portugal, a Língua Gestual

Portuguesa (LGP); no México, a Lengua de Senhas Mexicana (LSM); nos Estados Unidos e Canadá, a American Sign Language (ASL); na Alemanha, a Deutsche Gebärden sprache (DGS), e assim por diante. Nenhuma dessas línguas é considerada a língua oficial da nação, mas são reconhecidas como língua adotada pela comunidade surda desses países. Porém, mesmo com estruturas gramaticais próprias, relacionam-se com os idiomas utilizados e as culturas existentes nessas sociedades (ADIR, 2011 p.10).

Atualmente muitas são as aspirações das comunidades surdas na busca pela conquista dos seus direitos nos diversos espaços sociais, dentre os quais o reconhecimento da escrita da língua de sinais, que utiliza símbolos visuais para representar as configurações de mão, os movimentos, as expressões faciais e os movimentos do corpo das línguas de sinais, sendo possível escrever movimentos de qualquer língua de sinais do mundo.

Desde 1974, quando a escrita da língua de sinais foi inventada por uma americana, Valerie Sutton, o sistema tem sido modificado e aperfeiçoado significativamente. Isso aconteceu porque mais e mais pessoas surdas, a maioria deles falantes nativos de línguas de sinais, sugeriram importantes mudanças. O comitê de ação pela escrita de línguas de sinais (DAC), foi fundado e mantido pelo Centro Sutton pelo Movimento de Escrita no Sul da Califórnia em 1988 para publicar o manual de escrita de língua de sinais em inglês, desenvolver o programa de computador SignWriter e determinar as regras que se aplicam a escrita (SUTTON, 1974, p. 06).

A escrita de sinais passou a ser palco de interesse de surdos, pesquisadores e profissionais em geral, apenas a partir de 1996 ficou evidenciado que a escrita apresenta possibilidades de expressar os recursos gramaticais da Libras, uma língua com suas modulações visuais-especiais incorporadas nos sinais e no discurso.

Percebe-se então que os surdos não estão sozinhos nesta luta pela conquista dos seus ideais, quer seja por escolas bilíngues, inclusivas de fato, cumprimento das leis em vigor ou reconhecimento da identidade do ser surdo, muitas mãos falam sentem e ouvem pela igualdade de direitos.

## **Aspectos metodológicos para a aquisição da leitura e escrita do aluno surdo**

Neste capítulo a abordagem será sobre as metodologias adequadas para que o aluno surdo que tem a LIBRAS, como língua materna (L1) adquira habilidades para aquisição da leitura e escrita de uma segunda língua (L2), neste caso a Língua Portuguesa.

Para início de conversa é necessário entender a pessoa do surdo, que será de acordo a perspectiva de Felipe (2007, p. 45),

ser Surdo é saber que pode falar com mãos e aprender uma língua oral-auditiva através dessa, é conviver com pessoas que, em um universo de barulhos, deparam-se com pessoas que estão percebendo o mundo, principalmente, pela visão, e isso faz com que elas sejam diferentes e não necessariamente deficientes.

Para compreender mais sobre a proposta de educação bilíngue, Quadros e Schmiedt (2006, p.18), traz uma definição clara e sucinta.

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares.

Para Quadros e Schmiedt (2006, p.42, 43) a compreensão precede produção, e a leitura precede a escrita, afirma que no contexto do aluno surdo, a leitura passa por diversos níveis:

- 1) Concreto – sinal: ler o sinal que refere coisas concretas, diretamente relacionadas com a criança.
- 2) Desenho – sinal: ler o sinal associado com o desenho que pode representar o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do sinal.

- 3) Desenho – palavra escrita: ler a palavra representada por meio do desenho relacionada com o objeto em si ou a forma da ação representado por meio do desenho na palavra.
- 4) Alfabeto manual – sinal: estabelecer a relação entre o sinal e a palavra no português soletrada por meio do alfabeto manual.
- 5) Alfabeto manual – palavra escrita: associar a palavra escrita com o alfabeto manual.
- 6) Palavra escrita no texto: ler a palavra no texto.

Quadros e Schmiedt (2006) trazem várias sugestões de atividades elaboradas em planos de aulas sistematizadas, para que os professores possam aplicar ou adaptar e também inspirar para a construção de novas atividades na sala de aula com a criança surda. Com sugestões de jogos e brincadeiras, além de instruções sobre recursos metodológicos práticos que auxiliarão no processo de ensino da Língua Portuguesa. A seguir os princípios básicos que o professor deve levar em consideração sobre o ensino da língua portuguesa para alunos surdos segundo São Paulo (2008, p.21).

- A surdez dificulta, mas não impede o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos.
- As dificuldades que os alunos surdos geralmente apresentam na escrita não decorrem da surdez, mas do pouco conhecimento que têm da Língua Portuguesa.
- A Língua Portuguesa é segunda língua para os alunos surdos, e, por isso, requer a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, sua primeira língua.
- O aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua é um direito do aluno surdo, garantido pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.
- O ensino da Língua Portuguesa na escola deve contemplar a modalidade escrita que, por ser acessível à visão, é considerada fonte necessária para que o aluno surdo possa constituir seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa.
- O processo de aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos é mais demorado e não chega necessariamente aos mesmos resultados.

Desde o início da escolarização a criança surda precisa estar em contato com a língua de sinais, serem expostos a situações que envolvam a leitura, contato com diversos livros, histórias contadas

oralmente em atividades em grupo, leitura de imagem e outros, utilizar estratégias e espaços de apoio pedagógico desencadeadores de aprendizagens significativas. Orienta-se trabalhar a leitura antes que as crianças aprendam a decodificar por meio da contação e leitura de histórias.

Considerando-se que a escrita é visual e, portanto, mais acessível aos surdos do que a oralidade, a constituição do conhecimento da Língua Portuguesa vai se dar por meio da leitura. É lendo que os alunos surdos vão ter oportunidade de ter acesso aos sistemas morfo-sintático-semântico e pragmático da Língua Portuguesa, assim como o grafêmico (SÃO PAULO, 2008, p.39).

É nesse sentido que São Paulo (2008), orienta uma série de atividades visando ao aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita progressivamente pelo aluno surdo.

1. Utilizar a linguagem escrita na leitura e na produção de textos escritos de modo a atender às múltiplas demandas sociais e a responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos.
2. Utilizar a linguagem escrita para estruturar a experiência e explicar a realidade:
  - a. sabendo como proceder para ter acesso às informações contidas nos textos, compreendê-las e fazer uso delas, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
  - b. sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, esquemas, etc.
3. Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
  - a. contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
  - b. inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
  - c. identificando e repensando juízos de valor tanto sócio-ideológicos (preconceituosos ou não), quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados a linguagem e a língua;
  - d. reafirmando sua identidade pessoal e social.



4. Refletir sobre o funcionamento da Língua Portuguesa (São Paulo, 2008, p. 41).

Em relação às atividades de leitura o ideal é realizar leitura compartilhada com interpretação na Língua Brasileira de Sinais pelo professor e também a leitura autônoma, em que o aluno surdo lê silenciosamente sem a mediação do professor. Já para as atividades de produção textual há várias possibilidades, uma delas é o aluno produzir o texto na Língua Brasileira de Sinais com escrita pelo professor, na Língua Portuguesa, ideal para os que ainda não são alfabetizados e possibilita os mesmos a testarem suas hipóteses sobre as condições de textualidade da estrutura composicional do gênero a que pertence o texto.

Ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue (SALES, 2004, p.21).

Nesta perspectiva a Libras (L1) funciona como instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa (L2) para surdos, e o cuidado que deve ter com o ensino da L2 é não iniciar a alfabetização utilizando o sistema alfabético para representar palavras que ao surdo é desconhecida, a iniciação deve acontecer com significado e sentido, apresentar a palavra inteira com os seus sinais e representações, permitindo aos alunos aprendizagem simultânea da L1 e L2. Veja a seguir segundo Sales (2005, p.22), os aspectos macroestruturais desencadeadoras de aprendizagem:

- analisar e compreender todas as pistas que acompanhem o texto escrito: figuras, desenhos, pinturas, enfim, todas as ilustrações;

- identificar, sempre que possível, nome do autor, lugares, referências temporais e espaciais internas ao texto; situar o texto, sempre que possível, temporal e espacialmente;
- observar, relacionando com o texto, título e subtítulo;
- explorar exaustivamente a capa de um livro, inclusive as personagens, antes mesmo da leitura;
- elaborar, sempre que possível, uma sinopse antes da leitura do texto;
- reconhecer elementos paratextuais importantes, tais como: parágrafos, negritos, sublinhados, travessões, legendas, maiúsculas e minúsculas, bem como outros que concorram para o entendimento do que está sendo lido;
- estabelecer correlações com outras leituras, outros conhecimentos que venham auxiliar na compreensão; construir paráfrases em LIBRAS ou em português (caso já tenha um certo domínio);
- identificar o gênero textual;
- observar a importância sociocultural e discursiva, portanto pragmática, do gênero textual;
- identificar a tipologia textual;
- ativar e utilizar conhecimentos prévios;
- tomar notas de acordo com os objetivos;

Agora será descrito os aspectos microestruturais, sendo que o professor, segundo Sales (2005) precisa estar atendo em compreender de acordo com cada texto qual o procedimento a ser adotado adequando aos objetivos de ensino propostos.

- reconhecer e sublinhar palavras-chave;
- tentar entender, se for o caso, cada parte do texto,
- correlacionando-as entre si: expressões, frases, períodos, parágrafos,
- versos, estrofes;
- identificar e sublinhar ou marcar na margem fragmentos significativos;
- relacionar, quando possível, esses fragmentos a outros;
- observar a importância do uso do dicionário;
- decidir se deve consultar o dicionário imediatamente ou tentar
- entender o significado de certas palavras e expressões observando o contexto, estabelecendo relações com outras

palavras, expressões ou construções maiores; substituir itens lexicais complexos por outros familiares; observar a lógica das relações lexicais, morfológicas e sintáticas;

- detectar erros no processo de decodificação e interpretação;
- recuperar a ideia geral de forma resumida (SALES, 2005, p. 22, 23).

Enfim, de nada adianta compreender a temática abordadas neste trabalho se os docentes não souberem articular o trabalho pedagógico em consonância a compreensão ao sistema de escrita alfabética, e os padrões convencionais de escrita. E para que isto aconteça é necessário privilegiar práticas que permitam a construção do conhecimento articulado, ao estudo dos gêneros e as expectativas, segundo São Paulo (2008) com planejamentos dos conteúdos levando em conta as modalidades organizativas do tempo didático permite diversificar as atividades propostas, criando oportunidades para que os estudantes se aproximem das práticas de linguagem de múltiplas formas.

Assim como a elaboração de atividades permanentes sistematizadas de leitura, com explicação do conteúdo em Libras, sequências didáticas, projetos e sistematização dos conhecimentos por meio de atividades previamente elaboradas, aprofundando os temas trabalhados e avaliando de acordo o processo, por meio do ato de observar e investigar as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem com instrumentos avaliativos de acordo com cada fase que o aluno se encontra e os objetivos propostos.

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa buscou demonstrar um pouco sobre as especificidades da pessoa com surdez, inserida num contexto predominantemente de ouvinte, as limitações impostas pela sociedade, avanços oriundos das lutas de classe, probabilidades e conquistas, possibilitando a compreensão de que, a pessoa com surdez faz parte de um grupo marginalizado, que vem ganhando espaços nas políticas públicas, rompendo paradigmas que perpetuaram por muitos séculos.

Os aspectos da surdez também são abordados no sentido de entender como são classificados os tipos de surdez, de acordo com medições em decibéis, assim como fatores biológicos causadores da deficiência auditiva.

Dentre muitas conquistas a mais relevante é a Língua Brasileira de Sinais ser reconhecida legalmente como a língua oficial da comunidade surda, apesar de que a mesma não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa. No entanto cabe ao poder público garantir o apoio necessário para o uso e difusão da Libras, como meio de comunicação nas comunidades surdas brasileiras, assim como atendimento especializado nos espaços públicos.

Também foi especificado sobre os aspectos metodológicos para a aquisição da leitura e escrita do aluno surdo, partindo do princípio que a língua materna Libras L1, coexistirá com a segunda língua, neste caso a língua portuguesa, denominada L2, o qual especificará algumas estratégias metodológicas essenciais que desencadeará a aquisição da leitura e escrita do aluno surdo.

Apesar das limitações foram esclarecidos os pontos relevantes para a compreensão das temáticas abordadas, instigando a busca de novos conhecimentos e paradigmas, principalmente da práxis para que o ensino da L2 aconteça, obedecendo aos aspectos linguísticos da Libras. Nessa perspectiva Strobel e Fernandes (1998, p.15) enfatizam que:

A LIBRAS não pode ser estudada tendo como base a Língua Portuguesa, porque ela tem gramática diferenciada, independente da língua oral. A ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece regras próprias que refletem a forma de o surdo processar suas ideias, com base em sua percepção visual-espacial da realidade.

