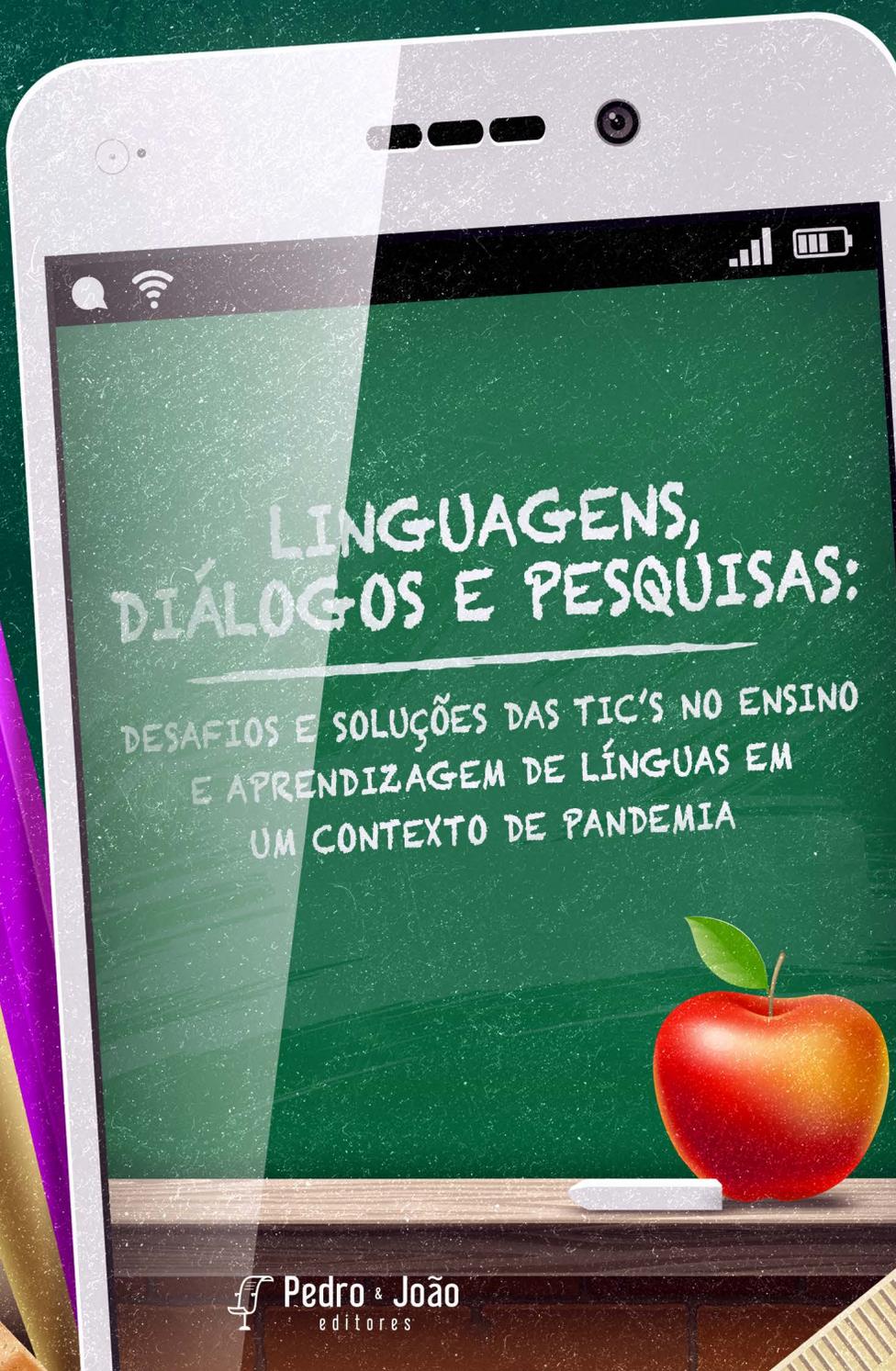


ELIANE SANTOS LEITE DA SILVA
LORENA NASCIMENTO DE SOUZA RIBEIRO
(ORGANIZADORAS)

A white smartphone is shown at an angle, displaying a book cover on its screen. The background of the cover is a dark green chalkboard. On the left side of the image, there are several school supplies: a purple pencil, a blue pencil, a red pencil, and a paintbrush. At the bottom right, a red apple with a green leaf sits on a wooden desk. The book cover text is written in white, chalk-like font.

LINGUAGENS, DIÁLOGOS E PESQUISAS:

DESAFIOS E SOLUÇÕES DAS TIC'S NO ENSINO
E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM
UM CONTEXTO DE PANDEMIA

**Eliane Santos Leite da Silva
Lorena Nascimento de Souza Ribeiro
(Organizadoras)**



Linguagens, Diálogos e Pesquisas:

desafios e soluções das TIC's no
ensino e aprendizagem de línguas em
um contexto de pandemia





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
JAIR MESSIAS BOLSONARO

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
MILTON RIBEIRO

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
ARIOSTO ANTUNES CULAU

REITOR
AÉCIO JOSÉ ARAÚJO PASSOS DUARTE

PRÓ-REITOR DE ENSINO
ARIOMAR RODRIGUES DOS SANTOS

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO
LUCIANA HELENA CAJAS MAZZUTTI

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO
LEONARDO CARNEIRO LAPA

PRÓ-REITORA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
HILDONICE DE SOUZA BATISTA

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO
RAFAEL OLIVA TROCOLI

Copyright © Autoras e autores

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

Eliane Santos Leite da Silva; Lorena Nascimento de Souza Ribeiro [Orgs.]

Linguagens, Diálogos e Pesquisas: desafios e soluções das TIC's no ensino e aprendizagem de línguas em um contexto de pandemia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 239p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-421-2 [Digital]

1. Ensino e aprendizagem de línguas. 2. TICs. 3. Pandemia. 4. Instituto Federal Baiano. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal Baiano, em especial, à Pró-Reitoria de Extensão, por oportunizar a presente publicação, mesmo em tempos atípicos, demonstrando-nos que é possível seguir em frente, fomentando práticas que qualificam nossa produção acadêmica, apesar dos obstáculos.

Aos nossos estudantes, que nos motivam e instigam a persistirmos nos caminhos da pesquisa, buscando compreender melhor nossa realidade, a fim de, juntos, transformá-la.

Aos membros do GPELIF (Grupo de Pesquisa em Linguagens do IF Baiano), por terem abraçado o projeto, mesmo em um contexto de distanciamento, adaptação e desafios, “vestindo a camisa” e fazendo o seu melhor para que a área de Linguagens em nosso Instituto continue recebendo o reconhecimento que lhe é devido, além de fortalecerem as parcerias internas e externas, sem as quais nada conseguiremos realizar de forma sólida.

Aos participantes do I SELIF, que acreditaram em nosso potencial como Instituição Pública e como Grupo de Pesquisa, ao transformarem o que nasceu como uma proposta de seminário regional, em um evento internacional, em sua abrangência e qualidade, instigando-nos a já maturarmos uma segunda versão do mesmo, dessa vez, iniciando com outra consoante: CELIF, nosso esperado Congresso de Linguagens do IF Baiano!

A vocês, nosso Muito Obrigada!

APRESENTAÇÃO

Caro(a)s leitore(a)s,

Este livro é o resultado das atividades acadêmicas propostas e desenvolvidas durante o I SELIF (I Seminário de Linguagens do IF Baiano), realizado de forma online e gratuita, nos dias 09 e 10 de setembro de 2020, organizado pelo GPELIF (Grupo de Pesquisa em Linguagens do IF Baiano).

Além dos textos apresentados oralmente no I SELIF, compõem esta obra produções que são fruto da reflexão e proposição dialogante dos membros da Comissão Científica do evento, a respeito dos enlaces estabelecidos ao longo dos processos de organização, maturação e logística de todo o evento, tanto com as instituições quanto com os grupos de pesquisa parceiros.

O propósito desta coletânea – e a resultante seleção dos textos aqui apresentados – repousa no intento de registrar memórias, vivências, partilhas e saberes construídos para/pela/com a comunidade. Para tanto, os presentes escritos dialogam com a temática central do I SELIF: “Desafios e soluções das TIC's no ensino-aprendizagem de línguas em um contexto de pandemia”, representando pesquisas concluídas (e/ou em andamento) pelos membros do GPELIF e autores convidados, que focam seus interesses de investigação na área de Linguagens.

Assim sendo, os textos aqui reunidos buscam dialogar com as atuais linhas de pesquisa do GPELIF, a citar: “Linguagem, semântica e cognição”; “Linguagens, ensino de línguas, letramento e TIC's”; “Linguagens, literatura e estudos culturais” e “Linguagens, práticas discursivas e representações sociais”. Assim, as discussões versam sobre os estudos que discutem a interface linguagens, literaturas e estudos culturais, relacionando aspectos das narrativas literárias e das práticas de ensino que mantém

diálogo com os estudos culturais, assim como a ampliação dos estudos linguísticos, semânticos e discursivos.

O primeiro capítulo desta coletânea: “Uma experiência de criação de clube virtual de leitura e *podcast* com estudantes do IF Baiano *Campus* Santa Inês em tempos de pandemia” discorre acerca das potencialidades da criação de clubes virtuais de leitura no processo de formação de leitores. A autora, a professora Camila Sequetto Pereira, mostra, a partir de sua experiência prática com estudantes do Curso de Zootecnia, que o círculo de leitura promove leitores independentes em suas escolhas, tornando-os mais críticos em suas práticas de apropriação do texto.

No segundo capítulo, os autores Eliane Santos Leite da Silva, João Victor de Oliveira Borba, Laura Fraiz de Souza Fagundes e Carolina Silveira dos Santos, com o texto: “TRABALHO É ESCRAVIDÃO: uma abordagem semântico-cognitiva de documentos dos séculos XIX e XX”, socializam recortes de um estudo sócio-histórico-cognitivo por eles empreendido, a respeito das formas conceitualizadoras do trabalho em textos jornalísticos. Ancorando a investigação em estudos da Semântica Cognitiva sobre as formas de conceptualização, mostram como foi possível observar os mapeamentos conceituais no âmbito do modelo cognitivo idealizado do trabalho, enquanto caracterizadores de um determinado tipo de escrita, buscando destacar, assim, a intensa relação entre as manifestações linguísticas, culturais, experienciais e conceituais.

O terceiro capítulo, intitulado “Um olhar linguístico sobre a referenciação no livro Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, da autoria de Eliane Santos Leite da Silva e Jailson Santos de Souza, apresenta uma análise do fenômeno da referenciação em um livro didático do Ensino Médio. Os autores apontam avanços no estudo do fenômeno, a partir da abordagem mais contextualizada de gêneros textuais diversos, o que tem enriquecido o ensino de língua materna na contemporaneidade. Nesse sentido, o texto contribui para uma ampliação dos estudos referentes à análise da coesão textual nos livros didáticos, focando nos mecanismos

referenciadores, enquanto alguns dos principais responsáveis tanto pela progressão quanto pela argumentação do texto.

A formação docente é o tema central do quarto capítulo “Transversalidade emancipatória: um estudo autobiográfico”, da autoria dos professores Izanete Marques Souza, Eliana do Sacramento de Almeida e Antônio José de Souza. A partir de uma entrevista narrativa autobiográfica aplicada a uma professora do Ensino Fundamental, da rede municipal do Sertão Baiano, os autores, fundamentados na Análise de Conteúdo de Bardin, descrevem o percurso formativo da docente, buscando compreender como as situações de preconceito vivenciadas pela entrevistada impactaram em sua formação e prática docentes. O trabalho com multi/interculturalismo, a autoformação, a institucionalização de práticas transversais e interdisciplinares são palavras fortes neste capítulo e reforçam sua importância no processo de formação dos sujeitos.

O quinto capítulo, “Desafios do enlace afetivo no processo de ensino aprendizagem durante a predominância das TIC no contexto de pandemia”, traz as reflexões da autora, a professora Livia Tosta dos Santos, a respeito de um tema que se impôs a toda comunidade escolar em 2020. Neste capítulo, a autora pondera, por meio de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, como sendo fundamental o papel da afetividade para constituição e funcionamento da inteligência independente da modalidade de ensino (presencial ou a distância), ficando ainda mais evidente sua relevância em tempos de distanciamento social, sendo, portanto, factual a reflexão/compreensão dos aspectos pedagógicos e psicológicos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

No sexto capítulo, a professora Lorena Nascimento de Souza Ribeiro estabelece o diálogo entre a (percepção) sociolinguística e a (prática de) sala de aula numa perspectiva sistêmica de língua. A partir das metáforas presentes nos discursos dos alunos para externar suas percepções acerca da escola, foi possível traçar perfis sociais dos respondentes e, por conseguinte, conectar as estruturas linguísticas (metáforas – percepção abstrata, mas contundente) e

sociais (perfil do aluno, origem, acesso à educação, exposição a mídias e percepção do ambiente escolar). Com isso, foi possível verificar como o destinatário final dos serviços, a razão de existir da docência, ou seja, o aluno, percebe a escola: um lugar acolhedor e desenvolvedor de suas potencialidades.

Parte da pesquisa conjunta entre os Institutos Federais Baiano e de Sergipe resultou no artigo que compõe o capítulo sétimo: “A ‘identidade nordestina’ na trilogia torreana: uma abordagem interculturalista”. Neste texto, as autoras, professoras Manoela Falcon Gallotti e Sílvia Cláudia Marques Lima, avaliam o perfil da nordestinidade identificado em três obras do escritor Antônio Torres: *Essa Terra* (1976), *O cachorro e o lobo* (1997) e *Pelo fundo da agulha* (2006). A pesquisa apresentada buscou ampliar as discussões envolvendo formação cultural e identitária nos novos espaços tecnológicos regionais.

Nos dois capítulos seguintes, temos a representação da parceria do GPELIF com o Instituto Federal da Bahia, através dos textos aqui elencados. No oitavo capítulo, os autores Marcelo dos Santos, Dayane Moreira Lemos e Jan Carlos Dias de Santana, com o texto “Goldvarb X: ferramenta computacional para análise linguística”, discutem o uso de ferramentas computacionais em análises quantitativas, no âmbito de estudos linguísticos, focando no programa Goldvarb X. Os autores mostram, inclusive, o percurso histórico dos estudos sociolinguísticos e sua contribuição para os estudos da linguagem.

No capítulo nono, “Gramaticalização e rearranjo do léxico: a funcionalidade do item *aí*”, os professores Marcelo dos Santos, Neide Pinto dos Santos e Jan Carlos Dias de Santana expõem o percurso de gramaticalização do item *aí*. Os autores, partindo da perspectiva funcionalista dos estudos linguísticos, buscam trazer sua contribuição para a compreensão do conceito de gramaticalização como processo de mudança linguística.

Respeito às diferenças é a tônica do capítulo décimo. Em “Pedagogia Queer: por uma prática pela diferença” o professor Olinson Coutinho Miranda apresenta o resultado de sua pesquisa

de Mestrado, ao expor conceitos da Teoria Queer, suscitando a reflexão sobre a necessidade de o sistema educacional propor ações que incluam seus sujeitos em suas múltiplas diferenças.

A professora Verena Santos Abreu, no décimo primeiro capítulo, intitulado “A competência digital como eixo da competência comunicativa e a sua importância na perspectiva da interação”, socializa resultados de uma investigação, na qual ilustra o uso dos eixos da competência comunicativa na internet, tomando como corpus conversas em grupo da rede social WhatsApp, focando a língua em seu uso. A pesquisadora, após revisão das discussões no tocante à competência digital no cenário mundial e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mostra a importância da inclusão da competência digital no rol de habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa, posto que os indivíduos interagem cada vez mais através da internet.

Finalizando esta coletânea, temos o capítulo décimo segundo, intitulado “Multiletramentos e ensino remoto: algumas possibilidades didáticas para as aulas de produção textual”, no qual as professoras Fernanda Maria Almeida dos Santos e Verena Santos Abreu debatem a respeito da utilização das tecnologias digitais no campo educacional. A partir da perspectiva da Pedagogia do Multiletramento, as autoras demonstram que o uso de aplicativos torna o processo de produção mais dinâmico e significativo, visto que é desenvolvido através de atividades promotoras da experimentação, conceitualização, análise e aplicação de conhecimentos.

Nossa expectativa é que os diferentes modos de perceber nossa sociedade, demonstrada pela diversidade de temas, teorias e olhares sobre a Linguagem, nos capítulos aqui reunidos, instiguem a leitura e inspirem novas buscas pela compreensão mais humana do nosso mundo, sobretudo sobre a realidade de nossas salas de aula. Desejamos boa leitura a todas, todos e todxs, e esperamos que este livro contribua positivamente para sua jornada formativa.

SUMÁRIO

Cap.1 - “UMA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE CLUBE VIRTUAL DE LEITURA E <i>PODCAST</i> COM ESTUDANTES DO IF BAIANO CAMPUS SANTA INÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA”	12
Camila Sequetto Pereira	
Cap.2 - “TRABALHO É ESCRAVIDÃO: UMA ABORDAGEM SEMÂNTICO-COGNITIVA DE DOCUMENTOS DOS SÉCULOS XIX E XX”	31
Eliane Santos Leite da Silva	
João Victor de Oliveira Borba	
Laura Fraiz de Souza Fagundes	
Carolina Silveira dos Santos	
Cap.3 - “UM OLHAR LINGUÍSTICO SOBRE A REFERENCIAÇÃO NO LIVRO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO”	52
Eliane Santos Leite da Silva	
Jailson Santos de Souza	
Cap.4 - “TRANSVERSALIDADE EMANCIPATÓRIA: UM ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO”	71
Izanete Marques Souza	
Eliana do Sacramento de Almeida	
Antônio José de Souza	
Cap.5 - “DESAFIOS DO ENLACE AFETIVO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DURANTE A PREDOMINÂNCIA DAS TIC NO CONTEXTO DE PANDEMIA”	93
Livia Tosta dos Santos	

Cap.6 - "UMA SEGUNDA CASA OU UM MURO QUE NOS SEPARA/PREPARA PARA A VIDA? REFLEXÕES ACERCA DA CATEGORIZAÇÃO DE ESCOLA EM UMA ENQUETE PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO"	108
Lorena Nascimento de Souza Ribeiro	
Cap.7 - "A 'IDENTIDADE NORDESTINA' NA TRILOGIA TORREANA: UMA ABORDAGEM INTERCULTURALISTA"	127
Manoela Falcon Gallotti	
Sílvia Cláudia Marques Lima	
Cap.8 - " <i>GOLDVARB X: FERRAMENTA COMPUTACIONAL PARA ANÁLISE LINGUÍSTICA</i> "	143
Dayane Moreira Lemos	
Jan Carlos Dias de Santana	
Marcelo dos Santos	
Cap.9 - "GRAMATICALIZAÇÃO E REARRANJO DO LÉXICO: A FUNCIONALIDADE DO ITEM <i>AÍ</i> "	163
Marcelo dos Santos	
Neide Pinto dos Santos	
Jan Carlos Dias de Santana	
Cap.10 - "PEDAGOGIA QUEER: POR UMA PRÁTICA PELA DIFERENÇA"	180
Olinson Coutinho Miranda	
Cap.11 - "A COMPETÊNCIA DIGITAL COMO EIXO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E A SUA IMPORTÂNCIA NA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO"	195
Verena Santos Abreu	
Cap.12 - "MULTILETRAMENTOS E ENSINO REMOTO: ALGUMAS POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA AS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL"	216
Verena Santos Abreu	
Fernanda Maria Almeida dos Santos	

Capítulo 1

UMA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE CLUBE VIRTUAL DE LEITURA E *PODCAST* COM ESTUDANTES DO IF BAIANO CAMPUS SANTA INÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Camila Sequetto Pereira¹

RESUMO: O objetivo deste texto é discutir as potencialidades da criação de clubes virtuais de leitura e *podcasts* na formação de leitores literários no contexto escolar do IF Baiano, campus Santa Inês, durante a pandemia de COVID-19. Essas reflexões serão ancoradas em teóricos da área do letramento literário e na experiência prática com alunos do 3º ano do curso integrado de Zootecnia, participantes de um grupo de estudos de leitura literária. Foi possível concluir que o círculo de leitura, quando bem planejado e executado, pode levar os estudantes a se tornar leitores mais independentes em suas escolhas e mais críticos, a partir do compartilhamento e discussão de diferentes visões sobre um mesmo texto. Do mesmo modo, o *podcast* pode funcionar como sistematização e compartilhamento das discussões realizadas pelo círculo de leitura, assim como instrumentos de divulgação de autores, textos e análises, uma vez que seu alcance é amplo e sua produção pode ser feita individualmente ou por pequenos grupos.

Palavras-chave: Letramento literário. Círculo de leitura. Ensino de literatura.

RESUMEN: Se objetiva en este texto discutir las potencialidades de creación de clubes de lectura y podcast en la formación de lectores literarios en el contexto escolar del IF Baiano, campus Santa Inês, durante pandemia de la COVID19. Esas reflexiones se basarán en teóricos del área de la literacidad literaria y en la experiencia práctica con alumnos del 3º año del curso integrado de Zootecnia, participantes de un grupo de estudios de lectura literaria. Se pudo concluir que el círculo de lectura,

¹ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Santa Inês. Doutoranda em Letras (UESC/BA). E-mail: camilasequetto@gmail.com

cuando bien planificado y ejecutado, puede hacer con que los estudiantes sean lectores más independientes en sus elecciones y más críticos, a partir de intercambio y discusión de diferentes visiones sobre un mismo texto. Del mismo modo el podcast puede funcionar como sistematización e intercambio de discusiones realizadas por el círculo de lectura, así como instrumento de divulgación de autores, textos y análisis, una vez que su alcance es amplio y su producción se puede hacerla individualmente o por pequeños grupos.

Palabras clave: Literacidad literaria. Círculo de lectura. Enseñanza de la literatura.

Introdução

O objetivo deste texto é discutir as potencialidades da criação de clubes virtuais de leitura e *podcasts* na formação de leitores literários no contexto escolar do IF Baiano, campus Santa Inês, durante a pandemia de COVID-19. Em 13 de março de 2020, o Instituto suspendeu suas atividades presenciais e somente, em novembro, retomou seu calendário escolar, e as aulas começaram oficialmente de forma remota. Durante esses oito meses, discussões e ações foram realizadas de maneira a garantir a formação dos estudantes da Instituição naquele momento de pandemia. Uma das ações realizadas foi a elaboração de roteiros de estudos para que os estudantes pudessem manter uma rotina de estudos. Outra ação foi o desenvolvimento de projetos ligados diretamente à pandemia ou a determinada área. É nesse contexto que se insere o clube virtual de leitura literária e posteriormente a criação do *podcast*. Esse projeto foi realizado com alunos do 3^a ano do curso integrado de Zootecnia que faziam parte do grupo de estudos de leitura literária. A proposta desse grupo - que se reunia antes da suspensão das aulas devido à pandemia - era organizar um acervo de histórias que pudessem ser posteriormente contadas a um público específico - em lares de idosos, creches etc.

A leitura literária na escola - e principalmente no Ensino Médio - tem tido um espaço cada vez mais reduzido. Se, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a

maioria das práticas escolares inclui o texto literário, isso não acontece nos anos seguintes. Além disso, o tratamento utilitário dado ao texto literário - ele é pretexto para o ensino da gramática, da história ou da teoria literária - acaba por afastar os estudantes do mundo da literatura. As crianças entram para o ensino fundamental ansiosas pela hora do conto, e os jovens saem do Ensino Médio afirmando categoricamente odiar ler livros.

Dessa forma, uma escolarização adequada da literatura, como preconiza Magda Soares (2006), passa necessariamente pelo contato direto com os textos e pela exploração da linguagem literária. Rildo Cosson (2014a, p. 185), ao definir letramento literário como “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”, explica como é possível, na prática pedagógica, efetivar esse letramento:

Em primeiro lugar, não há *letramento literário* sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do *letramento literário* passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. (COSSON, 2014a, p. 185-186, grifo do autor).

A criação do clube virtual de leitura surgiu, então, com o objetivo de ser esse espaço de compartilhamento de leituras a que se refere Cosson. Através dele, os estudantes tiveram a oportunidade de ler e interagir com textos literários diversos - selecionados por si e/ou por outras pessoas do grupo -, assim como compartilhar com os colegas impressões sobre suas leituras e aprofundá-las. Além disso, nesse cenário de pandemia de COVID-19, a realização de projetos como esse assume uma relevância ao

tentar minimizar o sentimento de solidão que o distanciamento social provoca. A ideia do *podcast* veio a partir da experiência com o clube de leitura, como forma de socializar e compartilhar com um número maior de pessoas as experiências vividas. Diante disso, o propósito deste texto é refletir sobre as potencialidades dessas práticas na formação do leitor literário a partir de reflexões de teóricos da área do letramento literário.

O clube (virtual) de leitura: espaço de partilha e aprofundamento de leituras individuais

Cosson (2014b) narra a experiência de comunidades de leitores, dentro e fora do contexto escolar, com os círculos de leitura. Antes de explicar o funcionamento desses círculos, ele define comunidades de leitores

enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. (COSSON, 2014b, p.138-139).

Para o pesquisador, é preciso “compreender que nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores.” (COSSON, 2014b, p.138). Assim, ele destaca o papel social da leitura. Aspecto, muitas vezes, esquecido em práticas escolares de leitura literária, uma vez que é recorrente o trabalho com as obras se resumir a uma avaliação individual da leitura realizada - isso nas raras vezes em que ela é solicitada.

Como exemplo de círculo de leitura bem-sucedido, criado para o contexto escolar, Cosson (2014b) cita e explica como funciona o proposto pelo pesquisador estadunidense Harvey Daniels. Conhecido como círculo de literatura, é “uma atividade de leitura independente em que grupos de alunos se reúnem para discutir a leitura de uma obra.” (COSSON, 2014b, p.140). Para realizá-lo, ele propõe as seguintes etapas: i) seleção das obras - o

professor monta uma lista de livros de acordo com os interesses da turma e os alunos escolherem seus preferidos; ii) montagem dos grupos - pode conter de quatro a seis integrantes a partir das preferências indicadas - e estabelecimento de cronograma para a leitura e a discussão; iii) leitura da obra e registro escrito da leitura - o diário de leitura e as fichas de função² são exemplos desse registro; iv) miniaula - momento em que o professor fala a respeito de um aspecto da leitura ou do funcionamento dos grupos (em torno de 15 a 20 minutos) -, discussão dos grupos - centrada nas anotações dos estudantes (em torno de 20 minutos) - e registro individual ou coletivo das questões discutidas (últimos 15 minutos); v) apresentação da obra lida pelo grupo para toda a turma - quando as discussões se encerrarem, e as atividades variam, podendo ser uma simples apresentação oral do que foi discutido no grupo até a elaboração de algo mais sofisticado, como uma encenação ou a criação de textos paralelos a partir da obra lida.

Embora essa metodologia apresente desvantagens³, Cosson (2014b) destaca que é possível contornar os problemas quando se conhece os limites dela. Além disso, ela busca contemplar a

² As fichas de função, de acordo com Daniels (2002, p.107-132, apud COSSON, 2014a, p.142-143), são: “a) Conector - liga a obra ou o trecho lido com a vida, o momento; b) Questionador - prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico (...); c) Iluminador de passagens - escolhe passagens para explicitar ao grupo (...); d) Ilustrador - traz imagens para ilustrar o texto; e) Dicionarista - escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura dos textos; f) Sintetizador - sumariza o texto; g) Pesquisador - busca informações contextuais que são relevantes para o texto; h) Cenógrafo - descreve as cenas principais; i) Perfilador - traça um perfil das personagens mais interessantes.” Elas são apenas sugestões e é preciso avaliar quais usar. Além disso, para que elas não tornem a discussão engessada e artificial, devem ser abandonadas assim que os estudantes se familiarizem com a dinâmica dos círculos.

³ As principais críticas a respeito dessa metodologia são: i) falta de conteúdo instrucional ou do enfraquecimento do conhecimento literário durante as discussões; ii) fato de os grupos nem sempre se desenvolverem em bases democráticas; iii) discussões nem sempre qualificadas - ensaiadas e ancoradas demasiadamente nas fichas de função, opiniões pessoais que não ultrapassam uma leitura literal; iv) grande volume de trabalho exigido do professor.

dimensão social da leitura, que não é considerada na maioria das atividades realizadas nas aulas e, portanto, contribuir para o letramento literário dos estudantes. As vantagens dos círculos de literatura são, então, enumeradas pelo pesquisador:

A lista de seus benefícios é extensa, compreendendo desde um maior envolvimento com os textos até o desenvolvimento do pensamento crítico, passando pelo empoderamento do aluno no processo de escolha dos livros para ler e comando das discussões; aprendizagem mediada pelos próprios alunos; riqueza de interpretação por força da diversidade de pontos de vista sobre o mesmo texto; desenvolvimento da compreensão dos textos, da capacidade de resolução de problemas e das habilidades de tomada de decisões; e, acima de tudo, a formação de leitores em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior (COSSON, 2914b, p.147).

Outras metodologias de clubes de leitura fora do contexto escolar são analisadas por Cosson (2014b, p.158-159), e, partir do modo de funcionamento, ele tipifica em três os círculos de leitura: a) o círculo estruturado - há uma “estrutura previamente estabelecida com papéis definidos para cada integrante e um roteiro para guiar as discussões, além de atividades de registro antes e depois da discussão”; b) o círculo semiestruturado - há “orientações que servem para guiar as atividades do grupo de leitores. Essas orientações ficam sob a responsabilidade de um coordenador ou condutor que dá início à discussão, controla os turnos da fala, esclarece dúvidas e anima o debate”; c) o círculo aberto ou não estruturado - “uma vez acordados as obras e o cronograma das reuniões, os participantes se revezam na condução das reuniões e iniciam as discussões falando de suas impressões de leitura ou estabelecendo alguma conexão pessoal”.

Baseada na definição geral de círculo de leitura como “um grupo de pessoas que se reúnem em uma série de encontros para discutir a leitura de uma obra” (COSSON, 2014b, p.155), propus ao grupo de estudo de leitura literária, composto por seis estudantes do 3º ano do curso integrado de Zootecnia e por mim, a realização de um clube virtual de leitura, uma vez que não seria possível

reunirmos presencialmente devido à pandemia⁴. A proposta foi feita inicialmente em 2 de maio de 2020.

Depois de explicar sucintamente a metodologia e o objetivo do grupo - escolher um texto, marcar uma data para finalizar a leitura e trocar impressões sobre ele -, propus que cada um sugerisse uma obra e depois fizéssemos uma votação. Uma estudante disse ser a primeira vez que participaria de um grupo de leituras, e muitos ficaram animados com a proposta. Como não apareceram sugestões de obras, recomendei a leitura do primeiro texto, em 14 de maio, e expliquei o motivo da escolha. Além disso, sugeri que lêssemos contos, pois eram textos menores e, portanto, não ficaríamos tão sobrecarregados com a leitura. Ficou acordado, ainda, que o prazo de leitura seria de uma semana. Esse ficou sendo o prazo de leitura de todos os contos. Toda essa conversa foi realizada via whatsapp, pois era o meio de comunicação já utilizado pelo grupo antes da pandemia. Foi feito um rodízio para a seleção dos textos⁵.

Os participantes tinham o dia todo para postarem seus comentários no grupo. A última conversa sobre os contos foi feita em 27 de agosto de 2020, quando decidimos adotar outra metodologia - voltarei a falar sobre isso mais adiante. No total de quase três meses e meio, foram catorze contos lidos e discutidos, os quais podem ser observados no Quadro 1:

Quadro 1 - Contos lidos e discutidos no clube de leitura

Ordem	Data	Título	Autor
1	21/05/2020	“Pai contra mãe”	Machado de Assis
2	28/05/2020	“A carteira”	Machado de Assis
3	04/06/2020	“Antes da ponto Rio-Niterói”	Clarice Lispector

⁴ Uma estudante do grupo não pôde participar porque seu acesso à internet era esporádico e outra entrou durante a leitura do primeiro conto, então, no total, participaram do clube sete pessoas.

⁵ Cada participante escolheu pelo menos um texto. Devido a problemas decorrentes da pandemia (falta de acesso à internet, condições psicológicas), uma integrante não participou da segunda rodada de escolha, embora tivesse permanecido no grupo de whatsapp.

4	11/06/2020	“Uma amizade sincera”	Clarice Lispector
5	18/06/2020	“A cartomante”	Machado de Assis
6	25/06/2020	“O relógio de ouro”	Machado de Assis
7	02/07/2020	“Teoria do medalhão”	Machado de Assis
8	09/07/2020	“As formigas”	Lygia Fagundes Telles
9	16/07/2020	“Aos vinte anos”	Aluísio Azevedo
10	23/07/2020	“Felicidade clandestina”	Clarice Lispector
11	30/07/2020	“A caolha”	Júlia Lopes de Almeida
12	06/08/2020	“As mãos de meu filho”	Érico Veríssimo
13	13/08/2020	“A gente combinamos de não morrer”	Conceição Evaristo
14	27/08/2020 ⁶	“Diante da lei”	Franz Kafka

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Analisando a seleção dos textos realizada pelo grupo, é possível destacar as seguintes questões sobre a autoria: i) presença equânime de mulheres e homens - 50% de mulheres e 50% de homens; ii) presença predominante de autores brancos - 25% de autores negros e 75% de brancos; iii) autores pertencentes a épocas diferentes - 50% nasceram no século XIX (situados pela historiografia literária nos períodos do Realismo, do Naturalismo e do Modernismo) e 50% no século XX (75% são considerados pertencentes ao Modernismo e 25% ao período Contemporâneo); iv) presença predominante de autores brasileiros - apenas um não é brasileiro. Isso pode ser melhor visualizado no Quadro 2:

Quadro 2 - Autoria dos textos selecionados

Quant.	Autor	Período literário
1	Machado de Assis	Realismo ⁷
2	Aluísio Azevedo	Naturalismo
3	Júlia Lopes de Almeida	Realismo
4	Franz Kafka	Modernismo alemão

⁶ O conto foi discutido nessa data, pois, no dia combinado para análise, 20/07/2020, a integrante responsável pela indicação do conto não pôde participar.

⁷ Embora o escritor Machado de Assis tenha deixado explícito não se filiar à estética realista, ele é correntemente classificado como escritor realista nas historiografias literárias e nos livros didáticos.

5	Érico Veríssimo	Modernismo
6	Clarice Lispector	Modernismo
7	Lygia Fagundes Telles	Modernismo
8	Conceição Evaristo	Contemporâneo

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Embora cada participante pudesse escolher livremente os contos, percebe-se que há uma repetição, pelo menos inicialmente, de autores, e uma presença pequena dos contemporâneos, teoricamente mais próximos aos estudantes. Uma hipótese é que esses estudantes não teriam um repertório vasto de autores de contos, por isso acabavam por escolher os pertencentes ao cânone escolar⁸. Não é à toa que Machado de Assis é o que mais aparece - cinco vezes -, seguido de Clarice Lispector - que aparece três vezes. Esse também é o fato de Aluísio Azevedo se encontrar nessa lista, pois, de acordo com a estudante que selecionou o conto, ela havia lido *O cortiço* e gostado. Júlia Lopes de Almeida e Érico Veríssimo se justificam pelo acesso desses estudantes a uma antologia de contos - *Os cem melhores contos brasileiros do século*, organizado por Ítalo Moriconi. Daí a importância dessas antologias para a iniciação dos leitores em determinado gênero literário⁹. Já Lygia Fagundes Telles e Conceição Evaristo foram escolhidas por mim. Meu objetivo era apresentar ao grupo textos de autoria feminina e que tivessem uma proposta literária diferente das que havíamos lido. No caso do aparecimento de Franz Kafka, faltou à estudante um conhecimento maior sobre o gênero conto, pois o texto escolhido é um fragmento do romance *O processo*. No entanto, ele pode ser encontrado na internet, denominado por conto ou parábola, e ser compreendido isoladamente. A integrante afirmou ter chegado ao

⁸ Uso o termo cânone escolar não para se contrapor ao cânone tradicional, como faz Graça Paulino, ao se referir ao cânone escolar do ensino fundamental, mas para mostrar que eles se reforçam (PAULINO, Graça. **Letramento literário**: cânones estéticos e cânones escolares. In: *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: Fae/UMFG e Pelotas: EDGUFPel, 2010.).

⁹ Sobre essa questão, é possível destacar a importância das antologias publicadas pela editora Ática intituladas *Para Gostar de Ler* para a formação de leitores jovens.

texto em função de uma indicação de amigos. Ao se lembrar dessa indicação, procurou-a na internet, leu, gostou e, portanto, indicou.

Ainda sobre a seleção das obras, Cosson (2014b) sugere que essa escolha, mesmo fora do ambiente escolar, seja feita previamente antes do início das reuniões para a discussão da leitura com a participação de todos. No entanto, isso não aconteceu com o grupo, pois ele surgiu principalmente a partir da vontade dos integrantes de manterem um vínculo entre si. Essa seleção prévia teria possibilitado aos integrantes ampliar o conhecimento sobre o acesso a autores de contos e a mim de compreender critérios de escolhas de textos dos estudantes e discuti-los.

Pelo funcionamento do grupo, é possível classificá-lo como um círculo semiestruturado, pois acabei assumindo um papel de condutora das discussões. Isso possibilitou discutir questões estilísticas dos textos. Nos contos de Machado, por exemplo, levantei a questão da ironia que muitos disseram não ter percebido e outros apenas desconfiado. Assim como sugeri canções e poemas que dialogavam com as questões apontadas sobre os textos. Em contrapartida, o fato de eu intervir na discussão do grupo fez com que a atividade se tornasse mais artificial e os estudantes tivessem menor liberdade para se expressarem e contestarem posições, por exemplo - principalmente aqueles menos experientes. Saber a dose certa de intervir é fundamental àquele que assumir essa tarefa de coordenar o grupo.

Cosson (2014b) prevê, para que o círculo seja bem-sucedido, além da etapa de preparação - que inclui a seleção das obras, a disposição dos participantes e a sistematização das reuniões -, a de execução - composta pelo ato de ler, pelo compartilhamento (das impressões, das análises) e pelo registro (momento final de reflexão sobre o modo como o grupo está lendo e funcionando, assim como sobre a obra e os compartilhamentos da leitura) - e, por último, a de avaliação. A primeira avaliação foi realizada no fim da primeira rodada de seleção de textos. A partir dela foi possível constatar que alguns participantes não estavam conseguindo acompanhar periodicamente o grupo devido a questões particulares. No entanto, outra parte do grupo

sinalizou estar gostando da dinâmica adotada. Assim, depois do fim da segunda rodada, a partir da segunda avaliação da atividade, optamos por criar um *podcast* - tema do próximo tópico - para sistematizar e compartilhar as discussões realizadas, ou seja, para fazer o registro, como prevê Cosson.