Assim, fica evidente que a docência na educação especial do aluno com surdez é uma necessidade e precisa de profissionais capacitados para o uso da Libras, ou para sua tradução e interpretação e fomento a formação continuada dos profissionais envolvidos em educação e áreas afins.

### **Referências**

ADIR. Luís et al. **O que é Libras?** Fundamentos para a educação inclusiva de surdos: módulo 1. Natal: EDUFRN, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Brasília: Senado Federal, 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Senado Federal, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Senado Federal, 2010.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante.** 8. ed. Rio de Janeiro : WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALES. Heloisa Maria Moreira Lima... [et. al]. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** v1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda.** São Paulo: SME / DOT, 2008.

STROBEL, K. L; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais.** Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

SUTTON, Valerie. **Um Sistema de Escrita para Língua de Sinais.** publicado originalmente pelo DAC – Deaf Action Committe for SignWriting. Apoio: Projeto SignNet. CNPq/ProTeM – UCPel/PUCRS/ULBRA, 1974. Disponível em <<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras>> Acesso em 11 de nov. de 2016.

## A LÍNGUA GREGA NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM DA CIÊNCIA FARMACÊUTICA: DO PENSAR AO FAZER

Geraldo Tacidálio FERNANDES (UFPE)<sup>3</sup>

### Introdução

O percurso de investigação sobre a interferência do grego na construção da linguagem científica da farmácia conclama uma análise sobre a relação pensamento e linguagem, uma vez que o processo cognitivo opera com o significado que, por sua vez, é construído através do amálgama destas duas instâncias da vida psíquica. Nesse território se inscrevem operações semânticas, fonológicas, morfológicas e sintáticas para o estabelecimento da linguagem nos seus diversos momentos de realização, situada no tempo e em contextos específicos.

Nesse sentido é que Martin Heidegger ao escrever sobre *Sein und Zeit (Ser e Tempo)*, na revista de Husserl *Jahrbuch f. Phil. Und phänomelog (E fenomenal)*. *Forschung* (1927), apud Cardoso (1998), foca sua reflexão sobre o homem e o sentido do ser, para desvendar o processo de compreensão do ser em geral, através das relações entre o homem, o mundo e as coisas. Suas reflexões centradas no ser, na verdade e na linguagem, fundamentam que a linguagem não pode ser vista como uma construção humana de sinais convencionais; mas como a casa do ser, através da qual se percebe e se concebe o mundo, inserindo-se nele e, apropriando-se das suas realidades. Na sua obra *Invocação ao meu Corpo*, Vergílio Ferreira, (1969) recita que “É pela palavra que nos conhecemos e conhecemos o mundo. É pela palavra que refletimos sobre a palavra e sobre o seu valor. É pela palavra, enfim, que se inicia o sortilégio, o encanto e o mistério que é o uso e o conhecimento da língua” (FERREIRA, 1969, p. 72).

---

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pernambuco: Programa de Pós-graduação em Letras. E-mail: [profmsgtfernandes@hotmail.com](mailto:profmsgtfernandes@hotmail.com)

## Percurso filosófico da linguagem para a construção do significado

Crátilo foi a primeira obra sobre filosofia da linguagem, escrita por Platão no ano 388 a.C., onde se inserem, além de Sócrates, Hermógenes, representando os sofistas, e Crátilo, representando Heráclito, que junto de Parmênides discutem acerca do Ser e do Pensar e do *logos*, em detrimento do *mythos* (STRECK, 1999, p.97).

Tratando sobre questões da linguagem, no que tange à semântica, Crátilo defende o naturalismo, enquanto Hermógenes enxerga a arbitrariedade do signo linguístico; ou seja, de um lado, é defendida a tese de que o significado das palavras é motivado, já, do outro, não há relação entre o significante e o significado, o que denota uma mera convenção entre as palavras e as coisas a que se referem. Essa dicotomia fundamenta o *imobilismo* defendido por Parmênides e o *devoir*, por Heráclito, embora os dois convirjam para a ideia do enigma e do silêncio. Argumenta Parmênides que como a palavra é enigma é também *logos*, ela se desdobra como palavra e como coisa e, dessa forma nomeia o *devoir* e o *ser* do *devoir*. Para ele, “palavras e coisas são como enigmas, precisam ser decifradas” (STRECK, 1999, p.98). O *ser*, segundo ele, só acontece quando vier para a palavra. A palavra enquanto *logos* recolhida na coletividade só acontece quando se estabelece socialmente.

Sócrates fundamenta como as palavras são construídas numa determinada esfera de conhecimento ou de um fazer humano, que é de autoria de um legislador, ou seja, nomeia o *ser* a partir do *devoir*, relacionando não arbitrariamente a palavra ao objeto. Dessa forma, o filósofo converge a ideia da arbitrariedade dos sofistas com a da motivação defendida por Crátilo. Nesse sentido, Platão, para dialogar com as duas visões, omite o *ser*, entendendo que é possível conhecer a coisa sem o uso da linguagem, ou seja, a palavra é tomada como representação da coisa e que é criada a partir de um modelo ideal inato, motivado pelas leis naturais, portanto, transcendentais. A grande contribuição epistemológica de Platão é fundamentar que o conhecimento da realidade independe da linguagem, colocando-a numa posição secundária para se estabelecer o conhecimento.

Reconhecido como o pai da semiótica moderna, John Locke, dedicando-se aos estudos linguísticos, contaria a ideia de substância porque “as palavras não exprimem as coisas porque as coisas são

conhecidas mediante a construção de ideias complexas através da combinação de ideias simples” (STRECK, 1999, p. 110); daí a arbitrariedade entre as palavras e as coisas. As ideias são signos que selecionam propriedades das coisas, mas não especifica os atributos individuais das coisas.

Cardoso (1998) poeticamente define que “A língua é algo de íntimo que a palavra molda e metamorfoseia na nossa alma e, por isso, é pátria, mas também espírito que conhece e se conhece na interação sortilêga entre a linguagem, a língua e o verbo”. Nesse sentido, a linguagem interfaceia o sistema sonoro, semiótico aos sistemas culturais que dá ao homem a faculdade de criar símbolos para se comunicar. Como atividade comunicativa, a linguagem verbal é intencional e se estrutura através de um conjunto de sinais orientados a cumprir funções comunicativas e, conseqüentemente, outras funções correlatas, como realizar conhecimento e saber, organizando cognitivamente o mundo. Dessa forma, evidencia-se o caráter social, dialógico, antropológico da linguagem manifesto na interação dos sujeitos situados em contextos sociais, culturais e especializados.

Com a invenção da escrita prática da medicina a partir do modelo semiótico de conhecimento, Platão diferencia a teoria dos signos, no âmbito da percepção, e a teoria da linguagem, no âmbito da nomeação. Para Aristóteles, a teoria da linguagem contempla o mundo verbal em sua expressão linguística; já a teoria dos signos se respalda nos silogismos de caráter lógico e epistemológico. Na Idade Média e no Renascimento, a semiótica fez parte das três ciências escolásticas: *Philosophia Naturalis*, *Philosophia Moralis* e *Scientia de Signis*, onde o signo era concebido como instrumento cognitivo e de comunicação.

No século XX, na Europa, surge o termo semiologia no *Cours de Linguistique Général* (1916) de Ferdinand de Saussure, como a ciência ou discurso que estuda os sistemas de signos, que concorreu com o termo semiótica no mundo anglo-saxônico, com os estudos de Charles Sanders Peirce (1998 [1931]). Quando Saussure concebe a língua como um sistema de signos que exprimem ideias no seio da vida social está colocando a linguagem e a linguística na linha de frente da semiologia. A sua concepção binária do signo linguístico retrata as duas faces de uma entidade psíquica que se estabelece



mediante uma imagem acústica e uma imagem mental, que são construídas socioculturalmente. Assim sendo, a propriedade arbitrária dos signos linguísticos denunciam uma motivação puramente convencional e coletiva.

A compreensão da construção do português na linguagem cotidiana ou nas línguas de especialidades, técnico científicas, perpassa pela busca da interferência da língua grega, de forma direta ou indiretamente através do latim, fazendo peregrinar o sortilégio da língua, a epifania da cultura, mas também submetida a compreensões dos sujeitos que são assujeitados a novos contextos sociais, culturais, históricos e, porque não pragmáticos, para estabelecer as comunicações necessárias em todas as esferas de atuação humana.

### **Percurso histórico da influência grega no português**

O grego é uma língua com raízes nas línguas indo-europeias, que constituem uma família de línguas que apresentam traços comuns e que sofreram sucessivas alterações. Embora seja uma língua hipotética, por não ter documentos que comprovem sua existência, o Indo-Europeu é uma reconstituição elaborada a partir de estudos comparativos das diversas línguas indo-europeias, onde foram analisadas as línguas cognatas, principalmente o sânscrito, o grego e o latim, o que permitiu a construção da tese de que teriam origem comum. O Indo-europeu, que corresponde à língua falada desde a Europa Central até às estepes siberianas por volta de 5.000 anos a.C, dissemina-se na atualidade com suas heranças linguísticas por todos os continentes, excetuando, nessa família, o turco, o finlandês, o húngaro e o basco, para além das línguas esquimós.

Como ramificação do Indo-Europeu, o grego se diferencia pelo carácter dialetal registrado nos seus textos antigos, que denunciam diferenças significativas, principalmente nos aspectos fonéticos, justificadas por razões históricas, políticas, geográficas e influência de invasores.

A escrita grega foi iniciada no III.º milénio a.C., na zona oriental do Mediterrâneo, através de escavações arqueológicas em Creta, pelo Sir Arthur Evans, que a denominou na área geográfica grega de Linear A, e apresentava estrutura silábica. Posteriormente, entre os anos de 1450 em Creta e de 1275 no continente, essa língua

foi readaptada pelos Gregos à escrita dos Minóicos, denominada Linear B, constituindo um estado do Grego arcaico, com 88 símbolos que foram decifrados em 1953 pelo arquiteto inglês M. Ventris e pelo filólogo J. Chadwick. A unidade na Grécia se funda basicamente pela língua que determinou a separação dos Gregos e os não-Gregos, dicotomizando Gregos/Bárbaros no segundo quartel do século V., não só por questões linguísticas, mas também culturais, passando a distinguir quem possuía ou não a cultura helênica.

A civilização ocidental, como uma fiel herdeira da cultura clássica, desde a língua ao pensamento, das artes ao discurso, revitaliza na cultura moderna a cultura greco-latina. Dessa forma, a língua e a cultura portuguesa bebe na fonte do mundo clássico, de onde traz a sua marca neolatina, fruto do processo de romanização, manifestando em um grande número de palavras e expressões da linguagem comum, da língua literária e também da linguagem científica, provinda, geralmente, da mitologia grega, presente, por exemplo, na esfera da Psicanálise que recuperou inúmeros mitos, como o *Complexo de Édipo*, *Complexo de Electra*, *Complexo de Zeus*, *Complexo de Prometeu*, *Complexo de Narciso*, *Complexo de Fedra*, *Complexo de Faetonte*, etc. Na construção dos termos das ciências médicas, como nos da anatomia, o termo *cardio*, utilizado desde a Grécia Antiga com o mesmo significado de coração, cuja origem remonta o radical *kerd*, do Idioma Indo- Europeu, também é encontrado nos épicos de Homero como um sinônimo de *cardio*. Na Grécia Antiga, além de órgão físico, era entendido também como órgão do sentimento, pois os gregos acreditavam que a parte central do intelecto humano se encontrava no coração, já que é o órgão que responde prontamente a toda emoção forte, como alegria, dor, medo, ódio, ternura, etc. (BEZAS & WERNECK, 2012, p, 319). Da mesma forma, *artéria*, considerada pelos antigos como “condutores de ar, *aeir + thirón*”, já que não se encontrava sangue nas artérias após a morte. Um significado primitivo foi “traquéia”, na época de Aristóteles foi chamada de *trachea- artéria* (BEZAS & WERNECK, 2012, p.320).

A língua grega antecede todas as línguas românicas, através de empréstimos feitos pelo latim, pelo contato com a Hélade na expansão territorial Romana durante os séculos III e II a.C., bem como através de subsequentes empréstimos que se lexicalizaram a

partir da evolução científico-tecnológica, nos dois últimos séculos. Não é surpreendente afirmar que o léxico português tenha base no latim que, por sua vez, recebeu influência de outras línguas, mediante o contato em relações políticas e culturais a partir da expansão territorial do império romano entre os séculos III e II a. C.

Os empréstimos de bases morfológicas gregas para nomeação de artefatos passaram a ser bastante produtivas, a partir do século XIX, com a grande evolução tecnológica e científica que aí se iniciou, tendo maior progressão no século XX. Os elementos gregos se expressam, geralmente, no processo de afixação (prefixação e sufixação) ou de composição, com bases presas, como são tratadas por Rocha (1998). Outro processo bastante produtivo no léxico científico é o que é tratado pela tradição gramatical como hibridismo, onde se adjunjam bases de línguas diferentes, como conceitua Evanildo Bechara (2007): “*formação de palavras com elementos de idiomas diferentes*”, ressaltando ainda que “*São comuns os hibridismos constituídos da combinação de elemento grego com outro latino ou românico*”.

Segundo Antenor Nacentes, nos seu Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (1932), dos 140.000 vocábulos da língua portuguesa, 16.079 são palavras de origem grega, sendo o restante bem representado pelos arcaísmos, provincianismos e exotismos no Brasil, África e Oceânia (40.000) e palavras de origem europeia (2.083), asiática (949), africana (47), americana (102), oceânicas (37), com predominância de palavras de origem latina (80.703). Embora muito presente na língua cotidiana, a grande parte das raízes gregas encontra-se em vocábulos de carácter científico que se referem a seres, fenômenos ou conceitos científicos da física, química, biologia, farmácia, medicina e cirurgia, geografia, mineralogia, que tem nos tempos modernos desenvolvidos novos termos em consequência de novas criações na ciência e na técnica que apresentam a mesma origem helênica.

Nesse processo, um grande número de unidades morfolexicais, bases e afixos, de origem grega, como por exemplo, *nevr-algia*, *biblio-teca*, *morfo-logia*; *a(n)-*, *arqui-*, *metá-*, *pará-*, *-ia,-iz*, convivem com unidades autóctones, sofrendo alternâncias morfolexicais de natureza morfológica como fonológica, visto tanto numa perspectiva diacrônica como sincrônica. Como essas unidades

provindas do grego são, geralmente, formas presas, formam palavras derivadas ou compostos eruditos. Essas formações são acometidas por alomorfas que têm origem na reinterpretação ou reanálise dos constituintes morfolexicais.

A língua grega percorre longitudinalmente toda a história da língua portuguesa, sobretudo a partir do Renascimento e do Classicismo, por uma forte tendência à imitação da cultura clássica. No vocabulário técnico-científico, ocorre maior incidência a partir do século XVIII, através do empréstimo de bases não-autônomas, (cf. *oftalm(o)-*, *estomat(o)-*, *log(o)ia*, *psic(o)-*, *somát(ico)*, *ot(o)-rrin(o)*, *dérm(ico)*, etc.). provenientes diretamente do grego ou por intermédio do latim, como bem fundamenta Cuesta e Luz (1971):

No século XVIII a renovação do vocábulo científico exigida pelo incremento que sofrem nesta época a maior parte das ciências experimentais determina a introdução em português não só de latinismos, mas também de numerosos helenismos. Durante o Renascimento tinha-se dado a entrada por via latina de palavras novas no léxico lusitano. Agora, é a França que adapta à sua ortografia os sons do idioma da Hélada – criando inclusivamente termos novos com elementos soltos existentes nele – para os transmitir logo às outras línguas românicas (CUESTA & LUZ, 1971, p. 263).

Fundamenta Pereira (2005) que, além de palavras complexas, afixos e processos lexicogenéticos, foram importados do grego, viabilizando a produção de novas palavras que coexistem com as formas já estabelecidas em diversos estados linguísticos, ao longo de vários séculos.

A variação alomórfica, que se dá pela perda parcial ou total da motivação ou transparência morfo-semântica dos itens morfológicamente complexos, comprometendo a análise e interpretação dos respectivos constituintes morfolexicais, acarreta, com o passar do tempo, a mudança de significado e/ou da forma dos itens lexicais e, conseqüentemente, a perda de previsibilidade a partir da forma da base nos seus constituintes e das regras de formação de palavras que os derivam, ou seja, vão perdendo gradualmente a relação morfo-semântica que os relaciona aos seus constituintes primários. Esse processo lexicogenético denominado

lexicalização ou idiomatização ocorre de forma gradativa tanto sincrônico como diacronicamente. Argumenta Joseph (1998) que o percurso diacrônico é caracterizado por um tipo de “erosão” morfofonológica e semântica, tendo como consequência a perda total de motivação ou transparência morfo-semântica, uma vez que com as mudanças no significante, algumas formas lexicais omitem a sua relação com outras em um estado mais antigo da língua. Muitos itens lexicais antes relacionados ou relacionáveis derivacionalmente perderam qualquer traço de conexão, excepto para os falantes que aprenderam secundariamente o conhecimento dessa relação (JOSEPH 1998, p. 356-357).

A influência do grego presente no percurso diacrônico do português manifesta-se na formação de novas palavras através de elementos gramaticais, como constituintes morfolexicais (bases e afixos) e paradigmas lexicogenéticos, fixando-se na sincronia atual como bases autóctones ou como bases importadas, entre as quais se estabelecem relações de distribuição morfológica complementar, onde as variantes [+eruditas] são ativadas em processos de afixação ou composição. Dessa forma, algumas palavras possuem duas ou mais formas alomórficas: uma forma vulgar, nativa ou autóctone, resultante do processo natural de evolução linguística, e uma ou mais formas eruditas, não-nativas, tomadas de empréstimo de outras línguas, principalmente do grego e do latim (cf. *mão/manual*, *ouro/áureo*, *mês/mensal*, *fogo/ígneo*, *pedra/sáxeo*, *prata/argênteo*, etc.) (PEREIRA, 2005). Esses alomorfes são, portanto, variantes sincrônicas que encapsulam a variação diacrônica fonológica e/ou morfológica sofrida por essas palavras durante o seu percurso histórico ou exibem a relação entre elementos autóctones com outros elementos sinônimos que entraram na língua como empréstimos de outras línguas.

### **As Formações gregas na construção do vocabulário técnico-científico da farmácia**

O corpus do qual nos apropriamos para analisarmos a interferência do grego na formação da linguagem científica da farmácia, constituída por 1.066 entradas lexicais, compõe o dicionário de termos científicos da Farmácia elaborado na Dissertação de

[Mestrado apresentada por Fernandes (1998), intitulado *Elementos para uma Sistematização dos Termos da Farmácia: uma abordagem terminológica*, apresentou um número significativo de elementos gregos constituídos por bases autônomas, bases presas e sufixos gregos, para a formação de termos técnicos-científicos na referida ciência, que se estabeleceram no português através de processos lexicogenéticos, denominados lexicalização ou idiomatização, e de formações neoclássicas, constituídas de elementos gregos e latinos com elementos nativos do português.

No processo de idiomatização do grego no português, mais especificamente nas línguas de especificidade, é perceptível a presença de variação alomórfica com supletismo ou não supletismo, na qual ocorrem a perda total ou parcial de transparência morfossemântica dos elementos da língua grega, quando tomadas pelo português, o que afeta o significante de algumas unidades lexicais, no âmbito do léxico ou da fonologia.

Para Booij (2000, p. 336) a alomorfia é dita supletiva quando a similaridade formal é nula ou quase ausente, como encontramos na amostra do *corpus* em análise, que reunimos neste Grupo 1: *abóbada* > câmara; *aléksein* > protetor; *kisté.és* > cesto, colheres; *rophén* > fio de sutura; *kalium* > sabão potassa.

Nesse grupo de termos, também encontramos formações compostas por bases autônomas, derivadas com sufixo *-ico*, também de origem grega: *háima*+*boukéfalos*+ *ico*= hematoencefálico .

Como podemos observar nos casos do Grupo 1, onde ocorreu alomorfia supletiva, as unidades morfolexicais são variantes alomórficas com distribuições complementares sem partilharem representações fonológicas em nenhum nível, ou seja, distribuição não é governada fonologicamente, mas de acordo com fatores morfológicos, gramaticais ou lexicais (CORBIN,1998, p.13; CARSTAIRS,1990: 19). No entanto, Booij (1998: 37) analisa que esse tipo de alomorfia muitas vezes reflete a história fonológica de uma língua, mas que não fica transparente sincronicamente. Corbin (op cit) considera adequado o conceito de alomorfia somente para a variação que apresenta sincronicamente certa regularidade; portanto, nos casos analisados acima, ele atribui o conceito de mudança. Kastovsky (1982) assevera que este fenômeno ocorre no seu percurso diacrônico, em que os produtos lexicogenéticos sofrem

frequentemente processos de “erosão” morfofonológica e semântica, ocasionando a perda total de motivação ou transparência morfossemântica. Porém, nesses casos, constatamos que houve apenas erosão morfofonológica, mantendo-se o conteúdo semântico da língua de origem. Consequentemente, pelas mudanças no significante, algumas formas lexicais que eram percebidas como relacionadas num estado mais antigo da língua deixam de o ser pelos falantes de um estado mais recente (PEREIRA, 2005, p.07). Portanto, nesse primeiro grupo de termos, percebemos que houve diversos processos morfofonológicos que acarretaram uma descaracterização total das informações de caráter morfolexicais dos elementos de origem, caracterizando casos de alomorfia supletiva total, denominado por Joseph(1998) como erosão morfológica.

Nos casos de alomorfia não-supletiva, onde são mantidos certos traços morfofonológicos dos elementos clássicos, ocorre uma certa regularidade formal entre as formas alternantes, assumindo a existência de uma forma fonológica básica, para cada morfema, a partir da qual as diferentes formas fonéticas são processadas através de regras fonológicas, como nos seguintes termos reunidos no Grupo 2:

*sakcharon* > sacarose ; *klustér* > clister ; *kollódēs* > colódio; *kollúron* > colírio; *magdalia* > magdaleão ; *máza* > massa ; *mēkhanē* > máquina; *mellitus* > melito ; *aithēr* > éter; *ámylon* > amido; *átomos* > átomo; *dósis, eōs* > dose; *émplaston* > emplastro; *iódēs* > iodo ; *kērós* > cera; *kháos* > gás ; *ptarmique* > arnica; *sterós* > esterol ; *pharmakon* > fármaco; *Phílos* > hidrófilo ; *Phíltron* > filtro; *kathetēr, êros* > catéter ; *kataplasma* > cataplasma ; *rhetina* > resorcina.

Já no Grupo 3, a seguir, encontramos alomorfia não supletiva em compostos constituídos por bases presas derivadas ou não, que se originaram de bases autônomas do grego mais sufixos grego, uma vez que estas, quando são tomadas pelo português, quase na sua totalidade, se transformam em bases presas: *holo* + *side*=holóside; *lýō+o+* *phílos*= liófilos; *zein* + *lithos*=zeolite; *amphi* + *lito*=anfólito; *autós* + *lise*= autólise. Embora não muito comum, encontramos formações não supletivas em que a base autônoma do grego se mantém autônoma no português, geralmente, quando na segunda posição,

mas que ocorre também nas duas posições, como vemos no Grupo 4, a seguir:

*petra*+ *elaion* = petróleo ;*phyton* + *hymeia* = fitoquímica ;*chroma* + *grafein*= cromatografia

*serikon* + *Kheirourgía*= seda cirúrgica.

No grupo 5, apresentado abaixo, os termos da farmácia são unidades morfolexicais compostas, provenientes de formas autônomas ou presas do grego, que convivem com unidades autóctones ou nativas, ou de origem latina, que podem ou não ocorrer como palavras autônomas; usadas como bases em palavras derivadas e/ou em compostos “eruditos”:

*Gastér* = (revestimento) gastro-resistente ; *mono* + *stear*+ *ato* de *glykerós* + *ilo*= monoestearato de glicerilo;*autós*+*clave*=autoclave; *beta*+*karotón*= betacaroteno; *bios* + *ensaio*=bioensaio;*khlōrós,á,ón* + *phúllon* =clorofila;*húdor* + *lysis* =hidrólise ; *bío*+*logos* + *ico*=indicador biológico; *leyen*+ *philein* + *iza*+ *ção*=liofilização; *acetu*+*tártaros*+*ato*=solução de acetotartarato de alumínio; *khlōrós*+ *eto* = solução de cloreto férrico ; *kólla* = extrato fluido de cola; *ourethra*+ *al*= vela uretral ; *linon* =fio de linho; *chamaimelon* = óleo de camomila; *kode*+*ina*=xarope de codeína ; *magnes* = mistura de magnésio; *hipo*+*epidermís*+ *ico*=hipodérmico; *Hystera* + *ina*= injeção uterina; *pyr*+ *génesis*+*ico*=pirogênico ; *kitron* + *ico*= ácido cítrico ; *enaimon* = micro- enema; *zein*+*tropos* + *ica*= mistura azeotrópica ; *antrax* +*quino* +*ona*= antraquinona ;*organon*+*leptikós*=propriedade organoléptica.