Com base em minha experiência com o círculo de leitura e nas reflexões de teóricos da área do letramento literário, como Cosson (2014a, 2014b, 2006), considero ser interessante estender o círculo a outros grupos e espaços do IFBaiano durante a pandemia - e após a pandemia. A biblioteca do campus Santa Inês - e certamente a de outros campi - recebeu, nos anos de 2019 e 2020, exemplares do acervo do PNLD Literário 2018. Dentre as 190 obras de língua portuguesa e língua inglesa, foram escolhidos 150 títulos para compor o acervo de cada biblioteca (50 títulos para cada ano) e 2 títulos para serem distribuídos a cada aluno de cada série do Ensino Médio. No guia, é dito que um dos objetivos do Programa é

contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura, estimular à imaginação e ampliar o conhecimento de mundo. (...) O(a) adolescente, ao acessá-las [as obras], terá a possibilidade de entrar em contato com múltiplas produções estéticas e culturais, de diferentes autorias e que re(a)presentam diversas realidades. (BRASIL, 2018, p.1-2).

Por que não envolver os estudantes na escolha desses títulos - a próxima edição do Programa acontecerá neste ano de 2021 - e, em função dessa seleção, organizar círculos de leitura ou de literatura (como os de Daniels)? Além disso, a construção desses grupos pode ser uma possível alternativa à diminuição da carga horária de Língua Portuguesa e Literatura decorrente das reformas curriculares advindas com a Reforma do Ensino Médio. Outro desafio seria pensar esses círculos organizados com professores de diferentes áreas do conhecimento.

O *podcast*: uma ferramenta a serviço da formação de leitores

Inicialmente a proposta para o registro do círculo de leitura era a realização de uma série de *lives* em que os integrantes do grupo se revezariam para ler e comentar com o público os contos analisados. No entanto, ao refletir conjuntamente sobre a proposta, o grupo chegou à conclusão de que a criação de um *podcast* seria mais vantajosa por possibilitar um maior alcance de público e ser fácil de produzir e distribuir. Também foram levadas em consideração a pouca familiaridade dos participantes com transmissões ao vivo e a necessidade de uma boa infraestrutura para realizá-las. Como define Primo (2005),

podcasting é um processo midiático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio na Internet. Em virtude da mínima estrutura tecnológica exigida, a produção e a distribuição podem ser realizadas de maneira simplificada até por uma única pessoa. Ou seja, viabiliza uma produção independente de alcance global. (PRIMO, 2005, p.1).

Assim, os próximos passos foram escolher o aplicativo que seria usado para gravar, editar e distribuir e pensar na periodicidade, na temática, na duração, na estrutura, nos integrantes para, então, produzir o roteiro. Ficou decidido que o nome seria “Contadores de histórias - Alunos do IFBaiano campus Santa Inês”¹⁰ e que a periodicidade de postagem seria quinzenal¹¹. Os contos lidos seriam só de autoras e teria a duração de, no máximo, 25 minutos (acreditávamos que, mais do que isso, poderia ficar cansativo), com a seguinte estrutura: introdução; leitura do conto; comentários; e encerramento. Essa definição de temática de autoria feminina foi proposta por uma das integrantes e acatada pelo grupo (apenas sugeri a possibilidade de delimitarmos uma

¹⁰ A expressão “contação de história” nos remete a uma prática de leitura diferente da que foi realizada no *podcast* que pressupõe a memorização da história. O título mais adequado, tecnicamente, seria “Hora do conto”.

¹¹ A periodicidade da divulgação dos episódios foi mais curta do que a prevista, em torno de uma semana.

temática e apresentei algumas sugestões, dentre elas a autoria feminina). Inicialmente os quatro estudantes que aceitaram realizar a atividade se organizariam em duplas e revezariam na gravação dos episódios. No entanto, uma estudante não pôde participar e, assim, os três integrantes fizeram a gravação de todos episódios (eu participei de dois deles).

As discussões sobre a seleção das obras foram baseadas inicialmente na recepção dos contos pelos integrantes do grupo. Assim, o conto “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles, foi cogitado por ser divertido - essa característica foi destacada durante a análise do conto no círculo de leitura -, assim como o conto “Amizade sincera”, por ter agradado um dos integrantes do grupo. Já o conto “A gente combinamos de não morrer”, de Conceição Evaristo, foi considerado como “muito bom”, “perfeito”, “maravilhoso” por alguns dos integrantes. No entanto, ao considerar a recepção desses contos pelos possíveis ouvintes, outros elementos foram levados em consideração, como o tamanho do texto. O último conto selecionado - “Olhos d’água” - não foi analisado no círculo de leitura, no entanto foi escolhido pelo fato do conto lido da autora - “A gente combinamos de não morrer” - ser muito grande e de difícil adaptação para a leitura oralizada. Embora o grupo tivesse opção de escolher outras autoras lidas no círculo, optou-se pela leitura de uma obra de Conceição Evaristo. Possivelmente por estarem animados com a conferência da autora na Semana Literária PUCPR 2020, evento em que se inscreveram e do qual participaram. Algo curioso nesse processo foi que, para facilitar a escrita do roteiro, depois da leitura do conto e antes da discussão no grupo, uma das integrantes propôs algumas perguntas para guiar a conversa, mostrando certa autonomia nesse processo de leitura e discussão.

Seguindo a estrutura planejada, no roteiro final, aparecem os seguintes elementos: na introdução, são apresentados os *podcasters* e o objetivo do *podcast* (somente no primeiro episódio). Em seguida, fala-se brevemente sobre a biografia da autora e a temática do conto, lançando, ao final, uma pergunta motivadora para a escuta

do texto; na leitura do conto, narra-se o conto; nos comentários, é feita a análise a partir do par pergunta e resposta; no encerramento, é feito o agradecimento aos ouvintes e o convite para a escuta do próximo episódio (no último, explicita-se que o projeto está sendo encerrado). Esses itens podem ser vistos no Quadro 3:

Quadro 3 - Trechos do roteiro do episódio 3

Partes do roteiro	Conteúdo
Introdução	<p>Olá pessoal! Aqui quem fala é E., estudante do Instituto Federal Baiano do campus Santa Inês e integrante do grupo “Contadores de história”. No podcast de hoje, E. A. e L. vão realizar a leitura e a análise do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo.</p> <p>Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em 29 de novembro de 1946, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Teve a infância e a adolescência marcadas pela miséria, na extinta favela do Pindura Saia, na região centro-sul da capital mineira. [...]</p> <p>O conto que leremos hoje dá nome ao livro no qual ele foi publicado e retrata o sofrimento de uma mãe negra e pobre, que fazia sacrifícios para cuidar das filhas. A narradora parte da pergunta “De que cor eram os olhos de minha mãe?” para narrar essa história. Será que você, depois de ler o conto, também é capaz de responder a essa pergunta?</p>
Leitura do conto	<p>L.: Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada, custei reconhecer o quarto da nova casa em eu que estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta martelando, martelando. [...]</p> <p>[...]</p>
Comentários	<p>E.: L., para você, qual a relação do título do conto com a história que foi contada?</p> <p>L.: Durante o conto, a narradora se questiona de que cor seriam os olhos da sua mãe. Para responder à pergunta,</p>

ela começa a lembrar os momentos vivenciados com a mãe na infância e percebe que as situações vividas eram precárias e, sempre que a olhava, ela estava com os olhos cheios de lágrimas e por isso o nome do conto “Olhos d’água”.

[...]

Encerramento L.: Pessoal, este é o nosso último *podcast*! Espero muito que tenham gostado do projeto e conhecido um pouco mais do que realizamos no grupo “Contadores de história”. Agradecemos a todos que acompanharam e compartilharam os episódios. Abraços de todos do grupo!

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Nos comentários, a estratégia foi fazer perguntas mais genéricas - “L. e E., que aspectos vocês destacariam no conto?” ou “O que mais é abordado nessa obra” - para contemplar diferentes aspectos analisados nos contos, como as temáticas abordadas nos contos (amor à leitura, em “Felicidade clandestina”; ingratidão, *bullying*, amor incondicional em “A caolha”); o tratamento dado a essas temáticas (maneira impactante de falar da pobreza em “Olhos d’água”¹²); os aspectos do enredo (desfecho surpreendente em “A caolha”), a caracterização das personagens e seus efeitos de sentido (descrição da protagonista em oposição a da colega para explicar a atitude de uma em relação à outra em “Felicidade clandestina”; a descrição grotesca da personagem caolha e a crítica à desumanização da sociedade em “A caolha”). Ao lado dessas perguntas mais amplas, aparecem outras mais direcionadas, como “Nesse sentido, como vocês justificariam o

¹² Adélcio de Sousa Cruz, ao resenhar a antologia de contos *Olhos d’água* retoma o termo “brutalismo poético” cunhado por Eduardo Duarte: “outra característica marcante de sua criação literária é o que Eduardo Duarte denomina de ‘brutalismo poético’, pois a violência também integra a maioria dos enredos de suas narrativas. O que surpreenderá não somente aos novos leitores e leitoras é a maneira como a escritora [Conceição Evaristo] tece e costura cenas de profundo impacto, no que diz respeito à violência urbana, imprimindo a quase inexplicável leveza no trato do tema.”. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafrro/resenhas/ficcao/70-conceicao-evaristo-revelacoes-de-olhos-d-agua>. Acesso em: 07 mai. 2021.

título “Felicidade clandestina” ou “Vocês acham, ainda, que o conto faz uma crítica social?”.

No momento de escrita do roteiro, os estudantes podem, ainda, se aprofundar nas leituras já realizadas no círculo de leitura. Cosson (2006), em sua proposta de sequência expandida, prevê uma etapa de aprofundamento da leitura, que intitula de contextualizações¹³, situada entre uma primeira interpretação - mais geral, intuitiva - e uma segunda - mais específica e fruto de estudos e análises mais sistemáticas.

Antes da gravação e da edição foram feitos ensaios em que o grupo conversava principalmente sobre a expressividade da leitura do conto. Discutia-se sobre ritmo da narração, entoação e volume de voz, dicção, pausas e prolongamentos de sílabas na produção de algum efeito de sentido etc. Carlos Novais (2014, s/p) destaca que, para uma boa leitura expressiva do texto, entendida como “uma proficiência leitora específica situada entre o simples reconhecimento e decodificação dos signos gráficos (...) e a performance artística”, é necessário atentar-se para três fatores que estão interligados: “o texto, escrito ou memorizado; o corpo, com destaque para a voz; e a situação de leitura.” Assim, ele explica detalhadamente cada um deles:

Com relação ao texto, percebido como uma espécie de partitura, alguns aspectos se destacam: o tipo, o gênero (cada um se expressa de maneira diferente, especialmente o literário), os sinais gráficos (til, cedilha, apóstrofos, acentos), a pontuação, os campos semânticos (palavras-chaves), a sonoridade das palavras, a diagramação (fonte, cor, espaços), a sintaxe, entre outros. Com relação ao corpo e à voz, temos, principalmente: o movimento (rápido, moderado, lento), os gestos (suaves, intensos), a postura (graus de tensão, equilíbrio), o ritmo (alternância de elementos e pausas), a entoação (modulação dos segmentos frásicos), a dicção (clareza de pronúncia), o tom (coloquial, formal, elevado), a fluência (espontaneidade), o volume (baixo, moderado, alto). Com relação à situação de leitura, devemos considerar: o ouvinte (comunidade escolar, amigos, colegas, pais,

¹³ Cosson descreve sete contextualizações: crítica, histórica, estilística, poética, temática, teórica e presentificadora. Ele ressalta que nem todas precisam ser trabalhadas juntas e, além disso, pode-se criar outras.

desconhecidos), o ambiente (doméstico, escolar, público), o propósito (avaliação, fruição estética, apresentação artística) e os níveis de interação (intimista, objetiva). (NOVAIS, 2014, s/p).

Os episódios foram divulgados para a comunidade escolar via redes sociais - dos próprios discentes e do instituto -, e, à medida que os estudantes tinham o retorno dos colegas, se motivavam mais. Foram, no total, três episódios (Quadro 4).

Quadro 4 - Episódios do *podcast* “Contadores de História – Alunos do IFBaiano campus Santa Inês”

Episódio	Contos tematizados	Duração	Data de divulgação
1	“A caolha”, de Júlia Lopes de Almeida	14 minutos	07 out. 2020
2	“Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector	14 minutos	13 nov. 2020
3	“Olhos d’água”, de Conceição Evaristo	11 minutos	22 nov. 2020

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Decidimos finalizar o projeto de *podcast* quando as aulas se iniciaram remotamente, em novembro, pois além de não sabermos como nos acostumaríamos àquela nova modalidade de ensino, os estudantes, que estavam cursando o 3º ano, estavam preocupados com a proximidade do ENEM.

Considerações Finais

Diante do exposto, é possível afirmar que tanto o círculo de leitura quanto o *podcast* são metodologias e ferramentas que podem, no contexto escolar, contribuir positivamente para o letramento literário - tanto isolados quanto associados. O círculo de leitura, quando bem planejado e executado, pode levar os estudantes a se tornar leitores mais independentes em suas escolhas e mais críticos, a partir do compartilhamento e discussão de diferentes visões sobre um mesmo texto. Do mesmo modo, o

podcast, se associado ao círculo de leitura, pode funcionar como sistematização e compartilhamento das discussões realizados pelo grupo. Ele pode, ainda, isoladamente, servir de instrumentos de divulgação de autores, textos e análises, uma vez que seu alcance é amplo e sua produção pode ser feita individualmente ou por pequenos grupos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: guia de livros didáticos - Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Letramento literário. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; *et. al.* **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014b.

NOVAIS, Carlos Augusto. Leitura expressiva. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; *et. al.* **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-expressiva>. Acesso em: 07 mai. 2021.

PRIMO, A. Para além da emissão sonora: as interações no podcasting. **Intexto**. Porto Alegre, UFRGS, v. 2, n. 13, p.1-23, jul. / dez. 2005.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria

Brina e MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2ª ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Capítulo 2

TRABALHO É ESCRAVIDÃO: UMA ABORDAGEM SEMÂNTICO-COGNITIVA DE DOCUMENTOS DOS SÉCULOS XIX E XX¹

Eliane Santos Leite da Silva²

João Victor de Oliveira Borba³

Laura Fraiz de Souza Fagundes⁴

Carolina Silveira dos Santos⁵

RESUMO: No presente texto, socializaremos recortes de um estudo sócio-histórico-cognitivo por nós empreendido, a respeito das formas conceitualizadoras do trabalho, tendo como corpus textos jornalísticos. Ancoramos nossa investigação em estudos da Semântica Cognitiva (LAKOFF; JOHNSON, 1999, 2002; KÖVECSES, 2009, 2010; SILVA, 2009), ao apontarem para a relevância dos fenômenos conceitualizadores como chaves interpretativas para o sujeito, e, conseqüentemente, para a dinâmica da língua, em seu aspecto sociohistórico. O estudo a ser socializado, a respeito das conceptualizações de trabalho, a partir do modelo cognitivo idealizado da escravidão, em documentos jornalísticos datados dos séculos XIX e XX, sinalizou que os elementos conceituais metafóricos e metonímicos, ancorados por esquemas imagéticos,

¹ O presente trabalho foi apresentado, em uma versão anterior, em forma de Comunicação Oral, no Congresso ABRALIN EM CENA BAHIA, ocorrido na UEFS, em 2018.

² Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Governador Mangabeira. Líder do GPELIF (IF Baiano/CNPq). Doutora em Língua e Cultura (UFBA). Email: eliane.leite@ifbaiano.edu.br

³ Estudante do Nível Técnico; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Governador Mangabeira.

⁴ Estudante do Nível Técnico; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Governador Mangabeira.

⁵ Estudante do Nível Técnico; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Governador Mangabeira.

apontaram para as projeções de conhecimentos do domínio-fonte escravidão sobre o domínio-alvo trabalho, como por exemplo, a relação dominador e dominante, interesses de poder, opressão, submissão, resistência, reação, fuga. Como resultante, identificamos conceptualizações como: *trabalho é escravidão, trabalho é prisão, trabalho é caçada*. Esperamos, assim, que, através da observação das formas de conceptualização do trabalho, seja possível ventilar como se deram os mapeamentos no âmbito do modelo cognitivo idealizado aqui apresentado, enquanto caracterizadores de um determinado tipo de escrita, buscando perceber, assim, a intensa relação entre as manifestações linguísticas, culturais, experienciais e conceptuais.

Palavras-chave: Semântica Cognitiva. Modelos Cognitivos Idealizados. Trabalho. Escravidão.

RÉSUMEN: En este texto compartiremos extratos de un estudio sociohistórico-cognitivo realizado por nosotros, sobre las formas conceptualizadoras del trabajo, teniendo como corpus los textos periodísticos. Anclamos nuestra investigación en estudios de Semántica Cognitiva (LAKOFF; JOHNSON, 1999, 2002; KÖVECSES, 2009, 2010; SILVA, 2009), apuntando a la relevancia de conceptualizar los fenómenos como claves interpretativas para el sujeto y, en consecuencia, para la dinámica del lenguaje, en su vertiente socio-histórica. El estudio a socializar, respecto a las conceptualizaciones del trabajo, desde el modelo cognitivo idealizado de la esclavitud, en documentos periodísticos de los siglos XIX y XX, señaló que los elementos conceptuales metafóricos y metonímicos, anclados en esquemas imaginarios, apuntaban a las proyecciones del conocimiento de la esclavitud del dominio de origen en el trabajo del dominio de destino, como la relación de dominador y dominante, intereses de poder, opresión, sumisión, resistencia, reacción, huida. Como resultado, identificamos conceptualizaciones como: el trabajo es esclavitud, el trabajo es prisión, el trabajo es caza. Esperamos, por tanto, que, a través de la observación de las formas de conceptualización del trabajo, sea posible explicar cómo se produjeron los mapeos en el ámbito del modelo cognitivo idealizado aquí presentado, como características de un determinado tipo de escritura, así buscando comprender la intensa relación entre manifestaciones lingüísticas, culturales, vivenciales y conceptuales.

Palabras clave: Semántica cognitiva. Modelos cognitivos idealizados. Trabajo. Esclavitud.

1. A Semântica Cognitiva e suas origens como campo investigativo

Os estudos cognitivistas surgem em meados do século XX, a partir de questionamentos no seio de teorias linguísticas formalistas, de cunho gerativo, que centravam sua proposta na análise das estruturas sintáticas, dando pouca atenção aos fatos semânticos. Já na década de 70, no âmbito da chamada “primeira geração” dos estudos em Linguística Cognitiva (doravante LC), emerge uma proposta de investigação preocupada com o significado e com o funcionamento da linguagem para que, através dos processos de significação, compreendam-se mais profundamente as estruturas mentais. Em tal ambiência de contestação, teóricos, ainda, gerativistas propõem a então chamada Semântica Gerativa que, porém, não contou com maiores desenvolvimentos.

A ênfase no interesse pela inclusão da semântica nos estudos cognitivos tomou corpo através da criação da LC, cujos pesquisadores passam a ser considerados como dissidentes do então programa gerativo chomskiano. Nesse sentido, o novo modelo teórico da chamada “primeira geração” dos cognitivistas concentrava-se em temas como a inteligência artificial, a psicologia da informação, a lógica formal, a antropologia cognitiva, dentre outros, além de considerar a mente como um computador, focalizando as pesquisas no aspecto formal da linguagem.

É somente a partir da década de 80 que os estudos cognitivistas correspondentes à chamada “segunda geração” irão assumir o interesse em abordar mais de perto o significado, defendendo uma forte dependência entre os conceitos de razão e de corpo. Com essa nova abordagem, entende-se o significado enquanto flexível (adaptável às mudanças do mundo), perspectivista (não reflete o mundo objetivamente) e enciclopédico (intimamente relacionado ao conhecimento de mundo dos falantes) (SILVA, 1997); nesse sentido, pressupõe-se o reconhecimento das

formulações individuais sobre a realidade, como sendo partilhadas na comunidade a que se pertença.

Assim, a LC, mesmo sendo cognitivista, não apresentou o forte cunho mentalista-cerebral como proposto pela Linguística Gerativa, mas buscou associar os fenômenos de conceptualização (portanto, mentais) às experiências corpóreas (experienciais) e histórico-culturais dos sujeitos conceptualizadores (ALMEIDA, 2016).

Nesse contexto é que a ênfase nas reflexões sobre o significado justificou o surgimento da Semântica Cognitiva (doravante SC). Tal orientação teórica diferiu da perspectiva gerativa, no que diz respeito, por exemplo, à visão da mente enquanto modular, passando a ser entendida como sendo corporificada, na qual inexistem módulos mentais estanques na construção do conhecimento, especialmente, o linguístico, em que a mente faz um movimento de construção mediante a interação com as experiências corporais, o que envolve sensações, emoções e percepções, e as experiências sociais, o que ativa a capacidade de estabelecer projeções em domínios cognitivos diferentes.

Uma consequência dessa perspectiva é o entendimento das conceptualizações enquanto geradas pela interação humana no mundo através do corpo. Assim, por exemplo, conceitos de profundidade e altitude advêm das respectivas percepções experimentadas mediante noções de verticalidade e equilíbrio proporcionadas pelo corpo humano. Tais conceitos, por sua vez, são manifestos linguisticamente em elaborações (as chamadas expressões metafóricas ou metonímicas) como “estou no fundo do poço”, que apontam para metáforas conceptuais como mau é para baixo (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980], p.63). Essas relações entre espaço e proposição metafórica fornecem uma amostragem de que a metáfora não é mais entendida, sob essa perspectiva teórica, como um ornamento da linguagem, mas corresponde ao modo como o ser humano conceptualiza suas experiências, por meio de modelos cognitivos idealizados (doravante MCI), em interação com o mundo e o seu corpo.

Os pressupostos filosóficos da SC foram reforçados por Lakoff e Johnson (1999), na obra *Philosophy in the flesh*, em que os autores propõem que a mente é corporificada e partícipe do processo de elaboração do conhecimento, através dos processos cognitivos: “a mente é corporificada; o pensamento é inconsciente (imaginativo); conceitos abstratos são grandemente metafóricos” (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p.14). Tal proposta, nesse sentido, refuta o que se defendeu, durante séculos, na tradição filosófica ocidental, a respeito da razão objetivista. Assim, a então chamada filosofia do experientialismo ou realismo corpóreo concebe mente / corpo enquanto intrinsecamente dependentes no estabelecimento dos significados.

Tal abordagem advoga pela relação do ser humano com sua experiência física e social, mediada por seu corpo. Uma implicação dessa perspectiva é que não mais se pensa na língua predominantemente enquanto instrumento de comunicação, mas também como atividade social, que envolve não somente os elementos linguisticamente previsíveis, como também os cognitivos (visto que a mente é corporificada) e os sociais (mediante a necessidade de estabelecer interação com o mundo e com o outro) na construção do conhecimento, não como um sistema fechado em si mesmo, mas como processos eminentemente sociais. Sob essa perspectiva, enquanto área de investigação, a SC é, por natureza, heterogênea, enfocando a interdisciplinaridade, ao buscar dialogar com outras áreas do conhecimento, como a Psicolinguística, a Antropologia, as Neurociências, a História, dentre outras.

2. Por uma abordagem semântico-cognitiva-experientialista dos dados linguísticos

A fim de apontar alguns dos principais pressupostos da SC, recorreremos às contribuições de Evans e Green (2006, p.157), ao sistematizarem alguns pontos como os mais relevantes, a saber, que: “(1) A estrutura conceptual é corporificada; (2) A estrutura semântica é a estrutura conceptual; (3) A representação do

conhecimento é enciclopédica; (4) A construção do conhecimento é a conceptualização”.

Os autores tratam da natureza corporificada da estrutura conceptual a partir das experiências do corpo humano. Sumariando a importância das projeções entre domínios para o estabelecimento da estrutura conceptual, os autores propõem que:

A ideia por trás da projeção metafórica é que o conhecimento é estruturado pela experiência corporal dado por conceitos concretos como o esquema de imagem do RECIPIENTE, que por seu turno serve para estruturar domínios conceptuais mais abstratos como ESTADOS. Neste sentido, a estrutura conceptual é corporificada. (EVANS; GREEN, 2006, p.158).

Observa-se, no entanto, que as projeções entre domínios nem sempre ocorrem de um domínio concreto para um domínio abstrato, como originalmente defendiam Lakoff e Johnson (2002 [1980]). Estudos recentes, como os de Silva (2017) e Silva e Almeida (2014), têm apontado para uma direcionalidade múltipla, no que tange ao movimento das projeções, seja partindo de domínios concretos para abstratos, seja de concretos para concretos, ou ainda de abstratos para abstratos. A este respeito, assim se posicionam Ibarretxe-Antuñano e Valenzuela (2012, p.25): “Algumas metáforas põem em contato dois domínios complexos e bastante estruturados [...]; outras projeções utilizam domínios mais simples”. O próprio Lakoff (1993) já se posicionou de modo diferente sobre a múltipla (e não mais unidirecional) projeção entre os domínios, propondo que existem correspondências nas projeções interdomínios, de modo a preservar a estrutura dos esquemas de imagens (doravante EI's) evocados em determinadas elaborações metafóricas e que, desse modo, organizam novas estruturas conceptuais.

A respeito do segundo ponto, atinente à estrutura semântica, Evans e Green (2006, p.158) postulam que “este princípio afirma que a língua refere-se a conceitos na mente do falante mais do que a objetos no mundo exterior”, de modo que “a estrutura conceptual pode ser igualada a conceitos [...]”. Nesse sentido, traçam distinções a respeito da proposta convencional na linguística, que

prevê a separação entre conceitos gramaticais e lexicais, que são, a partir de então, entendidos como um contínuo. Assim, as associações de significados vão além das palavras, visto que, inclusive, observando a própria estrutura sintática das sentenças, é possível perceber as formas de conceptualização que subjazem às escolhas comunicativas do falante/escrevente, ao optar por uma determinada estrutura linguística, ao invés de outra.

No que tange a essa complexa questão do que seja o significado, as correntes semânticas tradicionais buscavam estabelecer uma distinção rígida entre o chamado significado linguístico e o significado enciclopédico, sempre, dando preeminência ao primeiro, em seus estudos. Compreendemos que a abordagem cognitiva busca desfazer a dicotomia linguístico versus enciclopédico, considerando, por sua vez, que o estabelecimento do significado não implica em isolar esses aspectos, estando, de um lado, as ocorrências linguísticas, e, de outro, as elaborações conceptuais humanas relacionadas com o mundo; ou seja, seria incoerente conceber, em uma proposta cognitivista, uma perspectiva analítica que aborde a língua pela língua. Desse modo, uma perspectiva holística é indispensável para a efetivação de quaisquer estudos semânticos cognitivistas. Retomando o clássico exemplo do conceito de solteirão (bachelor), citado por Lakoff (1987, p.70), entendemos como, nos estudos em SC, já não se concebe, por exemplo, uma divisão rígida entre semântica e pragmática, visto que o significado de uma sentença é dependente do contexto.

Essa perspectiva, é, também, apontada por Valenzuela et al. (2012, p.49), visto que: “cada vez que utilizamos uma palavra ou expressão linguística é necessário invocar conhecimento do mundo de maneira ampla e flexível, e, muitas vezes, não necessitamos conhecer todo o significado linguístico de um conceito para poder utilizá-lo”. Esta perspectiva corrobora o quarto e último aspecto apontado por Evans e Green (2006), a respeito do estabelecimento do conhecimento como sendo a conceptualização, ao percebermos uma reflexão a respeito do experiencialismo, já que a categorização

e a conceptualização dos conhecimentos do mundo se dão via modelos cognitivos, como propõe Lakoff (1987).

Mediante o exposto, observamos que os principais pressupostos da SC defendem o caráter motivado, não arbitrário, do signo; priorizam as análises da linguagem em uso; além de proporem uma abordagem mais holística dos dados, considerando tanto o conhecimento linguístico quanto o enciclopédico do falante na construção dos sentidos, advindos dos processamentos conceptuais.

Assim sendo, elaborar um estudo sob uma perspectiva cognitivista requer também do pesquisador um posicionamento interdisciplinar, visto que a compreensão mais efetiva dos diversos modelos cognitivos e culturais aos quais se tenha acesso incidirá sobre um volume significativo de informações, por vezes, não disponíveis de modo explícito no material linguístico considerado, como já o apontou Vilela (1996, p.325): “as línguas naturais fazem parte da cognição humana e como tal ligam-se a outros domínios e isto aponta para a necessidade de uma investigação interdisciplinar”, que leve em conta a tríade: língua – conceptualização – experiência.

3. Considerações metodológicas

O presente estudo assumiu esse viés cognitivista, uma vez que objetivou compreender as formas de conceptualização do trabalho através de mecanismos conceptuais, como a metáfora, a metonímia e os esquemas imagéticos emergentes nos Modelos Cognitivos Idealizados (doravante MCI) identificados. O material linguístico sobre o qual nos debruçamos, a fim de investigar tal fenômeno conceptual, correspondeu a textos jornalísticos impressos, datados entre os séculos XIX e XXI.

As inquietações que nortearam a presente investigação visaram a apresentar as formas de conceptualização do trabalho identificadas nos referidos textos, buscando compreender de que forma as mesmas se evidenciaram na língua portuguesa, no âmbito da documentação pertencente ao lastro temporal selecionado, no

que tange ao sistema conceptual do trabalho. Para tanto, defendemos de que o estudo de usos específicos da língua, em uma perspectiva semântico-cognitivista, contribuiria com a compreensão sobre o caráter experiencialista das formas de conceptualização identificadas no sistema conceptual dos escreventes, mediante pistas deixadas em suas escritas.

Assim, após realizarmos um levantamento das expressões linguísticas que instanciaram as formas de conceptualização de trabalho nos textos jornalísticos selecionados, entre os séculos XIX e XXI, buscamos esquadriñar como tais formas de conceptualização se evidenciaram na língua portuguesa como pistas para discutirmos sobre as possíveis mudanças/permanências no processo de conceptualização do trabalho, para que, enfim, pudéssemos discutir como o estudo de caráter semântico-cognitivista pode revelar a base experiencialista das formas de conceptualizações aventadas.

A fim de alcançar tais objetivos, a investigação assumiu um caráter qualitativo, descritivo-interpretativo e documental, a partir de uma perspectiva semântico-cognitivista. Os documentos que compuseram o corpus estão publicados no jornal brasileiro “O Estado de São Paulo”, cujos originais estão disponíveis online. A organização das ocorrências foi feita em ordem cronológica, sendo duas delas datadas de 01 de maio de 1888 e duas de 01 de maio de 1910.

Visto que o critério para a coleta das expressões linguísticas que apontassem para a conceptualização de trabalho não foi o lexical, mas sim, o contextual, realizamos a leitura de cada edição na sua íntegra para a identificação das mesmas. Após o levantamento das ocorrências, identificamos os domínios da experiência evocados e as formas conceptualizadoras adotadas, e, em seguida, fizemos um levantamento das particularidades de cada ocorrência, de modo a discutir o comportamento dos processos cognitivos observados.

Após a aplicação de tais procedimentos, seguimos com a organização dos resultados por domínios-fonte da experiência e dos MCI's identificados, a fim de apresentarmos e discutirmos o

comportamento do sistema conceptual, através do cotejo entre as formas de conceptualização identificadas ao longo do período definido. Em seguida, ilustraremos um recorte da investigação ora empreendida, através da discussão dos resultados atinentes ao MCI da escravidão. Adotamos a convenção de escrita geralmente praticada nos trabalhos em SC, segundo a qual as expressões que representaram conteúdo conceptual aparecem no texto em destaque (no presente artigo, em itálico).

Como optamos por recorrer a edições publicadas no dia 01 de maio, por conta da data comemorativa do dia do trabalhador, no Brasil, e por apenas um veículo jornalístico como fonte, a saber, o jornal “O Estado de São Paulo”, julgamos desnecessário repetir tais informações na referência às citações das ocorrências. Limitamo-nos a informar, na respectiva ordem: o título do texto, ano e página. Salientamos que a grafia e a acentuação originais dos textos foram mantidas.

4. O modelo cognitivo idealizado da escravidão nas escritas investigadas

Concordamos com Chalhoub (2011), ao defender que é indispensável ao brasileiro, considerar a escravidão como parte constitutiva de sua história. Levando em conta esse aspecto fundante, notamos como a perspectiva exploratória do homem pelo homem assumiu graus inimagináveis e cruéis, embora, não seja devidamente levada em conta, por alguns historiadores.

No final do século XIX, em 1888, tivemos a promulgação da Lei Áurea. A chamada Abolição, que inaugura um período “oficial” sem escravidão, é discutida por Furtado (2003 [1959]), como tendo sido um processo semelhante a uma reforma agrária, visto que não se constituiu, de imediato, em perda ou aquisição de riqueza pela substituição da fonte de exploração do trabalho, especialmente pelo fato de, a partir de então, o ex-escravo, não ter sido aceito, socialmente, como um trabalhador comum: “a abolição da escravatura teria de acarretar modificações na forma de organização da produção [...] somente em condições muito

especiais a abolição se limitaria a uma transformação formal dos escravos em assalariados” (FURTADO, 2003 [1959], p.106).

Nesse aspecto, a promulgação da Lei Áurea, mesmo sendo uma estratégia política, também contou com reações contrárias, especialmente (e como era previsto) dos senhores de escravo, que foram mais imediatamente afetados pela ausência do chamado “braço escravo”. Inclusive, em outros documentos que acessamos, referentes ao século XIX, encontramos muitos anúncios de senhores de escravos, descrevendo e oferecendo recompensas a quem encontrasse seus “escravos fujões”, como assim se referem a eles. Por não tratarem diretamente da conceptualização do trabalho, optamos por não incluí-las em nosso corpus; porém, tais informações nos foram muito úteis, visto que, por serem anteriores ao ano da promulgação da Lei Áurea (1888), ainda observamos um tratamento do trabalho como negócio e meio de exploração¹⁷⁸, no âmbito da escravidão.

As ocorrências que enquadrámos neste MCI nos permitiram observar um aspecto do sistema escravista, a saber, os efeitos da promulgação da Abolição, sobre os direitos de soltura de todos os negros. A principal consequência teria sido a substituição da mão de obra escrava pela do imigrante europeu. A este respeito, citamos Azevedo (1987, p.13):

[...] na segunda metade do século XIX, enquanto o fim do tráfico ameaçava criar uma falta de braços, pelo menos nos setores mais dinâmicos da economia como a cafeicultura paulista, a resistência dos negros já levantava a possibilidade de desorganização do trabalho. Então, cresceu a exaltação a respeito das vantagens de trazer imigrantes europeus e, como corolário, descobriu-se a “incapacidade” do brasileiro negro. Esta “incapacidade”, agora, foi atribuída não só à sua própria biologia, como também, e sem explicitar a ironia, à sua experiência como escravo.

Identificamos essa percepção a respeito da denominada “incapacidade do negro” e a reação da elite dominante, nas ocorrências seguintes:

(01) Muitos escriptos têm sido publicados nesta grande crise da lavoura, relativamente á extinção do elemento servil, e sobre immigração estrangeira para o Brazil e com especialidade para a provincia de S. Paulo. [...] Os lavradores da provincia estão com as mais difficuldades no intuito de encaminhare[m] suas lavouras, pois que com a repentina cessação do braço escravo e abandono em que ficaram os estabelecimentos agricolas pela fuga em massa dos trabalhadores, ficaram como que de todo paraly[s]ados todos os serviços taes como carpição de cafezaes e colheita de roças. (A posição dos lavradores da provincia de S.Paulo, p.2, 1888).

Inicialmente, inferimos, pelo título do texto – “A posição dos lavradores da provincia de S.Paulo” – que este aborda a opinião do referido grupo (lavradores), a respeito da chamada “grande crise da lavoura”, causada pela iminência da promulgação da Lei Áurea – em 13 de maio de 1888, portanto, em questão de dias após a publicação do referido texto – que ocasionaria, segundo o escrevente, a “extinção do elemento servil”, e a consequente e então necessária “immigração estrangeira para o Brazil e com especialidade para a provincia de S. Paulo”. Pelo trecho “Os lavradores da provincia estão com as mais difficuldades no intuito de encaminhare[m] suas lavouras”, percebemos qual o foco da discussão do texto: o problema financeiro que incomodou os lavradores. A causa para tal “crise” vem apresentada em seguida: “com a repentina cessação do braço escravo”. No referido trecho, observamos uma metonímia, de tipo *parte pelo todo*, em que o braço é perspectivado em detrimento de trabalhador.

Essa perspectivação, a nosso ver, tem relação com a ênfase atribuída ao braço como sendo o instrumento de trabalho do escravo. Assim, temos que *braço é instrumento de trabalho* e *braço é trabalhador*, pela metonímia *parte do corpo por ser humano*; o que nos fez identificar a metaftonímia *braço do escravo é trabalhador escravo*. Outra expressão usada em referência ao trabalhador é “elemento servil”, de onde entendemos que *trabalhador é servo* e *trabalho é serviço*.

O trecho “ficaram como que de todo paraly[s]ados todos os serviços” (01) aponta para o EI do *processo*, visto que, se o elemento trabalhador não se faz presente, as atividades do trabalho cessam,

de modo que pudemos entender os acarretamentos: *trabalhador causa movimento do trabalho e trabalho é processo causado pelo trabalhador*. A causa dessa cessação das atividades aparece no seguinte trecho: “pela fuga em massa dos trabalhadores”. O uso da expressão fuga aponta para a conceptualização indireta *trabalho é lugar de onde se quer fugir*. Em nosso contexto experiencial, temos, portanto, que *trabalho é prisão, logo, trabalhadores são prisioneiros, e, ao fugirem, trabalhadores são fugitivos, e, assim, estariam passíveis de receberem punição*.

Sobre a noção de “vagabundagem” atribuída ao negro, após a abolição, citamos Furtado (2003 [1959], p.48, 52):

Era deste modo que se pretendia combater a vagabundagem, problematizada na medida mesma das perspectivas de extinção da escravidão. Ao mesmo tempo, a repressão sistemática sobre aqueles que não tinham um “modo certo de vida” (aqueles que só se ocupavam consigo próprios, não se sujeitando a uma disciplina de trabalho em espaço alheio) deveria engendrar, com o passar do tempo, uma mentalidade de trabalho ou “o amor ao trabalho” na população. Tratava-se em suma de incorporar a população pobre ao modo de vida prescrito pelas elites dominantes. [...] Era preciso coagir ex-escravos e pobres ao trabalho e manter o seu dia-a-dia sob um controle estatal estrito, sem descuidar de lhes abrir novas perspectivas de vida, o que significava incentivar novas necessidades de consumo e de prazer. Estas perspectivas, porém, deveriam restringir-se ao âmbito do trabalho constante e disciplinado. Fora dele não haveria mais espaço para os homens livres a caminho da cidadania.

A conceptualização negativa do ex-escravo adveio, provavelmente, da ideia de negação do trabalho, em favor do ócio e da preguiça, diante da circunstância que lhe fora imposta, de não acúmulo de bens, o que lhe imputava uma noção de trabalho apenas como meio para subsistência.