Nesses compostos encontramos algumas terminações do grego que, quando trazido para o português assumem o valor de sufixo, como o elemento *ikós*, nominativo singular, presentes em palavras como: *kýanos*+*genétikós* (cianogenéico), *kerát*+*Lithikós* (queratolítico), *organon*+*leptikós* (propriedade organoléptica), *thebaikos* (tintura tebaica); *in*+*toxikón*+*ção* (intoxicação);*toksikón* + *idade*(toxicidade) ou ainda *ikón*(genitivo) *arsenikón*= solução de arsênio de potássio. O argumento de que essas terminações são assimiladas como sufixos no português, parte da sua função no grego, como formador de adjetivo ( nominativo - *ikós*) e no agentivo (*-ikón*). Entendendo-se com alguns teóricos, como Iacobini (2004), Goés(1937), Bueno(1988), Sandmann(1989) e Monteiro(1989), que os afixos expressam valores categoriais ou



relacionais, manifestam noções temporais, espaciais, qualitativas e de agentividade, restringindo o tipo de bases a que são adicionados e determinam o tipo de significado da palavra derivada, enquanto os “lexemas expressam um conceito autônomo denotativo” (Iacobini, *op. cit.*: 75), é que torna-se coerente analisar que essas terminações geraram o sufixo *-ico* em português, com a mesma função categorial que na língua de origem, como formador de adjetivo, nas palavras: *logos + ico*=indicador biológico; *hipo+epidermís+ico*=hipodérmico; *pyr+ génesis+ico*=pirogênico; *kitron + ico*= ácido cítrico; *meckhane+ ica*=operação mecânica.

Da mesma forma, encontramos terminações como, *-ato* (genitivo singular no grego); *-eno* (derivação da última sílaba grega *on*), *-eto* (genitivo singular do grego); *ina* (nominativo feminino do grego); *-iz-* (conjunto de vogal e consoante de ligação, vazio de significado), nas seguintes palavras, respectivamente:

(i) *mono+stear+ato* de *glykerós+ilo*= monoestearato de glicerilo; *acetu+tártaros+ato* = solução de acetotartarato de alumínio; *húdor, húdatos*=hidrolato;

(ii) *khlorós+ eto* = solução de cloreto férrico;

(iii) *beta+karotón*= betacarote; *energĕtikós (ón)*=energeteno;

(iv) *kode+ina*=xarope de codeína; *hystera + ina*= injeção uterina; *sphígks,iggós + melos+ ina*=esfingomielina; *chole + sterol, Stereo + ina*=colesterina; *morpheús+ina*=morfina; *indikós + ina*= indigotina; *lekithos + ina*=lecitina; *pectós + ina*= pectina;

(v) *leyen+ philein + iza+ ção*=liofilização; *homogenés + iza + dor*=homogeneizador; *micros+ iza+ dor*=micronizador.

No que se refere ao grupo de vogal e consoante de ligação (*-iz-*), esse elemento parece aparecer no português, como um sufixo *-izar*, formador de verbo, como em palavras do tipo: *agilizar*, *comercializar*, *entronizar*, ou, mais modernamente, *inicializar*. O processo de afixação nos compostos neoclássicos do léxico da farmácia se dá, também, embora em um número bem reduzido, através de prefixação e prefixação e sufixação, com elementos gregos, como vemos no Grupo 8:

*anti+ asthmatikós*= pó antiasmático; *anti +oxys + (d)ante*=antioxidante; *anti+ agonos + ista* =antagonista; *anti+ septikós*=antisséptico; *anti+hélmíns,inthos +ico*= anti-helmíntico; *di-eléctron*=dielétrico; *epi+ dermís,*= epiderme.

## Considerações finais

Os processos morfofonológicos que ocorrem com os elementos gregos, quando tomados pelo português, para a formação dos termos técnicos científicos da farmácia, resultando em supletivismo ou não supletivismo ou ainda mudança ou alomorfia, não sofreram mudança no estatuto dos elementos, independentemente da posição que ocupam no composto. Observa-se que há uma regularidade da posição ocupada pelo elemento, em primeira e segunda posição, respeitando as restrições de combinação, com a inclusão da vogal de ligação –o-, como nos compostos do tipo *zein + lithos=zeolite* ; *amphi +lito=anfólito*. Observamos ainda, a inexistência de truncamento nesses compostos, havendo um emparelhamento desses elementos, sem a perda de elementos mórficos da palavra; quando muito ocorre perda de elementos fonológicos, para atender aos critérios de restrição fonológica da língua recebedora.

Finalmente, após uma exaustiva análise dos fenômenos morfofonológicos que atravessam todo o percurso de apropriação dos elementos gregos no vocabulário técnico científico da ciência farmacêutica, observamos que as chamadas formações neoclássicas mantêm, na sua grande maioria, as informações fonológicas e morfológicas da língua de origem, caracterizando, dessa forma o processo de supletivismo, e, conseqüentemente, as informações semânticas, uma vez que a ciência em estudo tem origem nas antigas civilizações gregas, disseminando-se, dessa forma, em muitas línguas de origem românica, comprovadamente no português.

## Referências

- BEZAS, Georges and WERNECK, Alexandre Lins. Greek language: analysis of the cardiologic anatomical etymology: past and present. **Rev Bras Cir Cardiovasc.**, vol.27, n.2, pp.318-326, 2012.
- BOOIJ, Geert (1998). Allomorphy and the Autonomy of Morphology. **Folia Linguistica XXXI**, v. 1-2, p. 25-56, 1998.

- BOOIJ, Geert. Morphology and Phonology. In: GEERT BOOIJ, Christian Lehmann; MUGDAN, Joachim (eds.), **Morphologie/Morphology: An International Handbook on Inflexion and Word-formation**, Berlin/New York: Walter de Gruyter, Vol. I, 2000, p. 335-344.
- BUENO, Francisco da Silveira. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Lisa, 1988.
- CARDOSO, Luis M.O.de Barros. **Do grego antigo ao português contemporâneo: o sortilégio da língua e a epifania da cultura**. Campinas: Millennium, 1998.
- CARSTAIRS, Andrew . Phonologically conditioned suppletion. In: WOLFGANGU, Dressler et al. (eds.), **Contemporary Morphology**. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 1990, pp. 17-23.
- CORBIN, D. French (Indo-European: Romance). In: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (Eds.). **Encyclopédie Internationale de Morphologie**. Berlin: Walter de Gruyter, 1998.
- \_\_\_\_\_. Préfixes et suffixes: du sens aux catégories. **Journal of French Language Studies**, v. 11, n. 1, p. 41-69, 2001.
- CUESTA, Pilar Vázquez; LUZ, Maria Albertina Mendes da. **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Edições 70, 1971.
- FERREIRA, Vergílio. **Invocação ao Meu corpo**. Mudança. Lisboa: Editora Portugália, 1969.
- GÓES, Carlos. **Dicionário de afixos e desinências**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1937.
- IACOBINI, Claudio. Composizione con elementi neoclassici. In: GROSSMANN, M.; RAINER, F. (Eds.). **La formazione delle parole in italiano**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2004, p. 69-95.
- JOSEPH, Brian. Diachronic Morphology. In: SPENCER, Andrew; ZWICK, Arnold (Eds.). **The handbook of morphology**. London: Basil Blackwell, 1998.
- KASTOVSKY, Dieter. Word-formation: a functional view. **Folia Linguistica** n.16,1982.
- MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia portuguesa**. São Paulo: Pontes, 1989.
- NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**, v.1. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1932.

PEREIRA, Rui Abel. Unidades greco-latinas na língua portuguesa. **Amáthesis**, n. 14, 2005.

PEIRCE, C. S. **The essencial Peirce. Peirce Edition Project.** Bloomington: Indiana University Press, 1998.

SANDMANN, Antônio J. **Formação de Palavras no Português Brasileiro Contemporâneo.** Curitiba: Ícone, 1989.

STRECK, L. L. **Hermenêutica e (m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito.** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 1999.

## UM MODELO ONTOLÓGICO PARA INFECÇÕES RELACIONADAS À ASSISTÊNCIA À SAÚDE (IRAS)

Swetlana M. Cvirkun URBANSKY (UFCSPA)<sup>1</sup>

Cecília Dias FLORES (UFCSPA)<sup>2</sup>

Simone Travi CANABARRO (UFCSPA)<sup>3</sup>

Fabício Henrique GONÇALVES (UFRGS)<sup>4</sup>

### Introdução

Nas últimas décadas, com o avanço tecnológico, qualificação no atendimento e facilidade do acesso aos serviços de saúde, foi possível ampliar as possibilidades de intervenções, com melhores desfechos para pacientes de extrema gravidade. No entanto, tais intervenções, sobretudo as mais invasivas, podem aumentar o risco de complicações clínicas, especialmente as de natureza infecciosa – conhecidas como Infecções Relacionadas à Assistência à Saúde (IRAS). O conjunto de ações para identificar, prevenir e controlar as IRAS são consideradas prioritárias para promover a segurança do paciente.

Cabe ressaltar que, conforme a Portaria MS nº 2.616, de 12 de maio de 1998, infecção hospitalar é aquela infecção adquirida após a admissão do paciente em ambiente hospitalar, manifestada durante a internação ou após a alta, quando relacionada com a internação ou procedimentos hospitalares. As infecções hospitalares, atualmente, são denominadas Infecções Relacionadas à Assistência à Saúde – IRAS. Ademais, estão também associadas a ambientes não hospitalares, nos quais são realizados procedimentos e práticas de assistência à saúde, tais como clínicas, consultórios, atendimento de *home care*, entre outros. (BRASÍLIA, 2017).

---

<sup>1</sup>Mestre em Ensino na Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). E-mail: [swetlanamc@gmail.com](mailto:swetlanamc@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutora em Computação pela UFRGS. Professora Associada da UFCSPA. E-mail: [dflores@ufcspa.edu.br](mailto:dflores@ufcspa.edu.br)

<sup>3</sup>Doutora em Saúde da Criança pela PUC/RS. Professora Associada da UFCSPA. E-mail: [simonet@ufcspa.edu.br](mailto:simonet@ufcspa.edu.br)

<sup>4</sup>Mestre pelo PPG Ciências da Saúde da UFCSPA e Doutorando em Computação na UFRGS. E-mail: [titothr@gmail.com](mailto:titothr@gmail.com)

Nesse aspecto, o uso das tecnologias da informação e comunicação podem ser utilizadas como ferramentas educativas e de apoio à tomada de decisão, fornecendo informações sobre as melhores práticas, validando hipóteses e orientando as ações dos profissionais de saúde.

Contudo, para o sucesso de empreendimentos como este, é necessário que o conhecimento relativo à área esteja adequadamente definido e formalmente modelado, a fim de poder ser utilizado por tais sistemas. Nesse cenário, nos últimos anos, o uso de ontologias tem se intensificado, como apoio a iniciativas que demandam o uso de modelos de representação mais precisos e formais. Isso ocorre com o intuito de minimizar ambiguidades de entendimento e, ainda, possuir uma representação que permita ser tratada computacionalmente. (CAMPOS; CAMPOS; MEDEIROS, 2011).

A utilização de ontologias tem recebido atenção na sistematização do conhecimento de diversos domínios. Nessa perspectiva, entende-se que a ontologia é uma especificação formal de uma conceitualização (GRUBER, 1993). É, portanto, um sistema de categorias que expressa uma visão de mundo. (GUARINO, 1998). Para fins de aplicação em informática, o termo ontologia geralmente refere-se a um artefato para representar conhecimento sobre um domínio, de forma computacionalmente inteligível. (YANG; CALMET, 2005).

Para tanto, este capítulo tem o intuito de apresentar o desenvolvimento de modelos ontológicos, representando os conceitos fundamentais do domínio das Infecções Relacionadas à Assistência à Saúde-IRAS (infecção, colonização, IRAS, como continuantes e como ocorrentes) que acontecem no ambiente hospitalar.

Nesse ínterim, a partir do contato realizado com especialistas do domínio e revisão da literatura, foi constituído o conhecimento representado na ontologia. As seguintes questões de competência foram elaboradas: “O que significa infecção como continuante e como ocorrente?”, “O que significa infecções relacionadas à assistência à saúde como continuante e como ocorrente?”, O que significa colonização como continuante e como ocorrente?

Os modelos ontológicos descritos neste artigo foram desenvolvidos utilizando a UFO (*Unified Foundational Ontology*) como ontologia de fundamentação.

## A UFO

A *Unified Foundational Ontology* (UFO) foi desenvolvida baseada em um número de teorias das áreas de Ontologias Formais, Lógica Filosófica, Filosofia da Linguagem, Linguística e Psicologia Cognitiva, permitindo a explicitação de uma visão da realidade, definindo restrições sobre as possíveis formas de modelagem, dados os conceitos de certo domínio. (GUIZZARDI, 2005). Trata-se de uma ontologia de universais (i.e. as categorias – ou metatipos – definidas nessa ontologia são utilizadas para classificar os conceitos – ou universais – de um domínio, e não indivíduos específicos) que abrange tanto continuantes (i.e. entidades que existem no tempo, preservando sua identidade enquanto sofrem modificações durante o período de sua existência – e.g. uma pessoa, a cor vermelha de um carro, um casamento) quanto ocorrentes (i.e. entidades que ocorrem no tempo, acumulando partes temporais – e.g. um estalo de dedos, uma cirurgia, a Segunda Guerra Mundial).

Por outro lado, em relação aos continuantes, UFO considera, em linhas gerais, 3 grandes categorias: Substantial Universals (i.e. aqueles que têm existência independente, tais como um prédio ou uma pessoa); Moment Universals (i.e. existencialmente dependentes de outro indivíduo, sendo inerentes a esse indivíduo, tal como a altura de um prédio – que só existe enquanto o prédio existir – ou a febre de uma pessoa – que não pode existir sem que exista a pessoa que apresenta febre); e Relational Universals (i.e. existencialmente dependentes de dois ou mais indivíduos, representando relacionamentos entre esses, tais como a relação “maior que” ou a noção de contrato, que estabelece uma relação entre duas pessoas).

A categoria dos Substantial Universals pode ainda ser subdividida em outros 7 metatipos (Kind, Sub Kind, Phase, Role, Category, Rolemixin, Mixin), de acordo com 3 metapropriedades específicas (GUARINO; WELTY, 2002): Identidade, Rigidez e Dependência Relacional.

Em relação aos *Moment Universals*, podem ser classificados em *Qualities e Modes*. *Quality* engloba os conceitos que representam qualidades intrínsecas de um indivíduo, cujos valores podem ser definidos como fazendo parte de uma estrutura de qualidade. *Mode*, por sua vez, tem como instâncias aqueles conceitos que representam propriedades de indivíduos que não podem ser diretamente associadas às estruturas de qualidades. Ainda, instâncias de um conceito classificado como *Mode* podem também ser descritas por *Qualities*.

Por fim, *Relational Universals* englobam tanto as relações formais quanto relações materiais. Uma relação formal é aquela que se estabelece entre duas entidades imediatamente em virtude de sua existência. Já as relações materiais são aquelas que se estabelecem entre dois indivíduos em função da existência de uma terceira entidade que media essa relação. Essa terceira entidade é existencialmente dependente dos indivíduos que a intermedia, podendo ter atributos próprios. Para classificar conceitos que representam relações materiais, a UFO oferece o metatipo Relator.

Em UFO ocorrentes são classificados como *Event Universals*, agregando conceitos que representam transformações no estado do mundo, levando-o de uma situação a outra – sendo essa noção de situação envolvida pelo metatipo Situation. Assim, um evento tem uma situação como pré-estado e outra como pós-estado. Os continuantes presentes nas situações envolvidas no evento são tidos como participantes do evento – sendo o evento existencialmente dependente de seus participantes que assumem um papel processual.

Finalmente, UFO foi utilizada para a definição de uma linguagem para modelagem conceitual, a *ONTO UML* (GUIZZARDI, 2005) – um perfil da linguagem UML (mais especificamente, do Diagrama de Classes) projetado para conformar-se às distinções e axiomatização fornecida pela UFO. Em *OntoUML*, os metatipos são representados como estereótipos das classes UML.

## **Modelos Ontológicos**

Os modelos ontológicos desenvolvidos envolvem conceitos classificados como objetos e eventos. Considerando os princípios da



UFO, foram divididos em duas grandes categorias: continuantes e ocorrentes. Os modelos estão estruturados de forma a agrupar os conceitos em modelos parciais que representam partes específicas do domínio.

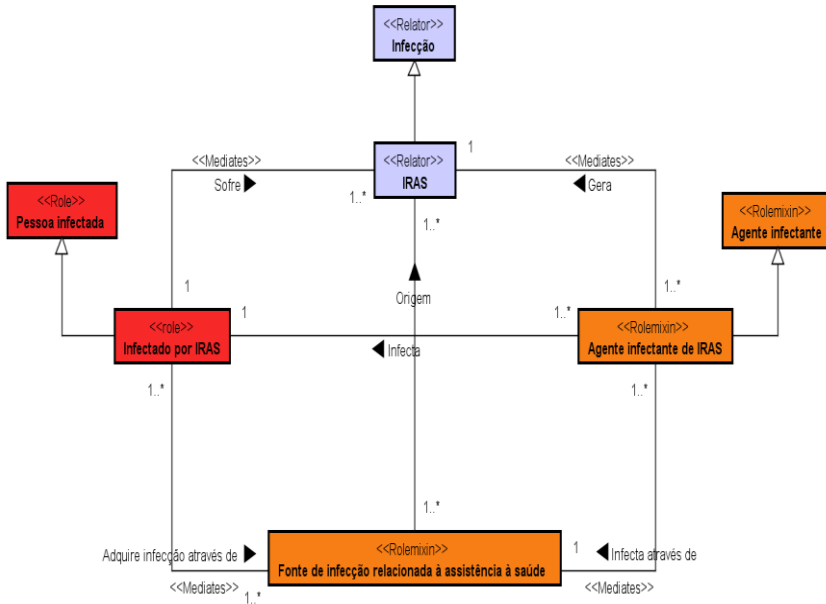
A seguir, apresentamos dois exemplos de modelos construídos para os conceitos fundamentais do domínio das IRAS e sua análise ontológica.

#### *Modelo ontológico de continuante*

##### **IRAS**

Infecção é a presença de microrganismos no organismo de uma pessoa, caracterizando-se por um quadro clínico com sinais e sintomas específicos (BRASIL, 2007). IRAS (Infecções Relacionadas à Assistência à Saúde), como o próprio nome diz, são aquelas infecções adquiridas pela pessoa durante a assistência à saúde. As IRAS são adquiridas após a admissão do paciente no ambiente hospitalar cuja manifestação pode ocorrer durante a internação ou após a alta, tendo relação com os procedimentos hospitalares e com o período de internação em si ou durante procedimentos invasivos ambulatoriais. A Figura 1 a seguir apresenta o modelo ontológico de IRAS.

Figura 1 – (IRAS) Infecções Relacionadas à Assistência à Saúde



powered by Astal

Fonte: elaborada pelos autores (2018)

Nessa assertiva, sendo um tipo de infecção, IRAS envolve uma pessoa infectada e um ou mais microrganismos causadores de IRAS, que a infectam. Dessa forma, em uma primeira abordagem, uma IRAS poderia ser representada com a relação “infecta” entre os conceitos de pessoa infectada e microrganismo. Entretanto, considerando que nem todo microrganismo e nem toda pessoa participam desse tipo de relação, essa representação não parece adequada.

Para representar esta relação, foram definidos os conceitos de “infectado por IRAS” e “agente infectante de IRAS”. “Infectado por IRAS” é o papel assumido por uma “pessoa infectada” (portanto, uma especialização desse conceito) quando está infectada por um ou mais microrganismos. Dessa forma, trata-se de um conceito antirígido, que carrega a identidade fornecida pelo conceito de “pessoa infectada” e que é relacionalmente dependente de “microrganismo” (para que exista uma pessoa infectada por IRAS, é preciso que exista ao menos um microrganismo infectando-a). Assim,

de acordo com a UFO, esse conceito pode ser classificado como um *Role*.

“Agente infectante de IRAS”, por sua vez, é o papel assumido por um microrganismo enquanto está causando uma infecção em uma pessoa. Trata-se também de um conceito antirrígido, que pode ser assumido por diferentes tipos de microrganismos (e.g. diversas espécies de bactéria) – não fornecendo ou carregando critério de identidade algum – e que é relacionalmente dependente de “pessoa infectada por IRAS” (i.e. para que haja um agente infectante de IRAS, é necessário que exista uma pessoa infectada por IRAS). Com isso, esse conceito pode ser classificado como metatipo *RoleMixin* da UFO. A aquisição desses papéis é justificada pela relação “infecta” (i.e. uma instância de “pessoa infectada” passa a ser “pessoa infectada por IRAS” quando participa de uma relação “infecta”; do mesmo modo que um “microrganismo” assume o papel de “agente infectante de IRAS” quando participa desse tipo de relação). Em uma relação “infecta”, participam um ou mais agentes infectantes de IRAS (i.e. vários microrganismos podem infectar uma pessoa simultaneamente – o que é representado no diagrama pela cardinalidade “1\*” na extremidade da relação ligada à “agente infectante de IRAS”) e exatamente uma pessoa (já que um microrganismo só pode estar presente em uma única pessoa em dado momento – correspondendo à cardinalidade “1” na outra extremidade).

A partir dos conceitos de “pessoa infectada por IRAS”, “agente infectante de IRAS” e a relação “infecta”, é possível representar a ideia de IRAS. No entanto, isso não é suficiente para descrever o quadro completo. Quando nos referimos a uma IRAS, ao que exatamente estamos nos referindo? Certamente, não nos referimos nem ao agente infectante de IRAS (mas sim àquilo que ele causa), nem à pessoa infectada por IRAS (mas à condição que ela apresenta). Assim, ao falarmos de IRAS, estamos nos referindo a uma terceira entidade que faz a mediação entre o infectado por IRAS e os infectantes de IRAS.

Desta forma, definiu-se o conceito de “IRAS”, ou seja, entidades existencialmente dependentes tanto de uma instância de “pessoa infectada por IRAS” quanto de instâncias de “agente infectante de IRAS”, mediando tais entidades. Além disso, a existência de uma IRAS serve como base para a existência da relação

“infecta”, servindo como base última para justificar que uma pessoa e um microrganismo assumam os papéis de “pessoa infectada por IRAS” e “agente infectante de IRAS”, respectivamente. Dadas essas características, o conceito de IRAS classifica-se como um *Relator* tal como definido na *UFO*.

Todavia, IRAS envolve a particularidade de ser originada na assistência em saúde, seja nos procedimentos ou na simples permanência no ambiente hospitalar. Em outras palavras, a fonte da infecção é algo relacionado à assistência em saúde. Essa noção de fonte é uma ideia bem abrangente, podendo incluir tanto materiais utilizados na assistência (e.g. sondas, leitos, instrumentos) quanto pessoas cujo contato seja parte da rotina da assistência em saúde (e.g. profissionais, outros pacientes, visitantes). Assim, incluiu-se também, no modelo, o conceito de “fonte de infecção relacionada à assistência em saúde”, representando esses objetos com os quais o paciente entra em contato durante a assistência e que servem como vetores de microrganismos.

Como especificado nas cardinalidades do modelo, uma IRAS é originada de, ao menos, uma fonte relacionada à assistência em saúde, mas pode ser originada também por várias fontes. Por ser fonte de infecção, uma fonte é origem de ao menos uma infecção, mas pode originar várias. De forma análoga, um “infectado por IRAS” adquire tal infecção por meio de uma ou mais fontes e cada fonte pode originar infecção de um ou mais infectados.

Para que um microrganismo seja um “agente infectante de IRAS”, ele deve ter como vetor uma “fonte de infecção relacionada à assistência em saúde”. Contudo, uma fonte serve de vetor para um ou mais agentes infectantes de IRAS. Por fim, dado que o conceito de “fonte de infecção relacionada à assistência em saúde” engloba instâncias de diversos tipos com critérios de identidade distintos, ele é classificado como um *RoleMixin* da *UFO*. Cabe ainda ressaltar que este modelo não cobre particularidades de tipos específicos de IRAS. Todavia, essas particularidades podem ser incluídas em especializações do conceito de IRAS.



Em relação a IRAS como evento, percebe-se que a alteração causada no mundo está no fato de termos um cenário com “IRAS ausente” que se altera para um cenário com “IRAS presente”. Nesse evento, temos no pré-estado (“IRAS ausente”), uma “fonte de infecção relacionada à assistência à saúde como reservatório” (i.e qualquer item utilizado na assistência à saúde – tais como materiais médico-hospitalar, equipamentos, ambientes, mobiliários, entre outros - que estejam contaminados). Nessa condição, assume o papel de vetor e participa disseminando o microrganismo, um paciente sem IRAS que assume o papel de receptor do microrganismo participando no seu recebimento e um ou mais microrganismos causadores de IRAS” (responsáveis pela invasão) que assumem o papel de invasores e participam invadindo o organismo.

O pós-estado é retratado pela situação “IRAS presente”, onde estão incluídas as seguintes entidades: um infectado por IRAS (que é a mesma pessoa não-infectada que participa no pré-estado), um ou mais agentes infectantes de IRAS (os mesmos microrganismos que estão presentes no pré-estado). Além disso, mediando a relação entre o “infectado por IRAS” e o “agente infectante de IRAS”, temos o conceito de IRAS cujas características o definem na UFO como um *Relator*, conforme já definido anteriormente. Concluindo esta representação, temos a “fonte de infecção relacionada à assistência à saúde”, pela qual o agente infectante gera a infecção e o infectado adquire-a.