Tratando das consequências dessa conceptualização negativa sobre o ex-escravo, deve-se levar em conta a exclusão dos negros da história social do trabalho no Brasil, que passa a ser identificada como trabalho livre (ou “operário”), observando como se deu, não sem resistências, essa substituição do trabalho escravo pelo imigrante, a partir do período pós-abolição. É o que a Lara (1998,

p.25) chama de “período de transição”, ao apontar que, em geral, as historiografias sobre o trabalho no Brasil situam-se a partir de fins do século XIX (justamente por 1888 ter sido o ano da abolição da escravatura no Brasil) somente abordando o trabalho operário, ou o chamado “trabalho livre”, ou assalariado. Notamos, assim, um apagamento do papel do negro da história social do trabalho no Brasil, o que, de certa forma, corrobora o discurso – geralmente composto pelos “não ditos” da História – preconceituoso, excludente e elitista, na formação das mentalidades, de modo que a contribuição do negro segue omitida, quando outrora era relegada ao desprezo, visto não se identificar onde aparece o papel do trabalhador escravo na história. O que se observa é a repetição da ideia de irreconciliação entre liberdade, escravidão e trabalho; o que caracteriza e leva à repetição do discurso segregador, segundo o qual o trabalho escravo foi realizado por “seres coisificados, destituídos de tradições pelo mecanismo do tráfico, seres aniquilados pela compulsão violenta da escravidão, para os quais só restam a fuga e a morte” (LARA, 1998, p.27).

A respeito desta questão da fuga dos escravos – “pela fuga em massa dos trabalhadores” – na ocorrência seguinte, percebemos outros elementos atinentes à conceptualização dos escravos como “vagabundos”, como vemos em (02), texto que dá continuidade à ocorrência (01):

(02) Os ex-escravos não se sujeitam no trabalho, andam sem destino, passam de uma fazenda a outra, e não se firmam em local algum e vagabundos só procuram escamotear o que lhes é necessário para a fome, de sorte que por enquanto o fazendeiro não pode contar com esse elemento de trabalho. Os imigrantes não accodem de momento ás necessidades da lavoura não só porque desconhecem e estranham os serviços; não estão acclimados, não estão habituados á alimentação que se lhes póde fornecer e nem estão affeitos aos nossos costumes [...]. Pois bem, para obter colonos, para conseguir novos aprendises do trabalho, lucha o lavrador com os maiores empecilios de alojamento de imigrantes, e quando os consegue [...] leva gente que não accode á urgencia dos serviços. O prejuiso dos lavradores é irremediavel e se conta por milhares de arrobas de café que ficarão perdidas no mato por falta de quem as colha e aproveite, devido á negação do trabalho

por parte do liberto e á falta de pratica do immigrante. Serei o primeiro a louvar o governo, pela extincção da escravidão no Brazil, mas é preciso que se nos dê leis que tornem obrigatorio o trabalho. A. José da Costa Wilk. (A posição dos lavradores da provincia de S.Paulo, p.2, 1888).

Em concordância com a conceptualização negativa, na ocorrência (02), assim o escrevente se refere ao ex-escravo: “não se sujeitam no trabalho, andam sem destino, passam de uma fazenda a outra, e não se firmam em local algum e vagabundos só procuram escamotear o que lhes é necessario para a fome”.

Assim, o ex-escravo, de trabalhador em sua condição de explorado, passa a vagabundo e escamoteador (ladrão sutil) quando se encontra em situação de não explorado, em liberdade; de modo a entendermos que o trabalho, através do acionamento do EI do conduto, é compreendido como meio, sugerindo a metáfora conceptual *trabalho é meio de manter-se honestamente*.

O trecho, em (02), “lucta o lavrador com os maiores empecilios de alojamento de immigrantes, e quando os consegue [...] leva gente que não accode á urgencia dos serviços” reforça a ideia apresentada por Furtado (2003 [1959]), ao apontar que o governo brasileiro, à época, oferecia incentivos aos imigrantes, no que tange à sua instalação, para fins de permanência no Brasil, visando ao trabalho. Desse modo, ancorando-nos nas pistas oferecidas, inclusive, pela ocorrência (02), observamos como uma mudança importante na conceptualização e no trato com o trabalho motivou uma reconfiguração da própria constituição populacional na cidade de São Paulo, com implicações sócio-econômico-culturais relevantes para todo o país, por meio da presença massiva de imigrantes.

Na referida ocorrência, a expressão “não se sujeitam no trabalho” aponta, ainda, para uma personificação do trabalho, pela metáfora *trabalho é senhor*, entendido em lugar dos agentes da exploração, aos quais os ex-escravos não mais se sujeitavam; assim, temos a metonímia do tipo *agente pela ação*.

O trecho “O prejuiso dos lavradores é irremediavel e se conta por milhares de arrobas de café que ficarão perdidas no mato por falta de quem as colha e aproveite, devido á negação do trabalho

por parte do liberto e á falta de pratica do immigrante” aponta, outra vez, para as causas da crise econômica então enfrentada: são duas situações diferentes, a primeira diz respeito ao escravo: “negação do trabalho por parte do liberto” e a segunda refere-se aos imigrantes: “falta de pratica do immigrante” e “novos aprendises do trabalho”. Dessa forma, temos que *trabalho é atividade que exige consentimento*, no primeiro caso, e *trabalho é atividade ensinável que exige prática*, no segundo.

O trecho final: “Serei o primeiro a louvar o governo, pela extinção da escravidão no Brazil, mas é preciso que se nos dê leis que tornem obrigatorio o trabalho”, aponta para duas questões, a respeito da abolição, por um lado, havia uma postura de concordância com a Abolição, e por outro lado, o desejo de que se estabeleçam “leis que tornem obrigatorio o trabalho”. E antes dessa aparente postura contraditória, há, ao longo de todo o texto (antes de sua conclusão), a demonstração de insatisfação pela libertação dos escravos. Na verdade, a menção de apoio à Lei Áurea nos soou como um recurso argumentativo da conveniência. Assim, observamos que, no último trecho do texto, há uma conceptualização segundo a qual *trabalho é atividade obrigatória*, e situação de liberdade seria a negação do trabalho, o que implica em que *trabalho é prisão*.

(03) Os metais caros e as pedras preciosas constituíam seu poderoso attractivo, antes mesmo de que, entre a população portugueza, a caça dos escravos indios, indispensaveis ás duras fainas agricolas, ás quaes era bem preciso entregar-se para alimentarem-se os colonos e pôrem de lado alguma coisa, armasse em guerra e fizesse marchar os bandos de aventureiros. (Artigo – A conquista do Brasil, p.1, 1910).

O texto em (03), como o título sugere, ao discutir sobre elementos da conquista do território brasileiro nos idos do século XVI, aponta, pelo trecho: “entre a população portugueza, a caça dos escravos indios, indispensaveis ás duras fainas agricolas” para a conceptualização metafórica *trabalho é escravidão*, na medida em que

os índios (outro “elemento servil”) aparecem como alvo desta atividade exploratória.

A expressão em destaque “caça dos escravos índios” sugere a conceptualização do índio como sendo um animal a ser caçado, cujo fim era o trabalho escravo, assim descrito: “duras fainas agrícolas” e também o sustento do colono: “para alimentarem-se os colonos”, ancorados no EI *origem-percurso-meta*. Assim como a caça alimentava o caçador, há um reforço do caráter animalizador atribuído ao homem, em que temos os acarretamentos *índio é caça*, *índio é animal* e *escravidão é caçada*, que redundaram na identificação da metáfora conceptual *trabalho é caçada*. Aqui, observamos, inclusive, uma metonímia, em que o tipo de trabalho (portanto, o meio – no caso, a escravidão) é perspectivado a fim de justificar os fins: sustento e agricultura. Aqui, os EIs *origem-percurso-meta* e *contra-força* estruturam as referidas conceptualizações, cujos mapeamentos foram mais esclarecidos pelo que pudemos inferir pela ocorrência (04), que é uma continuação do texto em (03):

(04) Os indigenas foram, é verdade, encarniçadamente perseguidos e reduzidos por milhares á servidão apesar de todo o ardor testemunhado em sua defeza pelos jesuitas; os africanos foram importados em larguissima escala para serem empregados na labuta esmagadora das minas e do arroteamento dos terrenos [...]. (Artigo – A conquista do Brasil, p.1, 1910).

Em (04), reforça-se a conceptualização *trabalho é caçada*: “Os indigenas foram, é verdade, encarniçadamente perseguidos e reduzidos por milhares á servidão”, porém, houve uma resistência: “apesar de todo o ardor testemunhado em sua defeza pelos jesuitas”. Assim, pelo EI da *contra-força*, observamos que a resistência dos jesuítas coloca-se como um empecilho a esta prática, de modo que a origem seria o interesse dos colonos, o percurso, o trabalho escravo (a caçada) e a meta, o sustento dos colonos.

O trecho final da ocorrência (04) “os africanos foram importados em larguissima escala para serem empregados na labuta esmagadora das minas e do arroteamento dos terrenos” aponta para o EI do *recipiente*, pelo uso das preposições destacadas,

além do verbo “empregar”, que sugere a colocação ou utilização de algo, em algum lugar; tais elementos nos permitiram captar o acarretamento *escravo é instrumento de trabalho*.

Presentes nos séculos XIX e XX, os elementos conceptuais metafóricos e metonímicos, ancorados pelos EI's, nos levaram a inferir que alguns conhecimentos do MCI da *escravidão* foram projetados no domínio-alvo trabalho, como a relação dominador-dominante, interesses de poder, opressão, submissão, resistência, reação. Os mesmos corroboraram nossa defesa pela ideia do MCI da *escravidão* enquanto pertencente ao domínio da experiência das atividades, sendo, assim, um tipo de atividade exploratória do homem pelo homem.

Considerações Finais

Através do presente estudo, foi possível observarmos que a experiência dos escreventes com atividades laborais de caráter exploratório, do homem pelo homem, proporcionou aos mesmos ancorarem suas produções escritas, ao falarem sobre trabalho, em formas diversas de estruturas conceptualizadoras. Assim, notamos que a relação entre experiência, cultura e língua constituiu-se, no corpus, em uma teia de significados, a partir da qual nos foi possível identificar relações conceptuais propostas pelos escreventes, que, em comunidade, compartilham saberes, discursos, costumes e crenças, inclusive, por meio da língua.

Nesse sentido, pudemos identificar as formas de conceptualização, por meio de EI's, metáforas e metonímias conceptuais, enquanto caracterizadores de um determinado tipo de escrita, no que diz respeito às crenças, valores e costumes dos escreventes, verificando de que há, em toda e qualquer sociedade, uma intensa relação entre as manifestações linguísticas, culturais, experienciais e conceptuais.

Referências

ALMEIDA, A. Oh, oh, o gigante acordou! Brasil, junho de 2013: conceptualizações e metáforas das manifestações. In: **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 38, n. 2, p. 139-152, Apr.-June, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/25277> . Acesso em 24 out. 2016.

AZEVEDO, C. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites – séc. XIX. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1987.

CHALHOUB, S.; MATTOS, H.; MARQUESE, R. 50 anos de historiografia da escravidão brasileira (1961-2011): Balanços e perspectivas. In: **XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH – 50 anos**. Mesa Redonda. Auditório Fernand Braudel Departamento de História – USP. São Paulo, 18 de julho de 2011. p.1-10. Disponível em: http://brasilindependente.weebly.com/uploads/1/7/7/1/17711783/marquese_chalhoub_mattos_mesa.pdf. Acesso em 08 ago. 2016.

EVANS, V.; GREEN, M. **Cognitive Linguistics**: an introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 32 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003 [1959].

IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; VALENZUELA, J. Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; VALENZUELA, J. (Dirs.) **Lingüística Cognitiva**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2012. p.13-38.

KÖVECSES, Z. **Metaphor**: a practical introduction. 2.ed. New York: Oxford University Press, 2010a.

KOVECSES, Z. Metaphor, language, and culture. In: **DELTA**. São Paulo, v. 26, n. esp. p. 739-757, 2010b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502010000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 maio 2016.

KÖVECSES, Z. Universalidade versus não-universalidade metafórica. Trad. Maitê Gil e Tamara Melo. In: **Cadernos de Tradução**. Porto Alegre, n.25, jul-dez 2009. p.257-277. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/net/publicacoes/cadernos-de-traducao-2009/caderno-de-traducao-numero-25> Acesso em 28 abril 2016.

LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.) **Metaphor and thought**. 2.ed. New York: Cambridge University Press, 1993. p. 202– 251.

LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980. Tradução brasileira: **Metáforas da vida cotidiana**. ZANOTTO, Mara Sophia (coord. de tradução-Grupo GEIM). São Paulo: EDUC/ Mercado de Letras, 2002.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**. Chicago: The University Chicago Press, 1999.

LARA, S. H. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. In: **Projeto História**. vol.16. São Paulo, fev. 1998. p. 25-38.

SILVA, A. S. da. A Sociolinguística Cognitiva: razões e escopo de uma nova área de investigação linguística. In: **Revista Portuguesa de Humanidades** – Estudos Linguísticos 13-1, 2009, pp. 191-212. Disponível em: https://www.academia.edu/19947180/A_Sociolingu%C3%ADstica_Cognitiva_raz%C3%B5es_e_escopo_de_uma_nova_%C3%A1rea_de_investiga%C3%A7%C3%A3o_lingu%C3%ADstica. Acesso em 28 out. 2016.

SILVA, A. S. da. A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. In: **Revista Portuguesa de Humanidades**. V.1, n.1-2, 1997. p.59-101. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2755969>. Acesso 17 abril 2015.

SILVA, E. S. L. da; ALMEIDA, A. Metáforas do trabalho em textos do Facebook. In: DA HORA, D.; et.al. (Orgs). **Anais**. XVII

Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL). 14 a 18 de julho de 2014. João Pessoa: Ideia, 2014.

VALENZUELA, J.; IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; HILFERTY, J. La semântica cognitiva. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; VALENZUELA, J. (Dirs.) **Lingüística Cognitiva**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2012. p. 41-68.

VILELA, M. A metáfora na instauração da linguagem: teoria e aplicação. In: **Línguas e Literaturas**. Revista da Faculdade de Letras. Porto, XIII, 1996, p.317-356. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2741.pdf>. Acesso 05 fev.2015.

Capítulo 3

UM OLHAR LINGUÍSTICO SOBRE A REFERENCIAÇÃO NO LIVRO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO¹

Eliane Santos Leite da Silva²

Jailson Santos de Souza³

RESUMO: No presente estudo, verifica-se a abordagem da referenciação em um livro didático do Ensino Médio mediante a descrição e a análise do capítulo referente ao assunto. Para tanto, elege-se como metodologia a pesquisa de caráter documental. Um dos critérios para a escolha do livro didático analisado foi o fato de ele ser o único dos pesquisados a conter um capítulo inteiro abordando a referenciação. A pesquisa toma como base os estudos de Antunes (2005), Koch (2005), Fávero (2009), Silva Filho e Rodrigues (2011), Lima, Castro e Cardoso (2012) e Alves Filho (2012). Neste trabalho adota-se a noção de referenciação como processo textual-discursivo responsável pela introdução, manutenção e troca de referentes em um texto, possibilitando sua progressão estrutural e discursiva. Nas análises empreendidas, neste trabalho, percebe-se que houve um avanço no estudo de língua, visto que até mesmo a quantidade de gêneros textuais trabalhados é maior. Em que pesem as críticas feitas com relação a algumas atividades presentes no LD analisado, percebe-se um progresso no que tange ao trabalho envolvendo a análise linguística.

Palavras-chave: Referenciação. Coesão Textual. Livro Didático.

¹ Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada como Trabalho de Conclusão da Pós-graduação *lato sensu* em Linguagens, Produção Textual e Estudos Culturais, no IF Baiano, *campus* Governador Mangabeira, no ano de 2018.

² Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Governador Mangabeira. Doutora em Língua e Cultura (UFBA). Líder do GPELIF (IF Baiano/CNPq). Email: eliane.leite@ifbaiano.edu.br

³ Especialista em Linguagens, Produção Textual e Estudos Culturais (IF Baiano, *campus* Governador Mangabeira). Email: jaiblues@hotmail.com

ABSTRACT: In the present study verified the approach of referenciation in a high school textbook by the description and the analysis of the chapter on the subject. For so much, was elected as the research methodology of documentary character. One of the criteria for choosing the textbook analyzed was the fact that it is the only one of the surveyed to contain an entire chapter discussing the referenciation. The survey took as a basis the studies of Antunes (2005), Koch (2005), Fávero (2009), Silva Filho and Rodrigues (2011), Lima, Castro and Cardoso (2012) and Alves Filho (2012). This study adopted the concept of referenciation as textual-discursive process responsible for the introduction, maintenance and exchange of referents text, allowing your structural and discursive progression. The analysis undertaken in this study, it was noticed that there was a breakthrough in the study with of the language, since even the amount of textual genres worked is greater. Despite the criticism regarding some activities present in the LD analyzed, progress with regard to the work involving the linguistic analysis.

KEYWORDS: Referencing. Textual Cohesion. Textbook.

Introdução

Sabe-se que há muitos anos o LD ocupa um lugar privilegiado nas escolas brasileiras, representando, muitas vezes, o material mais acessível para o trabalho em sala de aula. Em estudo acerca deste tipo de suporte, a pesquisadora Mariza Lajolo faz a seguinte afirmação:

Como sugere o adjetivo *didático*, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. (LAJOLO, 1996, p. 04).

Tal informação revela que o LD tem fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, à medida em que ele é responsável, com a mediação do professor, por possibilitar aos alunos o acesso a diversos gêneros e tipos textuais, inúmeros

conteúdos e atividades de fixação e de reflexão – muito embora existam livros que têm como mote apenas conteúdos gramaticais descontextualizados.

Outro aspecto importante para destacar sobre a fala da autora, é que o LD não deve ser o único instrumento do trabalho docente, sendo ele responsável por ampliar as propostas do LD através da adoção de outros recursos didáticos. Em que pese a precária formação de alguns professores, o baixo salário e desvalorização da classe e o sucateamento das escolas públicas, o professor precisa criar mecanismos para tornar o processo de ensino-aprendizagem possível para os alunos. Por mais que o LD seja excelente, ele não é suficiente para dar conta da formação integral dos estudantes.

Este estudo teve como objetivo principal a análise da abordagem metodológica da referenciação no livro didático (doravante LD) *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*⁴ do 3º ano do Ensino Médio. Segundo Cavalcante (2011, p. 9), a referenciação diz respeito “à descrição de processos discursivos que se verificam na introdução de um objeto, nos ajustes que ele sofre quando vai participando da configuração complexa de um texto e na passagem de um objeto a outro”. Em outras palavras, a referenciação se trata de um processo que possibilita a progressão estrutural e discursiva do texto.

Nesse sentido, esta pesquisa pretendeu contribuir para a ampliação dos estudos referentes à análise da coesão textual no LD, em especial dos mecanismos de referenciação, como sendo alguns dos principais responsáveis tanto pela progressão quanto pela argumentação do texto. Uma segunda justificativa para o estudo desse tema é a contribuição para o ensino desse tipo de coesão, visto que, de acordo com Antunes (2005), a referenciação não recebe muita atenção nas salas de aula brasileiras. Para tanto, a

⁴ O material didático em questão foi produzido pelos professores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), e publicado em 2016 pela Editora Saraiva, para utilização nas escolas do ano de 2018 até 2020.

seguinte questão foi levantada: *Como o conteúdo de referência é abordado no livro didático Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso?* Ao longo deste trabalho pretendeu-se responder a esta pergunta, mas não de forma a esgotar o assunto.

Visando uma maior ampliação do tema, a pesquisa trouxe os seguintes objetivos específicos: descrever o capítulo do livro em que consta a referência; analisar a forma como o conteúdo é abordado no livro; verificar a (im)pertinência do modo como a referência se apresenta no livro, ou se há limitações; averiguar a (in)adequação dos exercícios que visam atestar a aprendizagem dos alunos.

Esta se tratou de uma pesquisa documental, cujos procedimentos foram a descrição e a análise do capítulo intitulado *Análise linguística: progressão referencial e operadores argumentativos*, do livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* do 3º ano do Ensino Médio, em que constam o conteúdo de referência e suas atividades, a fim de se avaliar elementos que abordam o tema e os exercícios para sistematização da aprendizagem dos alunos.

O referido LD foi escolhido por ser o único, dos que foram pesquisados, que aborda o conteúdo de referência. Este se encontra na seção *Análise Linguística: progressão referencial e operadores argumentativos* (capítulo 1, páginas 191-200), na unidade 3 (Hora e vez da linguagem) do LD.

Compõem este trabalho, além desta Introdução, as seguintes seções: 1) *A referência nos estudos linguísticos*, cujo principal objetivo é apresentar trabalhos sobre a referência, relacionando-o com as demais discussões; 2) *Análise da referência do livro didático*, seção em que é realizada descrição; 3) *Análise de um livro didático*; e 4) *Considerações finais e Referências*.

1. A referenciação nos estudos linguísticos

No sentido de traçar o percurso teórico desta pesquisa, foram utilizados os trabalhos de Antunes (2005), Koch (2005), Fávero (2009), Silva Filho e Rodrigues (2011), Lima, Castro e Cardoso (2012) e Alves Filho (2012).

Em estudo sobre coesão e coerência intitulado *Lutar com palavras: coesão e coerência*, Antunes (2005) oferece uma visão geral do que são os recursos coesivos, elencando quatro formas de manutenção da coesão textual. Assim, a autora aponta os recursos da repetição, os da substituição, a coesão pela associação semântica entre as palavras e a coesão através da conexão.

Conforme a autora, a repetição desempenha um papel muito importante no texto, que é o de dar ênfase a determinadas palavras ou expressões contidas nele. Já os recursos da substituição são usados para fazer referência através da substituição de palavras por outras que lhes equivalham semântica ou textualmente. A substituição está dividida em substituição gramatical, substituição lexical e retomada por elipse.

No que diz respeito à substituição gramatical, Antunes (2005) define-a como um recurso coesivo, pelo qual se substitui uma palavra por um pronome ou um advérbio, o que contribui para a continuidade do texto, imprimindo-lhe sentido ao assegurar sua progressão referencial. Contudo, embora a pesquisadora se refira ao advérbio como um elemento de substituição gramatical, ela se aprofunda muito mais no estudo dos pronomes, que se “constituem uma classe particular de expressões referenciais, isto é, de expressões pelas quais nós nos referimos às coisas ou às pessoas” (ANTUNES, 2005, p. 86) e que funcionam como elementos de substituição que garantem a continuidade do fluxo informacional do texto.

Ainda de acordo com a pesquisadora, duas são as formas de se fazer uma substituição através de pronomes: a anafórica e a catafórica. A anafórica é empregada para fazer remissão, através de um pronome, a um termo mencionado antes no texto. Por outro

lado, na catáfora, o pronome é empregado antes do nome para fazer referência a um componente que ainda vai aparecer no texto, isto é, pela remissão catafórica se anuncia o referente previamente.

No que diz respeito à substituição lexical, Antunes (2005) afirma que ela é um recurso de coesão no qual uma palavra *textualmente* equivalente substitui outra e que está mais ligada ao campo da experiência do interlocutor. A autora acrescenta que esse tipo de substituição não se dá de maneira aleatória, mas “supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir” (ANTUNES, 2005, p. 97). Para a autora, ao se fazer tanto a substituição gramatical como a lexical, o usuário deve se preocupar em utilizar uma palavra que permita a manutenção do sentido global do texto para que não comprometa o seu teor discursivo.

A referenciação também pode acontecer, como mencionado antes, por meio da elipse. Conforme Antunes (2005) ela é um recurso coesivo, por meio do qual se omite um termo, uma expressão ou uma frase referida antes no texto, a qual é recobrada por um elemento do contexto, garantindo assim a concisão e a leveza de estilo.

Koch (2005), em sua obra *Coesão Textual*, também realizou um estudo sobre a coesão, e o que interessa, nesta parte do trabalho, é seu estudo a respeito da *coesão referencial*. A pesquisadora concebe a coesão referencial como um mecanismo pelo qual “um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elementos(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (KOCH, 2005, p. 31).

O elemento da superfície do texto recebe o nome de *forma remissiva ou referencial*, enquanto que o componente dedutível é chamado de *elemento de referência ou referente textual*. Em se tratando da forma remissiva ou referencial, Koch (2005) elenca duas formas remissivas, que são as gramaticais e as lexicais. Conforme a autora, as primeiras proveem, ao leitor ou ao ouvinte, indicações de conexão textual e estão divididas em formas presas e livres.

As formas remissivas gramaticais presas antecedem um nome – concordando com ele em gênero e/ou número – e os seus modificadores, exercendo papel de determinantes. As formas remissivas presas podem ser introduzidas por artigos definidos e indefinidos, pronomes adjetivos e numerais cardinais e ordinais.

Já as formas remissivas gramaticais livres são elementos que fazem referência aos constituintes do texto, através da substituição do nome por pronomes ou “pro-formas”. Elas são introduzidas por: 1) pronomes pessoais de 3ª pessoa, os quais norteiam o leitor ou ouvinte sobre quais elementos referências empregar para fazer a conexão entre as partes do texto; 2) elipse (omissão de palavras ou frases, as quais ficam subentendidas pelo contexto); 3) pronomes substantivos (pronomes com função de substantivos); e 4) numerais.

Quanto às formas remissivas lexicais, estas assumem o papel de indicar referentes extralinguísticos, ou seja, fazem referência a elementos exteriores ao texto. As formas remissivas lexicais são introduzidas por: 1) expressões ou grupos nominais definidos – conjunto de palavras empregadas para fazer remissão e são introduzidas por artigos definidos ou pronomes demonstrativos; 2) nominalizações – formas nominalizadas, através das quais se remete à predicação realizada pelo verbo e argumentos da oração anterior (KOCH, 2005), expressões sinônimas ou quase sinônimas; 4) nomes genéricos (coisa, pessoa, etc.); e 5) hiperônimos ou indicadores de classe.

Fávero (2009) também aborda a coesão referencial, segundo a qual se refere aos elementos linguísticos que aparecem no texto e que têm a função de fazer referência a algo que possibilite a compreensão textual. A estudiosa afirma que a coesão referencial pode ser obtida através da substituição ou da reiteração.

A substituição ocorre quando um item textual é retomado ou precedido por uma proforma (substitutos textuais); quando um elemento retoma outro, antecedendo-o, ocorre a anáfora; quando o sucede, ocorre a catáfora. Conforme a autora, quatro são os tipos de proformas: pronominais, verbais, adverbiais e numerais.

A reiteração é definida por Fávero (2009) como a “repetição de expressões no texto”; ela aborda cinco formas de reiteração: 1) repetição do mesmo termo; 2) emprego de sinônimos; 3) emprego de hiperônimos e hipônimos; 4) expressões nominais definidas; e 5) nomes genéricos.

Silva Filho e Rodrigues (2011) fizeram um estudo sobre a referenciação em uma matéria jornalística. Eles iniciaram, estabelecendo uma diferença entre referência e referenciação. A referenciação “postula uma noção de linguagem como atividade sociocognitiva em que a interação, a cultura, a experiência e aspectos situacionais interferem na determinação referencial” (MARCUSCHI, 2008, p. 139 *apud* SILVA FILHO, RODRIGUES, 2011).

Referência, por outro lado, conforme o autor, é um conceito mais limitado, pois o referente é tratado como um elemento autônomo, independente do pensamento e da linguagem; desse modo, a referência se realiza através da percepção do mundo traduzida em linguagem. Conforme os pesquisadores, a concepção de referência passa a ser questionada, uma vez que o dito mundo objetivo vai depender da percepção de cada um.

Outra noção que os autores discutem é a de progressão referencial. Eles afirmam que esta se trata de operações que são efetivadas com um objeto-de-discurso, na construção textual, compreendendo (1) introdução (construção); (2) retomada (manutenção); e a (3) desfocalização. A concepção de **introdução** é autoexplicativa: mecanismo que introduz um elemento ainda não aludido no texto, o qual ocupa um lugar de evidência. A **retomada** visa manter o objeto-de-discurso em foco, atualizando-o através de elementos referenciais. E a **desfocalização** ocorre quando um novo objeto de discurso é introduzido e tira o objeto anterior de foco.

Mais adiante, Silva Filho e Rodrigues (2011) discorrem sobre as principais estratégias de progressão referencial, a saber: a) o uso de pronomes, categoria que abarca os numerais, os advérbios pronominais e as elipses (pronomes neutros); b) as expressões nominais indefinidas; c) as expressões nominais definidas.

Por expressões nominais indefinidas, Silva Filho e Rodrigues (2011) entendem que se trata da estratégia de referenciação em que um artigo indefinido antecede um nome. Conforme os estudiosos, essas expressões podem ser usadas para: 1) fazer a seleção de um referente em um conjunto anteriormente citado; 2) dar nome a um referente não mencionado anteriormente no texto; 3) produzir um clima de suspense, por não deixar claro qual é o referente a princípio.

A respeito das expressões nominais definidas, Silva Filho e Rodrigues (2011) afirmam que elas são estratégias referenciais por meio das quais determinantes e/ou modificadores acompanham o nome, sendo responsáveis por manterem a progressão textual. As expressões nominais definidas podem ocorrer através do uso de nominalizações (emprego de um substantivo que remete a um verbo anteriormente mencionado no texto), de descrições definidas, de anáforas indiretas e de rotulações metalinguísticas.

2.. A referenciação aplicada ao ensino de texto

Lima, Castro e Cardoso (2012) mostram os resultados parciais do projeto “Texto e ensino: um domínio multidisciplinar”, realizado entre 2011 e 2012 com alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede pública estadual. Assumindo uma concepção de texto como o “lugar de interação entre sujeitos sociais e de construção interacional de sentidos” (LIMA, CASTRO, CARDOSO, 2012, p. 02), por meio do referido projeto, os autores pretenderam mostrar aos alunos que, no processo de leitura e escrita, a interpretação e a construção dos sentidos do texto são influenciados pelos mecanismos de referenciação. Para tanto, exploraram os referentes que são retomados pelas expressões referenciais (expressões nominais e anáforas correferenciais), no texto em análise.

Observando as aulas de redação de um professor de português, Alves Filho (2012) empreendeu uma pesquisa na qual analisou os recursos de referenciação em textos de alunos. A pesquisa tomou como *corpus* os textos dissertativo-argumentativos produzidos por

sessenta alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada, localizada em Jataí, município de Goiás. Dos sessenta textos produzidos, o autor escolheu dez, tomando como critério a avaliação do professor nos quesitos coesão e coerência. Assim, os dez textos que possuísem as melhores notas formariam o *corpus* de análise do trabalho. Com o tema *A formação de autodidatas: uma nova meta para a educação contemporânea?* Esperava-se que os alunos apresentassem, em seus textos, argumentos fortes e claros a fim de defender com propriedade a sua opinião.

Os resultados encontrados por Alves Filho (2012) mostraram que os vários tipos de anáfora atuam no sentido de evitar a repetição desnecessária de palavras; na retomada de um elemento mencionado anteriormente no texto; como forte recurso argumentativo e discursivo, de reiteração, de organização estrutural do texto e de concisão. O autor conclui que os professores de Língua Portuguesa precisam tratar os textos como produções dinâmicas, em que os alunos se apropriam de aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e que isso deve ser considerado no trato com os textos. Com isso, ele espera que a referenciação receba maior atenção por parte dos docentes das escolas públicas brasileiras.

Na seção seguinte, serão apresentadas a descrição e a análise do livro didático prevista neste estudo. Importa ressaltar que ela não pretende esgotar todas as possibilidades analíticas da obra, mas identificar e analisar os principais aspectos em torno da abordagem da referenciação no livro didático.

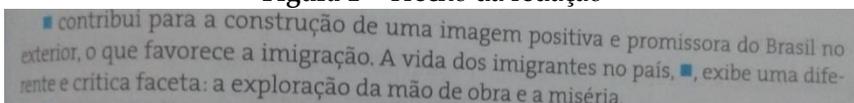
3. Uma análise da referenciação do livro didático

Por meio desta seção, serão apresentadas as análises sobre a abordagem da referenciação no livro didático *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. O capítulo que aborda o referido conteúdo intitula-se *Análise Linguística: progressão referencial e operadores argumentativos*. Este se inicia com a seção “**Foco no texto**” e traz uma redação que obteve nota máxima no

Enem, com o propósito de tratar de questões referentes à coesão textual e, mais especificamente, à referenciação.

O texto cujo título é “A imigração no Brasil” discute questões a respeito do fluxo migratório no Brasil, bem como as precárias condições as quais são submetidos os estrangeiros neste país, que são explorados e vitimados pela miséria. Os autores do LD optaram por apresentar a redação com algumas lacunas, com o fito de mobilizar o aluno a preencher cada uma com estratégias de referenciação que garantam a coesão e a compreensão textuais. A figura 1 exemplifica bem o que foi trazido acima, ao mostrar um trecho da redação.

Figura 1 – Trecho da redação



■ contribui para a construção de uma imagem positiva e promissora do Brasil no exterior, o que favorece a imigração. A vida dos imigrantes no país, ■, exibe uma diferente e crítica faceta: a exploração da mão de obra e a miséria

Em seguida, é proposto um exercício com quatro questões, das quais apenas a primeira traz como conteúdo a referenciação, as demais questões são de interpretação textual. A alternativa *a* da primeira questão mostra um quadro com algumas frases e palavras e pede para que o discente preencha cada espaço em branco com elas, o que completará o texto e, conseqüentemente, o tornará coeso e coerente. A fim de ilustrar alguns termos que constam no quadro em questão, no trecho do texto acima, esses espaços vazios são preenchidos, respectivamente, pelas expressões “esse aspecto” e “entretanto”, dois termos dispostos no quadro.

Na alternativa *b*, foram retiradas algumas frases do texto e pediu-se que o aluno encontrasse expressões que fizessem a retomada delas. A alternativa *c* requer do aluno que ele relacione um operador argumentativo a cada função solicitada, a exemplo das ideias de adição, de adversidade, de concessão e de conclusão. Já a alternativa *d* solicita do aluno a identificação de um conectivo com a mesma ideia da conjunção *entretanto*.

Nesta seção, a primeira questão é a que vai se preocupar mais especificamente com a coesão seja por meio da referenciação (alternativas *a* e *b*), seja através do emprego de operadores argumentativos. Essa questão apresenta atividades muito ricas para o alunado, na medida em que se buscam localizar estratégias referenciais, como o uso da anáfora, que preencham adequadamente as lacunas textuais. Trabalhando com a anáfora, importa frisar que os autores do livro, nesta atividade, requisitam do aluno perceber a progressão textual, por meio do que Silva Filho e Rodrigues (2011) nomeiam de expressões nominais definidas como “dessas pessoas”, “esse aspecto”, “dessa situação” e a “esse grupo” retomando-se, respectivamente, termos presentes na redação como “os imigrantes”; “o crescimento do PIB brasileiro”; “a exploração da mão de obra e da miséria”; e “os funcionários estrangeiros”.

Conforme Lima, Castro e Cardoso (2012), a anáfora evita a repetição exagerada de palavras; favorece a retomada de um elemento linguístico mencionado anteriormente no texto; funciona como recurso argumentativo e discursivo, de reiteração, de organização estrutural do texto e de concisão. Por esses motivos, ao nosso ver, é que a atividade ora analisada tem relevância para o ensino-aprendizagem da referenciação.

Na seção “**Reflexões sobre a língua**”, os produtores do livro expõem a definição de referenciação e de operadores argumentativos. Contudo, só interessa aqui a noção do elemento que se analisa neste estudo: a referenciação. Observe-se a seguir como referenciação e progressão referencial são definidos no LD:

Figura 2 – Conceito de referenciação adotado no livro

Referenciação é o processo pelo qual se introduzem referentes no texto. A retomada desses elementos ao longo do texto é denominada **progressão referencial**.

Embora a conceituação de referenciação e de progressão referencial seja clara e didática, fugindo da vaga ideia de referência, na qual “o referente é tratado como um elemento autônomo, independente do pensamento e da linguagem” (SILVA FILHO; RODRIGUES, 2011), essa definição apresenta-se de forma simplificada. Se levarmos em consideração a concepção de referenciação de Silva Filho e Rodrigues (2011), vista na seção *A referenciação nos estudos linguísticos* deste artigo, entendemos que a visão dos autores do livro apresenta limitação no que se refere ao conceito de referenciação, visto que o termo não abrange apenas a introdução de referentes, mas a sua manutenção e a troca destes nos textos.

Após a definição de referenciação, o LD apresenta as seguintes estratégias:

1. Formas com valor nominal, tais como *ele, ela, esse, essa, etc.*;
2. Advérbios e expressões adverbiais locativas, tais como *aqui, ali, lá*;
3. Sinônimos do termo retomado;
4. Termos genéricos que abrangem em algum sentido o termo retomado.
5. Elipses.

Observando essas estratégias de referenciação, percebeu-se que faltou um maior aprofundamento dessas noções bem como de alguns exemplos que ilustrem melhor o conteúdo. Embora o professor seja o responsável por aprofundar as noções e exemplificar os conteúdos, percebe-se que a escassez de exemplos representa uma falha da obra.

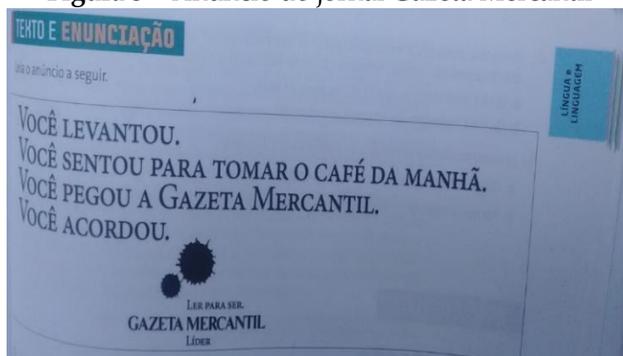
Na seção “**Aplique o que aprendeu**”, o LD traz mais cinco questões, porém apenas a primeira visa à aplicação do conteúdo que se está a examinar aqui. Ela divide os parágrafos de um texto e pede ao aluno que junte as partes e o ordene, com base na progressão referencial e no emprego dos operadores argumentativos presentes nele, de modo a imprimir coesão ao texto. As demais questões são de interpretação textual, não sendo necessária a atenção nesse estudo.

Mais do que em qualquer outra seção do LD, o que se espera de uma seção, cujo título é *Aplique o que aprendeu*, é que se explore o máximo do que o discente assimilou ao longo das aulas de referenciação. Ao invés disso, o LD traz uma atividade em que ele precise “montar um pequeno quebra-cabeça” com o texto. É claro que, por meio do texto, o professor poderá explorar a coesão, já que a organização indevida das partes prejudicaria a coesão textual. Entretanto, a atividade não é suficiente para avaliar a aprendizagem do alunado.

Notou-se, neste estudo, que os autores poderiam ser mais específicos, elaborando, por exemplo, exercícios para identificar as estratégias referenciais no texto e sua influência na produção do sentido e da progressão referencial. Outro aspecto que poderia ser identificado no texto é quanto ao tipo de retomada, se por remissão catafórica ou anafórica, dois elementos de referenciação fundamentais para a manutenção da progressão e da organização textuais.

A seção “**Texto e Enunciação**” apresenta outras atividades. Primeiramente, expõe um anúncio da Gazeta Mercantil, publicado em 19 de dezembro de 2005, que tem como finalidade promover o referido jornal. Para fins ilustrativos, o texto em questão segue na figura 4:

Figura 3 – Anúncio do jornal Gazeta Mercantil



Em seguida, o livro apresenta três questões relacionadas à referenciação, as quais seguem abaixo:

ATIVIDADES

1. Para produzir determinado sentido, o anúncio faz uso de recursos semânticos e sintáticos, isto é, explora tanto o sentido das palavras quanto à estrutura das orações.
 - a) A repetição da mesma estrutura, ou seja, o paralelismo entre as frases do texto, pode ser considerada uma estratégia de progressão textual. Identifique qual é a estrutura do paralelismo observado no anúncio.
2. Reescreva o enunciado central do anúncio eliminando as repetições e utilizando operadores argumentativos que auxiliem a organização de ideias.
3. Compare o enunciado do anúncio e a redação que você deu a ele na questão anterior.
 - a) Discuta com os colegas e o professor: Em geral, a repetição é recomendada ou condenada nos manuais de redação de texto?
 - b) Levante hipóteses: Por que o anúncio optou pela repetição?
 - c) Conclua: É possível determinar quando a repetição é um bom recurso e quando deve ser evitada?

Considera-se relevante a abordagem referente ao paralelismo trazido pela alternativa *a* da primeira questão. Entretanto, ao invés de o enunciado pedir para identificar a estrutura, seria mais profícuo para o aluno observar aspectos ligados ao sentido que o paralelismo insere no texto, que tem a ver com a ênfase que se imprime em determinados termos, reforçando a argumentação do texto.

Por outro lado, o enunciado da segunda questão é pertinente, uma vez que exige do aluno um conhecimento linguístico eficaz, para que, empregando alguns operadores argumentativos, refaça o texto eliminando as repetições. Com isso, o discente pode perceber que os textos não apresentam uma estrutura fixa nem tampouco é estático, havendo diversas formas de estruturá-los.

As opções da terceira questão complementam as anteriores. Nesse sentido, um dos pontos mais positivos dessas atividades é o fato de o recurso da repetição não ser condenado, como era costume nos manuais do passado. Ao invés de condenar, o LD sugere em que contexto a repetição deve ou não ser empregada,

assim como levar os alunos a considerarem-na como um recurso linguístico que favorece tanto a coesão como a continuidade temática do texto. Depois das atividades acima, é apresentada a seguinte tira, que mostra um diálogo entre Hagar e seus subordinados.

Figura 4 – Tira Hagar, o horrível



Após esta tira, o exercício número 4 é o único que vai tratar da referenciação. Para melhor contextualizar, a quarta questão será transcrita a seguir:

ATIVIDADES

Nessa tira, a expressão responsável por uma retomada aparece antes do termo referido. Esse procedimento de referenciação é chamado de catafórico.

- Qual é o referente, na fala da personagem da tira?
- Qual é a expressão que retoma esse referente?

Um aspecto interessante nessa atividade é que ela traz questões sobre catafóra e referente textual no gênero tirinha, o que torna os exercícios do LD mais dinâmicos e variados. Esse estudo considera essa atividade relevante para o aluno aprender que tanto

se pode iniciar um texto revelando a priori o referente como no decorrer do texto, aplicando-lhe, neste último caso, um clima de suspense e interferindo diretamente na sua progressão.

A penúltima seção do referido capítulo intitula-se **“Foco no texto”**. Esta vai se preocupar especificamente com a produção do texto dissertativo-argumentativo. Aqui, o LD apresenta mais uma redação que recebeu nota máxima no Enem, cujo título é “Olhares que buscam o Brasil” que, assim como a primeira redação que consta nesse capítulo, retrata a precariedade por que passam os imigrantes no Brasil. Em seguida, traz algumas questões voltadas à estrutura e a argumentação textuais. E só na alternativa *a* da sexta questão, solicita-se que o aluno cite as expressões que façam a retomada dos referentes “Brasil” e “mundo”. Já a *b* pede que o estudante cite um exemplo de progressão referencial por catáfora.

Nesta seção, embora pouco se aborde a referenciação, o LD trata da retomada, tanto a anafórica (questão *a*) quanto a catafórica (questão *b*). Isso é necessário para que os alunos tomem consciência da importância do emprego adequado da anáfora e da catáfora nos textos, bem como fixem melhor o conteúdo, na medida em que já foi explorado em outras partes do livro.

Por fim, a última seção do capítulo intitulada **Hora de escrever** solicita a produção de um texto dissertativo-argumentativo nos moldes do Enem, com o tema “Publicidade infantil em questão no Brasil”. Na proposta, antes de apresentar os textos motivadores, pede-se que o aluno se atente à questão da progressão referencial e ao emprego dos operadores argumentativos. Isso é algo bastante positivo na atividade em questão, visto que faz com que o alunado aprenda na prática como se faz a referenciação textual, mantendo assim a organização estrutural do texto, bem como imprimindo sentido ao seu discurso.

Considerações finais

Neste estudo, realizou-se a análise da referenciação mediante descrição e discussão de questões de atividades no livro didático

do Ensino Médio *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. Como visto acima, por muito tempo a referência não dispunha de um espaço nesse tipo de suporte. A forma que o conteúdo era abordado no LD não era detalhado, visto que ele figurava no capítulo de coesão textual, no meio de inúmeras estratégias coesivas.

Além das atividades, dois fatores positivos do LD estudado devem ser considerados. O primeiro diz respeito ao fato de ele, de certa forma, abranger a realidade do alunado, na medida em que apresenta redações escolares na proposição das atividades. O outro ponto positivo tem a ver com a quantidade de gêneros textuais nele presentes: duas redações, um anúncio e uma charge.

Por conseguinte, isso aponta para um avanço no estudo de língua/linguagem, visto que até mesmo a quantidade de gêneros textuais trabalhados é maior. Em que pese as críticas feitas com relação a algumas atividades presentes no LD analisado, percebe-se um progresso no que tange ao trabalho envolvendo a análise linguística. Prova disso, é que diante dos livros didáticos do ensino médio observados, apenas o que se estudou aqui continha a referência como capítulo individualizado.

Referências

ALVES FILHO, Sebastião Carlúcio. A referência nos textos de alunos do ensino médio. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, v. 04, nº 02, ago/dez, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CAVALCANTE, M. **Referênciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 191-200.

FÁVERO, Leonor L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 20 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

LAJOLO, Marissa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LIMA, Geralda de Oliveira Santos; CASTRO, Lorena Gomes Freitas de; CARDOSO, Thiago Gonçalves. Um olhar sobre a linguagem: o processo da referenciação como estratégia para a construção dos sentidos do texto. **Anais**. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, Sergipe, 2012.

SILVA FILHO, Vidomar; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Referenciação e orientação argumentativa em uma matéria jornalística. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.14, n.2, p. 503-528, jul./dez. 2011.

Capítulo 4

TRANSVERSALIDADE EMANCIPATÓRIA: UM ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO

Izanete Marques Souza¹

Eliana do Sacramento de Almeida²

Antônio José de Souza³

Resumo: A formação docente se configura um elemento de empoderamento ou de subalternação social em resposta aos interesses de quem a produz e de quem a ela se submete. Acrescenta-se ainda que a transversalidade emancipatória dos sujeitos está vinculada a sua vida pessoal e profissional. O presente artigo apresenta como objetivo geral descrever o percurso formativo trilhado por uma professora; como objetivo específico compreender como as situações de preconceito vivenciadas pela professora desde a infância repercutiram na sua formação e prática docente. Para tanto, utilizou-se a entrevista narrativa autobiográfica, aplicada a uma professora do Ensino Fundamental, da rede municipal do sertão Baiano. Para a análise e discussão recorreu-se a análise de conteúdo de Bardin à luz das publicações vigentes. Ficou evidenciado que a autoformação implica num processo antropológico de abordagem transcultural, ou seja, não é um processo individual, mas sim um processo de interação entre as diversas culturas a que o indivíduo tem acesso; que formação docente, em sua maioria não capacita o professor para o trabalho com o multi/interculturalismo; e que a vivência de situações de preconceito marcou profundamente a vida pessoal e profissional da entrevistada, fazendo com que ela apresentasse momentos

¹ Professora do IF Baiano. Mestra em Educação e Diversidade. Email: izanetemarques@hotmail.com

² Professora da Universidade do Estado da Bahia, Campus VII. Mestra em Educação e Diversidade. Email: elianadosacramento@hotmail.com

³ Professor da Rede privada de ensino e Coordenador Pedagógico na rede municipal de Itiúba (BA). Mestre em Educação e Diversidade. Email: tonnysouza@gmail.com

de rejeição à sua condição étnico-racial e baixa autoestima, contudo durante o seu processo auto formativo a entrevistada conseguiu (re)significar sua existência e tornar-se protagonista de sua história. Conclui-se então que ainda há muito que se avançar para o enraizamento dos princípios e consequente institucionalização das práticas transversais e interdisciplinares no processo de formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Autoformação. Transversalidade. Emancipação. Questões Etnicorraciais. Pesquisa Autobiográfica.

Abstract: Teacher education is an element of empowerment or social subordination in response to the interests of those who produce it and those who submit to it. It is also added that the emancipatory transversality of the subjects is linked to their personal and professional life. The present article has as its general objective to describe the formative path taken by a teacher; as a specific objective to understand how the prejudice situations experienced by the teacher since childhood had repercussions on her training and teaching practice. For that, we used the autobiographical narrative interview, applied to an elementary school teacher, from the municipal network of the backlands of Bahia. For analysis and discussion, Bardin's content analysis was used in the light of current publications. It became evident that self-training implies an anthropological process with a cross-cultural approach, that is, it is not an individual process, but a process of interaction between the different cultures to which the individual has access; that teacher education, for the most part, does not enable teachers to work with multi / interculturalism; and that the experience of prejudice situations profoundly marked the interviewee's personal and professional life, causing her to present moments of rejection to her ethnic-racial condition and low self-esteem, however during her self-training process the interviewee managed to (re) signify its existence and become the protagonist of its history. It is concluded, then, that there is still a long way to go towards the rooting of the principles and the consequent institutionalization of transversal and interdisciplinary practices in the process of training the subjects.

Keywords: Self-training. Transversality. Emancipation. Ethno-racial issues. Autobiographical Research.

Introdução

As(os) intelectuais negras (os) tidas(os) como intelectuais decoloniais na medida em que tomamos essa concepção como aquelas(es) intelectuais que se preocuparam em construir epistemes e combater opressões a partir da problematização do ideário colonizador sobre os povos por eles subalternizados - o que no Brasil implica prioritariamente nos povos que compõem as diversas etnias indígenas e a população negra - tem potencializado o trabalho de reeducação para as relações étnico-raciais.

Para além da força física os colonizadores sempre utilizaram estratégias de colonização da mente e de um epistemicídio a que Santos, Araújo e Baumgarten (2016) vai classificar como sendo uma ação encadeada e proposital de invisibilização de saberes que leva a dois tipos de sociologia: a das ausências e a das emergências como estratégias de superação do pensamento abissal.

A sociologia das ausências “permite-nos ampliar o presente juntando-lhe o que foi subtraído por via da invisibilização” enquanto a sociologia da emergência “junta ao real dilatado às possibilidades e expectativas futuras” (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p.16-17) e que Manuel Tavares (2009, p. 183) direcionará

à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas.

Nessa linha de epistemicídio os colonizadores europeus investiram na reconceituação dos quilombos, enfatizando uma concepção que omite aquela trazida do continente africano, onde essa categoria representa a união de diversas pessoas que querem conviver em um mesmo espaço geográfico congregando as suas particularidades e convergências culturais (NASCIMENTO, 2018).

No campo da educação, esse epistemicídio se configura ainda mais latente em relação às(os) professoras(es) negras(os). Ninguém

questiona o conhecimento epistêmico branco, mas todos sentem a necessidade de questionar a capacidade de crianças e mulheres negras e as desestimulá-las a acreditarem-se capazes de vencer os obstáculos sociais de classe, que nada tem a ver com a capacidade intelectual, das pessoas, mas com a insuficiente oferta de oportunidades sociais o que resulta no fato de que os direitos se apresentam de forma não equânime especialmente para as mulheres negras.

Por isso, ao se pensar em escrever sobre a formação de professores e história de vida optamos por desenvolver uma entrevista narrativa com uma professora negra. Daí o convite à professora atuante no ensino fundamental da rede municipal de um município do interior da Bahia, ex-professora e hoje colega de profissão de um dos autores, aqui denominada Maria Felipa⁴ para manutenção do anonimato.

A opção por trabalhar com a análise de uma entrevista narrativa de uma professora negra se deve ao fato de que a pesquisa (auto)biográfica em educação é uma metodologia que se dedica a explorar os processos de gênese e devir dos indivíduos, investigando como estes dão forma a suas experiências e sentido à existência (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Corroborando com este pensamento, Souza e Oliveira (2016) concebem a entrevista narrativa enquanto um

dispositivo de pesquisa que possibilita aprofundar determinadas questões que emergem nas narrativas dos sujeitos, quando suas histórias de vida se entrecruzam com os contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e religiosos.

Nesse campo metodológico, os estudos de Passeggi (2014) destacam que essa metodologia ancora-se em princípios epistemológicos que transcendem a ação de pesquisar com as pessoas, para proporcionar-lhes também um modo de apropriar-se

⁴ Maria Felipa Oliveira, mulher baiana, marisqueira, que lutou na linha de frente da guerra pela independência da Bahia levando consigo, um grupo significativo de mulheres.

de sua história e das formas de empoderamento⁵ que utilizou no decorrer da sua profissionalização. De acordo com Benjamin (1994), as narrativas são formas de comunicação utilizadas pelos seres humanos para lembrar-nos de nossas experiências, encontrando possíveis explicações para elas.

A entrevista aqui analisada foi gravada em áudio e transcrita na íntegra para iniciarmos o processo de degustação das narrativas a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2015) e à luz das demais publicações existentes envolvendo a análise temática, através das três etapas básicas: pré-análise; exploração do material; tratamento e interpretação dos resultados.

A pré-análise desenvolveu intervenções preparatórias para a análise propriamente dita. A exploração do material consistiu no processo em que os dados brutos foram transformados e colocados em unidades de registros, para descrever as características de racismo e preconceito de gênero pertinentes ao conteúdo expresso no texto. A terceira etapa compreendeu o tratamento dos resultados, em que procuramos colocar as informações fornecidas pela análise, sendo aqui apresentadas em formato de narrativa e argumentação (BARDIN, 2015).

Resultados e discussão

Os resultados serão apresentados e discutidos a partir da análise de conteúdo de Bardin através da qual emergiram as categorias: *formação docente, mito da democracia racial, ideologia do branqueamento social*. A partir dessas categorias criamos as sessões: 1. A formação docente: instrumento de empoderamento ou de subalternização social?; 2. O “amaciamento” do preconceito nos discursos; 3. A ideologia do branqueamento x autoestima da

⁵ A concepção de empoderamento utilizada neste texto refere-se ao processo de “pensar práticas e discursos políticos contestatórios” (BERTH, 2019, p. 46) do racismo estrutural. Peter McLaren (2000) denomina esse processo como multiculturalismo crítico no qual o conhecimento das injustiças sociais pressupõe uma tomada de decisão no sentido da insurgência.

mulher negra. Discutiremos a seguir as análises interpretativas das implicações presentes em cada uma dessas sessões.

1. A formação docente: instrumento de empoderamento ou de subalternização social?

A formação docente pode ser um elemento de empoderamento ou de subalternização social dependendo dos objetivos tanto de quem a produz quanto de quem a ela se submete. Contudo, a autoformação – quando vista como um processo de desconstrução de velhos paradigmas - pode levar o educador a descobrir o seu poder emancipatório e a agir de forma empoderada mesmo quando não se tem consciência deste poder. Nesse sentido, Pascal Galvani (2002, p. 01) afirmou que “a autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três polos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)”⁶.

Nesta perspectiva podemos afirmar que a formação de si implica num processo antropológico de abordagem transcultural, ou seja, a autoformação não é um processo individual, mas sim um processo de interação entre as diversas culturas a que o indivíduo tem acesso. A heteroformação é assim denominada porque perpassa pelos diversos tipos de interação do(a) professor(a) com os demais partícipes de um processo formativo (educadores, estudantes, familiares, cidadãos).

No tocante à ecoformação, esta perpassa pela interação do educador com o meio físico e o meio social. Assim, neste processo de interação formativa, o professor vai tomando consciência e fazendo retroações acerca da influência do meio social e familiar em sua vida profissional conforme narra a nossa entrevistada.

Na escola hoje, como eu disse [...] eu ainda não estou trabalhando como eu deveria. Eu já estou melhor do que as minhas professoras foram comigo, mas

⁶ A Teoria Tripolar da Formação foi cunhada por Gaston Pineau (2000). Para mais informações, ver CAVACO (2015).

eu acho que eu ainda devo fazer mais nesta questão do racismo. É tanto que eu peguei a Lei 10.639, imprimi e dei para cada professora, conversei com elas que a gente tem que trabalhar mesmo, levantar a autoestima, mostrar o lado bom da raça e a contribuição - que não é pouca - que nós negros trouxemos para o Brasil [...] Nessa última unidade a gente foi trabalhar no projeto de valores e vamos destacar bem o combate à homofobia, racismo, todo tipo de preconceito (MARIA FELIPA, 2014).

A narrativa da professora Maria Felipa coaduna com o posicionamento de José Licínio Backes (2013, p.56) quando afirma que deve-se usar no currículo da educação básica “o conceito de multi/interculturalidade, vendo-o como uma ferramenta que pode contribuir para a construção de um currículo antissexista”. Em outras palavras, para ser inclusiva a escola da educação básica precisa ir além do paradigma da concepção única de gênero, de etnia, de cultura social, de política e de religiosidade. Ela precisa abrir os olhos para a realidade que a cerca reconhecendo que há outros tipos de relacionamento familiar além do hetero, que há culturas religiosas além do cristianismo, que há a mulher trabalhadora, chefe de família, líder na empresa além da mulher esposa, dona de casa. É preciso vivenciar a realidade de que as relações sociais não se limitam às do tipo que se enquadram nos princípios adotados por alguns cidadãos.

Nesta perspectiva, notamos que, historicamente, as instituições de formação docente, em sua maioria não capacitou boa parte dos professores para o trabalho com o multi/interculturalismo. Infelizmente, ainda formam professores e professoras expositoras, que ouvem apenas o que desejam e que não se incomodam nem um pouco por constranger o estudante. Estes atos de constrangimentos, por vezes não são intencionais, mas culturais se tomamos a cultura como uma construção social contínua (LARAIA, 1986).

São fruto, por exemplo da formação cultural de um único modelo familiar a que podemos chamar de família nuclear na qual há sempre, teoricamente, um pai, uma mãe e os filhos e filhas residindo na mesma casa. Às vezes também admite a existência da

família monoparental feminina - aquela em que a responsabilidade pela criação da criança é assumida exclusivamente pela mãe - partindo do pressuposto preconceituoso de que, nestes casos, o pai não reconheceu o(a) filho(a). Muitas vezes, a nossa postura educativa pode reforçar estereótipos e preconceitos, constranger pessoas, matar sonhos. Vejamos a situação vivenciada por Maria Felipa quando cansada de estudar em uma escola não oficial resolveu matricular-se na escola pública.

Peguei minha certidão de nascimento escondida de mãe. Cheguei no Belarmino e Dona Rosa⁷ era quem estava matriculando [...] e me perguntou: - Qual a profissão de seu pai? Respondi: - Cobrador de ônibus. Ela riu dizendo: Como? Se aqui não tem nem ônibus [...]? Foi aquela gozação. Passou um tempo com as meninas me chamando de cobrador de ônibus por causa desse comentário infeliz de Dona Rosa que não deixou nem eu explicar que meu pai era separado de minha mãe e morava em São Paulo, que lá ele trabalhava nisso. Ai me matriculei e passei uns dois meses indo pra escola escondido (MARIA FELIPA, 2014).

A escola pública em que a Professora Maria Felipa foi alfabetizada é um exemplo de instituição cujos profissionais foram formados para invisibilizar os interesses e identidades coletivas que não se enquadram no modelo idealizado pela sociedade idealizada.

Além de tentar calar a voz, constranger e ignorar, exigia que os estudantes usassem uma farda comprada por seus pais. Em função disso, a mãe de Maria Felipa preferia deixá-la na “escola particular” que lhe dava bolsa de estudo e não exigia nenhum tipo de fardamento. Contudo, Maria Felipa desejava estudar na escola pública – talvez inconscientemente, ela já almejava a oficialização dos seus estudos e por isso matriculou-se escondido da mãe e ouviu calada a ironia da professora que estava responsável pela matrícula. Estabelecia ali uma potência de resistência a partir do silêncio.

A atitude dessa professora - julgar e ironizar sem conhecer a realidade da estudante – infelizmente remonta aos primórdios da

⁷ Os nomes citados na entrevista narrativa da Professora Maria Felipa também foram substituídos por nomes fictícios.

história da educação escolar no Brasil que, pautada na perspectiva europeia, se dava através da impregnação cultural enquanto instrumento de construção da hegemonia burguesa (VILLELA, 2000). Em outras palavras, entre os séculos XVIII e XX, o ocidente implantou o ensino estatal e a diversidade de instituições responsáveis por literalmente repassar o conhecimento considerado científico como prioridade da população branca. Deferiu a educação para a população negra como ato de voluntariado, uma das ações empreendidas pelo Teatro Experimental Negro (TEN).

A educação brasileira, assim como a portuguesa, foi construída para a sociedade burguesa e reproduzida para a população de massa. Daí a naturalização do processo de invisibilização através de ações que ignoram a narrativa, o pensamento, o conhecimento, a história das(os) estudantes oriundas(os) das camadas sociais marginalizadas. A ação da professora responsável pela matrícula de Maria Felipa é um ato social fruto de uma estruturação racista.

Assim, apesar de diversas tentativas de trabalho transversal com os conteúdos da história da África e da cultura afro-brasileira, o que muitas vezes observamos é uma transversalidade excludente caracterizada pelo trabalho desenvolvido apenas pelo sujeito que apresenta uma demanda pessoal e não como o cumprimento de um direito (GOMES, 2017).

É a ação pedagógica marcada pelo mito da democracia racial que apesar de trans e interdisciplinar, nem sempre consegue provocar mudanças significativas no currículo e na postura dos integrantes do ambiente escolar. Infelizmente, representa a ação que, muitas vezes, reproduz o racismo na escola, pois reduz aquilo que é direito do cidadão previsto na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 como uma questão de respeito, de equidade e de acessibilidade (BRASIL, 1996).

Como alternativa a essa educação étnico-racial excludente, a transversalidade emancipatória pressupõe a concretização de uma educação que viabilize o enraizamento pedagógico não só nas

aulas, mas também nos documentos do currículo escolar a exemplo do projeto político-pedagógico, da realização de discussões, da alteração das práticas pedagógicas e do currículo das formações tanto na educação básica quanto na universidade. Portanto, concordamos com Gomes (2005, p.148) quando ela afirma que:

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. (GOMES, 2005, p.148)

Aqui, percebemos o atual e grande gargalo da formação e da autoformação docente: formar e formar-se para a prática da transversalidade e da interdisciplinaridade emancipatória e ao mesmo tempo realizar práticas pedagógicas verdadeiramente emancipatórias no tocante ao cumprimento das leis 10.639 e 11.645 - já que o mesmo legado devido ao negro é também devido aos povos indígenas. Ambos foram escravizados a partir da chegada do europeu no Brasil, assassinados física e culturalmente, invisibilizados e, portanto, socialmente violentados.

2. O “amaciamento” do preconceito nos discursos

No decorrer da entrevista narrativa de Maria Felipa, emerge, em diversas ocasiões, a forma caricaturada e estereotipada como o negro ainda é retratado nas situações cotidianas de algumas escolas, inclusive, em alguns livros didáticos de modo que o negro, ao longo da história da humanidade, vem sendo minimizado e mesmo invisibilizado pelos discursos e práticas de uma sociedade preconceituosa e racista que visa perpetuar-se enquanto classe dominante hegemônica:

Eu não achava uma figura de negro interessante. Só tinha negro amarrado, chicoteado, aquela figura do escravo. Eu não gostava de olhar não. Sinceramente, eu acho que daí vem muita coisa de rejeição da própria condição de negra (MARIA FELIPA, 2014).

Se retomarmos a teoria tripolar (PINEAU, 2000 *apud* CAVACO, 2015) perceberemos que a narrativa da Professora Maria Felipa explicita a sua heteroformação forjada a partir do convívio com pessoas, muitas delas preconceituosas, mas algumas não, que ao longo da sua vida tem possibilitado vivências tanto alegres quanto chocantes, algumas estimuladoras, a exemplo da acolhida de suas colegas que lhe emprestavam os livros que ela não podia comprar, outras simplesmente dispensáveis, a exemplo da Professora que realizou a primeira matrícula da nossa entrevista na escola pública, quando simplesmente ignorou a possibilidade de uma criança negra manter contato com o pai, apesar deste estar separado de sua mãe.

Percebemos que os contextos ecoformativos com os quais a Professora Maria Felipa tem convivido transformou e transforma até o momento a sua vida tanto pessoal quanto profissional explicitando-lhe a amplitude do seu empoderamento tanto nos processos autoformativos quanto heteroformativos. Mesmo na infância ela não se reconhecia nas imagens opressoras dos livros, assim como os demais negros e negras também não o fazem. Neste sentido, Silva (2005) relata que o livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de segmentos sociais, tais como a mulher, o negro, entre outros. Deste modo, podemos observar que nos livros utilizados pelas escolas nas quais estudou a nossa entrevistada, o negro era representado através de estereótipos inferiorizados além disso, de acordo com a narrativa dela, havia constante tentativa de exclusão no processo de comunicação. Deste modo, o livro didático estava, e em alguns casos ainda está, expandindo a ideologia do branqueamento, que

[...] se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (SILVA, 2005).

Estes fatos evidenciam que a escola, na década de 1970, apresentava práticas discriminatórias e que na atualidade, especialmente com a promulgação da Lei 10.639/2003, a escola se constitui em um espaço determinado por excelência para se mudar questões de ordem cultural discriminatória, como é o caso do racismo (BRASIL, 2003). Ou seja, é preciso colocar como prioridade as mudanças desses imaginários racistas construídos e alimentados pelas imagens dos materiais utilizados na escola do ensino infantil ao médio e, inclusive, no ensino superior onde hoje se constituem espaços de formação de professores (RODRIGUES; AQUINO, 2010). Enquanto mulheres e homens negros temos a responsabilidade de liderar ações contínuas de combate ao racismo, apesar de essa responsabilidade não ser exclusividade das pessoas negras, mas de todos os segmentos sociais.

A vivência de situações de preconceito marcou profundamente a vida de Maria Felipa, fazendo com que ela apresentasse momentos de rejeição à sua condição étnico-racial, momentos de baixa autoestima e conseqüente sentimento de inferioridade. Estes momentos foram intercalados por situações de tratamento igualitário mascarado, relatados pela própria narradora ao se referir à forma tida como carinhosa com a qual a sua madrinha a tratava: *“Essa menina só tem de preta a pele, por dentro é ouro puro”*. Essa expressão reforçava e reforça a ideologia racista segundo a qual o povo negro apresentaria, prioritariamente, características de violência, de subserviência, pouca ou nenhuma capacidade intelectual, dentre outros preceitos pejorativos postos pelas teorias eugenistas.

Na escola, Maria Felipa enfrentava situações semelhantes, quando as professoras se referiam a ela da seguinte forma: *“É moreninha, é inteligente, é boa menina, coração bom”*. Tais afirmações geraram um conflito de ideias relatado pela própria entrevistada quando afirmou que *“[...] vem disfarçado digamos assim, a pessoa está lhe detonando, mas, na verdade, você pensa que é um elogio”*.

Diante deste tipo de atitude a Professora Maria Felipa utilizou um termo específico para denominar este preconceito disfarçado

que sofreu enquanto criança e sofre até hoje: “*amacramento*” ao qual ela se refere, inicialmente, como algo positivo, que minimizou o seu sofrimento e que durante muito tempo não foi percebido por ela. Reforçando este posicionamento, durante sua narrativa, a professora trouxe marcadamente as palavras que rotineiramente eram proferidas pelas pessoas com as quais convivia: “*Menina boazinha, roxinha. É preta mas tem a alma branca, tem o coração de ouro*”.

Segundo Maria Felipa, o uso do diminutivo e a forma com que estas frases eram proferidas transmitiam suavidade e carinho e permitia que a mesma se sentisse participante, incluída naquele grupo de convívio. Na visão do multiculturalismo crítico (McLAREN, 2000), este tipo de convivência corresponde a uma convivência multicultural segregadora, uma vez que a convivência entre pessoas de hábitos culturais diferentes está posto a partir da exigência de se buscar a não influência mútua, mas sim a manutenção da hegemonia de um determinado grupo. Para nós, isso corresponde a personificação do racismo velado ramificado através da tentativa de convencimento da população mundial de que no Brasil há uma igualdade racial que nunca existiu e que talvez nunca existirá.

Nos deparamos, neste ponto, com o que podemos chamar de visibilidades subalternas, onde apesar do estabelecimento do convívio social essa relação é hierarquizada quando deveria ser horizontalizada. Deste modo, torna-se interessante para as classes dominantes que questões raciais sejam pouco aprofundadas nos livros didáticos, que não explicitem a participação empoderada do negro africano e brasileiro na construção do Brasil, que se explore apenas a imagem da população negra escravizada.

Isso nos leva a entender que para rompermos com este paradigma, faz-se necessário que o livro didático seja contextualizado e ressignificado de modo que venha a explicitar que os conhecimentos agrícolas, de irrigação através do desvio do curso do rio, das construções de sobrados, de uso do ferro para a construção de utensílios foram trazidos ao Brasil pelos negros oriundos de diversas nações do continente africano.

Neste processo, destaca-se ainda a luta do movimento negro que vem, ao longo dos anos, contribuindo para a divulgação empoderada de uma herança silenciada e, muitas vezes, não legitimada na sociedade brasileira. Na história de vida da professora Maria Felipa, a contribuição dos movimentos negros, vem marcada pelo trabalho da Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP) desenvolvido pela Igreja Católica, criada em Recife, no ano de 1978 e que surge com a missão de trazer “a experiência da Igreja de rosto popular e jovem. É a reconstrução do rosto de Cristo entre os jovens mais sofridos” (PJMP, s.d). O mais irônico é que um passado, essa mesma igreja legitimou a escravização dos povos negros e ameríndios.

Contudo, são os movimentos populares, sem relação direta com a religiosidade, dentre eles, o Movimento Negro Unificado (MNU) que apresenta grande relevância na concretização das pautas antirracistas. Foi através do MNU que os representantes da população negra brasileira conseguiram levar à aprovação a lei 10.639/2003. É a partir desse movimento que tornou-se obrigatório o trabalho nas escolas com questões étnico-raciais que representavam e ainda representam *tabus*.

Este processo tem viabilizado, mesmo que timidamente em alguns espaços, o despertar para as contribuições dos grupos marginalizados na construção da sociedade, resgatando a identidade negra de forma empoderada, possibilitando deste modo, que como negras(os) conheçamos a nossa história, aceitando-a e adotando-a no cotidiano, de modo que possamos provocar ação, reação e mudança, conscientização em nossa forma de pensar e viver o mundo. É através dessas vivências educativas pautadas nos princípios do empoderamento social e pessoal que são despertados sentimentos de resistência e de alteridade, que estimulam a nossa população negra a enfrentar os desafios e a seguir com determinação em busca de uma formação escolar e cidadã que representa melhorias para a nossa vida.

3. A ideologia do branqueamento e a autoestima

Como já dissemos, o Brasil sofre de um racismo estrutural o qual, muitos governantes e meios midiáticos tentam esconder através do mito da democracia racial. É este racismo estrutural que tem levado muitas mulheres negras, em algumas fases de sua vida a desenvolver uma baixa autoestima em torno da sua identidade negra. A população negra já não arrasta as correntes presas aos pés, porém a ausência desse tipo de domínio não libertou à população negra, tão pouco a nós, mulheres negras, dos artifícios do branqueamento, a exemplo do doloroso alisamento de cabelos como aborda diversas estudiosas da negritude feminina, a exemplo de Nilma Lino Gomes (2017).

Também, por si só, não nos libertou do estereótipo da mulata do carnaval que é posta como sensual, nos moldes da branquitude: sensual e desejada, porém como a outra, aquela com quem o homem branco sai escondido dos seus amigos e familiares, porque o racismo estrutural lhes ensinou que “mulher negra não é para casar”. É da cultura vivenciada na ideologia do branqueamento que a sociedade brasileira, estruturalmente racista, busca determinar, equivocadamente, que o lugar profissional da mulher negra é exclusivamente na condição de doméstica, faxineira e em outras atividades similares.

Diante dessa realidade cruel e excludente, Djamila Ribeiro (2018) afirmou que é preciso que a mulher negra estabeleça contatos e leia as escritas de feministas negras, pois foi através destas leituras e contatos que ela se empoderou e descobriu o “não lugar” da mulher negra.

O “não lugar” de mulher negra pode ser doloroso mas também potente, pois permite enxergar a sociedade de um lugar social que faz com que tenhamos ou construamos ferramentas importantes de transcendência. Talvez aí eu tenha percebido a estratégia de ver a força da falta como mola propulsora de construção de pontes (RIBEIRO, 2018, p. 16).

Neste aspecto concordamos com Ribeiro (2018). Nosso povo negro não pode aceitar, e nunca aceitou, passivamente as violências raciais impostas pela ideologia do branqueamento. A resistência quilombola persiste até hoje nas comunidades tradicionais, nos bairros de população predominantemente negra, nas casas de famílias negras, mesmo daquelas que residem em bairros de população predominantemente branca.

Nós resistimos através da nossa escrita e da escrita de nossas irmãs e irmãos, homens e mulheres negras que compartilham a sua vivência, as formas como fizeram uso do lugar marginalizado que a sociedade racista lhes impôs para construir pontes que lhes possibilitassem acessar aos dois mundos: o marginalizado e o elitizado, de forma empoderada, digna, respeitada de modo que todos os racistas e também os negros, ouçam o eco da voz da repórter Monique Evelle - “Nunca fui tímida, fui silenciada” (citada por RIBEIRO, 2018, p. 18).

Muito embora, a escravidão tenha sido legalmente extirpada, infelizmente, ainda vigora entre nós outra forma de opressão. É possível ouvir os gemidos ensurdecidos dos negros e negras que agora não estão na senzala, mas “emergiram” para os guetos, favelas e pontes das grandes cidades, que deixaram as embarcações infectas e foram postos nos transportes públicos sucateados e superlotados, que assim como nós, resistem à marginalização e que se colocam como agentes de combate ao racismo e a todas as formas de preconceito racial conforme narrado pela Professora Maria Felipa (2014):

Uma vez, eu fui comprar um tecido em um comércio. Entrei tímida como sempre e por isso, não recebi a atenção devida. A atendente não me dava atenção. Então, eu insisti e não sei como, ela descobriu que eu tinha cartão de crédito, a partir daí ela mudou completamente e de uma hora pra outra queria me vender a loja toda. Deve ter sido minha cara de pobre, humilde, tímida. Depois, quando saía da loja eu disse: “Olhe, você não me atendeu bem e da próxima vez, vou fazer questão de comprar com você, pois você está julgando muito pela aparência”.

Lamentavelmente, nós negras(os) continuamos sofrendo com os mecanismos sutis, porém eficazes do racismo, da discriminação e da ideologia do branqueamento que reforça a ideia equivocada de que o que é bom e bonito é branco e tudo o que não tem valor é negro. E isso não é um exagero retórico. São várias as estruturas que disseminam, entre outras coisas, que cabelo bonito é aquele que sacode, que as pessoas boas são aquelas de almas brancas e o delinquente é a ‘ovelha negra’ da família. São realidades como esta e posturas como a da madrinha da Professora Maria Felipa, que frequentemente afirmava que a sua afilhada era “preta, mas de alma branca, com o coração de ouro”, restava-lhe mostrar-se incrédula, quando se percebe respeitada e atraente aos olhos de um homem branco:

E eu falava: como é que pode um homem gato desse está a fim de mim? [...] eu fiquei com a autoestima baixa, porque não tem como, por mais que você tente reagir, você fica um pouco fragilizada. Quando tudo é contra no sentido do racismo, do preconceito. Porque eu não acreditava que um homem branco, das irmãs galegas, tivesse olhando pra mim como uma pessoa, com respeito (Maria Felipa, 2014).

Nesta narrativa visualizamos com nitidez o resultado da ideologia do branqueamento, fomentando o princípio racista e sorrateiro, provocando vítimas, desenvolvendo em muitos nós o receio de nossa cor e até um esforço descomunal no sentido de disfarçar as suas origens a exemplo do que narra a Professora Maria Felipa, abaixo:

Sempre tive problema com o cabelo. A ponto de perder uma festa. Teve uma época que deixei de ir à igreja. Era um tal de estica e puxa. Eu arrumava, puxava daqui, tinha que dormir de bobes. Passei uns dois meses sem ir para a igreja, morava a um passo da igreja. Nessa época, eu fiquei meio inculcada e não queria ir pra igreja nem sair. Porque eu achava o meu cabelo feio. Passava o dia inteiro de lenço, só tirava para dormir. Ai, um dia, um menino pequeno puxou o meu lenço. Para mim, se ele tivesse tirado minha roupa toda eu não ia me sentir tão mal, quanto o fato dele ter tirado o lenço da minha cabeça (Maria Felipa, 2014).

A franqueza da professora, é portanto, o retrato da aversão estabelecida com determinados traços da raça negra, afinal os valores do branqueamento ainda estão latentes, impondo a supremacia branca com a intenção de fazer as(os) negras(os) esquecerem e desvalorizarem não só a nossa ancestralidade, mas a nossa identidade, a partir de uma estrutura racista tão cruel que, por vezes, leva-nos à internalização do preconceito racial criado pelo colonizador, pelo nosso opressor.

Felizmente, a Professora Maria Felipa, reescreve diariamente a sua história e logo se livrou desse preconceito injetado nela por um conjunto de vivências associadas ao preconceito racial. Hoje, ela incentiva mulheres negras a não se torturarem com alisamentos, a não aceitarem a subalternidade que a sociedade quer nos impor, a reagir a todas as formas de violência contra o negro.

Deste modo, o povo negro precisa conhecer a sociedade em que ele está inserido, ou melhor, excluído, visto que é ela pensada para o branco. Nessa visão, a pessoa negra precisa tomar posse do seu verdadeiro lugar. Lançar mão de uma consciência que funcione como ponte para as nossas reais conquistas. Assim, vale dizer que o ato de refletir exige compromisso social, para que a ancestralidade negra seja respeitada, contada e sentida em todas as culturas como podemos ver na narrativa a seguir:

Levei um tempo sem alisar os cabelos que era um sofrimento estica e puxa. Não quero mais, vou assumir meu cabelo. Levei um tempão depois fraquejei e comecei a alisar de novo. Graças a Deus agora está do meu jeito como eu gosto. Assumi! Alisante, escova, prancha nunca mais (Maria Felipa, 2014).