Discutindo os modelos ontológicos elaborados

Considerando as respostas apropriadas fornecidas, às questões de competência, pelo conhecimento modelado na ontologia, podemos afirmar que foi produzida uma ontologia adequada para descrever os principais conceitos das IRAS (e.g. infecção, colonização, IRAS como continuantes e colonização, infecção, IRAS como ocorrentes). Os modelos ontológicos atendem, portanto, aos objetivos propostos conforme demonstrado a seguir:

1- O que significa Infecções Relacionadas à Assistência à saúde como continuante e como ocorrente?

Resposta esperada: IRAS (Infecções Relacionadas à Assistência à Saúde), considerada como situação/estado das pessoas, como o próprio nome diz, são aquelas infecções adquiridas pela pessoa durante a assistência à saúde. As IRAS são adquiridas após a admissão do paciente no ambiente hospitalar cuja manifestação pode ocorrer durante a internação ou após a alta, tendo relação com os procedimentos hospitalares e com o período de internação em si ou durante procedimentos invasivos ambulatoriais. Consideradas como processo, as IRAS representam a invasão de microrganismos no organismo de uma pessoa, ocorrida por intermédio de itens utilizados na assistência à saúde.

Resposta conforme a ontologia: na ontologia, a presença de microrganismos no organismo da pessoa infectada está representada pela intermediação feita pelo conceito de “IRAS” entre “infectado por IRAS” (subtipo de “pessoa infectada”) e “agente infectante de IRAS” (subtipo de microrganismo). Nessa assertiva, sendo um tipo de infecção, IRAS envolve uma pessoa infectada e um ou mais microrganismos causadores de IRAS, que a infectam. Assim, temos os conceitos de “IRAS”, “infectado por IRAS” e “agente infectante de IRAS”, especializando os conceitos análogos do modelo geral de infecção com o mesmo tipo de relação estabelecido entre eles. A relação estabelecida entre os microrganismos que causam a infecção na pessoa (agente infectante de IRAS) e a pessoa infectada (infectado por IRAS) é denominada “infecta”. Entretanto, IRAS envolve a particularidade de ser originada na assistência em saúde, seja nos procedimentos ou na simples permanência no ambiente hospitalar. Assim, temos os também o conceito de “fonte de infecção relacionada à assistência à saúde”, representando esses objetos com os quais o paciente entra em contato durante a assistência e que servem como vetores de microrganismos.

### **Considerações Finais**

Este artigo focou-se na modelagem dos conceitos fundamentais do domínio de IRAS, representados na forma de uma ontologia filosoficamente bem estruturada com a utilização de uma ontologia de fundamentação (UFO). A partir da avaliação realizada através das respostas adequadas fornecidas pelos modelos

ontológicos construídos e levando em consideração a complexidade do domínio das IRAS, os resultados obtidos permitiram concluir que, no âmbito dos aspectos avaliados através das situações abordadas nas questões de competência formuladas, o uso de ontologias é adequado para modelar o domínio de IRAS. Cabe ressaltar que a representação dos conceitos gerais facilita o reuso e o processo de inclusão de conhecimento mais específico sobre particularidades do domínio.

Neste espaço de tempo, obteve-se uma base sólida para trabalhos futuros relacionados à construção de uma ontologia para representação dos conceitos mais específicos do domínio das 'Boas Práticas nas Infecções Relacionadas à Assistência à Saúde'. Nessa perspectiva, o conteúdo pode ser utilizado como apoio aos profissionais envolvidos na assistência aos pacientes, esclarecendo dúvidas. Ademais, também pode-se usar o conhecimento representado na ontologia das Boas Práticas nas IRAS nos processos educacionais, que envolvem a equipe de saúde, os pacientes e seus familiares.

## Referências

- BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). **Higienização das mãos em serviços de saúde**. Brasília: ANVISA, 2007.
- BRASILIA. Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal. **Infecções Relacionadas à Assistência à Saúde – IRAS**. 2017. Disponível em: <http://www.saude.df.gov.br/sobre-a-secretaria/subsecretarias/982-infecoes-relacionadas>> Acesso em: 25 out. 2017.
- CAMPOS, Maria Luiza de Almeida; CAMPOS, Linair Maria; MEDEIROS, Jackson da Silva. A representación de dominios de conocimientos y una teoría de la representación la ontología de fundación Universidade Federal Fluminense – PPGCI/UFF. **Inf. Inf.**, v. 16, n. 3, p. 140-64, jan./jun. 2011.
- GRUBER, Thomas Robert. The translation approach to portable ontology specifications. **Knowl. Acquis.**, v. 5, n. 2, p. 199-220, 1993.



GUARINO, Nicloa. **Formal ontology in information systems**. 1998. Disponível em: <<http://www.iospress.nl/1850-9999>>>. Acesso em: 25 out. 2017.

GUARINO, Nicloa; WELTY, Christopher. Evaluating ontological decisions with ontoclean. **Communications of the acm**, v. 45, n. 2, feb. 2002.

GUIZZARDI, Giancarlo. A importância de ontologias de fundamentação para a engenharia de ontologias de domínio: o caso do domínio de processos de software: IEEE. **Latin America transactions**, v. 6, 2008.

GUIZZARDI, Giancarlo. **Ontological foundations for structural conceptual models**. CTIT, Centre for Telematics and Information Technology, 2005.

YANG, Yi; CALMET, Jacques. OntoBayes: An Ontology Driven Uncertainty Model. Published. In: **Computational Intelligence for Modelling**, Control and Automation, 2005 and International Conference on Intelligent Agents. Date of Conference: 28-30 nov. 2005. Austria.

## A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO FUNCIONÁRIO PÚBLICO NO PRONUNCIAMENTO PROFERIDO PELO SENADOR ORIOVISTO GUIMARÃES E PELO MINISTRO PAULO GUEDES

Mára Rubia TRIGO (UNITAU)<sup>1</sup>

### Introdução

O tema desta pesquisa se refere aos recortes dos discursos de pronunciamento proferidos pelo senador Oriovisto Guimarães e pelo ministro da economia Paulo Guedes, em defesa das reformas econômica, em especial a Proposta de Emenda Constitucional Emergencial, e a reforma administrativa, ambas objetivando promover ajustes nas contas públicas do país em razão de sua crise econômico-financeira. Em todas essas reformas, o funcionário público é o ponto para onde convergem boa parte das medidas restritivas de contenção de despesas públicas, o que faz emergir na sociedade discussões a respeito da sua identidade social.

O problema que motivou essa pesquisa foi a escolha lexical dos enunciadores para se referirem aos funcionários públicos em seus discursos.

Os referidos discursos, que se constituem no corpus dessa pesquisa, foram selecionados nos portais nacionais de notícias da internet, *G1*, *Metrópolis* e *O Antagonista*, por meio da amostragem por acessibilidade ou por conveniência, aplicável em estudos exploratórios ou qualitativos, onde, segundo Gil (2008, p. 94), “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”. Seus detalhamentos encontram-se registrados nos quadros 1,2 e 3 do item 4 desta pesquisa.

O objetivo dessa pesquisa é investigar, a partir das escolhas lexicais dos seus enunciadores, como as formas linguísticas utilizadas na construção desses discursos contribuíram para a construção, a manutenção e a reprodução da imagem social do funcionário público

---

<sup>1</sup>Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (PRPPG); E-mail: [trigomaraubia@gmail.com](mailto:trigomaraubia@gmail.com)

no meio social. Uma investigação possível considerando que, segundo Gil; Cardoso; Araújo; Conde (2019, p.8), “a análise do sistema lexical de uma língua pode demonstrar, em diferentes perspectivas, como foi feito o recorte de uma realidade, por meio do qual se pode conhecer o que pensa e como age determinada comunidade.”

A hipótese dessa pesquisa é a de que esses discursos colaboram para a construção, a manutenção e a reprodução negativa da imagem social do funcionário público na sociedade, criando para ele sentidos e significações.

Essa é uma pesquisa de investigação qualitativa, de natureza interpretativa, do tipo documental. Pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995), pode ser definida como uma pesquisa que aborda os fenômenos sociais que envolvem sujeitos, lugares e processos interativos, podendo ser realizada por diversos tipos de investigação, apoiadas em diversas orientações teóricas e metodológicas como o interacionismo simbólico, a etnometodologia, o materialismo dialético e a fenomenologia. Já o tipo de investigação documental, Godoy (1995, p.21), define “como o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares...”.

No caso dessa pesquisa, os materiais a serem investigados serão interpretados por meio do pressuposto apontado na teoria da análise Crítica do Discurso proposta e definida por Dijk (2018, p. 113), como “(...) um tipo de investigação analítica discursiva que busca compreender o modo pelo qual o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político.” Uma investigação baseada nas relações de dominância exercidas pela classe política em relação aos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira.

## **Referencial teórico**

### *Discurso e poder*

Em *Discurso e Poder*, Dijk (2018), aborda a intrigante relação existente entre o discurso e o poder social, aquele poder que é exercido nas relações entre grupos, instituições ou organizações sociais.

Poder social é definido em termos do controle exercido por um grupo ou organização (ou seus integrantes) sobre as ações e/ou as mentes de (membros de) um grupo, limitando dessa forma a liberdade de ação dos outros ou influenciando seus conhecimentos, atitudes ou ideologias (DIJK, 2018, p. 88).

Segundo o autor, o poder de um grupo pode ser distribuído ou restrito a um domínio social específico, como o da política, por exemplo, que é a questão abordada nesta pesquisa. Esse poder é baseado no acesso privilegiado que esses grupos têm a recursos sociais valorizados, como a riqueza, os empregos, o *status*, ou ao acesso preferencial ao discurso e à comunicação públicos. Através desse acesso preferencial, os grupos dominantes podem influenciar as estruturas do texto e da fala, de forma a afetar, de acordo com seus interesses, atitudes, valores e ideologias daqueles a quem os discursos são dirigidos. Esse fato resulta em uma relação de dominância de um grupo sobre o outro, o que pode ser denominado como abuso de poder.

Segundo Dijk (2018), nas sociedades democráticas, o abuso de poder não se caracteriza apenas pelo uso da força, mas, também, pelo uso de estratégias capazes de controlar a produção material e simbólica da escrita e da fala. O argumento persuasivo e manipulador do discurso, que tem o papel crucial de fabricar o consenso de outros, os grupos dominados com menos acesso privilegiado ao discurso e à comunicação públicos, é também uma forma de abuso de poder. Esse argumento persuasivo e manipulador nada mais é do que uma estratégia cognitiva, utilizada na prática discursiva, para afetar as cognições sociais através da construção de modelos mentais de eventos sociais. O estudo dessa estratégia cognitiva envolvida nos processos que afetam a cognição social é uma das tarefas da Análise Crítica do Discurso.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é definida da seguinte forma por Dijk (2018, p. 113): “(...) um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de

poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político.”

Segundo Dijk (2018), de modo geral, a análise crítica do discurso questiona como as estruturas do discurso são organizadas para reproduzir a dominação social. É uma análise concentrada principalmente nos problemas sociais e nas questões políticas, enfocando especificamente a relação entre as estruturas do discurso, o poder e a dominação na sociedade.

A análise crítica do discurso, segundo Dijk (2018), envolve dois níveis da ordem social. O nível micro se refere ao uso da linguagem, ao discurso, à interação verbal e à comunicação. No nível macro, estão a sociedade, o poder, a dominação e a desigualdade entre os grupos sociais. Sendo de naturezas distintas, esses dois níveis somente podem se relacionar por meio do processo cognitivo, o qual, quando relacionado ao discurso político, que é uma das formas de discurso, é chamado cognição política.

Segundo Dijk (2018, p. 201), “o estudo da cognição política enfoca vários aspectos do processamento de informações políticas/da informação política. Essencialmente trata-se da aquisição, dos usos e das estruturas de representações mentais sobre situações, eventos, atores e grupos políticos.” Essas representações mentais são definidas pela memória, que, tradicionalmente, recebe duas classificações, a memória de curto prazo (MCP) e a memória de longo prazo (MLP).

De acordo com Dijk (2018), na memória de curto prazo, são processadas informações que resultam, basicamente, na compreensão de enunciados, sentenças, palavras e sinais não verbais que correspondem a uma situação mais imediata, que acontece em tempo real e que não requer análises mais complexas do discurso. Já a memória de longo prazo é dividida em memória episódica e memória semântica. A memória episódica é formada pelas experiências pessoais que formam os modelos mentais subjetivos, que nada mais são do que a interpretação, o conhecimento e a opinião pessoal a respeito de determinada questão. Por outro lado, a memória semântica tem um caráter social, uma vez que, segundo o autor, é constituída de conhecimentos e informações socialmente compartilhados, como atitudes de grupos, ideologias, crenças,

normas e valores, além de modelos mentais pessoais compartilhados, razão pela qual é chamada pelo autor de memória social.