Portanto, a superação desse estigma virá pelo prazer de ser negro, de carregar em seus traços, no crespo dos cabelos, no nariz achatado, nos lábios grossos e na cor firme, sinais genuínos de nossa história, pois ser negro é seguir em frente sabendo que legiões resistiram para que existisse, enfim, uma identidade negra respeitada, valorizada positivamente, empoderada.

Considerações finais

A narrativa da Professora Maria Felipa é ao mesmo tempo individual e coletiva. Coletiva porque representa os conflitos e as superações diárias resultantes das agressões raciais e de gênero que sofremos cotidianamente enquanto mulheres negras, principalmente. Apesar das experiências dolorosas de nossa entrevistada em relação à escola, este lugar pode representar um espaço de estímulo a assunção do empoderamento os integrantes das comunidades minoritárias no poder. Contudo, não podemos fechar os olhos para o fato de que a escola, algumas vezes, tem educado os estudantes para a continuidade da subordinação cultural, ou seja, as “práticas tradicionais” tem ainda buscado reforçar um sentimento de inferioridade e submissão à classe dominante, especialmente no caso da população negra.

Percebemos que os esforços em prol das ações para a efetivação da inclusão da multi/interculturalidade têm ampliado tanto nas instituições da educação básica quanto nas de ensino superior. No entanto, ainda falta muito para o enraizamento dos princípios e consequente institucionalização dessas práticas interculturais na perspectiva do multiculturalismo crítico.

O medo do julgamento dos colegas de profissão ainda se apresenta como impedimento para a promoção e divulgação de práticas escolares que abordam questões étnico-raciais no cotidiano escolar de forma emancipadora. Paralelo a essa realidade, o espírito de resistência à opressão presente nas práticas dos militantes dos movimentos sociais tem agido como fomentador da autoformação dos profissionais da educação, principalmente, a dos professores.

As ações de parceria entre as instituições públicas de ensino e as associações de movimentos sociais tem se mostrado como uma alternativa viável para combater o epistemicídio – morte do conhecimento da cultura afro-brasileira (Gomes, 2017). Porém, estas precisam estar atreladas ao estudo sistemático da história da África, pois lá encontramos muitas narrativas de alteridades e empoderamento do povo negro diferente do que as práticas

políticas e pedagógicas preconceituosas têm difundido. Portanto, é preciso que quando nos percebermos ignorantes em relação ao tema, buscar a nossa (auto)formação no sentido de nos apoderar dos conhecimentos necessários para tornar as nossas práticas sustentadas e emancipatórias. Por fim, defendemos o posicionamento de que nós, professoras e professores, precisamos nos comprometer diariamente com as pautas antirracistas.

Referências

BACKES, José Licínio. **Multiculturalismo e Interculturalidade no currículo escolar**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 50-64, maio, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/1632-Texto doartigo-2813-1-10-20130926.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/1632-Texto%20do%20artigo-2813-1-10-20130926.pdf). Acesso em 08 abr 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa-PT: Editora 70, 2015.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. (Obras Escolhidas, v. 1).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 21 de mar. de 2021.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em 21 de mar. de 2021.

CAVACO, Carmen de Jesus Dores. Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber – contributos da abordagem

biográfica. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 35, n. 95, p. 75-89, jan-abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00075.pdf>. Acesso em 06 abr 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica; tradução Anne- Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 03 ago 2014.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. **Revista Educação e transdisciplinaridade II**, São Paulo, Triom/UNESCO, 2002, p. 95-121. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/autoformacao.pdf>. Acesso em 06 abr 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. IN: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola e Intelectual: possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Diáspora africana: Filhos da África, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

PASSEGGI, Maria Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, A. C., SAMPAIO, C. S., & PASSEGGI, M. C. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014.

PJMP. **Pastoral da Juventude de Meio Popular**. Disponível em: <http://phelipepjmp.tumblr.com/PJMP>. Acesso em: 05 abr 2019.

RODRIGUES, Poliana Rezende Soares; AQUINO, Mirian de Albuquerque. A (In)Visibilidade da Pessoa Negra na Literatura Infantil: (im)possibilidades de afirmação da identidade afrodescendente na escola. **Cadernos Imbondeiro**, v.1, n.1, João Pessoa: 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/download/13492/7651>. Acesso em 05 set 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Máira. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 18, n. 43, set/dez 2016, p. 14-23.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. IN: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. Rio de Janeiro: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, n. Especial, jun/out 2016, p. 182-203. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25506/0>. Acesso em: 04 abr 2021.

TAVARES, Manuel. Recensão crítica da obra *Epistemologias do Sul*, organizada por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses. Recensão. In: **Revista Lusófona de Educação**, n.13, v. 13, 2009, p. 183-189.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cyntia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Capítulo 5

DESAFIOS DO ENLACE AFETIVO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DURANTE A PREDOMINÂNCIA DAS TIC NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Livia Tosta dos Santos¹

RESUMO: A suspensão das atividades presenciais nas escolas durante o contexto de pandemia pela COVID-19 forçou as instituições de ensino se reinventarem buscando ações inovadoras e desafiadoras para o processo de ensino aprendizagem, adotando as atividades remotas e aulas online. Aos educandos e educadores coube a iniciativa de testar novas maneiras de ensinar e aprender, provocando uma avalanche de desafios para a processo de ensino/aprendizagem. O estudo tem por objetivo refletir sobre os desafios enfrentados no processo de ensino aprendizagem durante a predominância das TICs no contexto de Pandemia e os impactos no enlace afetivo desse processo. A pesquisa aqui apresentado é resultado de uma pesquisa de caráter exploratório e bibliográfico. As informações obtidas da literatura revelam que toda aprendizagem está impregnada de afetividade que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. A afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais seja na educação presencial ou na modalidade de Educação a Distância e esse novo contexto gerado pelo estado de pandemia, que exige o distanciamento social, tem colocado em evidência uma necessidade real de reflexão/compreensão dos aspectos pedagógicos e psicológicos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. TIC. Desafios. Afetividade.

¹ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Governador Mangabeira. Mestre em Educação (UEFS). Email: livia.santos@ifbaiano.edu.br

RÉSUMEN: La suspensión de las actividades presenciales en las escuelas durante el contexto de pandemia por parte de COVID-19 forzó a las instituciones educativas a reinventarse buscando acciones innovadoras y desafiantes para el proceso de enseñanza aprendizaje, adoptando las actividades remotas y clases online. A los educandos y educadores les tocó la iniciativa de probar nuevas maneras de enseñar y aprender, provocando una avalancha de desafíos para el proceso de enseñanza/aprendizaje. El estudio tiene por objetivo reflexionar sobre los desafíos enfrentados en el proceso de enseñanza aprendizaje durante la predominancia de las TIC en el contexto de pandemia y los impactos en el enlace afectivo de ese proceso. La investigación aquí presentada es el resultado de una investigación de carácter exploratorio y bibliográfico. Las informaciones obtenidas de la literatura revelan que todo aprendizaje está impregnado de afectividad que ocurre a partir de las interacciones sociales, en un proceso vinculante. La afectividad desempeña un papel fundamental en la constitución y funcionamiento de la inteligencia, determinando los intereses y necesidades individuales ya sea en la educación presencial o en la modalidad de Educación a Distancia y ese nuevo contexto generado por el estado de pandemia, que exige el distanciamiento social, ha puesto de relieve una necesidad real de reflexión/compreñsion de los aspectos pedagógicos y psicológicos de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza. Aprendizaje. TIC. Desafíos. Afectividad

Introdução

A presente pesquisa surgiu das observações e vivências durante processo de implantação das atividades não presenciais durante o contexto de pandemia do Sars-CoV-2, chamado de COVID 19, e pretende contribuir com reflexões no cenário educacional dentro de uma realidade que impactou de forma inesperada toda a população mundial, levando-a ao isolamento social, sob orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS). Nesse contexto Escolas e Instituições de Ensino públicas e privadas decretaram a suspensão das atividades presenciais, iniciando em poucos meses a tomada de novas medidas para enfrentamento à

situação imposta pela pandemia numa tentativa de mitigar os impactos causados pela impossibilidade das aulas presenciais.

Diante do cenário estabelecido e mediante a necessidade real de dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem dos milhares de jovens fora da escola, o Ministério da Educação autoriza no Diário Oficial da União de 18 de março de 2020 a substituição de disciplinas presenciais por aulas e atividades que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação (TIC). Contudo, os professores e estudantes não foram preparados em tempo hábil para enfrentar a nova realidade e urge a necessidade de formar profissionais habilitados e estudantes equipados para o uso das novas tecnologias ou a compreensão e domínio das já existentes que muitos desconheciam.

Assim, as questões do processo ensino aprendizagem no contexto de pandemia ganham destaque e relevância e vêm sendo bastante discutidas e pesquisadas, sendo que este estudo busca responder como os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem estão enfrentando os desafios do enlace afetivo durante a construção da aprendizagem no contexto de aulas remotas. São vários os desafios a serem vencidos, tais como aptidão e habilidades com TICs, problemas estruturais de espaço e acesso a aparelhos e redes de tecnologia e acesso à internet, problemas emocionais que são ampliados ou desencadeados nesse novo contexto que estamos vivendo.

Existe uma grande divergência quanto à conceituação dos fenômenos afetivos. Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos. Na maioria das vezes, o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois

relacionam-se com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo. Nesta perspectiva podemos afirmar que “Ensinar é difícil e não dá para esperar que a explicação das variáveis que intervêm possa ser feita por um discurso simplista” (ZABALA, 1998, p. 108).

A escola é lugar que tem objetivo de educar, instruir, socializar o conhecimento e é justamente na vivência das relações que torna-se possível o professor trabalhar o intelecto e o afeto de seus alunos. É na troca de experiências, afetos, agustias e ansiedades que nasce a relação de confiança que é possível o processo de crescimento e desenvolvimento do indivíduo que nesse contexto atual de aulas remotas sofre uma mutação ainda sem dimensionamento real de suas consequências.

Destas reflexões conclui-se que no processo de ensino aprendizagem é imprescindível um envolvimento afetivo, sejam em cursos presenciais ou nos cursos de modalidade de ensino a distância. As tarefas de ensinar e aprender neste contexto exigem participação, cooperação, capacidade de mudança e de adaptação, grandes doses de tolerância, de reflexão e de crítica, entre outros atributos.

Assim, as relações que se formam na sala de aula, bem como no espaço escolar como um todo, podem, ou não, favorecer o aprendizado. Ou seja, a qualidade do aprendizado está intimamente ligada com as relações socioafetivas do alunado e o aprendizado se fará no momento em que o indivíduo entra em contato com o meio.

Nessa perspectiva, no contexto de pandemia que vivemos, os recursos tecnológicos tornam-se ferramentas vitais e únicas nesse processo, entretanto, nos deparamos, em larga escala, com a falta de preparação dos professores e alunos para lhe darem com esses recursos, devido à falta de formação continuada e de recursos tecnológicos nas escolas e/ou nas residências de nossos alunos, que em sua maioria, quando de escolas públicas, vivem em contexto de vulnerabilidade econômica. Revelam-se aqui impactos afetivos e sociais que envolvem a complexidade dos contextos em que as

pessoas estão inseridas. Para Demo (2007, p. 109) “carências de recursos para comprar as ferramentas tecnológicas, acesso à internet, se depara com currículos defasados e ambientes escolares atrasados, que não possuem o recurso tecnológico para o professor e aluno”.

Dessa forma, embora as plataformas de ensino online tenham se tornado realidade que nos parece que serão incorporadas ao ensino presencial, são necessários estudos sobre suas funcionalidades e como afetaram as experiências cognitivas e emocionais do processo ensino-aprendizagem; bem como pensar e planejar os recursos financeiros para investimento em conectividade de professores e estudantes, uma vez que os recursos tecnológicos viabilizam o desenvolvimento das aulas mas, pode ser um fator de promoção de exclusão, num País de enorme desigualdade social; além do processo de capacitação dos docentes para que se apropriem didaticamente das mesmas e consigam um maior envolvimento afetivo com o processo.

1. Metodologia

O enfoque metodológico aplicado a este estudo será o qualitativo que inclui uma breve revisão bibliográfica bem como do tipo exploratória por buscar conhecer esse novo fenômeno que o sistema educacional está vivenciando, do lugar de fala de quem está vivendo no contexto de readaptação da modalidade de ensino presencial para a implementação de atividades pedagógicas não presenciais (APNP). Para Leite (2015, p.55) “a pesquisa exploratória é a que explora algo novo, que frequentemente não é considerado ainda ciência, mas que serve de base à ciência. [...] Tem grande valor, pois serve de base a outros tipos de pesquisa, quando o tema possui bibliografia escassa.

2. Discussões e resultados

A pandemia da COVID 19 desencadeou uma mudança brusca nas relações escolares, que foram obrigadas a adotar uma modalidade

de ensino remota, exigindo uma adaptação a uma situação que traz, de imediato, inúmeros entraves, desconfortos e dificuldades materiais e emocionais.

Segundo Santos (2019, p.5) “como educadores precisamos acreditar em mudanças de hábitos, no âmbito de nossa prática docente, para tentar abrir espaços que possibilitem a reconstrução da sociedade. Carecemos buscar no desenvolvimento de uma ética de responsabilidade social, ações que visem o bem coletivo”.

Diante de um momento de quebra de paradigmas o docente e o discente precisa se reinventar, adaptando-se a uma forma diferente de ensinar e aprender, reconstruindo as tramas do enlace afetivo tão necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

A ausência de suporte e a implementação de um ensino a distância sem uma prévia estruturação pode se classificar como um fator de risco ao desenvolvimento da aprendizagem que merece ter os seus efeitos adequadamente investigados (HOLMES 2020). Além disso, a educação feita à distância também tem consequências emocionais que exigem de sua estrutura e do currículo com especial atenção ao uso de recursos socioemocionais.

Não é recente a discussão sobre o papel da afetividade na constituição da subjetividade humana. Na história da filosofia, o contexto das relações entre razão emoção e sentimento, foi motivo de importantes debates envolvendo grandes filósofos, que ora valorizavam os conflitos existentes entre razão e sentimentos, ora a dicotomia ou o papel superior de um aspecto sobre o outro. Eurípedes, por exemplo, investia no tema do conflito entre razão e emoção e frequentemente ilustrava esse aspecto em suas peças teatrais. Já Aristóteles, numa perspectiva claramente dualista, reiterava que os sentimentos residem no coração e que o cérebro tem a missão de esfriar o coração e os sentimentos nele localizados. Kant, destacando a supremacia da razão, construiu uma perspectiva negativa das emoções e dos sentimentos, chegando a afirmar que as paixões são a enfermidade da alma. De um modo geral, o que se evidencia nos escritos dos filósofos, da Grécia antiga até a

modernidade, é uma concepção dissociada, na qual a razão quase sempre tem *status* superior com relação aos sentimentos.

Na história da psicologia, iniciada no século XIX, o cenário não foi muito diferente. Depois que o comportamento humano foi considerado sujeito a princípios universais e que se admitiu a ciência psicológica como possível, alguns dos problemas filosóficos foram transferidos para a psicologia. Porém, foram formulados de tal maneira que se tornou difícil resolvê-los "cientificamente", pois voltou à tona a divisão entre razão e emoção.

Na área educacional o trajeto também não foi e não é muito diferente. É comum, ainda hoje, no âmbito escolar, o uso de uma concepção teórica que leva os educadores a dividirem o sujeito em duas metades: a cognitiva e a afetiva. Esse dualismo é um dos maiores mitos presentes na maioria das propostas educacionais da atualidade. A crença nessa oposição faz com que se considere o pensamento calculista, frio e desprovido de sentimentos, apropriado para a instrução das matérias escolares clássicas.

Acredita-se que apenas o pensamento leve o sujeito a atitudes racionais e inteligentes, cujo expoente máximo é o pensamento científico e lógico-matemático. Já os sentimentos, vistos como "coisas do coração", não levam ao conhecimento e podem provocar atitudes irracionais. Produzem fragilidades de segundo plano, próprias da privacidade "inata" de cada um. Seguindo essa crença, as instituições educacionais caminharam para a ênfase da razão, priorizando tudo o que se relaciona diretamente ao mérito intelectual.

A afetividade sempre pareceu ligada à educação, tanto que normalmente o papel do educador foi considerado pertinente à mulher que, acreditava-se, era mais afeita às questões da afetividade. Intuitivamente, professores, pais e educadores percebem, no dia a dia, a importância dos laços afetivos no processo de educação. Também no campo científico, muitas pesquisas caminham na direção de entender de que forma a afetividade se relaciona com a educação.

É preciso entender como acontece as relações afetivas entre professor e aluno na escola, na sala de aula presencial e/ou virtual

uma vez que a afetividade propõe sentimentos e emoções que quando bem acolhidos permitem que a aprendizagem aconteça de maneira significativa para o estudante.

Certamente é muito importante para o aluno a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola. Organizar uma prática escolar, considerando esses pressupostos, é sem dúvida, conceber o aluno um sujeito em constante construção e transformação que, a partir das interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para a história dos homens. (Vygotsky apud LOPES, 2009, p.5)

Wallon atribui à emoção, que como os sentimentos e desejos, são manifestações da vida afetiva, um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Quando nasce uma criança, todo contato estabelecido com as pessoas que cuidam dela, são feitos via emoção. Entende-se por emoção formas corporais de expressar o estado de espírito da pessoa, manifestações físicas, alterações orgânicas, como frio na barriga, secura na boca, choro, etc.

Ainda segundo Wallon, quando, em alguma situação da nossa vida, há o predomínio da função cognitiva, estamos voltados para a construção do real, como quando classificamos objetos, fazemos operações matemáticas, definimos conceitos, etc. Quando há o predomínio da função afetiva, neste momento estamos voltados para nós mesmos, fazendo uma elaboração do EU. É só lembrarmos das nossas experiências carregadas de emoção, como por exemplo o nascimento de um filho, a perda de um ente querido, ou algo assim. No impacto da emoção, nossa preocupação é a construção que fazemos de um novo eu, a mulher que se transforma mãe, o esposo que se torna viúvo.

Como todo processo de educação significa também a constituição de um sujeito. O indivíduo, seja em casa, na escola, em todo lugar, está se constituindo como ser humano, através de suas experiências com o outro, naquele lugar, naquele momento. A construção do real vai acontecendo, através de informações e

desafios sobre as coisas do mundo, mas o aspecto afetivo nesta construção continua muito presente.

Os sujeitos são considerados atores sociais, situados em posições psicológicas e sociais diante dos episódios cotidianos. Como sujeitos cognitivos, afetivos e sociais, produzem comunicam aos seus pares, incessantemente, suas próprias representações, designadas como consciência partilhada pelo grupo sobre a realidade objetiva. (ORNELLAS, 2006)

Enquanto não dermos atenção a este fator afetivo na relação educador-educando, corremos o risco de estarmos só trabalhando com a construção do real, do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do próprio sujeito que envolve valores e o próprio caráter, necessário para o seu desenvolvimento integral, como homem, uma vez que como ser social o sujeito necessita fazer parte de um grupo no qual através do convívio adquire conhecimentos.

Deste modo, sendo o processo de aprendizagem contínuo e gradual é natural que esses conhecimentos se transformem no decorrer da vida. As relações humanas são complexas, porém, extremamente necessárias para a formação do indivíduo já que é a partir da interação que o processo de aprendizagem se torna possível.

No ensino à distância tem uma dificuldade inerente em comparado ao ensino presencial no que tange a comunicação e interação. Cabe ressaltar que no ensino presencial o contato visual permite ao docente compreender as percepções do aluno através das expressões corporais, verificando de forma imediata se o aluno atingiu ou não a compreensão do tema proposto, possibilitando, assim, a apresentação de novas explicações sobre o mesmo tema. Esse mesmo discernimento na modalidade EaD é alcançado de forma peculiar, tendo em vista que a transmissão do ensinamento ao aluno é realizada por meio de recursos midiáticos tecnológicos, que foram desenvolvidos para suprir a ausência física do docente em sala de aula. Destaca-se que essa “virtual distância” é severamente reduzida através da afetividade, pois demonstra ao aluno que ele não está só nesse processo longo do saber (MARCONDES; DEGÁSPERI, 2014, p.5).

Diante deste contexto, o professor deve preocupar-se não em ser o detentor de conhecimentos que está em sala apenas para

despejar os conteúdos para seus alunos mas, um instrumento facilitador para que o sujeito alcance um maior êxito no processo ensino/aprendizagem; identificando, respeitando, incorporando e vivendo valores significativos e contributivos que permitam exercer uma influência construtiva sobre o educando.

Geralmente, como afirma Sampaio (2004, p. 68-69), as dificuldades de aprendizagem e comportamento relacional que o sujeito manifesta em sua vida escolar têm por base a negação do amor e dos valores humanos, como espaço de convivência na família, na escola e na sociedade, gerando atitudes de violência e intolerância, ou seja.

Descreve-se aqui, o visível processo transferencial que, como define Freud, remete o modo como o sujeito interage com o outro, o que possibilita que a transferência esteja em todos os lugares, inclusive na escola e nesse momento ela designa o conjunto das manifestações afetivas do aluno em relação ao professor sob uma forma positiva ou negativa. Daí a importância do desenvolvimento de uma educação para valores. Identificar, congregar e desenvolver valores é o verdadeiro desafio para transformar nossas relações verdadeiramente humanas nos planos interpessoal e social.

Enfim, deve-se levar em consideração que o aprendiz é um ser complexo, múltiplo e único ao mesmo tempo; um ser de relações consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com a dimensão transcendente da vida. Deste modo, o ambiente de aprendizagem terá de acomodar um espaço para as diferenças que une e separa o homem. Une porque integram os seres numa coletividade e separa porque embora parecidos não pensamos iguais, não temos as mesmas experiências (vivências sociais, econômicas, religiosas, políticas entre outras).

Paulo Freire nos fala a respeito do trabalho e da relação professor/aluno esclarecendo que o crescimento humano se dá a partir da troca de experiências, da reciprocidade, e da busca pela interatividade entre o indivíduo

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (...) o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar marcas” (FREIRE,1996, p.34).

A devida observação destas palavras de Paulo Freire leva o professor a indagar sua postura em sala de aula alertando-o para a necessidade de haver afetividade, amizade e respeito na sua relação com seus alunos. O êxito do professor em seus intentos vai depender principalmente da relação mantida com o sujeito, por isso, torna-se fundamental que o professor promova um clima de respeito e amizade em sala. É através do ato de ouvir o que seus alunos têm a dizer, suas dúvidas e seus medos que o educador poderá fazer uma avaliação do nível de compreensão deles para então criar pontes entre seus conhecimentos e os dos estudantes.

O professor que trabalha com dedicação e amor instigando seus alunos para uma consciência crítica, transformando o aluno em um pesquisador/questionador, consegue desenvolver com seus alunos um vínculo mais forte de amizade e respeito o que será um ponto fundamental na aprendizagem destes, pois, estas atitudes vão demonstrar para os indivíduos que o aprender não é um processo com via de mão única, ao contrário, é uma troca de conhecimentos no qual o professor também aprende com eles.

Outro ponto fundamental é a necessidade do educador estar atento a forma com que trabalha fazendo sempre uma reflexão a respeito das metodologias utilizadas em sala detectando os problemas para assim fazer um novo planejamento buscando sempre formas de estimular a aprendizagem através de um trabalho consciente no qual o aluno se sinta sempre motivado se sentido parte do processo não apenas um objeto que o professor utiliza da forma que lhe convier.

Assim, a relação professor/aluno é de fundamental importância no processo pedagógico. Ideias e princípios que norteiam a vivência dos seres humanos inerentes a uma estrutura social – tais como, honestidade, coragem, compromisso, criticidade, responsabilidade e tantas outras importantes na educação – se passam no cotidiano das instituições escolares e quanto mais o professor estiver próximo do aluno, mais influência ele tem sobre seu aprimoramento.

Considerações

Durante a pandemia professores e alunos que dividiam espaço em seu dia a dia em uma sala de aula presencial, de repetente, por imposição do necessário distanciamento social tiveram que adotar uma metodologia de ensino a distância na qual a TICs passaram a ser protagonistas no processo e isso trouxe muitos desafios que professores e estudantes estão enfrentando nesse momento.

O distanciamento físico nos espaços das instituições de ensino abalou significativamente as relações afetivas. No entanto, não tem como pensar no processo de ensino aprendizagem sem afetividade. O processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, e é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos. É fato que existe uma troca de sentimentos no ambiente de ensino, seja ele presencial ou a distância.

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco deslocasse para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. O que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por que, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

O comportamento do professor, em sala de aula, expressa suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente, de como veem, sentem e

compreendem alguns aspectos do comportamento e a influência destes na aprendizagem.

Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. Dantas (1992, 1993) refere-se a essas formas de interação como “*cognitivização*” da afetividade. Wallon e vários autores estudiosos de sua psicogênese já afirmaram que é possível atuar sobre o cognitivo via afetivo e vice-versa. Nesse sentido, torna-se evidente que condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem.

O educador consciente de que dentro do processo ensino/aprendizagem a dimensão afetiva é marcada pelo sentir, desejar, imaginar e sensibilizar valoriza o conhecimento do aluno, ainda assim, continua sem saber como atingi-lo, como manipulá-lo, como enfiar em sua cabeça o que sua racionalidade supõe que ele deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar torna-se mais misterioso do que nunca. Mas esse professor aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno, mas atinge o sujeito (isto quando ele efetivamente aprende).

Assim, quando um professor educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteadado, também, pela ideia de que embora seu aluno esteja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte de seu percurso pelo mundo, e sobre os quais não pode nada saber, nem o professor, nem o aluno, nada de sua aprendizagem está pré-determinada. A única coisa que está estabelecida é algo parecido com uma sombra, na qual irá encaixando os objetos que a experiência da vida vai lhe oferecer.

Acredita-se, portanto, que a dimensão afetiva na ação pedagógica da educação a distância é primordial e que deve ser valorizada, pois ela cria um ambiente virtual mais agradável, com interações mais fortalecidas entre aluno-aluno, professor-aluno. O que vem a melhorar e facilitar a aprendizagem, a produtividade e as relações interpessoais.

Referências

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

_____. **A Infância da Razão**, SP, Ed. Manole, 1990.

_____. **Emoção e ação pedagógica na infância**: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n^o 3, p. 73-76, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOLMES, Emily A. et al. **Prioridades de pesquisa multidisciplinar para a pandemia COVID-19: um chamado para ação para as ciências da saúde mental**. The Lancet Psychiatry, 2020.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o Futuro**. Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2. ed., 2001.

LEITE, F.T. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. 4^a Ed. Aparecida-SP: Editora Ideias e Letras, 2015.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A Relação Professor Aluno e o Processo Ensino Aprendizagem** - Programa de Desenvolvimento Educacional – Ponta Grossa / Paraná, 2009.

MARCONDES, Luciana Nogueirol Lobo e DEGÁSPERI, Allan. **A Afetividade Como Instrumento No EaD**. Revista Paidei@. Unimes Virtual. Vol 06 – Número 10, Julho/2014.

MORAN, J. **A afetividade e a auto-estima na relação pedagógica**. <http://www.eca.usp.br/prof/moran/bases.htm>

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, v. 01. 2006.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RESENDE, R.; SILVA, M.P. **Interação família-escola e sua influência na aprendizagem do aluno**. In: I Seminário de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores, 2003. Livro de Resumos do I Seminário de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores, setembro, 2003.

SAMPAIO, D. M. **A pedagogia do Ser**: Educação dos sentimentos e dos valores humanos. São Paulo: Vozes, 2004.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa. Edições 70, 1968.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Capítulo 6

UMA SEGUNDA CASA OU UM MURO QUE NOS SEPARA/PREPARA PARA A VIDA? REFLEXÕES ACERCA DA CATEGORIZAÇÃO DE ESCOLA EM UMA ENQUETE PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Lorena Nascimento de Souza Ribeiro¹

RESUMO: O presente trabalho, intencionando inserir-se numa perspectiva sistêmica de estudo, propõe o diálogo entre o arcabouço teórico da Linguística Cognitiva, por meio da Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson e o aparato metodológico da Sociolinguística, através da perspectiva social dos estudos de William Labov. Deste modo, uma vez constituído o *corpus* de pesquisa, respostas de 14 estudantes da 3ª série do curso técnico em Agropecuária do IF Baiano - *Campus* Catu, buscou-se perceber as metáforas presentes em seus discursos para conceptualização de escola, em resposta ao questionamento "Ao final desta etapa de estudos, como você completaria esta frase: a escola é...?". Deste modo, dado seu cunho sociolinguístico, foi traçado um perfil social dos participantes da pesquisa por meio da análise de respostas dadas pelos mesmos a questões relativas: à origem, acesso à educação, exposição a mídias e percepção do ambiente escolar. A proposta revelou-se enriquecedora, posto que o diálogo estabelecido gerou uma possibilidade de aproximação de verdade acerca da conceptualização da instituição escolar, fomentando novas empreitadas de gênero semelhante, estimulando assim o debate interdisciplinar e a multiplicidade de aplicação dos instrumentos das diversas faces dos estudos linguísticos.

Palavras chave: Linguística Cognitiva. Sociolinguística. Categorização. Escola.

ABSTRACT: The present work, intending to be inserted in a systemic perspective of study, proposes a dialogue between the theoretical

¹ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Catu. Doutoranda em Letras (UFBA). Email: lorenasc1@gmail.com

framework of Cognitive Linguistics, through the Theory of Conceptual Metaphor of Lakoff and Johnson and the methodological apparatus of Sociolinguistics, through the social perspective of the studies of William Labov. Thus, once the research corpus was constituted, responses from 14 students of the 3rd grade of the technical course in Agronomy at IF Baiano - Campus Catu, we sought to understand the metaphors present in their speeches for conceptualizing school, in response to the question " At the end of this stage of studies, how would you complete this sentence: school is...". In this way, given its sociolinguistic nature, a social profile of the research participants was traced through the analysis of answers given by them to questions related to: origin, access to education, exposure to media and perception of the school environment. The proposal proved to be enriching, since the established dialogue generated a possibility of approximation of truth about the conceptualization of the school institution, promoting new undertakings of a similar genre, thus stimulating the interdisciplinary debate and the multiplicity of application of instruments from the different sides of studies linguistics.

Keywords: Cognitive Linguistics, Sociolinguistics, categorization, school.

1. A linguagem numa perspectiva sistêmica

O mundo aprendeu e exerceu a ciência durante muitos anos sob a égide do pensamento cartesiano. Essa visão mecanicista separava o mundo entre o sujeito do conhecimento, aquele que conhece, e o objeto do conhecimento, o que vai ser conhecido. Dessarte, tal divisão colocou as reflexões e estudos acerca do sujeito sob a responsabilidade da Filosofia e às Ciências coube a responsabilidade de atingir o conhecimento, focando, deste modo, no objeto.

O modo de ver e entender o mundo analisando-o por partes isoladas para entendimento do todo, prevaleceu durante muitos anos e promoveu avanços significativos à sociedade. Contudo, tal avanço nas ciências ainda não havia permitido a compreensão de atividades coordenadas, a exemplo, os estudos microbianos que permitiram a compreensão de um universo complexo imperceptível a olho nu, mas não conseguia explicar as atividades

coordenadoras que integram as operações de funcionamento da célula como um todo. De modo semelhante temos os estudos linguísticos da primeira metade do século XX, a exemplo dos estudos estruturalistas, nos quais a visão cartesiana e estudo da língua de forma fragmentada, apartando-a do contexto social, cultural e histórico, não deram conta do processo de compreensão de relações mais abrangentes como, por exemplo, por que uma "mesma língua" passa por processos fonéticos e morfossintáticos tão díspares como a língua portuguesa utilizada na Europa, na América e na África.

Neste cenário, desde a segunda metade do século XX, vem ganhando força uma nova forma de fazer ciência, tendo como alicerce o pensamento sistêmico. Essa nova forma do fazer científico, defendida por pesquisadores das mais diversas áreas, tais como os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela e os físicos Heinz Von Foerster e Fritjof Capra, tem o pensamento em sua forma holística, assim o pensamento sistêmico refere-se ao entendimento de um sistema dentro do contexto de um todo maior. Portanto, na óptica sistêmica, em oposição à óptica mecanicista, as propriedades essenciais de um objeto encontram-se no todo e decorrem das relações entre suas partes, e sua compreensão só é possível a partir da organização deste todo, ou seja, dentro de um contexto mais amplo. Nesta recente percepção de mundo, a ecologia e sua visão de ecossistema ultrapassa a visão primária relacionada ao meio ambiente observável e vê o meio ambiente no qual o próprio ser social é parte constituinte desse todo ao introduzir as noções de rede e comunidade. Há, portanto, um novo *religare* entre o objeto observável e o ser que o observa, bem como, tem-se terreno fértil para propostas de estudo inter/multidisciplinares, pois diferentes domínios (linguística, biologia, filosofia, sociologia, entre outros) permitem um melhor entendimento deste todo.

Capra (2006) , ao explicar sobre o pensamento sistêmico, o difere do pensamento até então dominante nas ciências (pensamento estruturalista): (i) pela mudança das partes para o

todo – o entendimento das propriedades essenciais das partes só ocorre por meio da percepção da dinâmica do todo; (ii) pela capacidade de deslocamento da observação dos fenômenos entre diferentes níveis sistêmicos – os níveis sistêmicos possuem níveis de complexidade e propriedades inerentes a cada nível; (iii) pela mudança de pensamento de estrutura para processo – pensamento sistêmico é processual, a estrutura observada é manifestação de processos subjacentes; (iv) pela substituição da metáfora da construção pela metáfora da rede – o mundo deixa de ser visto como a construção de um prédio e dar lugar à sua projeção como uma rede de relações sem alicerces firmes, regido pela teia da vida; (v) mudança da ciência objetiva para uma ciência epistêmica – como conhecemos deve ser a pergunta motriz para o cientista; (vi) pelas descrições aproximadas da realidade – este posicionamento questiona a crença cartesiana na verdade absoluta; entender os eventos que estão interconectados e explicá-los exige a compreensão de todos os outros que se relacionam nessa teia o que seria impossível, assim a aproximação da realidade e não necessariamente a verdade de modo absoluto; (vii) e pela mudança de atitude – a opção pelo posicionamento sustentável e cooperativo em detrimento do posicionamento de dominação.

Os estudiosos da linguagem humana não passam por esse momento de (r)evolução científica distantes desses debates. A segunda metade do século passado é momento de efervescência nos debates entre muitos linguistas acerca da limitação do modelo estruturalista para entendimento do todo que o sistema linguístico. Surgem, a partir destas inquietações, diversos novos campos de estudos linguísticos, a exemplo da Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Linguística Aplicada, a Linguística Cognitiva (LC).

A soma do suporte metodológico da Sociolinguística e as discussões teóricas da LC são a base do trabalho que ora se delineia: a construção de sentidos do termo escola para estudantes que estão finalizando o ensino básico em escola do interior baiano.

A Sociolinguística surgiu nos Estados Unidos na década de 1960, tendo como um de seus maiores expoentes William Labov.

Esta abordagem surge como uma reação às abordagens gerativista e estruturalista, cujas análises discorriam desvinculadas dos fatores históricos e sociais. A abordagem sociolinguística implica, por sua vez, uma tentativa de processar, analisar e sistematizar o universo aparentemente “caótico” da língua falada. A dinâmica da Linguística se constitui no fato de que as línguas humanas não são estáticas, elas se alteram continuamente no tempo, de forma lenta, sem que os falantes percebam o complexo jogo de transformação.

O modelo de análise proposto por Labov apresenta-se como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo (...) [ele] voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada. (TARALLO, 1986, p.07).

A perspectiva laboviana busca entender a língua em seu contexto social – as regras de inserção e as variações sociais expressivas – como elemento prático, baseado em uma metodologia funcionalista. A sociolinguística analisa os aspectos sociais com o intuito de compreender melhor o funcionamento das línguas, pois ela tem a heterogeneidade como foco, a qual permite a variação linguística. Partindo-se deste pressuposto, a investigação da linguagem no contexto social é necessária, a fim de encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico, e, por conseguinte, o entendimento do próprio indivíduo, como ele se percebe no ambiente e como percebe o ambiente em que está.

Dez anos mais tarde surge a Linguística Cognitiva, já em finais da década de 1970 e princípios da década de 1980, motivada pelo interesse da significação evidenciado pelo movimento da Semântica Gerativa e pela investigação psicolinguística de Eleanor Rosch sobre o papel dos protótipos no processo de categorização. Contudo, apenas em 1999 se institucionaliza, com a criação do "International Cognitive Linguistics Association", da revista "Cognitive Linguistics" (dirigida por Dirk Geeraerts) e da colecção "Cognitive Linguistics Research" (editada por René Dirven e Ronald Langacker e publicada por Mouton de Gruyter). Esta

vertente dos estudos linguísticos se contrapõe à Linguística Moderna, sobretudo, quando desconsidera a separação entre conhecimento semântico (linguístico) e conhecimento enciclopédico (extra linguístico), pois fundamenta-se no postulado da existência de um nível estrutural ou sistêmico de significação linguística, opondo-se, assim a visão estruturalista e gerativista majoritárias na época.

O objeto de investigação da LC é a linguagem como "sistema de conhecimento", como faculdade mental, o que a aproxima da perspectiva gerativa, posto que ambas enquadram-se como linguísticas cognitivas.

Mas há uma diferença essencial: a gramática gerativa interessa-se pelo conhecimento da linguagem (tomando-a, portanto, não como meio, mas como objecto da relação epistemológica) e procura saber como é que esse conhecimento é adquirido, ao passo que a linguística cognitiva interessa-se pelo conhecimento através da linguagem e procura saber como é que a linguagem contribui para o conhecimento do mundo. Quanto à questão da aquisição da linguagem, embora ainda não tenha construído uma teoria explícita, a linguística cognitiva possui elementos que lhe permitem rejeitar a tese gerativista de que a aquisição da linguagem envolve mecanismos e condicionamentos que são específicos da linguagem (SILVA, 1997, p.03).

A função categorizadora da linguagem é um aspecto funcional dos fenômenos linguísticos. A LC é um tipo de linguística pragmaticamente orientada tanto teórica quanto metodologicamente, o que a aproxima da Sociolinguística.

Ela sintoniza, portanto, com várias escolas e teorias (recentes e antigas) que se concentram no uso da linguagem e nas funções por esta desempenhadas. (SILVA, 1997, p.04).

A Linguística Cognitiva não é propriamente uma teoria única (nem unificada) da linguagem, mas antes um conjunto de perspectivas e de análises teórica e metodologicamente compatíveis. Mas, apesar e dentro desta diversidade (que é, aliás, e além do mais, uma consequência natural do facto de ter surgido, não de um, mas de vários autores), pode encontrar-se uma certa unidade e uma coerência geral. (SILVA, 1997, p. 27).