Esses modelos mentais citados acima, segundo Dijk (2018, p. 204), “formam a base cognitiva do discurso e interação individual”, pois se constituem de conhecimento e opiniões subjetivos a respeito de determinadas questões, que podem ser confirmados ou modificados durante o processo de interação social em cada prática discursiva, o que mostra que a cognição política interage com a dimensão individual e coletiva do discurso político.

A compreensão dessa interação é bastante complexa. Segundo Dijk (2018), para essa compreensão, faz-se necessária a análise do contexto político em que ocorre o discurso. Para Dijk (2018, p. 199), “O principal tópico que precisa ser analisado em mais detalhe é o papel do contexto político do discurso e como esse contexto é definido cognitivamente e gerenciado pelos atores políticos na produção e compreensão da fala e escrita política.”

Segundo Dijk (2001), até o momento, não existe uma conceituação teórica definitiva do que vem a ser contexto, apesar de a noção de contexto ser utilizada frequentemente nos estudos de linguísticas e de discurso. De acordo com o autor, existem contribuições importantes para o estudo da noção de contexto oriundos, por exemplo, dos estudos da linguística e da psicologia social; porém, são contribuições que diferem do caráter sociocognitivo o qual aborda a questão do contexto, que, por sua vez, pode influenciar na produção e na compreensão do discurso.

A situação sociocomunicativa é - em si mesma - sociocultural e é descrita em termos de uma teoria (micro) sociológica (participantes, relações entre participantes, grupos, instituições, poder etc.). Numa teoria do processamento (produção / compreensão) do discurso, a situação sócio-comunicativa não pode influenciar diretamente nas estruturas verbais/discursivas: é necessária uma interface sociocognitiva. Em outras palavras, não é a situação sócio-comunicativa que influencia as estruturas verbais/discursivas, mas, sim, sua representação mental em cada participante (falantes, ouvintes etc.). (DIJK, 2001, p. 71, Tradução própria).

Dessa forma, Dijk (2001), afirma que, ao contrário da situação social que evidencia as relações externas entre os participantes do discurso, o contexto se refere a algo que é interno, algo que é construído como representações mentais na memória individual dos participantes do discurso. Assim, pode-se concluir que os contextos são as interpretações pessoais e subjetivas dos aspectos que circundam a interação social, como, por exemplo, a cultura, os grupos, as instituições, as crenças, etc.; como diz Dijk (2018, p. 119), “O contexto é definido como a estrutura mentalmente representada daquelas propriedades da situação social que são relevantes para a produção ou compreensão do discurso.”

Segundo Dijk (2018), o contexto é constituído por categorias como a definição global da situação de que trata o discurso, o cenário (tempo, espaço), as ações em curso (incluindo os discursos e os gêneros discursivos), os participantes da ação comunicativa, assim como suas representações mentais (ideologias, opções etc.). O controle de uma ou mais dessas categorias, que se dá por meio do acesso privilegiado ao discurso, aliado ao controle das estruturas orais e escritas, permite o domínio sobre o discurso no processo de interação social. A partir desse domínio, decide-se sobre os gêneros discursivos ou atos de fala, sentido, forma ou estilo dos discursos, reproduzindo, por meio do discurso, o poder e a dominação por parte dos grupos dominantes.

Assim, a teoria da análise crítica do discurso de Dijk aponta para o fato de que o estudo adequado do discurso, que compreende tanto a sua elaboração como a sua compreensão, envolve três conceitos importantes: o próprio discurso, a cognição e a sociedade. O discurso se refere à linguagem, à interação verbal e à comunicação. A sociedade pode ser entendida tanto no nível micro da linguagem, onde se encontram as situações e interações sociais individuais, como no nível macro, em que as interações entre grupos, instituições e sistemas abstratos de ordem social em geral têm o poder de controlar o discurso. Já a cognição se refere tanto à cognição social como à individual, como os pensamentos, as emoções e os modelos mentais ou a ideologia e conhecimentos de grupos dominantes, sendo a intermediária entre o discurso e a sociedade. Assim, tem-se proposta por Dijk a linha sociocognitiva da análise Crítica do Discurso: discurso, cognição e sociedade.

## **A administração pública do estado brasileiro**

### *Os modelos de administração pública do Brasil*

O nome “funcionário público”, como conhecemos hoje, foi instituído na Constituição Federal de 1.891, onde se tratou de definir alguns direitos e deveres que seriam inerentes aos cargos ocupados por essa classe de trabalhadores.

No entanto, desde o Brasil colônia, pode-se notar sua presença nas relações de trabalho que foram se estabelecendo entre a sociedade e o governo brasileiro, em todos os modelos de administração pública a que o Brasil foi submetido.

De acordo com Chiavenato (2009), partindo-se de uma perspectiva histórica, pode-se observar que a administração pública, no Brasil, foi evoluindo, no decorrer do tempo, através de três modelos básicos de administração: a patrimonialista, a burocrática e a gerencial.

O primeiro modelo, o da administração patrimonialista, praticado na época do Brasil colônia, é onde, segundo Chiavenato (2009, p. 106), “o aparelho do Estado funciona como uma extensão do poder do soberano, e os seus auxiliares, servidores, possuem *status* de nobreza real.” Nesse modelo de administração, segundo o autor, não havia separação entre as coisas que pertenciam ao povo e as coisas que pertenciam a corte, o que consequentemente implicava em uma administração corrupta, praticada com o auxílio dos servidores do reino, cujos cargos eram considerados prebendas. Segundo Souza (2002), nessa época, os cargos públicos eram doados, pela corte, a pessoas por ela escolhidas, que passavam a atuar como representantes da corte e da centralização do poder do rei, que dominava a economia colonial.

A partir de 1930, como forma de combater a corrupção e o nepotismo patrimonialista, surge o modelo de administração pública burocrática. Segundo Chiavenato (2009), esse modelo de administração era constituído de controles rígidos e hierarquizados que, além de combater a corrupção e o nepotismo, garantiam o controle e o poder soberano do Estado. Para promover essa modernização administrativa e burocrática, o Estado tomou a iniciativa de criar o Departamento Administrativo do Serviço Público –



DASP. De acordo com Chiavenato (2009), o DASP procurou implementar a profissionalização do serviço público, criando as primeiras carreiras burocráticas e adotando o concurso como forma de acesso ao serviço público além de implantar outros instrumentos administrativos julgados importantes, como, por exemplo, o treinamento.

No entanto, Chiavenato (2009) afirma que, apesar dessas ações, o patrimonialismo ainda mantinha sua força política na administração pública, o que tinha como consequência o clientelismo e o fisiologismo. Esse novo modelo rígido de administração, segundo Chiavenato (2009), passou por sucessivas tentativas de reformas como objetivo de alterar essa rigidez e simplificar os processos administrativos. Uma das reformas sofrida por ela e de grande significação foi a reforma de 1967, pelo Decreto-Lei n.º 200, que, de acordo com Chiavenato (2009), orientava a expansão da administração indireta através das estatais, autarquias, fundações e sociedade de economia mista, numa tentativa de flexibilizar a administração do Estado e melhorar a operacionalidade da produção de bens e serviços.

A consequência disso foi o enfraquecimento do núcleo burocrático do Estado, uma vez que se deixou de investir no desenvolvimento das carreiras administrativas para contratar, através das estatais, administradores que comporiam o escalão superior da administração pública direta. Com isso, observa-se a subutilização e a falta de investimento em treinamento e desenvolvimento dos funcionários do Estado, que, em função de sua estabilidade, passavam a ser vistos como um peso para a administração. Tal situação criou um verdadeiro paradoxo: de um lado, via-se implementada uma administração indireta que era representativa de um núcleo de eficiência e competência administrativa; e, de outro, observava-se a manutenção de uma administração direta na sua forma arcaica e ineficiente de administrar.

Segundo Chiavenato (2009), essas mudanças advindas pelo Decreto-Lei n.º 200/1967, fez com que ele fosse considerado o início da administração gerencial no Brasil.

Esse modelo de administração gerencial surgiu em razão da expansão das funções do Estado, do desenvolvimento tecnológico e da globalização da economia mundial, que eram fatores que não se

adequavam ao modelo burocrático de administração até então praticado, segundo Chiavenato (2009). É um modelo de administração que se orientava pelos valores da eficiência e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial das organizações. No entanto, de acordo com o autor, esse modelo de administração gerencial, embora representasse um avanço, não chegou a romper, definitivamente, com a administração burocrática e, ainda hoje, apoia-se em muitos dos seus princípios, mantendo as características de uma administração engessada e burocrática do passado.

*A contribuição da administração pública para a construção dos estereótipos dirigidos ao funcionário público*

A pressa da vida moderna é uma das causas que, segundo Lippmann (2008), nos permite construir definições acerca de determinadas pessoas ou situações, sem conhecê-las em sua intimidade. Observamos os traços e as marcas, conhecidas e inerentes a essas pessoas e situações, para criarmos nossas definições que são completadas com os estereótipos que já conhecemos a seu respeito. Assim, definimos antes de conhecer, de, realmente, ver.

Na maior parte dos casos, nós não vemos em primeiro lugar, para então definir, nós definimos primeiro e então vemos. Na confusão brilhante, ruidosa do mundo exterior, pegamos o que nossa cultura já definiu para nós, e tendemos a perceber aquilo que captamos na forma estereotipada para nós por nossa cultura (LIPPMANN, 2008, p. 85).

Os estereótipos dirigidos aos funcionários públicos sempre tiveram lugar de destaque no mundo do trabalho. Uma breve retrospectiva a respeito desse fato fará emergir uma série deles, que consagram a essa classe de trabalhadores uma conotação negativa e ofensiva. Difícil dizer quando tudo isso começou. Tais estereótipos são de senso comum, crenças compartilhadas socialmente, que circulam livremente na sociedade por meio dos discursos sociais.

Ao tratar a questão dos estereótipos, Lippmann (2008, p.83) menciona que nossas opiniões a respeito de determinados assuntos são formadas de “...pedaços juntados do que os outros nos relatam e do que podemos imaginar.” Isso porque, de todas as ocorrências públicas a que estamos expostos, vemos apenas uma fase e um aspecto. Assim, os relatos que nos chegam sobre elas não nos trazem imagens inocentes, mas, sim, uma imagem transfigurada. De acordo com Lippmann (2008, p.84), isso ocorre porque, “um relato é o produto conjunto do conhecedor e do conhecido, no qual o papel do observador é sempre seletivo e usualmente criativo. Os fatos que vemos depende de onde estamos posicionados...”. Com isso, verifica-se que a identidade social do funcionário público é, primeiramente, construída a partir do olhar do outro, das definições já culturalmente elaboradas, e que são assumidas por cada um de nós.

Podemos dizer que essas definições, culturalmente elaboradas, têm raízes nos próprios modelos de administração adotados e na forma de gerenciar as relações de trabalho existentes entre os funcionários públicos e o Estado brasileiro. Relações essas que remontam aos tempos de colônia, marcadas pela administração patrimonialista onde os cargos públicos eram doados para atender aos interesses da corte, já agregando em si a característica de prebendas, uma marca carregada até hoje por essa classe de trabalhadores, que, hoje, recebe o estereótipo de privilegiados por, supostamente, receberem muito e trabalharem pouco. Além disso, o engessamento de suas atividades voltadas à manutenção do controle do Estado, consequências de uma administração burocrática, a falta de investimentos em treinamentos e desenvolvimento de carreiras, concederam ao funcionário público a imagem da ineficiência e da improdutividade, que, até hoje, também permeiam os discursos a eles direcionados. São estereótipos culturalmente construídos que se reproduzem e se fortalecem na sociedade por meio dos discursos políticos, como os que veremos a seguir.

### **Análise dos discursos pronunciados pelos agentes políticos**

Quando o assunto é reforma do Estado, o funcionário público, invariavelmente, surge ocupando lugar de destaque nas discussões propostas.

Tal fato tem gerado certa polêmica. De um lado, temos aqueles que, ao proporem mudanças em prol do desenvolvimento econômico, elegem o funcionário público como a variável a ser discutida no âmbito das medidas propostas, e, de outro lado, temos os funcionários públicos que se sentem não apenas prejudicados pelas mudanças propostas, mas, também,, assediados moralmente pela forma como são abordados nesses discursos reformistas.

Fora desse duelo, temos, ainda, a sociedade, onde se proliferam os discursos difamatórios que reascendem a hostilidade contra o funcionário público.

No meio disso tudo, ou, melhor dizendo, compondo isso tudo, temos a linguagem por meio da qual se dá os discursos, a conversação, um modo importante de interação social, conforme constatado por Dijk (2008, p.170): “(...) a conversação é um dos grandes canais sociais de processamento de informações, e fornece o contexto para a expressão e transmissão persuasiva de crenças e conhecimentos compartilhados.”