Em 1980, em contrapondo à visão tradicional objetivista de mundo, George Lakoff e Mark Johnson apresentam a Teoria da

Metáfora Conceptual. Para esses autores, a ideia de que temos acesso a verdades absolutas é um mito, posto que tal posicionamento apenas permite o conhecimento do mundo de forma literal, deixando a linguagem figurada em segundo plano, apenas como um ornamento. Esta nova concepção trazida por estes pesquisadores confere à metáfora papel essencial na compreensão do ser humano, posto que a metáfora é um mecanismo de criação de novos sentidos e realidades de vida. A mente humana corporificada conceptualiza o mundo em que vive, seus seres constituintes, suas experiências e emoções.

A relação entre essas as vertentes dos estudos linguísticos apresentadas e o pensamento sistêmico é clara, sobretudo se tomadas às reflexões de Humberto Maturana quando se refere à linguagem:

A linguagem como fenômeno, como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas. Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar. Se muda meu linguajar, muda o espaço do linguajeio no qual estou, e mudam as interações das quais participo com meu linguajeio. Mas a linguagem se constitui e se dá no fluir das coordenações consensuais de ação, e não na cabeça, ou no cérebro ou na estrutura do corpo, nem na gramática ou na sintaxe. (MATURANA, 1998, p. 27-8).

Destarte, baseando-se nos estudos sobre categorização da LC e a coleta e o tratamento de dados da Sociolinguística, o estudo que se segue intentou perceber as possibilidades de categorização de “escola” a partir de uma enquête proposta pela escritora deste artigo e professora de Língua Portuguesa dos alunos do terceiro ano do curso de Agropecuária do IF Baiano – *Campus* Catu em seu último dia de aula o qual coincidiu com o último dia letivo no ensino básico destes estudantes. Buscou-se, assim, entender os processos por que esses alunos vivenciaram ao longo de, pelo menos, 11 anos de suas vidas, ou seja, a maior parte de suas existências, e como eles construíram a imagem da instituição que compartilhou, junto com a família, da formação deles, enfim, como

estes sujeitos, por meio de suas experiências com o mundo, categorizam a escola.

2. O *locus* de estudo, seus personagens e a coleta de dados

O *locus* desta pesquisa é o *Campus* Catu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. A origem desta escola remonta do ano de 1895, com a criação da Fazenda Modelo de Criação, na época sob a responsabilidade do Governo do Estado da Bahia. Em 1918, inicia-se o processo de federalização da escola, época em que a escola passa a se chamar Colégio Agrícola de Catu. Mais adiante, em 1966, passa a se chamar Colégio Agrícola Álvaro Navarro Ramos, por meio do Decreto nº 58.340, de 03 de maio de 1966, o qual traz por finalidade da escola o ensino de segundo grau com vistas à formação de técnicos em Agropecuária. No ano seguinte, a escola é transferida para a alçada do Ministério da Educação, até então, encontrava-se sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura.

A primeira turma de técnicos em Agropecuária é datada do ano de 1971. Nesse mesmo ano, a escola passa por nova mudança de nome, passando a se chamar Escola Agrotécnica de Catu, chegando ao *status* de autarquia em 1993, através da Lei nº 8.731, de 16 de novembro. Nessa época, a escola oferece, atendendo aos modelos de ensino técnico vigente, três habilitações: Agricultura, Zootecnia e Agroindústria. Em 2005, passa a oferecer, atendendo uma demanda da região, o curso técnico em Operação e Produção de Petróleo, em parceria com a Petrobras.

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cria o Instituto Federal Baiano, resultante da união das Escolas Agrotécnicas Federais na Bahia (Catu, Senhor do Bonfim, Santa Inês e Guanambi) e das Escolas Médias Agrotécnicas Regionais da Ceplac (Comissão do Plano da Lavoura Cacaueira) - EMARC (Uruçuca, Itapetinga, Teixeira de Freitas e Valença), nascendo assim o atual *Campus* Catu.

Hoje o *Campus* Catu, em consonância com o propósito do IF Baiano, se propõe a levar, em suas ações junto à comunidade de Catu e cidades circunvizinhas, alternativas às demandas da comunidade, através do ensino, pesquisa e extensão, articulando-se com o mundo do trabalho. O *campus* oferta anualmente vagas nos ensinos médio e superior, em 03 cursos técnicos na modalidade subsequente (Agrimensura, Agropecuária, Operação e Produção de Petróleo), 03 cursos técnicos integrados ao ensino médio (Agropecuária, Alimentos e Química), 01 curso na modalidade PROEJA - Educação de jovens e adultos (Técnico em Cozinha), 02 cursos de graduação (licenciatura em Química e Tecnológico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas) e 01 curso de especialização (Educação Científica e Popularização das Ciências).

Para a elaboração da pesquisa cujos resultados são aqui apresentados foi constituído um *corpus* contendo 14 questionários. Este instrumento de pesquisa foi aplicado no último dia de aula da disciplina Língua Portuguesa Literatura Brasileira, do ano letivo de 2016, 18/03/2017² em uma das turmas de 3º ano do curso de técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Participaram da pesquisa 26 alunos, sendo 07 estudantes do sexo feminino e 19 estudantes do sexo masculino. Deste modo, atendendo aos parâmetros metodológicos dos estudos sociolinguísticos, como vista a tornar a amostra mais homogênea, foram selecionados para este estudo questionários respondidos por 07 alunas e 07 alunos, atendendo como parâmetros nesta seleção: a origem - todos nascidos e criados em Catu ou cidades próximas: Pojuca (11 km) e Alagoinhas (30 km) - bem como a idade (todos entre 17 e 19 anos).

O questionário aplicado constituiu-se de 16 perguntas. Intentou-se, deste modo, delinear o perfil socioeconômico dos estudantes (perguntas de 01 a 07), envolvimento com atividades em grupo na comunidade (pergunta 08), acesso às diferentes mídias (perguntas de 09 a 13) e opiniões dos estudantes sobre seu

² Em razão dos movimentos de ocupação estudantil entre os meses de outubro e dezembro de 2016, o ano letivo de 2016 foi concluído em março de 2017

desempenho na escola (perguntas 14 e 15) e sua definição sobre o vocábulo “escola” (pergunta 16). A pergunta 16, foco deste artigo, solicitou aos alunos que completassem as frases “A escola é”; “A escola serve para”, “O que mais gosto na minha escola (IF Baiano – *Campus Catu*) é” e “O que menos gosto na minha escola (IF Baiano – *Campus Catu*) é” . Por tratar-se de um estudo de natureza semântico-lexical, a investigação ora pretendida estará voltada para as definições trazidas pelos estudantes acerca da primeira frase da questão 16 “A escola é”, para, a partir de suas respostas, identificar os esquemas imagéticos presentes em suas definições, bem como as metáforas que emergem de suas experiências com o ambiente escolar. É válido ressaltar que, em momento posterior à aplicação do questionário, os alunos participaram de um debate cujo foco foi a visão deles sobre o ano letivo que se encerrava e as mudanças que perceberam em si ao longo do ensino médio, sendo tratados também seus projetos e expectativas para a caminhada futura.

3. Um olhar social sobre os participantes da pesquisa

O ponto de partida das considerações sobre o perfil social dos informantes da pesquisa foram suas respostas aos pontos iniciais do questionário base deste estudo.

As questões de 01 a 06 objetivaram homogeneizar o *corpus*, posto que o grupo escolar inicial se apresentava bastante heterogêneo no que tange à origem do estudante e idade. Quanto ao perfil econômico do estudante e sua família, por se tratar de uma escola com políticas afirmativas e inclusivas, o grupo escolar, em sua maioria, é constituído por filhos de famílias com renda mensal entre 01 a 03 salários mínimos, muitas dessas famílias, inclusive, assistidas por programas sociais dos governos.

A pergunta 07 tratou da inserção do estudante no sistema público de ensino. A maioria dos estudantes selecionados estudou parte significativa ou a totalidade de seus estudos em escolas públicas; dos 14 informantes, 08 sempre estudaram em escolas públicas, 04 iniciaram os estudos na antiga 5ª série do ensino

fundamental (atual 6º ano do ensino fundamental) e apenas 02 estudaram em escolas da rede particular de ensino antes do ingresso no Instituto Federal Baiano. Este dado mostra-se bastante relevante, pois, por se tratar de uma coleta pontual, há a possibilidade de estar retratada nas respostas desses estudantes a categorização da escola pública e não necessariamente a categorização da instituição escola em seu sentido mais amplo.

A pergunta 08 dialoga com a visão ecológica de Fritjof Capra (1997), mais precisamente, as noções de comunidade e rede. Para a pesquisa foram selecionados, no universo de estudantes nativos da cidade de Catu e Região, aqueles que admitiram praticar atividades em grupo – como uma banda, um grupo teatral, um grupo de oração, um time de futebol, um grupo de capoeira –, buscando assim indivíduos com redes sociais mais amplas, possibilitando o fluir desse indivíduo por diversas experiências de mundo. De modo geral, os estudantes responderam que praticavam alguma atividade esportiva (capoeira, handball e baba³) ou artística (teatro). Apenas 04 alunos indicaram atividades em grupos religiosos, sendo todas em diálogo com atividades artísticas (grupo de canto, banda ou dança em igrejas locais).

As perguntas de 09 a 13 objetivaram perceber a exposição desses jovens a diferentes mídias. Percebeu-se que, independente da motivação (para ouvir uma música, assistir a um filme, ler uma notícia), esses jovens têm utilizado a internet como principal meio de informação. As mídias eletrônicas são majoritárias em suas respostas, a exemplo da pergunta 11 sobre hábito de ler: apenas 03 estudantes indicaram a leitura de livros impressos como suporte de leitura; dos 09 que responderam que possuíam o hábito de ler, 06 assinalaram os e-books como preferência de leitura. Mais interessante é a resposta categórica à utilização da internet, posto que todos os 14 participantes da pesquisa responderam que a maior parte do tempo gasto na internet é destinada a redes sociais como

³ Termo utilizado em alguns estados do nordeste brasileiro para designar uma partida de futebol entre amigos, jogo de futebol com finalidade de lazer.

Facebook, Whatsapp e Snap. Uma observação social relevante está na observação por meio dessas respostas dos efeitos das políticas de acesso e popularização da internet implementadas nos últimos anos, pois se trata de indivíduos pertencentes a classes econômicas menos abastadas.

As perguntas 14 e 15 estão relacionadas às questões referentes à percepção desses estudantes sobre a Instituição que estudaram no Ensino Médio e suas facilidades e dificuldades de aprendizado. Estas respostas, pela necessidade de imersão na análise e seu afastamento do foco linguístico deste artigo, não foram tratadas. Estas serão objeto de análise em momento futuro.

4. Como a escola é conceptualizada

Como retorno à proposta de completar a frase “A escola é...”, foram obtidas as respostas organizadas no quadro seguinte:

Respostas à questão 16: Ao final desta etapa de estudos, como você completaria esta frase: a escola é...	
ALUNAS	ALUNOS
um meio de ensinar as pessoas a ter conhecimento de línguas, áreas de exatas, e também educar nosso jeito de pensar, fornecendo um pensamento positivo para o caminho que devemos seguir.	onde obtemos conhecimento.
um lugar de aprendizado onde construímos uma vida com base nos conhecimentos.	a forma de preparar jovens para o mundo do trabalho.
um espaço para convivência com outras pessoas, local de aprender coisas novas, além de ajudar na formação individual.	um local onde nos preparamos para lidar com o mundo lá fora, e sermos pessoas melhores e menos ignorantes.
uma segunda família.	local para aprender e se tornar um profissional.
uma troca de conhecimento, onde professores, servidores e alunos aprendem um com os outros.	Um ambiente muito importante para a vida da pessoa.

uma segunda família.	uma família, pois nela conquistei amizades e irmãos. Um lugar onde a união faz a força.
um ambiente essencial para nossa formação.	um lugar para o desenvolvimento das pessoas.

Para o presente estudo foram destacadas três metáforas presentes no processo de construção do sentido do termo “escola” no discurso desses estudantes: A ESCOLA É FAMÍLIA, A ESCOLA É UM LUGAR, A ESCOLA É MEIO.

Construções como “um espaço para convivência com outras pessoas”, “uma segunda família”, “uma família” evidenciam a metáfora A ESCOLA É FAMÍLIA, onde o domínio fonte repousa em uma das definições de família – *conjunto de pessoas que vivem na mesma casa*⁴ – os estudantes projetam a ideia de lar à escola. Um dado social bastante relevante pode ser atrelado a esse uso: o *Campus Catu* oferece duas modalidades de vínculos para os estudantes: internos (no caso dos estudantes de sexo masculino, de baixa renda e não residentes em Catu) e semi-externos (demais estudantes), esse segundo grupo, a depender do encaminhamento do setor de assistência estudantil, chega à escola por volta de 07:00 para o café da manhã e sai no início da noite após o jantar, sendo que todos os alunos têm almoço ofertado pela escola. Deste modo, e somado à duração do turno escolar (com aulas pela manhã e tarde), é perceptível o entrosamento entre os alunos, numa relação muito mais próxima, talvez, do que outro grupo escolar que se relacione apenas no horário de aulas. As experiências vivenciadas por esses alunos durante o tempo prolongado em que permanecem juntos, inclusive durante as refeições, despertam modelos cognitivos idealizados de suas referências de casa, de lar, e assim a conceptualização da escola como uma família, por meio do esquema imagético de elo/união destacado em construções como “Um lugar onde a união faz a força”, torna-se presente em seus discursos.

⁴Disponível em:<<https://dicionariodoaurelio.com/familia>>. Acesso em 20 jun. 2017.

Esta compreensão de escola reflete a vinculação afetiva como um dos elementos que move esses sujeitos para a aprendizagem, posto que no ambiente que não, *a priori*, há laços de afetividade, o saber/aprender torna-se bastante dificultoso. Destarte, a imagem da família que remete à ideia de lar é mais abrangente, envolve sentimentos, um grupo de pessoas unidas, motivadas pela presença um do outro, ratificando o uso do esquema imagético de elo/união como meio de projeção da metáfora “A ESCOLA É FAMÍLIA”

O aparecimento no discurso desses estudantes da metáfora A ESCOLA É LUGAR, presente em construções como “Um lugar para o desenvolvimento das pessoas”, “onde obtemos conhecimento”, “um lugar para o desenvolvimento das pessoas.”, “um ambiente essencial para nossa formação”, “um lugar de aprendizado onde construímos uma vida com base nos conhecimentos”, “um meio de ensinar as pessoas a ter conhecimento” e “sermos pessoas melhores e menos ignorantes”, suscita a valoração que a sociedade, de modo geral, atribui à instituição, cuja função primordial é o diálogo entre o aprender e o ensinar, sendo a responsável pela educação formal dos indivíduos. A escola como lugar de conhecimento - apesar de insistentes dados estatísticos que indicam, em especial no cenário brasileiro, determinando *déficits*, sobretudo na Educação Básica - evidencia a solidez e estabilidade desta instituição numa sociedade onde há lugares especializados, por exemplo, para morar, para rezar, para cuidar da saúde, em que seu lugar/função social repousa no espaço de construção do conhecimento formal. Não obstante, construções como essas trazidas pelos estudantes indicam, também, uma tendência da sociedade a diminuir o valor do conhecimento não formal, colocando o indivíduo que não teve acesso a esse ambiente motivador do conhecimento formal como um ignorante, desprezando uma série de saberes tão necessários para o êxito social das pessoas quanto os saberes proporcionados nas diferentes disciplinas ofertadas em ambiente escolar, tais como o aprendizado da própria língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, brincar etc. Este choque entre o

conhecimento formal e conhecimento não formal pode ser observado como um possível resultado de uma persistente visão dicotômica de mundo.

Nestas construções, o esquema imagético projetado é o de dentro/fora, onde o indivíduo fora da escola é tido como um ser ignorante, tornando-se intelectualizado e, por conseguinte, melhorado dentro da escola. Assim, no processo de categorização de “escola” por meio da metáfora A ESCOLA É LUGAR, o domínio fonte está na ideia de ignorância e domínio alvo a escolarização promovida pelo ambiente escolar.

O pensamento sistêmico contemporâneo, como percebido nas construções “uma troca de conhecimento, onde professores, servidores e alunos aprendem um com os outros.” e “local de aprender coisas novas” contrapõe-se a esta desnecessária oposição (formal \times informal), ao contrário, busca-se um relacionamento produtivo e sustentável entre estas duas formas de conhecimento, um bom exemplo de educação influenciado por esta visão sistêmica de mundo é o modelo de ecoalfabetização proposto pelo físico Fritjof Capra (2006), que, ao tratar da importância da visão não dicotômica de mundo, traz que:

Levada à conclusão lógica, a meta de alfabetizar ecologicamente todos os nossos estudantes resgataria a ideia de que a educação é antes e acima de tudo uma ampla troca envolvendo aspectos técnicos, não apenas um conhecimento técnico. [...] Nesse amplo diálogo, nós resgataríamos para a disciplina da educação a importância que deram a ela todos os grandes filósofos, desde Platão, passando por Rousseau, até John Dewey e Alfred North Whitehead. A educação, como eles viram, estava relacionada com a questão humana atemporal que trata de como viver. (STONE; BARLOW, 2006, p. 11)⁵

A escola, tal como percebida na metáfora A ESCOLA É LUGAR, tem um objetivo bem delineado: repassar o conhecimento formal consoante uma metodologia de ensino que, de regra, fragmenta os conteúdos e considera a apreensão do aprendizado o objetivo final da atividade escolar. Ainda que a maioria dos

⁵ Trecho do prólogo do livro escrito por David W. Orr (2006)

profissionais de Educação tenha como finalidade da escola a formação de sujeitos autônomos, felizes e participantes da vida social para assim se tornarem cidadãos responsáveis, o ato final da maioria das fases de escolarização se restringe a provas de que tal conhecimento fragmentado foi retido pelo estudante. Uma visão sistêmica da instituição escolar busca a sustentabilidade do sistema como um todo, destarte o conhecimento formal dialoga, interage, modifica e modificado com o/pelo conhecimento não formal. O conhecimento formal retido pelo estudante de nada adianta para sua vida social se não interage com o mundo além muros escolares. Tal visão está evidenciada na metáfora A ESCOLA É MEIO.

As respostas "a forma de preparar jovens para o mundo do trabalho", "um local onde nos preparamos para lidar com o mundo lá fora" e "local para aprender e se tornar um profissional" revelam o papel dialógico que a escola desempenha na sociedade, haja vista que ela é, como trazido por um dos estudantes, "Um ambiente muito importante para a vida da pessoa". Vale ressaltar que, não obstante serem alunos do Ensino Técnico, em que o foco principal da formação é a preparação para o mundo do trabalho, esses alunos, em seus discursos, nos permitem perceber a forma como o processo de escolarização foi moldado ao longo dos anos, ainda nas séries iniciais do ensino básico. Tal observação encontra lastro, inclusive, na própria legislação que versa sobre educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), legislação que regula o sistema educacional brasileiro, traz em diversas partes de seu texto o papel da escola como preparação para o mundo do trabalho, tal como trazem os trechos destacados a seguir:

- "Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais";
- "Art. 1º, §2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.";
- "Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o

pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

- “Art. 3º, XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”;
- “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”;
- “Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: (...) III - orientação para o trabalho;”;
- “Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: (...) II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;”;
- “Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho.”

Ao categorizar a escola como meio, os estudantes utilizam o esquema imagético de percurso, no qual o domínio fonte escolarização é caminho necessário para o domínio alvo sucesso no mundo do trabalho, ou seja, a vida pós escola. Os conhecimentos escolares serão suporte e aliados desses estudantes para sua inserção, desenvolvimento e êxito na sociedade como indivíduos economicamente ativos. As experiências vivenciadas por esses estudantes ao longo da vida permitiram a compreensão da escola como meio, um caminho a ser percorrido rumo ao êxito em uma sociedade capitalista onde, em muitos casos, o capital financeiro sobrepõe ao capital humano. Mesmo assim, uma visão sistêmica do papel da instituição escolar emerge das respostas desses estudantes ao passo que na sociedade hodierna, mais especificamente, no cenário econômico, dadas as transformações proporcionadas pela revolução técnica-científica, iniciada no século XX, com o advento do mundo informatizado, globalizado e conectado em rede, o mercado tornou-se mais competitivo valorizando cada vez mais o capital intelectual. Deste modo, a educação revela-se como

necessidade ímpar para o desenvolvimento de qualquer nação. E, em uma perspectiva sistêmica e ecologicamente orientada, desenvolvimento não sendo necessariamente em maior quantidade, mas, especialmente em maior qualidade. Neste diapasão, o conceito de escola como preparação para a vida ganha tônus no processo de construção de sentidos dessa instituição para estes estudantes.

5. E a que ponto chegamos?

A parceria intentada entre a metodologia dos estudos sociolinguísticos (na constituição do *corpus*) e a observação dos processos de conceptualização revelou-se bastante produtiva. A estratégia utilizada proporcionou um conjunto muito interessante de dados, os quais, infelizmente, ou felizmente, não se esgotaram neste artigo. Em verdade, pela percepção sistêmica, intentada por esta pesquisadora que ainda é uma iniciante desta forma do fazer científico, jamais chegaremos à totalidade, jamais conseguiremos a verdade absoluta a respeito de algo. Assim, assumindo a aproximação com a verdade exposta nestas laudas, o material coletado faz jus a novos estudos que, espero, acontecerão em breve, em momento enriquecido com novas experiências e leituras.

Assim sendo, aventou-se a possibilidade de utilização de 03 metáforas presentes nas respostas destes indivíduos, presentes no momento em que foram questionados sobre suas definições para o conceito “escola”. Assim foi percebida a categorização desta instituição como uma casa, um lugar de produção de conhecimento e um lugar para prepará-los para a vida.

Referências

FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FRITJOF, Capra. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas linguísticos.** São Paulo: Cultrix, 1997.

_____. **A visão sistêmica da vida.** São Paulo: Cultrix, 2014.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

SILVA, Augusto Soares da. A linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**, Braga, vol. 1, Nº 1-2, p. 59-101, 1997.

STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (Orgs.) **Alfabetização ecológica.** A educação das crianças para um mundo sustentável São Paulo: Cultrix, 2006.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística.** São Paulo: Ática, 1986.

Capítulo 7

A“IDENTIDADE NORDESTINA” NA TRILOGIA TORREANA: UMA ABORDAGEM INTERCULTURALISTA

Manoela Falcon Gallotti¹
Sílvia Cláudia Marques Lima²

RESUMO: Este artigo avalia o perfil da nordestinidade apresentado nas obras da trilogia literária do escritor Antônio Torres nos romances *Essa Terra* (1976), *O cachorro e o lobo* (1997) e *Pelo fundo da agulha* (2006). Sob tal enfoque, buscou estudar as formas de constituição e de transformação dos espaços ficcionais, territoriais e culturais nordestinos; analisar sua constituição e transformação no imaginário social brasileiro, a partir do contato com as novas tecnologias. Para tanto, buscou-se analisar os modos literários contemporâneos de representação de imaginários sociais; e analisar a distinção das obras apresentadas pelas narrativas que consolidaram diversos mitos sobre a região. Nesse sentido, os estudos alicerçaram-se à luz dos teóricos, como: (CANCLINI, 2007), (SANTOS, 1999), (HAAL, 2006), (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011), (LEMONS, 2011) ao proporem a ampliação das discussões a envolverem a temática da formação cultural e identitária nos novos espaços tecnológicos regionais. Para o desenvolvimento da pesquisa, em andamento, contou-se com a participação de docentes da área de Letras que atuam no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, e no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – IF BAIANO – *Campus* Guanambi, além de estudantes bolsistas PIBIC-EM.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Identidade. Nordeste. Tecnologia.

¹ Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Líder do GPECULT (IFS/CNPq). Doutora em Literatura e Cultura (UFBA). Email: manoela.gallotti@ifs.edu.br

² Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Guanambi. Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (UESC). Email: silvia.lima@ifbaiano.edu.br

ABSTRACT: This article evaluates the profile of the Northeast presented in the works of the literary trilogy of the writer Antônio Torres in the novels *Essa Terra* (1976), *O cachorro e lobo* (1997) and *Pelo fundo do needle* (2006). Under this focus, he sought to study the forms of constitution and transformation of fictional, territorial and cultural spaces in the Northeast; analyzes its constitution and transformation in the Brazilian social imaginary, from the contact with the new technologies. To this end, an analysis of contemporary literary modes of representation of social imaginary was sought; and analysis the distinction of the works by the narratives that consolidated several myths about the region. In this sense, studies were grounded in the light of theorists, such as: (CANCLINI, 2007), (SANTOS, 1999), (HAAL, 2006), (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011), (LEMONS, 2011) when proposing the expansion of involve the theme of cultural and identity formation in the new regional technological spaces. For the development of the research, in progress, there was the participation of professors in the area of Letters who work at the Federal Institute of Science and Technology Education of Sergipe - IFS, and at the Federal Institute of Science and Technology Education of Bahia - IF BAIANO - Campus Guanambi, in addition to PIBIC-EM scholarship students.

KEYWORDS: Literature; Identity; North East; Technology.

Introdução

A trilogia romanesca de Antônio Torres traz para o espaço da representação a persistência da problemática que questiona a noção de identidade existente no cenário cultural brasileiro. O descentramento do sujeito nas narrativas em questão mobiliza ainda a representação da região interiorana nordestina, onde a tradição e o desejo de modernidade encontram-se já indissociáveis na formação dos indivíduos. Por isso, o desejo de partida para o centro em busca do cotidiano cosmopolita marca a narrativa de Totonhim, narrador de *Essa terra* (1976), *O cachorro e o lobo* (1997) e *Pelo Fundo da agulha* (2006).

Ao saírem do espaço nordestino e migrarem para São Paulo, os protagonistas traduzem a experiência diaspórica do homem moderno

na contemporaneidade. Os processos de identificação encenados nas páginas possibilitam a discussão sobre os movimentos de desterritorialização ou descentramentos vividos pelos sujeitos, sejam estes habitantes dos espaços rurais ou urbanos.

Sob tal perspectiva analítica dos romances, verificam-se também as vivências das personagens em suas experiências da migração, ao mesmo tempo em que os aspectos míticos da cultura sertaneja se mesclam e incorporam às crenças culturais cosmopolitas. Nas narrativas dos romances *Essa Terra*, *O cachorro e o lobo* e *Pelo fundo da agulha*, percebe-se a desterritorialização do protagonista ao viver o exercício diaspórico, também representada pelo simbolismo do deslocamento da viagem (A ida/ O retorno), do interior nordestino para o grande centro urbano. Em tais narrativas, veem-se as imagens da negociação entre as subjetividades sociais formuladas pelo espaço citadino e globalizado da cultura contemporânea.

Nesse cenário de entrelaçamentos culturais, identificam-se os discursos das personagens engendrados na tradição cultural e nas formas representativas do espaço e da subjetividade sertaneja da literatura torreana. Sob tal enfoque, ao repensar a construção subjetiva do nordestino na contemporaneidade, questiona-se a representação dos espaços-Nordeste, cuja reflexão permite inferir os processos de apropriação e de criação das identidades.

Para tais discussões, abordam-se aspectos voltados às condições dos sujeitos moradores em grandes centros urbanos e cidades nordestinas, seus sonhos e projeções; descrições de como se traduzem instigantes as inquietações diretamente ligadas a problemas das identidades surgidos com a convivência entre o “eu” e o estranho “outro”, a partir dos lugares habitados.

Dentre as estratégias da escrita torreana, tem-se a presença constante das citações de objetos, rostos de pessoas, ou melhor, ídolos facilmente reconhecidos em determinada cultura, que também fazem parte das estratégias midiáticas estabelecidas para se legitimar o fenômeno conhecido como “homogeneização cultural”. Assim, evidenciam-se que muitos teóricos têm discutido esse fenômeno

quando avaliam a transformação das identidades ocorridas pelo tensionamento estabelecido entre o “global” e o “local”. Para tais autores, essa tensão se sustenta pela difusão do sistema econômico alicerçado nas relações de consumo, que engendram inter-relações “superficiais” traduzidas na ilusão de pertencimento de grupo pelo sistema capitalista. Entretanto, tal processo promove “a erosão progressiva dos laços comunitários, que se traduz em vulnerabilidade, volatilidade e por último, no desmantelamento de alguns coletivos integrados” (Bauman, 2016, p. 99).

O teórico Stuart Hall, em *A identidade cultural na pós-modernidade*, ao analisar os efeitos da globalização sobre as formações identitárias, afirma que houve entre as nações uma espécie de partilhamento das identidades geradas pela relação que os indivíduos mantêm com os fluxos culturais e com os bens de consumo. Ao consumirem os mesmos bens, serviços, mensagens e imagens, os indivíduos, mesmo estando distantes uns dos outros, partilham deste efeito global que visa fabricar os gostos, hábitos e costumes. Para o autor,

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”. (HALL, 2006, p. 74).

Em perspectiva semelhante ao confronto identitário descrito por Hall, quanto à relação entre o sujeito e o consumo, percebe-se a importância de alguns teóricos para o vínculo da formação identitária, a partir do contato dos indivíduos com os meios de comunicação. Dentre eles, destaca-se a importância dos estudos desenvolvidos por Martin-Barbero (2006), cuja defesa aponta o crescente investimento realizado pelo sistema econômico globalizado para se utilizar os

meios midiáticos a serviço da homogeneização cultural. Por esse viés, a cultura fragmentária, sobretudo a massiva, pode deslocar a ideologia dominante atribuída a certos produtos culturais e transvalorar o seu caráter homogeneizador.

O autor desmistifica o caráter de uma crítica cultural acostumada a atribuir um super poder homogeneizador, associado principalmente à produções televisivas e cinema-tográficas contemporâneas. Ao adotar uma configuração móvel da hegemonia enquanto processo ativo, afirma que “não há hegemonia, mas sim que ela é feita e desfeita, se refazendo permanentemente num “processo vivido”, feito não só de força, mas também de sentido, de apropriação do sentido pelo poder, de sedução e de cumplicidade” (Gramsci *apud* Martin – Barbero, 2006 p. 112).

O sujeito tornaria, portanto, membro participativo da construção das “pseudo” hegemonias, aspecto que permite afirmar que nem todo empreendimento investido pelos “sujeitos de hegemonia” constitui garantia à reprodução do sistema. As citações e apropriações da cultura nordestina encenadas e descritas nas narrativas literárias trabalhadas aqui podem intervir para a reversão da lógica atribuída ao sistema cultural tradicionalista e deslocar, ou melhor, vislumbrar outros sentidos, outros significados para a leitura dos possíveis Nordeste construídos socialmente.

1. Representações de deslocamentos, vazios e procuras por reteriorização na trilogia torreana

Na trilogia de Torres, percebe-se o modo que a narrativa literária desloca a visão de um Nordeste tradicionalmente representado pela literatura brasileira enquanto descrição de um cenário seco, onde a aridez se faz refletir na formação subjetiva dos personagens, como se constata em boa parte dos romances modernistas da geração de 1930, para investir em um espaço-sertão agora representado e reconstruído, que se torna uma espécie de um não-lugar. Retrata-se, assim, a complexidade da sensação de pertencimento daqueles que partiram e, ao retornar, não

conseguem mais se identificar com o lugar de origem. Tal dificuldade dessas pessoas de se readequarem ou reterritorializarem-se, torna-se conflitiva pela não possibilidade do resgate temporal e das mesmas experiências, por outro lado, isso promove novas possibilidades, posto que

A contingência ou a não repetição das experiências do retorno faz destes sujeitos, agentes que, pela sua condição de estarem no entre-tempo resultante de suas experiências (e por que não dizer, por estarem num “entre-lugar”), inauguram uma nova linguagem, expressa na sua forma de falar, de lidar com o espaço, afinal a contingência não é só a “temporalidade do indeterminado” é também a espacialidade deste indeterminado e deste indecível, uma forma diferente de viver o cotidiano (SOUZA, 2015, p.90).

Incrustadas nessa nova realidade alheia a si e de si mesmas, as personagens, no bojo das narrativas do romance *Pelo fundo da agulha*, expressam muitas citações e referências, dentre elas, emerge a citação do escritor Albert Camus sobre a condição do sujeito que se sente um estrangeiro. Uma outra longa citação refere-se ao trecho de *O mito de Sísifo* descrita quando Totonhim analisa o contexto do suicídio do sogro, atitude que o faz refletir sobre o seu engano em relação à sua existência, e isso o faz rever o seu alheamento àquele local, visto que o estrangeiro daquele lugar fosse ele.

Só há um problema filosófico verdadeiramente sério: é o suicídio. Julgar se a vida merece ou não ser vivida, é responder a uma questão filosófica fundamental da filosofia. O resto, se o mundo tem três dimensões, se o espírito tem nove ou doze categorias, vem depois... Há muitas causas para um suicídio e, de um modo geral, as mais aparentes não têm sido as mais eficazes... Aquilo que provoca a crise é quase sempre incontrolável. Os jornais falam muitas vezes de “desgostos íntimos” ou de “doença incurável”. São explicações válidas. Mas era preciso saber se nesse próprio dia um amigo do desesperado não lhe falou num tom diferente. Ele é o culpado. Porque isso pode bastar para precipitar todos os rancores e todos os cansaços ainda em suspenso... Um mundo que se pode explicar, mesmo com más razões, é um mundo familiar. Mas, pelo

contrário, num universo subitamente privado de ilusões e de luzes, o homem sente-se um estrangeiro...³

Diante de tal abismo imerso de subjetividades e complexidade humanas, veem-se que, nas narrativas literárias, as sensações de estrangeirismo tentam ser vencidas pelo contexto da homogeneização cultural citado anteriormente. Aspecto visível na literatura torreana dada a presença dos símbolos veiculados pelos meios de comunicação de massa, os quais permitem apontar imersões da cultura pop disseminada na cultura nordestina por meio da acessibilidade dos meios tecnológicos. Também se evidencia a comparação dos espaços nos quais se reforçam as identidades a partir da interação humana com os bens culturais. Nessa perspectiva se promove, portanto, a aproximação entre os sujeitos, em uma espécie de “pseudo” familiarização com os objetos culturais:

(...) A terra dorme. Com o que este lugar estará sonhando? Durante o dia achei que o cenário era perfeito para um filme de *cowboy*. Agora o cenário está desmontado. Fecharam o último *saloon*, nenhum pistoleiro chegando, ninguém toca gaita, realejo ou violão. Nenhuma moça à janela. Nenhum Bob Nelson cantando: “ô-ti-ro-lê-i-ti”. E eu não serei mais gongado num programa de calouros. The end. Só os galos cantam. E os cachorros uivam, solidários com as minhas velhas dores. (...) (TORRES, 1997, p. 190-191).

Voltaria àquele subúrbio feio, pobre, triste. E nele encontraria mais pessoas para ter saudades da sua terra do que o escrvão de polícia que acabava de conhecer. Nem parecia que aquele lugar, chamado São Miguel Paulista, fazia parte das redondezas da maior cidade da América do Sul, da qual era um apêndice inchado, graças às contribuições dos retirantes sertanejos à sua densidade demográfica. O alto-falante da praça cantava: *Eu penei, mas aqui cheguei...*. Eis aí: a voz do mesmo Luiz Gonzaga, o rei do baião, ouvida em todas as praças do sertão. Sentiu-se no Junco (TORRES, 2006, p.141).

As multiplicidades de narrações encontradas nas construções romanescas fazem parte da articulação da estética fragmentária disseminada e exercida pelas estruturas sociais e culturais contemporâneas. O modo de repercussão da estrutura social na

³ Ver citação do trecho de O mito de Sísifo, de Camus In: TORRES, Pelo fundo da agulha, 2006, p. 182.

elaboração objetiva dos imaginários faz com que os sujeitos representem seu lugar, a partir da crença de que gostos e hábitos que antes lhes eram estranhos passem a ser familiares, ou seja, comecem a fazer parte das experiências vividas por eles, em contato direto com os agenciamentos dos processos globalizadores.

Nestor Garcia Canclini (2007) vincula a sobrevivência deste sistema à existência da interculturalidade, ao defender que “a globalização sem a interculturalidade é um “OCNI”, definindo a sigla como Objeto Cultural Não Identificado” (CANCLINI, 2007, p.46) e que, intencionalmente, o caráter estratégico dessa hegemonia interessa somente àquilo relativo às políticas do mercado. Para esse autor, nesse contexto se pode analisar a condição de formação identitária do sujeito contemporâneo, em suas narrativas em conflito, e inseridas constantemente em diversas comunidades imaginadas.

(...) Mas o que sabemos das identidades indica que estas não têm consistência fora das construções históricas em que foram inventadas e dos processos em que se decompõem ou se esgotam. Alguns elementos utilizados para delimitar cada identidade, por exemplo, o uso da língua, são passíveis de estudos rigorosos, mas outros componentes que muitas vezes são dados como definições identitárias (cor da pele, gosto, hábitos) oscilam entre o determinismo biologicista e vagas convicções subjetivas.” (CANCLINI, 2007, p.78)

Parafraseando esse autor, pode-se sentenciar que a “identidade nordestina” habita o imaginário brasileiro a partir do contato com diversas narrativas. Se se pensar na produção literária da década de 1930 ou do Cinema Novo da década de 1960, ver-se-á o Nordeste a partir de unidades discursivas a reforçarem as imagens da região voltadas para o subdesenvolvimento, o atraso econômico, a fome e, fundamentalmente, para a abordagem da temática da seca.

Tais mazelas advêm do esquecimento político acerca das questões socioeconômicas dessa região, conforme afirma o

antropólogo Antonio Risério (2020), apontam a precisão de critérios para a definição do que se chama “Nordeste”, e, para isso, apresenta um esclarecimento de caráter geral,

Na verdade, a definição do que seja o Nordeste, apesar do seu berço ideológico, é muito mais político-administrativo do que qualquer outra coisa. De uma perspectiva geográfico-ambiental, por exemplo, “Nordeste” é uma definição que carece critérios. Que não prima pela clareza, nem pelo rigor. Aqui, as configurações ecossistêmicas podem ser simplesmente ignoradas. Eclipsadas por determinações políticas. Basta refletir um pouco para reconhecer essas violações da geografia e das realidades ambientais. (RISÉRIO, 2020, p.26).

Essa perspectiva de alijamento da cidadania surge, em diversas narrativas brasileiras, sob o viés metafórico de um ‘grito’, produções literárias em que o lugar do sujeito não se manifesta, diante das diversas atmosferas eclipsadas por determinações políticas. Na escrita do escritor Antônio Torres, observa-se que o caráter migratório, forçado, em busca de uma vida melhor na grande São Paulo, faz parte do *status quo* político institucionalizado que não cessa de expulsar a sua gente. Nessa literatura, tal evidência apresenta, sob o signo ficcional associado às dificuldades de vida das personagens, e contrário a características arquetípicas e mitológicas relacionadas às diversas estratégias discursivas e mantenedoras do poder, uma vez que estas se estabelecem cristalizadas como características expressivas da região.

A visibilidade e a dizibilidade da região Nordeste, como de qualquer espaço, são compostas também de produtos da imaginação, a que se atribuem realidade. Compõe-se de fatos que, uma vez vistos, escutados, contados e lidos, são fixados, repetem-se, impõem-se como verdade, tomam consistência, criam “raízes”. São fatos, personagens, imagens, textos, que se tornam arquetípicos, mitológicos, que parecem boiar para além ou aquém da história, que, no entanto, possuem uma positividade, ao se encarnarem em práticas, em instituições, em subjetividades sociais. São imagens, enunciados, temas e “preconceitos” necessariamente agenciados pelo autor, pelo pintor, pelo músico ou pelo cineasta que querem tornar verossímil sua narrativa ou obra de arte (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 217).

Desse modo, o estudo da recepção de objetos culturais que problematiza as questões do atual Nordeste brasileiro, entre o local e o global, o urbano e o rural, o espaço tecno-mítico-logicizado do interior nordestino em diálogo com a urbanidade paulistana, permite ativar o olhar estético-político-cultural que aponte não só para o questionamento da visão do espaço rural e urbano, sugerido pelo projeto racionalista moderno, baseado no raciocínio binário e excludente, Assim, cabe a reflexão: como pensar as transformações que esses espaços causam ao se inscreverem como uma espécie de releitura da modernidade? O fácil acesso às novas tecnologias tem desafiado o próprio processo de compreensão das expressões espaciais da modernidade, sobretudo, quando se trata das noções que envolvem o espaço urbano e o rural, na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, as tênues distinções que vêm demarcando estes espaços advêm de processos sociais variados, cujos processos de transformações ocorridos denominados aqui de espaços-Nordestes traduzem inviáveis quando explicados por uma perspectiva puramente econômica, haja vista que esta perspectiva não oportuniza formas e interações espaciais portadoras de uma objetividade. Por outro lado, ao se avaliarem as explicações fundamentadas sob o prisma econômico, constata-se o quanto há de distanciamento reflexivo sobre as relações entre cultura e espaço.

Sendo assim, acredita-se que a análise espacial do atual Nordeste implica ainda a reflexão sobre as noções de espaço, lugar, paisagem e território abordados pela nova geografia cultural, conceitos repensados sob o índice de abstração expresso por estes conceitos, pois como afirma Milton Santos, “trata-se de formular um sistema de conceitos (jamais um só conceito!) que dê conta do todo e das partes em interação” (SANTOS, 1999, p.93). O conceito de espaço não libera interferências causadas pelo fluxo cultural e midiático que tem formando a sociedade, entretanto sua ponderação tem contribuído para a compreensão das mudanças e das novas configurações estruturais do mundo contemporâneo.

Em seu livro *Microfísica do Poder*, no capítulo X, intitulado “Sobre a geografia”, Foucault alerta para as incertezas das

especializações e dos usos metafóricos que se faz de algumas dessas noções, entre elas a de território, “(...) vejamos o que são estas metáforas geográficas. Território é sem dúvida uma noção geográfica, mas é antes de tudo uma noção jurídico-política: aquilo que é controlado por um certo tipo de poder (FOUCAULT, 2002, p.157)”. Dessa forma, ao se ampliar a discussão sobre a necessidade de se descortinar as relações estratégicas de poder que envolvem as noções espaciais nas diversas sociedades, este autor justifica a sua obsessão pelo tema da seguinte forma:

Reprovaram-me muito por essas obsessões espaciais, e elas de fato me obcecaram. Mas através delas, creio ter descoberto o que no fundo procurava: as relações que podem existir entre poder e saber. Desde o momento em que se pode analisar o saber em termos de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se aprender o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos. Existe uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que passam pelo saber e que naturalmente, quando se quer descrevê-las, remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território (FOUCAULT, 2002, p.158).

São essas relações de saber-poder imbricadas na “Invenção do Nordeste” que se descortinam nas narrativas e trazem para a cena a ampliação das noções de espaço, considerando intrínsecos os espaços geográficos, virtuais-tecnológicos, culturais, político-econômicos e (auto)biográficos, como aqueles capazes de indicar as possíveis visibilidades e dizibilidades dos atuais espaços-Nordestes nas produções literárias contemporâneas.

Considerações Finais

O “Estado de violência” gerado pelo processo de modernização não acompanhou as necessárias mudanças econômicas, sociais, tecnológicas e também culturais. Tal fenômeno promoveu o que Nízia Villaça, em artigo intitulado “Apelos e apelações do contemporâneo” (VILLAÇA, 1996, p.18) considera a perda identitária causada pelo intenso desenvolvimento

tecnológico e consequentes mudanças que tais movimentos provocavam na maneira de o sujeito enxergar a si e ao mundo em que vive. Para essa autora, isso repercute também nas formas de representar o mundo expressadas na literatura e na arte.

Na trilogia do escritor Antônio Torres, percebe haver alterações provocadas pelos novos aparatos tecnológicos, assim como a disposição da acessibilidade aos novos meios informacionais, os quais modificaram também a criação dos processos estilísticos de representação do literário, através das novas imagens projetadas dos espaços-Nordestes. Nesse sentido, vê-se explicitamente, através da narração, a promoção dos fatos notabilizados na escrita fragmentária, nos lapsos de memória ou na frequente recorrência ao memorialístico, que rompe com a noção de tempo.

Anacrônicos, os romances contemporâneos passam a se apresentar como uma espécie de grande coleção de imagens, como uma espécie de colagem fotográfica que visa montar o mosaico dos “acontecimentos”, as estratégias fragmentárias a imitarem as expressões das vidas que passam a se orientar com maior intensidade interativa dos meios tecnológicos. Além disso, observa-se a noção de espaço estilizado, não podendo este mensurar-se pelo tempo. Tal mudança da lógica espacial se vê reproduzida no contato direto humano com os meios televisivos, o rádio, a internet, o cinema, dentre outros.

Dessa forma emergente e ‘líquida’, no romance intitulado *Pelo fundo da agulha*, que fecha a trilogia iniciada pelo escritor Antonio Torres em *Essa Terra*, o protagonista começa a embalar a narrativa, por meio da imagem da mãe já velhinha a enfiar a linha no fundo da agulha. As imagens descritas no romance parecem passar sempre pelo mesmo orifício. Pelo fundo da agulha, atravessam os fragmentos de vida e as memórias narradas no romance, escoam ainda o fluxo intenso de citações literárias, músicas, filmes, filósofos, escritores e ditos populares que permeiam o romance.

As três narrativas pautam-se nas atuais condições de subjetivação do espaço/tempo contemporâneo, em que se percebe a questão da subjetividade perpassada tanto pelo “sujeito da

escritura” quanto pelo “sujeito na escritura”, como adverte Nízia Villaça em texto intitulado “Novas subjetividades”. Além disso, o caráter autobiográfico das obras literárias de Torres reflete a constituição do sujeito autoral, sem desprezar o aspecto ficcional do sujeito, que no texto confirma a perspectiva teórico-receptiva literária enquanto representação da comunicação artística entre os sujeitos e os sujeitos leitores, extra-textuais, como propõe Bakhtin (1979, p. 109). Para esta autora, as novas subjetividades se expressam na literatura, mediante o apontamento do elemento paradoxal da cultura contemporânea. Se cada época corresponde a uma representação do indivíduo em seu tempo, as obras contemporâneas instalariam o campo de batalha entre os diferentes processos de construção do sujeito (VILLAÇA, 1996, p. 55). Neste sentido, verifica-se o reflexo do espaço/tempo de cidades que possuem suas dimensões físicas e informacionais contidas nas obras literárias abordadas; e deste contato entre as duas dimensões se entrecruzam e se produzem as subjetividades.

De acordo com as imagens projetadas em diversas localidades do Nordeste, notou-se que “a cultura da mobilidade não é neutra nem natural” (LEMOS, p.18), em ensaio intitulado “Cultura da mobilidade”, André Lemos, professor e pesquisador em cibercultura. Desse modo, as obras literárias analisadas retratam, portanto, o deslocamento do caráter homogeneizador de configuração dos ‘Espaços Nordestes’ na cultura contemporânea. Sob tal enfoque, as subjetividades nordestinas, seus sonhos e desejos, constroem-se pelo acesso, ou melhor, a partir da possibilidade de contato com o *mass media*, a internet, o rádio, o cinema, advindas de produções da indústria cultural que têm alcançado os indivíduos. Nesse sentido, cabe observar que, se no início do século XX a mobilidade cultural se deu, a partir do desenvolvimento tecnológico dos novos meios de transporte, hoje, os celulares com câmeras, *notebooks* e demais aparatos se fazem necessários para se repensar o produto social.

Assim sendo, como definir quantos tipos de mobilidade insere-se no atual contexto do ser nordestino? Como definir os

espaços produzidos socialmente diante da atual mobilidade e do produto cultural que estes espaços-Nordestes refletem? Para a subjetividade nômade nordestina, a busca não se faz mais apenas em prol do oásis, da fonte de água, mas de espaços informacionais, pois os desejos, em certa medida, já se encontram produzidos pela cultura midiática.

A mobilidade e o acesso a informação, como se sabe, constituem estritamente ligados ao poder econômico populacional. Não por acaso, os dados do IBGE, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD 2018, apontam que o acesso à banda larga fixa na região Nordeste apresenta um panorama atípico em relação às outras regiões do país. A pesquisa identificou que no Nordeste “ao contrário das outras regiões do país, a banda larga fixa possui mais adeptos do que a móvel: em 2018, 64,1% dos domicílios nordestinos com internet usavam a conexão móvel, contra 77,9% de uso da fixa. Nas outras regiões, esses percentuais variaram entre de 82,3% a 89,7%.”. Os indicadores apontam para o custo de manutenção da banda larga móvel pela população, cujos pacotes de dados fornecidos pelas operadoras apresentam-se limitados, o que justifica o investimento na banda larga fixa para manutenção do acesso. Embora necessárias, outras formas de investimento público para a acessibilidade e mobilidade informacionais dos sujeitos se impõem incontestáveis, frente à rapidez da ampliação do acesso, ano após ano, o que aponta para a urgência em refletir sobre os ‘Espaços Nordeste’ formadores de identidades com toda a sua multiplicidade informacional.

Quando a pesquisa confirma o aumento do acesso e da mobilidade, traz consigo os aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil. Ao indicar que “O percentual de domicílios em que havia conexão por banda larga fixa e móvel subiu de 52,3% em 2017 para 56,3% em 2018”, confirma os índices de avanço em relação ao acesso.

Referências

ALBUQUERQUE Jr. D. M. de. **A invenção do nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BAUMAN, Z. **Extranños llamando a la puerta**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2016.

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada**. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 17 ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

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

LEMOS, André. **A cultura da mobilidade**. In: BEIGUELMAN, Giselle, Jorge La Ferla (organizadores). *Nomadismos tecnológicos*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD**, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.

RISÉRIO, A.; FALCÓN, G. **A Bahia de todos os cantos: uma introdução à cultura baiana**. Lauro de Freitas, Bahia: Editora Solisluna, 2020.

SANTOS, M. ; SOUZA, M. A. (org.). **A construção do espaço**. São Paulo: Nobel, 1999.

SOUZA, T. R. de. **Lugar de origem, lugar de retorno: a construção dos territórios dos migrantes na Paraíba e São Paulo**. 2015. Tese de doutorado. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/16966/1/THIAGO%20ROMEU%20DE%20SOUZA%20%5BTES E%5D.pdf> Acesso em: 03 maio 2021.

TORRES, A. **Essa Terra**. São Paulo: Editora Ática, 1976.

TORRES, A. **O cachorro e o lobo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

TORRES, A. **Pelo fundo da agulha**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VILLAÇA, N. **Mixologias**: comunicação e o consumo da cultura. São Paulo: Estação das Letras, 2010.

Capítulo 8

GOLDVARB X: FERRAMENTA COMPUTACIONAL PARA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Dayane Moreira Lemos¹
Jan Carlos Dias de Santana²
Marcelo dos Santos³

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar uma discussão sobre o uso de ferramentas computacionais, compreendendo sua importância no campo científico, especificamente, para a Sociolinguística, a qual tem subsidiado suas análises quantitativas através de pacotes computacionais que permitem o alcance de resultados mais precisos. Assim, o presente trabalho mostra um panorama de como se configura a Sociolinguística, o seu percurso histórico e, principalmente, a sua contribuição e impacto para os estudos da linguagem. Também busca-se descrever o Goldvarb X, uma ferramenta computacional que auxilia no tratamento estatístico realizado em pesquisas sociolinguísticas.

Palavras-chave: Ferramenta computacional. Sociolinguística. Goldvarb X.

ABSTRACT: This article aims to present a discussion on the use of computational tools, understanding its importance in the scientific field, specifically for Sociolinguistics, which has supported its quantitative analyzes through computational packages that allow the achievement of more accurate results. Thus, the present work shows an overview of how Sociolinguistics is configured, its historical path and, mainly, its

¹ Professora Substituta da UNEB, *Campus XVI (Irecê)*. Doutoranda em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS/com pesquisa financiada pela FAPESB). Email: dayaneml@yahoo.com.br

² Professor da rede privada de ensino superior. Doutorando em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS/com pesquisa financiada pela CAPES). Email: jan.santana@hotmail.com

³ Docente do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *Campus Feira de Santana*. Mestre em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS). Email: marcelosantus25@gmail.com

contribution and impact to language studies. We also seek to describe Goldvarb X, a computational tool that helps in the statistical treatment carried out in sociolinguistic research.

Keywords: Computational tool. Sociolinguistics. Goldvarb X.

Considerações iniciais

Este artigo trata a respeito do uso de uma ferramenta computacional para análise linguística, compreendendo sua importância no campo científico, especificamente, para a Sociolinguística, a qual tem amparado suas análises em pacotes computacionais que auxiliam e trazem confiabilidade aos seus resultados.

Nesse sentido, mesmo com alguns manuais de “Introdução aos estudos sociolinguísticos”, a citar o de Alkmin (2012), Mollica e Braga (2008), e muitas outras monografias, dissertações e teses que tratam dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística, realizando descrições e análises da realidade linguística brasileira, acredita-se na relevância de trazer alguns conceitos fundamentais, oferecendo, ainda que sumariamente, um pequeno arcabouço teórico-metodológico da Teoria da Variação, sem a qual não é possível compreender seus instrumentos de análises.

Para iniciar a discussão sobre a Teoria da Variação é necessário compreender, antes de tudo, que as línguas são organismos vivos multisseculares e que, ao longo de seu tempo histórico, sofrem algumas alterações desencadeando variações e mudanças em sua estrutura. Nesse sentido, em meio aos avanços dos estudos sociolinguísticos pode-se afirmar que:

[...] antes do advento da metodologia de quantificação, a variação linguística era considerada secundária, aleatória ou mesmo impossível de ser cientificamente apreendida. O uso de métodos estatísticos, contudo, tem permitido demonstrar o quão central a variação pode ser para o entendimento de questões como identidade, solidariedade ao grupo local, comunidade de fala, prestígio e estigma, entre tantas outras. (GUY; ZILLES, 2007, p. 73).

Assim, entende-se que a sociolinguística tem em muito contribuído para a análise de uma língua real, não idealizada. A partir do seu aparato teórico-metodológico, é possível “[...] enfrentar o desafio de tentar processar, analisar e sistematizar o universo aparentemente caótico da língua falada” (TARALLO, 1997, p. 5), contribuindo para discussões de aspectos que, por muito tempo, foram excluídos dos estudos tradicionais da língua, uma vez que agora se busca uma abordagem que trata da diversidade linguística, implicando num “[...] esforço que vem sendo feito há séculos pelos linguistas em sua difícil tarefa de descrever um fenômeno que nos governa e ultrapassa em tão grande medida” (PERINI, 2003, p. 10).

Isso tem contribuído para a configuração de uma ciência mais social, mais presente, mais humana e através dela, certamente, muitos conceitos poderão ser revistos ou até mesmo repensados.

1. A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

A Sociolinguística busca descrever e explicar o uso da língua, analisando os fenômenos linguísticos a partir de situações reais de comunicação. Tais pesquisas possibilitam confirmar ideias antes ignoradas, a saber: o fato de que a língua é heterogênea e de que essa heterogeneidade pode ser sistematizada; de que regras condicionam o comportamento dos falantes em suas interações (estilística, avaliação subjetiva) e que existem fatores extralinguísticos que influenciam o uso da língua (classe social, faixa etária, sexo/gênero, escolaridade etc.).

Dois estudos que se destacaram no domínio da Sociolinguística foram realizados por William Labov, centrando-se na fala de um ponto de vista social e não individual. No primeiro, ele observou a avaliação social no modo de articular o primeiro elemento dos ditongos /ay/ e /aw/ na ilha de Martha's Vineyard (1963) e o segundo tratou sobre a estratificação social no uso do /r/ em posição pós-vocálica na cidade de Nova York (1966), pois ele queria mostrar que fatores sociais incidem sobre as línguas. A partir dos resultados

desses estudos, Labov comprova que a heterogeneidade presente na língua é sistemática (LABOV, 2008 [1972]).

Em 1968, surgiu uma proposta a partir de Uriel Weinreich, juntamente com Marvin Herzog e o próprio Labov, quando eles postularam uma série de princípios sociolinguísticos acerca das relações variáveis, desenvolvendo uma teoria que atribuía valores sociais às regras linguísticas, cujas estruturas variantes revelavam certos padrões de regularidade. Com efeito, estabelecem uma *teoria da mudança linguística*, trazendo as conclusões alcançadas sobre um estudo de linguística histórica a respeito da mudança em comunidades linguísticas contemporâneas. Escrito entre os anos de 1966 e 1968, o *Empirical foundations for a theory of language change* trouxe uma nova abordagem aos estudos sociolinguísticos. Foram os resultados alcançados por Labov em Martha's Vineyard e em Nova York, as descobertas de Herzog sobre a dialetologia do iídiche no norte da Polônia e o Atlas linguístico e cultural dos judeus asquenazes, criado por Weinreich, que serviram de base empírica para a fundamentação dessa nova abordagem (LABOV, 2008 [1972]).

Essa iniciativa foi o ponto de partida para a investigação sobre a dinâmica da mudança nas línguas decorrente de fenômenos variáveis e esses linguistas norte-americanos podem ser considerados como os precursores dos princípios teóricos formulados para o estudo da mudança. Entretanto, Labov propôs um modelo de descrição e análise mais específico para os fenômenos da variação e mudança linguísticas, trazendo pressupostos teóricos e orientações metodológicas mais bem alicerçados, evidenciando a influência dos fatores sociais atuantes na língua. Assim, esse modelo ficou conhecido como *Sociolinguística Variacionista*.

Labov enfatizou que a estrutura linguística é intrinsecamente heterogênea, sendo, inclusive, necessária para o funcionamento real de qualquer língua. Comprova-se isso porque o indivíduo é capaz de codificar e decodificar essa heterogeneidade (LUCCHESI, 2004, p. 171). Não se tolera mais a ideia de “variação livre” para tentar explicar as diferenças encontradas na fala de uma comunidade.

Durante muito tempo, pensou-se em variações livres, todavia Labov percebeu que a língua é um sistema dinâmico porque está condicionada a *fatores internos* (que remetem à estrutura da língua) e a *fatores externos* (sociais). Dessa forma, é fundamental avaliar a importância de cada um desses fatores condicionantes, visto que a heterogeneidade da língua não é aleatória e sim ordenada por um conjunto de restrições linguísticas e sociais. Mas nem todos os fatos da língua estão sujeitos à variação, uma vez que há regras gramaticais categóricas. Como enfatizam Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), no sistema linguístico, o número de regras categóricas é inferior às regras variáveis, no entanto, são essas que devem ser explicadas para se compreender que as estruturas variantes, muito mais do que as invariantes, revelam padrões de regularidades e podem ser sistematizadas.

Como os fenômenos de mudança decorrem de um estado de variação anterior ao qual a língua esteve sujeita, a perspectiva laboviana assume que a variação e a mudança linguística estão estreitamente relacionadas. Labov argumenta que toda mudança linguística pressupõe variação, mas nem tudo o que varia resulta em mudança. É o caso da variação estável e, com base em dados empíricos, o pesquisador pode identificar padrões/estágios de mudança linguística em progresso, como também os fatores que favorecem ou desfavorecem o seu desenvolvimento na língua. O teórico notou que a mudança linguística não é uma constante, isto é, ela pode simplesmente interromper-se, trocar de direção, completar-se ou seguir novos rumos (LABOV, 2008 [1972]).

Por isso, no estudo da mudança, é preciso levar em consideração algumas questões gerais que foram sistematizadas por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) e apresentadas como os cinco problemas:

- i. O problema dos fatores condicionantes (*constraints problem*) - deve-se definir quais as possíveis condições que favorecem ou restringem a mudança. Os próprios autores sugerem “que um possível objetivo para uma teoria da mudança é determinar o conjunto de mudanças possíveis e

- condições possíveis para a mudança” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 121);
- ii. O problema da transição (*transition problem*) - deve-se descrever a “trilha” pela qual passa a língua nos estágios intermediários da mudança, ou seja, definir e analisar o percurso/processo pelo qual a mudança se realiza;
 - iii. O problema do encaixamento (*embedding problem*) - devem-se resolver as questões relativas à natureza e à extensão do encaixamento. Reforça Labov (2008, [1972, p. 193]) que “o principal caminho para a solução está na descoberta das correlações entre elementos do sistema lingüístico e entre esses elementos e o sistema não-lingüístico de comportamento social”;
 - iv. O problema da avaliação (*evaluation problem*) - deve-se averiguar como os membros da comunidade de fala avaliam os efeitos da mudança sobre a estrutura e o uso da língua porque “o nível de consciência social é uma propriedade importante da mudança lingüística” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 124). Labov ressalta que as atitudes e aspirações gerais dos informantes com o seu comportamento lingüístico e as suas reações subjetivas aos valores da própria variável lingüística podem alterar/modificar o processo de estruturação da língua, reconhecendo, assim, o papel do indivíduo frente à mudança e, principalmente, perante a própria língua (LABOV, 2008, [1972]);
 - v. O problema da implementação (*actuation problem*) - deve-se analisar as razões pelas quais uma mudança ocorre em certa língua e em determinado momento, observando o que a influenciam.

Para a Sociolinguística Variacionista, a natureza variável da língua é um pressuposto fundamental, que orienta e sustenta a observação, a descrição e a interpretação do comportamento lingüístico. Como Labov adota a ideia de que nem toda variação na estrutura da língua desencadeia uma mudança, mas que toda mudança pressupõe variação, cabe, portanto, ao pesquisador identificar/interpretar os dados lingüísticos, notando quais são os fatores de ordem estrutural e/ou de ordem social envolvidos nesse processo de variação, para ter uma visão mais clara sobre a língua e sobre fenômenos em específico.

A pesquisa sociolinguística é feita através de registros da fala de sujeitos pertencentes a uma determinada comunidade de fala para que se investigue a variável lingüística em foco. Esse modelo teórico implica numa metodologia específica a ser empregada, com a finalidade de sistematizar um fenômeno lingüístico, e o próprio

Labov deu o suporte necessário, desenvolvendo-a e aprimorando-a por meio de suas pesquisas.

O principal foco é o *vernáculo*, que, para Labov, é a língua falada em situações naturais de interação social, ou seja, quando a mínima atenção é prestada ao uso da língua pelo falante. Ele deixa isso bem claro quando diz que pretende investigar a língua falada tal como ela é utilizada pelos membros de uma sociedade na vida cotidiana, sendo o veículo de comunicação com o qual discutem com seus parceiros, brincam com seus amigos e enganam seus inimigos (LABOV, 2008 [1972]).

2. A CONTRIBUIÇÃO DE FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS PARA AS PESQUISAS SOCIOLINGÜÍSTICAS

Esta seção dedica-se a discorrer, ainda que brevemente, sobre o aporte metodológico da Sociolinguística. Atrelado a essa discussão, apresentaremos a ferramenta computacional Goldvarb X, a qual tem dado suporte às análises no campo da Sociolinguística quantitativa.

2.1 Metodologia, coleta, transcrição e análise de dados

A autêntica pesquisa sociolinguística circunscreve-se na relação entre língua e sociedade e na possibilidade de investigar e descrever sistematicamente a variação existente em contextos específicos de fala, no uso real da língua, como já discutido. Essa base teórica deve-se ao americano William Labov, a quem são atribuídas as primeiras investigações com base nos postulados da sociolinguística, que também é conhecida como “sociolinguística quantitativa”, pois em se tratando de variação, torna-se imprescindível se operar com números e tratamento estatístico dos dados coletados. No que tange a análise quantitativa, Guy e Zilles (2007) dedicam-se intensamente à tarefa de oferecer ao leitor subsídios para uma análise quantitativa adequada aos princípios teórico-metodológicos da sociolinguística quantitativa variacionista.

Para o desenvolvimento de uma análise sociolinguística, em que seja possível abarcar fatores linguísticos e extralinguísticos, é necessário um grande número de dados, assim como afirma Barber Sardinha (2000), para que seus resultados sejam representativos e possam, realmente, indicar os caminhos da variação e/ou mudança de certas variantes linguísticas. Para tanto, faz-se necessário todo um cuidado metodológico já abordado por Tarallo (1997), Guy e Zilles (2007), Mollica e Braga (2008) e outros pesquisadores, que vai desde a coleta de dados a interpretação dos resultados. Como já afirma Guy (2007, p. 19):

Para desvelar tanto a estrutura linguística quanto a estrutura social, devemos, necessariamente, coletar grande quantidade de dados de muitos indivíduos; conseqüentemente, devemos enfrentar problemas ligados a controle de qualidade e confiabilidade, a manuseio e apresentação de dados, e a interpretação e inferência.

O autor segue comentando que parece sensato afirmar que toda pesquisa dialetal, seja ela de ordem geográfica ou social, é essencialmente quantitativa, uma vez que estudos dialetais anteriores podem comprovar que dificilmente se fala em termos categóricos sobre as propriedades dos dialetos. O autor ainda explica que isso acontece diante da heterogeneidade da língua falada, já que as isoglossas não formam grupos perfeitos, o que implica dizer que todo dialeto está propício a variação linguística (GUY, 2007, p. 20). Portanto, cabe à sociolinguística fazer a abordagem linguística e social dos mais diversos dialetos, tomando como suporte metodológico a análise quantitativa dos dados, podendo assim controlar o grau de variabilidade do fenômeno em análise, e apresentá-los através dos mais diferentes recursos: quadros, tabelas, gráficos.

Numa análise quantitativa, o pesquisador busca sempre os números, as probabilidades, as estatísticas, para que seja possível apreender a sistematicidade da variação linguística, em análise, uma vez que esses resultados refletirão o uso da língua em um contexto social e linguisticamente heterogêneo.

De qualquer modo, Guy (2007) define três fases numa análise quantitativa. São elas:

- i. Coleta de dados – momento em que se organiza uma amostra de dados, a qual deve apresentar altos índices de confiabilidade e representatividade, para que os dados não sejam tendenciosos;
- ii. Redução e apresentação de dados – abordagem que busca formas que minimize detalhes sem importância e apresente o que realmente é relevante à análise, sem que isso torne os dados tendenciosos ou distorcidos, ou até mesmo para não incorrer no risco de obscurecer/omitir dados/fatos importantes;
- iii. Interpretação e explicação de dados – representa o objetivo final de qualquer estudo quantitativo dialetal, uma vez que os números/estatísticas apenas direcionam as análises e permitem interpretações e explicações dos fenômenos linguísticos.

Todo esse trabalho, da coleta à interpretação, ganhou um grande auxílio das ciências exatas e computacionais, uma vez que, a fim de facilitar o trabalho de quantificação de dados, estudiosos elaboraram programas computacionais que oferecem um tratamento estatístico aos dados sociolinguísticos. Portanto, transforma todo o amontoado de ocorrências em probabilidades estatísticas, o que veio a facilitar a vida dos pesquisadores sociolinguistas. Dentre os programas computacionais disponibilizados, destaca-se o Goldvarb X.

2.2 Goldvarb X: descrição, instalação e uso

No que tange aos programas computacionais, o mais usado na análise da Sociolinguística Quantitativa⁴ é o Variable Rule Analysis⁵ (VARBRUL), que é um tipo de análise multivariada amplamente empregada em estudos de variação linguística. Este programa busca separar, quantificar e testar a significância dos

⁴ Atualmente, os sociolinguistas também têm como suporte computacional o programa R CORE TEAM (2013), que gera informações mais precisas para exposição em gráficos, tabelas e planilhas.

⁵ Análises de regras variáveis.

efeitos dos fatores (sociais ou linguísticos) em uma variável linguística (GUY, 2007, p. 33).

Desde a criação do VARBRUL, muitas foram as alterações realizadas no programa para que esse se torne, a cada dia, mais prático, confiável e com mais ferramentas operacionais, o que tem colaborado na aplicação de testes, cruzamentos de dados. Todos esses recursos oferecidos pelo mundo moderno têm vindo a somar na realização de pesquisas mais consistentes.

Dentre os pacotes VARBRUL, destaca-se, neste artigo, o GOLDVARB X – versão atualizada do pacote Goldvarb 2001⁶ –, que se caracteriza como um pacote *Varbrul* para ambiente *Windows*, versão 2005, sendo reconhecido como “[...] um conjunto de programas computacionais de análise multivariada, especificamente estruturado para acomodar dados de variação sociolinguística” (GUY; ZILLES, 2007, p. 105).

De forma geral, faz-se importante frisar que os resultados alcançados através do Goldvarb X refletirão em análises que culminarão em confirmar ou não as hipóteses iniciais da pesquisa.

2.2.1 Configurações do GOLDVARB X

O Goldvarb X é um software gratuito para análise de *corpus*, executável em versões para o Windows, Linux e Macintosh. Seu arquivo tem aproximadamente 2,66MB, por isso é considerado leve e dispensa a necessidade de instalação, o que torna a utilização mais fácil mesmo para usuários iniciantes.

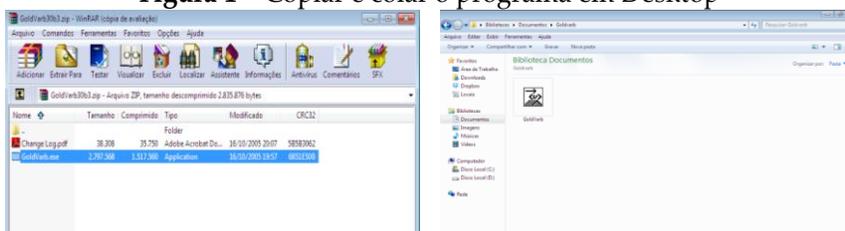
Montado o *corpus*, passa-se ao levantamento e à codificação dos dados para a análise quantitativa, visto que se trabalha com códigos, os quais alimentarão o Programa. A seguir, apresentam-se os procedimentos adotados para que seja possível a “instalação” e rodadas no programa.

⁶ O programa GoldVarb 2001 foi idealizado por Steve Harlow, que tomou como base a versão anterior, GoldVarb 2.0, de Rand & Sankoff (1990).

2.2.1.1 Instalação

Como já relatado, o programa é de fácil acesso e disponível em rede, sendo apenas necessário digitar *Goldvarb X* no *Google* e abrir a página do programa ou digitar o endereço <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.htm>. O usuário será direcionado ao *site* que permite fazer o *download* do programa, sendo necessário a escolha do *link* compatível ao sistema operacional do seu computador (Windows/Mac). Após o *download* do programa, basta clicar no arquivo. Deve-se copiar e colar o arquivo em uma pasta específica em sua área de trabalho (*Desktop*) (cf. Figura 1) e o programa estará pronto para ser utilizado.

Figura 1 – Copiar e colar o programa em Desktop



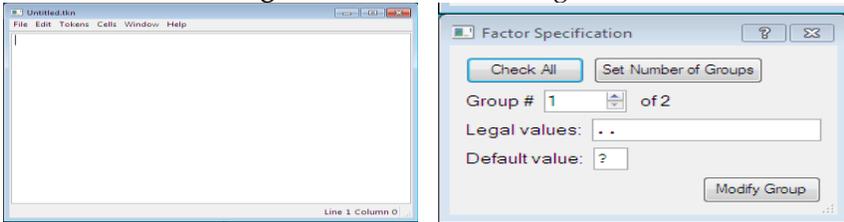
Fonte: Elaborado pelos autores.

Dada a “instalação” do programa no computador, o usuário poderá utilizar suas interfaces, explorando os recursos oferecidos.

2.2.1.2 Passo a passo para as rodadas e resultados

Para que seja possível utilizar o programa, faz-se necessário abrir a pasta que guarda o programa *Goldvarb* e dar um duplo click no ícone *Goldvarb*, o que fará com que apareça a tela que consta na Figura 2.

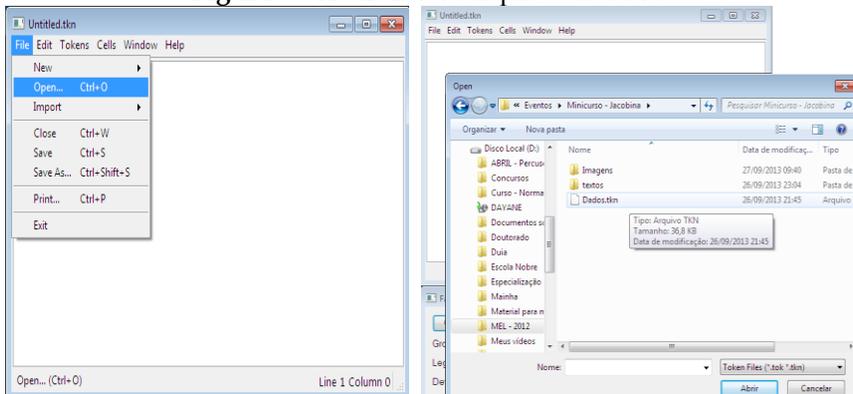
Figura 2 – Abertura do Programa



Fonte: Elaborado pelos autores.

O pesquisador deve estar com o arquivo de dados prontos (codificados). Em seguida, clica em *FILE, OPEN* e busca o arquivo com extensão *tkn* na pasta devida (cf. Figura 3).

Figura 3 – Abertura do arquivo de dados



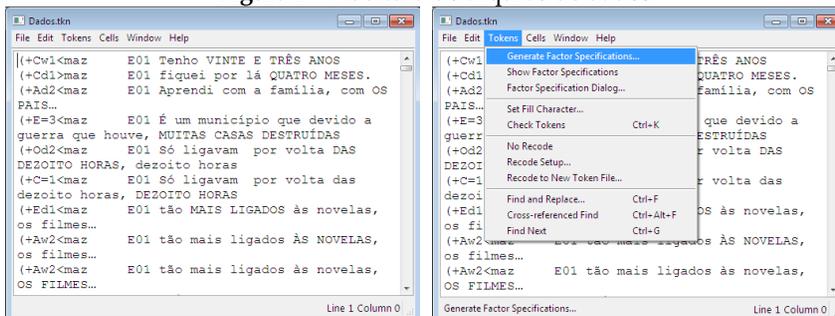
Fonte: Elaborado pelos autores.

Importante destacar que se os dados estiverem em um arquivo em formato Word, o procedimento adequado é: no Word, marcar todo arquivo e copiar; depois colar na janela do Goldvarb e salvar o arquivo (*FILE, SAVE AS*) com um nome sugestivo e com a extensão *tkn* (três letras que identificam o arquivo de dados), exemplo: *Dados codificados.tkn*.

Feitos os primeiros passos, o arquivo será aberto na janela de dados, conforme Figura 4. Em seguida, clica em *TOKENS* e seleciona a opção *GENERATE FACTOR SPECIFICATIONS* (pode também digitar o “arquivo de especificação” do fenômeno sob

análise em local apropriado depois de abrir o programa *Goldvarb*, conforme a segunda janela da Figura 4).

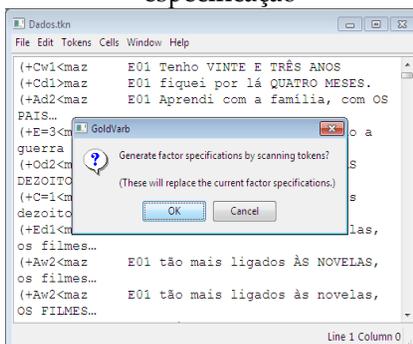
Figura 4 – Abertura do arquivo de dados



Fonte: Elaborado pelos autores.

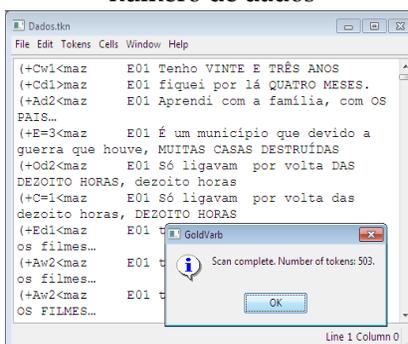
Na sequência, será aberta uma pequena janela com a pergunta *GENERATE FACTOR SPECIFICATIONS BY SCANNING TOKENS?* e o usuário deverá clicar em *OK*, caso queira gerar um arquivo de especificação a partir da sua codificação (cf. Figura 5). Aparecerá uma pequena janela com a confirmação e com o número de dados, conforme Figura 6.

Figura 5 – Gerar arquivo de especificação



Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 6 – Confirmação do número de dados

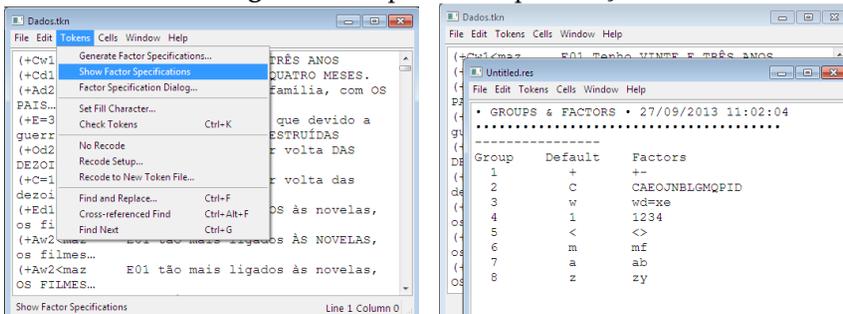


Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao confirmar o arquivo de especificação, bem como o número de dados do *corpus*, faz-se necessário clicar em *TOKEN* e em *SHOW*

FACTOR SPECIFICATIONS para ver o arquivo de especificação gerado (cf. Figura 7).

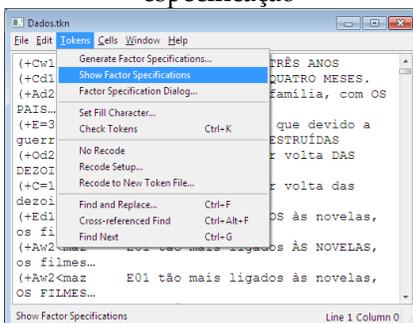
Figura 7 – Arquivo de especificação



Fonte: Elaborado pelos autores.