Segundo Dijk (2018), a conversação pode ser analisada cognitivamente: “Na produção discursiva presumimos que falantes (ou escritores) partirão de seus modelos mentais pessoais de um evento ou de uma situação”. Isso significa dizer que, a princípio, o discurso incluirá a interpretação, o conhecimento e a opinião pessoal a respeito do evento ou da situação de que trata o discurso do falante.

Para essa análise cognitiva da conversação, no nosso estudo, lançaremos mão dos discursos abaixo discriminados.

Esclarecemos que todos estes discursos circularam na sociedade, pela fala de pessoas que compõem a elite política brasileira, em um momento de fragilidade econômica, em defesa das reformas propostas pelo governo federal, com o objetivo de equilibrar as contas públicas e recuperar a economia brasileira.

#### **Quadro 1:** Discurso 01 – Ministro Paulo Guedes

Discurso de: Paulo Guedes	Ano: 2020	Acesso: 08/06/2020
Veiculado: <a href="https://www.oantagonista.com/brasil/servidores-sao-detestados-pela-opinio-publica/">https://www.oantagonista.com/brasil/servidores-sao-detestados-pela-opinio-publica/</a>		

**Recortes do discurso:**

O Brasil nem acaba com estabilidade nem valoriza o servidor. Eles são detestados e temidos pela opinião pública. Ninguém abraça o funcionário público, porque ninguém os vê como servidores, vê como autoridades. Ele é o cara que, quando você vai tirar um documento, te trata mal. Eles precisam aprender que estão mal na opinião pública. Eles precisam mudar de atitude para serem valorizados. Saber que não estão ali para nos maltratar.

Fonte: Elaborado pelo autor

O presente recorte compõe o discurso do ministro Paulo Guedes em entrevista fornecida por ele ao jornal Folha de São Paulo, em 2019, e publicado, posteriormente, em diversos sites da internet.

Nesse exemplo, podemos observar que Paulo Guedes, na sua posição de ministro, dispõe de acesso privilegiado à mídia, o que lhe permite decidir sobre o tema da entrevista e fazer as escolhas lexicais que julgar mais adequadas à construção do sentido de sua intenção comunicativa.

Obseva-se que seu discurso é um discurso corporativo, indiretamente ligado ao fortalecimento do consenso a respeito da imagem funcionário público pela sociedade brasileira.

A fala do ministro, na sua maioria, foi produzida na terceira pessoa, o que transfere à sociedade a origem de seu discurso, uma vez que fala, diretamente, do conceito que a sociedade tem do funcionário público, revelando que o ministro conhece o modelo mental que a sociedade tem do funcionário público.

A partir desse reconhecimento, que Dijk (2018) define como contexto, o ministro articula sua movimentação semântica, estrategicamente, de forma a situar seu discurso no contexto social e cultural que abriga, historicamente, uma visão estereotipada do funcionário público, validando, legitimando e criando vínculos entre o seu discurso e a sociedade. Para isso, faz escolhas lexicais de sentidos pejorativos, que esvaziam o valor profissional do funcionário público, fortalecem e reproduzem significações negativas e difamatórias a seu respeito no meio social. Tais escolhas lexicais demonizam o funcionário público e o tornam um inimigo real a ser combatido. “Eles são

detestados e temidos...”; “Ninguém abraça o funcionário público, porque ninguém os vê como servidores, vê como autoridades.”; “Ele é o cara que ...te trata mal.”; “Eles ... estão mal na opinião pública.”; “Saber que não estão ali para nos maltratar”.

Se, por um lado, esse discurso demoniza o funcionário público, por outro, vitimiza a sociedade brasileira, colocando-a em uma posição de subordinação a esse grupo autoritário, que não tem por ela nenhum respeito no momento em que precisa lhe prestar algum serviço. Esse fato tem uma consequência previsível: o fortalecimento negativo da identidade social do funcionário público e a disseminação de comportamentos que incentivam práticas favoráveis ao combate a essa classe de trabalhadores.

#### **Quadro 2:** Discurso 02 – Ministro Paulo Guedes

Discurso de: Paulo Guedes	Ano: 2020	Acesso: 08/06/2020
Veiculado: <a href="https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/02/07/paulo-guedes-compara-funcionario-publico-a-parasita-ao-defender-reforma-administrativa.ghtml">https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/02/07/paulo-guedes-compara-funcionario-publico-a-parasita-ao-defender-reforma-administrativa.ghtml</a>		
Recortes do discurso:  O hospedeiro está morrendo, o cara virou um parasita, o dinheiro não chega no povo e ele quer aumento automático. A população não quer isso, 88% da população brasileira é a favor, inclusive, de demissão no funcionalismo público.		

Fonte: Elaborado pelo autor

O presente recorte compõe o discurso do ministro Paulo Guedes em uma palestra realizada na Fundação Getúlio Vargas, no ano de 2020, divulgada em vários sites jornalísticos da internet.

Na primeira fala, Paulo Guedes faz uso da metáfora “parasita” para se dirigir ao funcionário público. Essa escolha linguística revela, de forma concreta, que o conceito de funcionário público do locutor está intimamente ligado à natureza exploratória, característica de indivíduos que se associam a outros, numa relação que estabelece benefícios unilaterais. Tal concepção agrega ao funcionário público a

ideia de improdutividade e inoperância, colocando-o como um peso para o Estado brasileiro.

Já, na segunda fala, mais uma vez, observa-se o ministro falar na terceira pessoa, o que impessoaliza o seu discurso e cria certo distanciamento entre ele e o teor da sua fala. A escolha desse elemento linguístico se caracteriza como uma tentativa de criar vínculos entre o seu discurso e a sociedade, partindo do princípio de que o teor do seu discurso reflete a concepção que a sociedade possui de funcionário público, o já mencionado modelo mental. Ao mencionar discursivamente que população é a favor da demissão do funcionário público, ele homogeneiza essa construção discursiva no meio social e contribui para a não rejeição de sua fala.

**Quadro 3:** Discurso 3 – Senador Oriovisto Guimarães

Discurso de: Oriovisto Guimarães	Ano: 2019	Acesso: 08/06/2020
Veiculado: <a href="https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/relator-da-pec-corte-salarial-de-servidor-e-muito-justo">https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/relator-da-pec-corte-salarial-de-servidor-e-muito-justo</a>		
Recortes do discurso:		
<p>Não é justo. Quero que os servidores sejam mais iguais ao restante do povo brasileiro. Quero que eles deem uma parcela de contribuição quando o país entra em uma crise.</p> <p>Por que só os funcionários da iniciativa privada perdem o emprego e passam dificuldades, e não os brasileiros como um todo?</p>		

O presente recorte compõe o discurso do senador Oriovisto Guimarães publicado no site do jornal MetrÓpole, no ano de 2019, em defesa da PEC Emergencial, da qual ele é o relator.

Observa-se que esses discursos dividem a sociedade em dois grupos distintos: o grupo dos servidores públicos e o grupo do restante do povo brasileiro, antagonicamente, posicionados no meio social. De um lado, temos um grupo que sofre as agruras provocadas pela crise econômica do país: o grupo do restante do povo brasileiro, e, de outro lado, o grupo que está acima de tais crises e que em nada contribui para que elas sejam superadas: o grupo dos funcionários públicos. De acordo com o discurso do senador, o grupo dos

funcionários públicos deve ser chamado a dar a sua contribuição, porém de uma forma bastante inusitada: passando a integrar a estatística de pessoas desempregadas do país. Uma crítica velada à questão da estabilidade do funcionário público que o isenta de compartilhar, com o restante do povo brasileiro, a incógnita do futuro do emprego em momento de crise econômica.

No seu discurso, as associações semânticas relacionadas ao uso da palavra “servidor” e “funcionário”, produzem significações que estão inversamente relacionadas. Quando se fala servidor, remete-se a uma classe de trabalhadores privilegiados por não serem, supostamente, alcançados pelas crises econômicas. Quando se fala funcionário, remete-se a uma classe vitimizada pela crise econômica.

A vitimização é uma marca bastante presente no discurso do senador Oriovisto. Suas escolhas lexicais não produziram, de forma direta, um discurso ofensivo e adjetivado do funcionário público. Ao contrário, suas escolhas lexicais foram no sentido de destacar a suposta condição de privilegiado do funcionário público, em detrimento das dificuldades enfrentadas pelos demais trabalhadores, de forma a contribuir para a construção dos sentimentos de injustiça social. Tal discurso abre espaço para que a adjetivação negativa dessa classe de trabalhadores seja feita pela própria sociedade onde seu discurso circulava.

### **Considerações Finais**

A maneira como ambos os agentes políticos se referem ao funcionário público em seus discursos revela, conforme Dijk (2008), o modelo mental de funcionário público de cada um deles. Trata-se de um modelo formado por conhecimentos e crenças socialmente compartilhados e considerados de senso comum, a respeito do funcionário público. Tal modelo abriga as marcas dos discursos depreciativos e difamatórios, de caráter cultural, dirigidos a essa classe de trabalhadores, que, historicamente, povoam a sociedade brasileira. Trata-se de um modelo mental que é compartilhado socialmente. A compreensão e a interpretação subjetiva desse fato, pelos agentes políticos, é o que pode ser chamado de modelo de contexto, segundo Dijk (2008), e foi o que os autorizou a construir os discursos aqui demonstrados.



Linguisticamente, pode-se dizer que as escolhas lexicais dos agentes políticos, construíram significações discursivas que dividiram a sociedade brasileira em duas classes de trabalhadores, socialmente opostas, fazendo emergir, entre elas, o sentimento de rivalidade. Ao mesmo tempo, criaram expectativas de que as reformas que defendiam combateriam as diferenças trabalhistas, que, supostamente, privilegiavam o funcionário público, grupo para onde convergiam, discursivamente, tanto a culpa quanto a solução dos problemas econômicos enfrentados pelo país. Foram escolhas feitas considerando o contexto da sociedade onde os discursos circulariam e, principalmente, a intenção comunicativa de seus enunciadores, baseada nas significações a respeito do funcionário público que se almejava reproduzir no momento da interação social.

Tais fatos apontam traços de um discurso manipulador, que, embora pregasse a construção de um país mais justo, sustentava-se mais por um viés ideológico do que social, criando estereótipos direcionados ao funcionário público, fortalecendo e reproduzindo sua visão estereotipada no âmbito da sociedade brasileira e vinculando sua identidade social aos aspectos negativos apontados. Dessa forma, influenciaram, discursivamente, os valores ideológicos, os posicionamentos e as atitudes da sociedade em relação ao funcionário público, exercendo, por meio de seu discurso, o domínio sobre o discurso da sociedade e, conseqüentemente, o domínio sobre a reprodução da identidade negativa do funcionário público no meio social.

## Referências

- CHIAVENATO, Idalberto. **Administração Geral e Pública**. Teoria e mais de 500 questões com gabarito. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- DIJK, Teun A. V. **Discurso e Poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- DIJK, T. A. V. Algunos principios de una teoría del contexto. **ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso**, v. 1, n. 1, p. 69-81, 2001.
- GIL, B. D.; CARDOSO, E.A.; ARAÚJO, M.; CONDÉ, V. G. Saberes Lexicais. In: GIL, B. D.; CARDOSO, E.A.; ARAÚJO, M.; CONDÉ, V. G. (org.). **Saberes Lexicais**. São Paulo: FFLCH-USP, 2019.

- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.
- LIPPMANN, W. **Opinião Pública**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SOUZA, T. C. P. **Mérito, estabilidade e desempenho: Influência sobre o comportamento do servidor público**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2002.
- GUEDES, Paulo. **Entrevista ao jornal Folha de São Paulo**. 2019. Disponível em <<https://www.oantagonista.com/brasil/servidores-sao-detestados-pela-opinio-publica/>> Acesso em 08 jun. 2020.
- GUEDES, Paulo. **Palestra Fundação Getúlio Vargas**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/02/07/paulo-guedes-compara-funcionario-publico-a-parasita-ao-defender-reforma-administrativa.ghml>. Acesso em: 08 jun. 2020.
- GUIMARÃES, Oriovisto. **Jornal MetrÓpole**. 2019. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/relator-da-pec-corte-salarial-de-servidor-e-muito-justo>> Acesso em: 08 jun. 2020.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

Este livro reúne textos que partiram do objetivo de investigar o multifacetado campo de estudos educacionais no qual nos situamos na contemporaneidade. Mais do que isso, a coleção da qual ele faz parte adveio da necessidade de apresentar um caleidoscópio heterogêneo de contribuições oriundas de inúmeros lugares e rincões do Brasil. O que esta obra faz, então, é mapear percursos investigativos de pessoas que busca(ram) mobilizar teorias, perspectivas e modos de fazer pesquisa. O que se almeja é somar esta a outras obras cujos referenciais se voltam para um objetivo em comum: escrever para não (deixar) morrer a Educação.



ISBN 978-65-87645-42-1