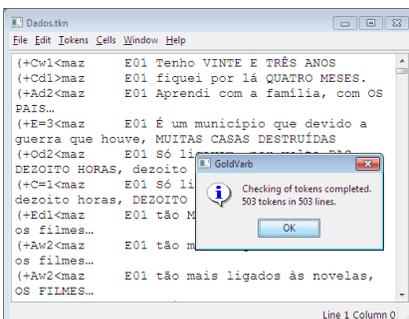
Os próximos passos são: clicar em *TOKENS* e em *CHECK TOKENS* (cf. Figura 8). Aparecerá uma pequena janela confirmando que está tudo OK e quantos dados e quantas linhas foram checados. Caso haja algum problema com relação à codificação ou aos grupos de fatores, deve-se rever os dados e as codificações, repetir os passos anteriores, até conseguir a mensagem CHECK OF TOKENS COMPLETED (cf. Figura 9).

Figura 8 – Gerar arquivo de especificação



Fonte: Elaborado pelos autores.

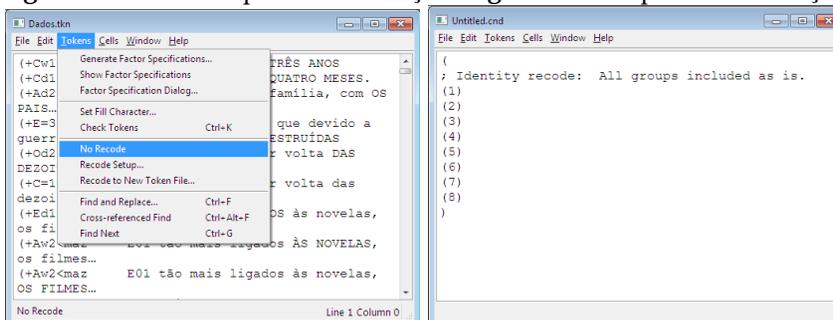
Figura 9 – Confirmação do número de dados



Fonte: Elaborado pelos autores.

O próximo passo é selecionar *TOKENS* e clicar em *NO RECODE* (cf. Figura 10), o que significa que o usuário verá uma primeira análise, com os resultados em função da codificação feita, sem nenhuma alteração (no futuro, verá que existem possibilidades de alterações virtuais – excluir dados, amalgamar etc.). Em seguida, aparecerá uma janela com o *ARQUIVO DE CONDIÇÕES BÁSICO*, sem modificações (cf. Figura 11).

Figura 10 – Gerar arquivo de condição. **Figura 11** – Arquivo de condição

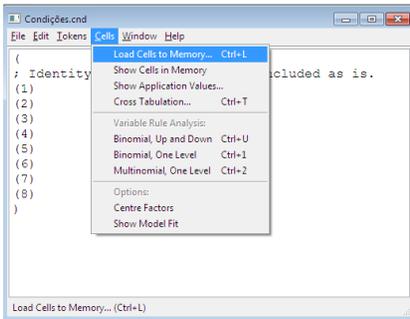


Fonte: Elaborado pelos autores.

Fonte: Elaborado pelos autores.

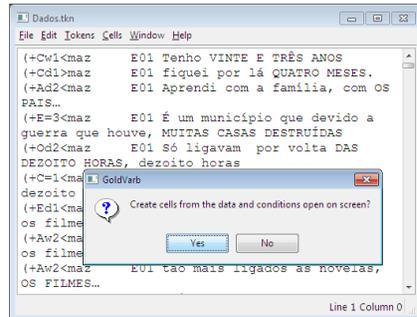
Após montar o arquivo de condições, clica-se em *CELLS* e seleciona *LOAD CELLS TO MEMORY* (cf. Figura 12). O programa perguntará, em uma janela pequena, se o usuário quer gerar um arquivo de células e, conseqüentemente, o de resultados, a partir daquele arquivo de condições (**cnd**) e do arquivo de dados (**tkn**) visíveis na tela do computador. Clique em *YES* (cf. Figura 13).

Figura 12 – Iniciar a rodada



Fonte: Elaborado pelos autores.

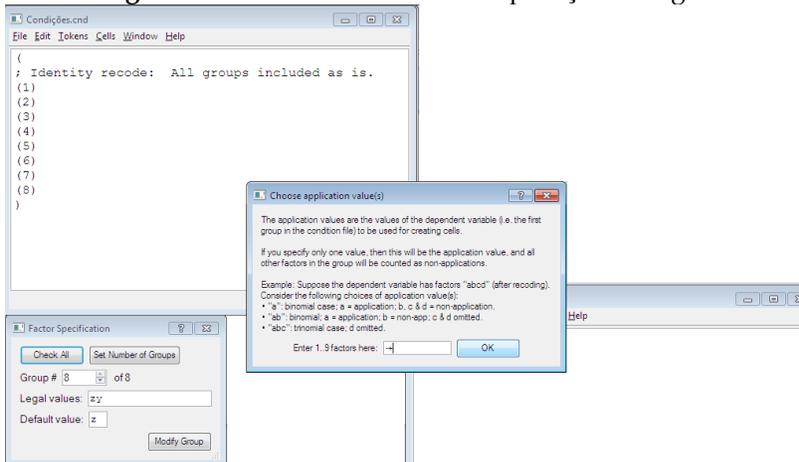
Figura 13 – Gerar arquivo de célula



Fonte: Elaborado pelos autores.

Aparecerá uma janela em que será possível escolher as variantes e sua ordem, conforme Figura 14. Cabe destacar que na análise de pesos relativos de duas variantes, o cálculo dos pesos relativos será feito tendo como base a primeira variante – “a aplicação da regra”, no seu sentido técnico⁷.

Figura 14 – Escolha da variante – aplicação da regra

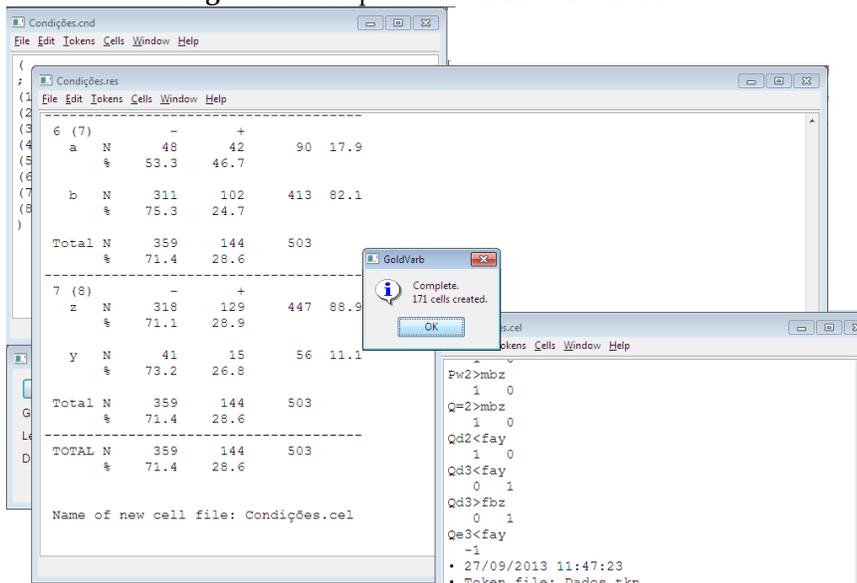


Fonte: Elaborado pelos autores.

⁷ Por exemplo, os símbolos - + podem se referir, respectivamente, à ausência e à presença de marca de plural no nome numa análise de concordância nominal. Se você quer os resultados em relação à presença de plural no sintagma, deve escolher o + e, em seguida, clicar em OK.

Automaticamente, serão geradas as janelas com o arquivo de células e com o arquivo de resultados⁸ (cf. Figura 15).

Figura 15 – Arquivo de células e resultados

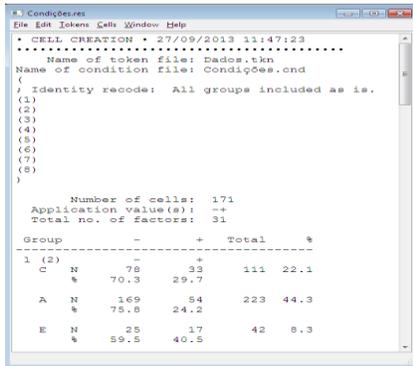


Fonte: Elaborado pelos autores.

Estando os resultados salvos, é importante que eles sejam conferidos na janela de *RESULTS* (extensão *res*), conforme Figura 16. Caso não haja problemas, na janela principal, clica-se em *CELLS* e, em seguida, em *BINOMIAL UP AND DOWN* para obter os resultados finais (cf. Figura 19), com pesos relativos, *step up* e *step down*.

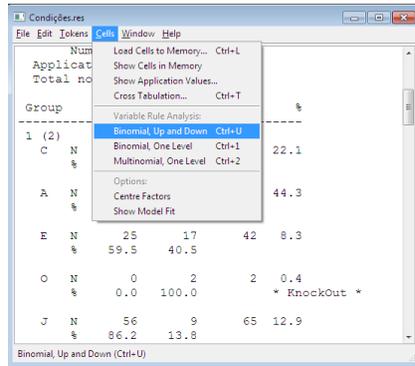
⁸ Importante sempre salvá-los.

Figura 16 – Janela de resultados.



Fonte: Elaborado pelos autores.

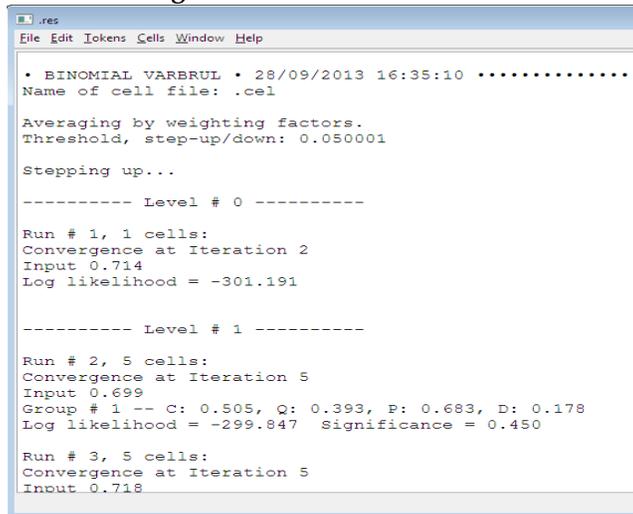
Figura 17 – Gerar resultados finais



Fonte: Elaborado pelos autores.

Por fim, aparecerá a tela com a rodada Binominal Varbrul, conforme Figura 18.

Figura 18 – Rodada Binominal



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nessa rodada, aparecem os grupos de fatores que foram selecionados e descartados pelo programa em relação à aplicação da regra variável observada. Com os resultados em posse, é necessário montar as tabelas de cada grupo selecionado (contendo

o número de ocorrência/total, percentual, peso relativo) e analisá-los linguisticamente.

Considerações finais

O presente trabalho mostrou um panorama de como se configuram os princípios da Sociolinguística quantitativa, o seu percurso histórico, as dificuldades envolvidas por se tratar de um campo vasto e, principalmente, a sua contribuição e impacto para os estudos da linguagem. É importante reforçar que esse tipo de pesquisa se preocupa em sistematizar a variação linguística em relação às diferenças sociais existentes, apontando que são fatores sociais que acabam interferindo na variação.

Assim sendo, buscou-se apresentar o programa Goldvarb X, uma ferramenta computacional que auxilia no tratamento estatístico realizado em pesquisas sociolinguísticas quantitativas. A análise do *quantum*, por meio dos valores probabilísticos, ajuda a melhor descrever e analisar as questões centradas em relação ao uso linguístico. Essa interface tem sido muito produtiva para um conhecimento mais profundo da linguagem e ao tratamento dos dados trabalhados, proporcionando uma melhor visão da variação da língua.

Referências

ALKMIM, Tânia. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-50.

GUY, Gregory; ZILLES, Ana. **Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise**. São Paulo: Parábola, 2007. 239 p.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de Marcos Bagno, Marta Maria Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LUCCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem**: um percurso na história da lingüística moderna. São Paulo: Parábola, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamentos estatísticos. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à Sociolingüística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003, p. 15-25.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo, Ática, 1997.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Capítulo 9

GRAMATICALIZAÇÃO E REARRANJO DO LÉXICO: A FUNCIONALIDADE DO ITEM *AÍ*

Marcelo dos Santos¹

Neide Pinto dos Santos²

Jan Carlos Dias de Santana³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar o conceito de gramaticalização e discutir como esse processo de mudança linguística pode atingir o léxico das línguas visto que *é um processo pelo qual velhas formam ganham novos significados*. Com o intuito de melhor ilustrar o assunto aqui exposto, apresentamos o percurso da gramaticalização do item *aí*, com base nos estudos realizados por Maria Alice Tavares (1999) e Edvaldo Pereira (2012). Consideramos que o presente trabalho contribui para a compreensão do conceito de gramaticalização como processo de mudança linguística a partir de uma concepção funcionalista da linguagem e para compreensão de como tal processo atinge o léxico.

Palavras-chave: Gramaticalização. *Aí*. Léxico.

ABSTRACT: This article aims to present the concept of grammaticalization and discuss how this process of linguistic change can reach the lexicon of languages since it is a process by which old forms gain new meanings. In order to better illustrate the subject discussed in this text, we present the path of grammaticalization of *aí*, based on the studies

¹ Docente do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Feira de Santana. Mestre em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS). Email: marcelosantus25@gmail.com

² Docente do Instituto Federal Baiano, *campus* Governador Mangabeira. Mestra em Educação (PPGE-UEFS). Email: neidesantos86@gmail.com

³ Professor da rede privada de ensino superior. Doutorando em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS/com pesquisa financiada pela CAPES). Email: jan.santana@hotmail.com

realized by Maria Alice Tavares (1999) and Everaldo Pereira (2012). We consider that the present work contributes to the understanding of the concept of grammaticalization as a process of linguistic change from a functionalist conception of language and to an understanding of how such a process reaches the lexicon.

Keywords: Grammaticalization. Aí. Lexicon.

Introdução

Após o grande sucesso do estruturalismo linguístico saussuriano e do gerativismo chomskiano, nasceram outras abordagens linguísticas que expuseram a fragilidade das concepções formalistas, que se tornaram limitadas para explicar o funcionamento das línguas naturais. As abordagens formalistas, centradas no sistema linguístico imanente, conceberam a língua como um sistema homogêneo, psíquico e muito bem ordenado, deixando de fora o estudo da variação e da mudança linguística. Diante da fragilidade teórico-metodológica de tais abordagens, surgiram outras para tentar dar conta daquilo que havia ficado de fora dos estudos linguísticos. Nasce, dentre essas novas maneira de conceber a língua, o funcionalismo.

O funcionalismo é uma corrente linguística que rompe com os princípios das abordagens formalistas, como o estruturalismo e o gerativismo, de que a língua constitui um sistema autônomo e independente do comportamento social. De acordo com a corrente funcionalista “a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si; e as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico” (MARTELOTTA et al., 2011, p. 158).

Oliveira (2006, p.54) afirma que, de acordo com os pressupostos teóricos funcionalistas, “é no processo comunicativo que a língua é adquirida e que a gramática emerge e muda. Uma forma linguística ajusta-se, de forma criativa e estimulada pelo contexto, a novas funções e a novos significados”. Em seu percurso natural de constante

adaptação às necessidades comunicativas dos seus falantes, a língua sofre pressões internas, do seu próprio sistema, e externas, do contexto social a que pertence. Motivada por essas pressões, a estrutura gramatical da língua sofre vários processos de variação e mudança, um desses processos é a gramaticalização.

O objetivo deste artigo é apresentar o conceito de gramaticalização como mecanismo de mudança linguística, a fim de mostrar como tal processo impacta o léxico da língua, fazendo com que formas lexicais passem por estágios em que ganham novos significados e sejam recategorizadas dentro do léxico. O texto divide-se em duas partes: na primeira é apresentado o conceito de gramaticalização; na segunda, é apresentado o percurso da gramaticalização do item *aí* de uso como dêitico locativo a conector textual; para tanto, damos destaque ao estudo de Maria Alice Tavares (1999) e de Edvaldo Pereira (2012), realizados com base nos pressupostos teóricos da gramaticalização.

Conceituando a gramaticalização

Embora se considere que há estudos em gramaticalização muito antes do século XX, atribui-se ao linguista francês Antoine Meillet o pioneirismo no desenvolvimento do conceito tal como é conhecido hoje. Para Meillet (1912), a gramaticalização consiste no processo por que passa uma palavra em que ela migra da categoria lexical para a categoria gramatical, tal processo resulta numa mudança que pode ser representada no esquema [unidade lexical] > [unidade gramatical].

Compreende-se categoria lexical como o grupo das unidades lexicais ou palavras de significado pleno (nomes, verbos e adjetivos, por exemplo) e categoria gramatical o grupo das unidades gramaticais ou palavras que expressam noções gramaticais (preposições, advérbios, conjunções, auxiliares etc.), como as noções de relação, tempo e modalidade.

Sobre a classificação *unidade lexical* e *unidade gramatical*, cabe ressalva já feita por Castilho (2003 *apud* GONÇALVES et al., 2007)

para que não se incorra no equívoco de conceber as unidades lexicais como desprovidas de gramaticalidade, o que de certo não é verdadeiro, já que há características gramaticais que nos permitem definir suas classes morfológicas, como é o caso dos verbos e advérbios, por exemplo. Contudo, as unidades consideradas lexicais são dotadas de um significado prévio à enunciação e são formas mais livres no eixo sintagmático. Para melhor compreensão dos termos, Gonçalves et al. (2007), esclarecem que:

O emprego que aqui se faz de termos como *unidade lexical* e *unidade gramatical* serve simplesmente para diferenciar o conjunto de propriedades que identifica uma e outra categoria, o que não deve expressar um entendimento de que se está tratando a língua como portadora de unidades discretas. Assim o predicado *ser lexical* identifica categorias prototípicas cujas propriedades fazem referência a dados do universo bio-psíquico-social, designando entidades, ações, processos, estados e qualidades, enquanto o predicado *ser gramatical* identifica categorias prototípicas, cujas propriedades cuidam de organizar, no discurso, os elementos de conteúdo, por ligarem palavras, orações e partes do texto, marcando estratégias interativas na codificações de noções como tempo, aspecto, modo, modalidade, etc. (GONÇALVES et al., 2007, p. 17)

A definição de gramaticalização de Meillet foi mais tarde ampliada por outros linguistas, como é o caso de Kurilowicz (1965 *apud* GONÇALVES, 2012, p. 394), que considerou a gramaticalização um processo de “passagem de um morfema lexical para uma categoria gramatical ou de um ‘status’ menos gramatical para um plano mais gramatical”. De acordo com a definição dada por Kurilowicz, não apenas unidades lexicais podem se tornar unidades gramaticais, como também unidades gramaticais podem se tornar ainda mais gramaticalizadas.

Nessa mesma linha, Hopper e Traugott (1993 *apud* GONÇALVES, 2012, p. 394), afirmam que “tanto itens lexicais e construções formam-se em certos contextos linguísticos para exercer funções gramaticais quanto itens gramaticais desenvolvem novas funções gramaticais”. Essa dinâmica permite que formas velhas se adaptem para expressar novos significados. Também

Hine et al. (1991 *apud* GONÇALVES et al., 2007) nos afirmam que a gramaticalização “consiste no crescimento dos limites de um morfema que avança de um valor lexical para um valor gramatical ou do menos para o mais gramatical, i.e., *formante derivacional* para um *formante flexional*”.

Hopper e Traugott (1993 *apud* GONÇALVES, 2012, p. 394), discutindo o conceito de gramaticalização, afirmam que se trata de um processo em que um item lexical pleno percorre um caminho no qual perde gradativamente a sua autonomia e o seu significado primeiro, às vezes chegando a tornar-se uma forma presa. Nesse caminho de mudança, que ocorre de forma gradual e contínua, a forma lexical deixa de ser um item de conteúdo e torna-se uma palavra gramatical.

Gonçalves (2007, p. 25) nos dá uma visão geral do conceito de gramaticalização de maneira simples e objetiva ao nos afirmar que

Resumidamente, e numa escala evolutiva dos estudos de gramaticalização, há (i) a versão de Meillet, que concebe a gramaticalização como a passagem do [lexical] > [gramatical]; (ii) a oferecida por Kurilowicz, que adiciona ao *cline* de Meillet a passagem do [-gramatical] > [+gramatical], e, (iii) as versões dos estudos atuais: [qualquer material linguístico] > [+gramatical].

Amorim (2012) afirma que, de modo geral, os teóricos de vertente funcionalista adotam a gramaticalização como meio de investigação de fenômenos de mudança linguística; mas, segundo ele, há também alguns estudos de gramaticalização que têm sido feitos pautados nos pressupostos da teoria gerativista. Pereira (2005 *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 55) informa que

As pesquisas em gramaticalização estão intimamente associadas uma visão funcional da linguagem, na medida se defendem a hipótese de que o uso da língua nas situações reais de comunicação motiva a criação ou desenvolvimento de formas gramaticais ao longo do tempo.

A gramaticalização é um processo gradual e unidirecional. Processo gradual porque as formas em gramaticalização seguem um *cline* – caminho gradativo – de mudança na seguinte ordem

[item de conteúdo] > [palavra gramatical] > [clítico] > [afixo flexional]. Diz-se que a gramaticalização é gradual uma vez que, além de percorrer os vários estágios do esquema acima, compreende-se que não há uma fronteira bem definida entre um e outro estágio, admitindo-se um período de ambiguidade no percurso da gramaticalização da forma-fonte até que ela chegue ao estágio final do processo. A forma em mudança pode ou não percorrer todos os estágios do processo.

A gramaticalização é um processo unidirecional, uma vez que as formas em gramaticalização se movem, no contínuo [item de conteúdo] > [palavra gramatical] > [clítico] > [afixo flexional], sempre na direção da esquerda para a direita e nunca o contrário. Oliveira (2006, p. 57) afirma que “na sua acepção mais conhecida, o princípio da unidirecionalidade prevê que a mudança envolve uma passagem de um estágio A (anterior) para um estágio B (posterior) num sentido irreversível”. De tal modo, compreende-se que unidades lexicais geram unidades gramaticais e, paralelamente, conceitos concretos derivam conceitos abstratos, nesta ordem.

A gramaticalização envolve três estágios: a sintatização, a morfologização e a desmorfemização. A sintatização consiste num estágio em que o item em mudança começa a assumir, no discurso, um conjunto de características que lhe conferem uma recategorização. Por recategorização compreende-se a mudança de um *status* lexical para um *status* mais gramatical. Há uma ‘descategorização’ ou esvaziamento das propriedades do item em gramaticalização, pois o item lexical perde os traços morfológicos que lhe definem como pertencente a certa classe de palavras. Pode-se ilustrar a sintatização com a construção da negativa em francês, em que ‘*pas*’ é esvaziado dos traços de substantivo masculino (passo) e é interpretado como advérbio de negação (não), tornando-se, portanto, invariável, e tendo sua posição mais restrita no eixo sintagmático, aparecendo obrigatoriamente após o verbo que modifica.

A morfologização, segunda fase da gramaticalização, consiste no estágio em que a forma em gramaticalização se torna uma forma presa, em muitas das vezes tornando-se um afixo. Um exemplo de

morfologização nas línguas românicas é dado por Lehmann (2001) com o sufixo *-mente*, formador de advérbio nas línguas românicas. De acordo com o autor, a estrutura protorromântica ‘X mente’ passou para o francês como ‘X maneira’, assim a expressão *clara mente* (com a mente clara) passou a ser compreendida como *de maneira clara*; ao passo em que *-mente* assume novo significado, migra da sua categoria lexical para a categoria gramatical, tornando-se um sufixo derivacional.

O terceiro estágio da gramaticalização, a desmorfemização, consiste no desaparecimento por completo de um morfema, sendo que sua função é assumida por outro item que com ele ocorre. Para exemplificar a desmorfemização voltemos à negativa em francês: após a sintatização de *pas* que perde seu significado lexical pleno (passo) passa a funcionar como morfema de negação (não), o advérbio *ne* (não) é apagado, ou seja, desmorfemizado. De tal forma, a expressão *Je ne bois pas le lait* (Eu não bebo leite) possa ser realizada *Je bois pas le lait*, forma comum no vernáculo francês, sem prejuízo para a comunicação. Também em língua portuguesa há desmorfemização da negação pré-verbal, situação em que o *não* pré-verbal pode ser apagado permanecendo apenas o *não* pós-verbal.

Tendo exposto o conceito de gramaticalização, passamos a apresentar, para melhor caracterização de como esse processo de mudança linguística promove o rearranjo do léxico, a funcionalidade do item *ai*. Para tanto, tomamos como referência um estudo feito por Maria Alice Tavares (1999) e outro realizado por Edvaldo Pereira (2012), de onde provêm os dados usados aqui para descrição da gramaticalização de *ai*.

Sobre os usos do *ai*

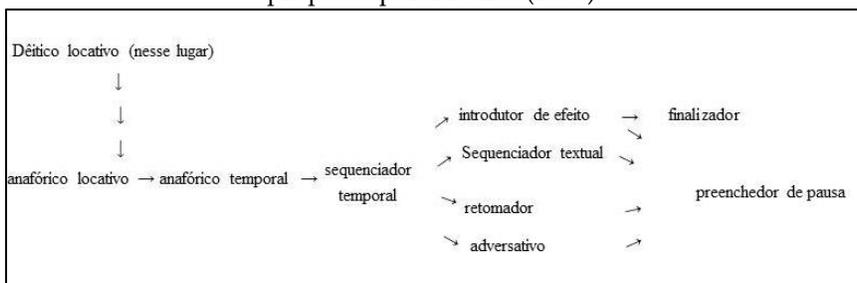
Ai de dêitico a conector textual

Para Tavares (1999), o percurso de gramaticalização de itens lexicais pode ser representado em categorias de abstração crescente. Conforme proposto por Heine et al. (1991), esse contínuo

pode ser representado na escala [pessoa] > [objeto] > [atividade] > [espaço] > [tempo] > [qualidade]. A autora assume o pressuposto de que a gramaticalização para conectores segue o esquema [espaço] > [tempo] > [texto], e assume o princípio de que é possível reconstruir a história gramatical de um item a partir de dados sincrônicos, conforme proposto por Bybee et al. (1994).

Tavares (1999) desenvolveu sua pesquisa a partir de 36 entrevistas pertencentes ao Projeto VARSUL⁴ vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e constatou que é no domínio do texto onde se encontra a maior parte do emprego de *aí*, apontando para um alto grau de gramaticalização da forma de *aí* dêitico locativo para *aí* conector textual. O quadro a seguir, proposto pela autora, apresenta um esquema do percurso de gramaticalização de *aí*, com base num *cline* que segue a direção [espaço] > [tempo] > [texto].

Quadro 1 - Gramaticalização do *aí* rumo à conexão textual, proposto por Tavares (1999)



A partir do Quadro 1, podemos perceber como a autora descreve o caminho percorrido por *aí* desde seu *status* de dêitico

⁴ As entrevistas utilizadas para tal pesquisa pertencem ao banco de dados da agência VARSUL da UFRGS, coordenado pela Dra. Valéria Neto de Oliveira Monaretto, professora do Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária da UFRGS. O projeto VARSUL (Variação Linguística na Região Sul do Brasil) conta com a parceria dessa universidade com outras três: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

locativo até o de conector textual. O esquema proposto pela referida autora para a gramaticalização de *aí* segue o pressuposto de que itens dêiticos tendem a assumir função anafórica. Ela apresenta dados que confirmam o percurso de *aí* até que o item se torne um conector textual, perdendo totalmente os traços que o definiam como um dêitico locativo. A partir daqui, fazemos uso de trechos de entrevistas retiradas do trabalho de Tavares (1999) para ilustrar os múltiplos usos de *aí* na escala de gramaticalização [espaço] > [tempo] > [texto].

O trecho em (1) apresenta *aí* em seu estágio anterior à mudança em que o item tem valor de dêitico locativo. *Aí* é um local físico – em cima do muro – e, portanto, tem acepção de lugar físico; uma referência fora do texto, parte do mundo concreto.

(1) Eu cheguei em casa, eles estavam sentados no muro, né? Num muro alto. Eu disse: “meu filho, não senta *aí* que tu não estás com equilíbrio bom”.

Em (2) apresenta-se um *aí* anafórico que retoma o termo *hospital*. Há nesse emprego de *aí* uma condição mais abstrata, se em comparação como esse item se apresenta em (1), já que seu referente não é um lugar físico, mas um lugar no texto. Há, nesse caso, uma transferência metafórica de um local físico para um local mais abstrato.

(2) Onze e pouco da noite. Não tinha um hotel, não tinha nada para dormir, que o único hotel da cidade estava fechado. *Aí* procuramos, procuramos, batemos nesse hospital, que é um hospital e maternidade, *aí* que ele estava.

Do dêitico locativo, em (1), *aí* passou a item anafórico locativo em (2), e agora, em (3), percebe-se que o *aí* anafórico locativo passa a anafórico temporal. Percebe-se, claramente, que as duas ocorrências de *aí* no próximo exemplo estão se referindo a “*depois que ele morreu*”. É claro que a segunda ocorrência de *aí* está mais carregada semanticamente, mas essa carga semântica também traz informações de tempo “*elas eram mais ou menos moça*” pode ser compreendido como “*quando elas eram mais ou menos moça*” e “*elas tinham quinze, dezesseis anos*” como “*quando elas tinham quinze, dezesseis anos*”.

(3) Depois que ele morreu, né? Que *aí* elas já eram mais ou menos moça, né? Tinha os seus quinze, dezesseis anos, *aí* que começaram a namorar.

Em (4), a autora exemplifica o estágio final do percurso de gramaticalização de *aí* em seu percurso de dêitico locativo até a categoria de conector textual. Ela afirma que

A passagem do *aí* de anafórico temporal para conector sequenciador temporal representa o percurso [tempo] > [conexão textual], percurso pelo qual formas indicadoras de tempo tornam-se indicadoras da interligação entre as partes do texto. (TAVARES, 2009. p 134)

Destacamos o seguinte exemplo:

(4) “Ela está na casa de Maria dos Anjos”, disse uma outra amiga minha. *aí* foi lá na casa da Maria dos Anjos.

O trecho em (4) mostra a sequência de ocorrência dos fatos narrados, sendo o *aí*, portanto, um conector textual. Nesse momento, completa-se o trajeto [espaço] > [tempo] > [texto]. Para Tavares (1999), esse *aí* sequenciador temporal constitui fonte de várias funções conectivas, a saber, introdutor de efeito, sequenciador textual, retomador e adversativo. Na próxima seção, mostraremos aspectos da análise feita por Pereira (2012).

A multifuncionalidade do *aí*

Pereira (2012) realizou a sua pesquisa a partir de uma análise dos usos do item *aí* em 12 entrevistas pertencentes ao Projeto A Língua Portuguesa no Semiárido Baiano, vinculado à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)⁵. Ele constatou o *aí* sendo utilizado como dêitico locativo, fórico (anafórico (espacial e temporal) e catafórico), clítico, sequenciador, introdutor de efeito e finalizador.

⁵ Foram utilizadas entrevistas com moradores da comunidade rural de Matinha, localizada em Feira de Santana-BA, pertencentes ao banco de dados do referido projeto, coordenado por Dra. Norma Lucia Fernandes de Almeida e Dra. Zenaide de Oliveira Novais Carneiro, professoras do Departamento de Letras e Artes da UEFS.

Inicialmente, Pereira (2012) mostra o uso do *aí* como dêitico locativo. Ele ressalta que, nesta função, o item faz referência a algo que existe de forma concreta dentro da circunstância em que ocorre a interação. O *aí* pode auxiliar o locutor e o interlocutor a localizarem uma pessoa ou objeto em determinado espaço na realidade objetiva.

(5) Doc⁶: Qu' é que você achou assim da criação da sua mãe?

Inf: Eu achei bom, porque praticamente eu não fui criado com minha mãe, já fui com outra pessoa. Um rapaz que mora nessa casa *aí*. Foi ele que me criou, eu tava com dez ano de idade. Não fui criado com minha mãe não. Nasci, com dez ano de idade eu saí de casa, briguei com meu irmão, *aí* esse rapaz que mora *aí*, eu vim pra ele, ele me criou [...].

Em (5), o *aí* é usado para indicar qual casa o locutor se refere, facilitando a compreensão no contexto discursivo. Segundo o Pereira (2012), a ausência do dêitico locativo poderia provocar prejuízo na compreensão do enunciado porque em “*Um rapaz que mora nessa casa AÍ*” e em “*esse rapaz que mora AÍ*” aponta de uma melhor forma o lugar que o locutor quer mostrar porque, possivelmente, o ouvinte pediria esclarecimentos e perguntaria *em qual casa?, mora onde?*. O uso do *aí* em situações fóricas pode fazer referência a uma expressão já dita anteriormente ou em relação a algo que ainda será dito. Assim sendo, ocorre a anáfora, subdividindo-se em anáfora espacial e anáfora temporal, e também ocorre a catáfora. Seguem os usos anafóricos do *aí* em (6a) e (6b):

Em (6a), Pereira (2012) mostra um uso de *aí* anafórico espacial:

(6a) E já vi uma morte d' uma muié também. *Essa aí* morreu na hora, o carro pegou. Muita morte eu vi na Cidade Nova e em outros lugar também, de tiro, bocado de coisa...

No exemplo, o *aí* está relacionado ao pronome demonstrativo *essa* para recuperar o termo *mulher* e para dar ênfase à situação. O autor ressalta que o *aí* pode ser retirado do contexto linguístico sem

⁶ Legenda: Doc (Documentador – quem realiza a gravação); Inf (Informante – o participante da entrevista). A transcrição respeitou aspectos variáveis da fala.

afetar a compreensão. Em relação à anáfora temporal, o exemplo (6b) mostra um exemplo com esse uso:

(6b) Doc: Isso aqui é seu?

Inf: Aqui é.

Doc: Você tem isso aqui há muito tempo?

Inf: Tem uns dois ano, de dois a três. Tem uns três ano, *por aí assim*.

Nesse caso, o *aí* faz referência ao fato temporal dito anteriormente. O participante situa-se no tempo ao responder à pergunta do documentador, trata-se, assim, de uma anáfora temporal. Além desses usos como anafórico, o *aí* também pode ter um sentido catafórico, como mostrado a seguir:

(6c) Doc: Hum, sei. E aqui o povo fala assim algum caso de assombração, que já teve

por aqui?

Inf: É, de vez em quando aparece essas história aí.

Doc: É, me conta aí uma.

Inf: De lobisomem, de assombração, lobisomem, zumbi. Sombração que anda *Aí*

pelas estrada, essas coisa aí que de vez em quando aparece essas história, aí

aparece de vez em quando.

Conforme é descrito por Pereira (2012), em (6c) o *aí* aponta para um referente subsequente, dando progressão à informação. Em relação ao uso clítico do *aí*, não tem um significado específico e não faz referência a um objeto no mundo extralinguístico. Pode-se dizer que ele geralmente tende a aparecer próximo a palavras autônomas, assumindo uma posição fixa no sintagma.

(7) Eu tava no médico ontem e minha mãe quebrou o dente, acho que foi *três dente*

da frente aí, mas aí o pessoal da empresa arcou com as despesa. Já tirou e colocou a protis. Essa semana pegou.

O *aí* está ligado a um sintagma, porém não tem relação ao seu núcleo *dente* e aparece junto à locução adverbial *da frente*, não especificando quais dentes foram quebrados. Esse uso como clítico

torna-se abstrato porque “não se sabe se foram dentes mais para a esquerda, mais para a direita, da parte de cima ou da parte de baixo da arcada dentária. O que se sabe é que [a mãe] quebrou *três dentes da frente*.” (PEREIRA, 2021, p.83, grifos nossos). De acordo com o autor, o uso do *aí* como sequenciador é o mais recorrente porque auxilia dando continuidade ao discurso.

Em (8a), o autor exemplifica o sequenciador, auxiliando a continuidade no ato da fala ao desempenhar relação semântica de tempo:

(8a) Inf: Lobisome? Ah, já vi o povo contar e uma vez vi uma sombra que eu vinha da casa de farinha. *Aí* quando eu cheguei de junto do cajueiro, *aí* o cajueiro fez aquele negoço [inint], *chua*. *Aí* naquele coisa qu’eu coisei, balançou assim, senti aquela quentura, aquela quentura assim, aquele negoço assim, quereno me apegar assim e eu vinha, falei: “Minha Nossa Senhora!

O *aí* foi usado com um sentido equivalendo-se a expressões como *naquele momento, nesse instante, a partir desse momento* etc, mantendo-se a clareza do raciocínio, ligando sentenças e dando continuidade ao discurso. Pereira (2012) mostra o uso do *aí* como introdutor de efeito que remete a uma noção de resultado de uma sequência de ideias ditas anteriormente. Essa introdução de efeito pode representar consequência, conclusão ou resultado ao que foi dito. Segue um exemplo:

(9) Doc: E era fácil pra conquistar moças?

Inf: [rindo]. Não era fácil e não era difícil também, era razoável.

Doc: E hoje em dia?

Inf: Ôh, hoje em dia é sempre mais difícil.

Doc: Achar uma moça assim pra namorar?

Inf: Unhum

Doc: Por quê?

Inf: Porque às veze tem gente que... sei lá. Tem muitas também que não confia

naquela pessoa, num sabe o qu’é que a pessoa quer, *aí* sempre dificulta.

É percebido que o participante explica a situação apresentada pelo entrevistador, ou seja, a respeito do grau de dificuldade nas conquistas amorosas, e, em seguida, ele ressalta o efeito sobre isso,

quanto ao fato de as mulheres não confiarem em algum pretendente tornando-se o processo dificultoso. Já o *aí* com o sentido de finalizador remete a uma ideia de conclusão do discurso. Usa-se para encerrar um assunto sobre o qual o interlocutor está discorrendo, mas que já será abandonado.

(10) Doc: Trabalha onde?

Inf: Trabalho em Salvador atualmente.

Doc: Cê trabalha onde?

Inf: Trabalho na Boca do Rio.

Doc: Cê faz o que lá?

Inf: Trabalho nessa mesma função qu'eu te disse. Eu sou armador, a gente

trabalha em... vamo dizer tem um prédio, tão construino um prédio, aquele

prédio tem aquela ferragem, a gente monta aquela ferragem daquele prédio.

Doc: O senhor gosta da sua profissão?

Inf: Gosto.

Doc: Por quê?

Inf: Porque eu gosto. Foi a profissão qu'eu aprendi, é a profissão qu'eu dedico

é ela, *aí* eu gosto.

Pereira (2012) enfatiza que, neste exemplo, o *aí* introduz o fechamento do subtópico discursivo que aborda o fato de o participante gostar da profissão por tê-la aprendido e se dedicado a ela, indicando o abandono do turno de fala. Diante do que se observou em relação às funções do item *aí*, é possível perceber as escalas de gramaticalização desse item.

Considerações finais

O estudo aqui desenvolvido procurou apresentar o conceito de gramaticalização como uma teoria/metodologia de descrição da mudança linguística dentro da abordagem funcionalista, que concebe a língua como um sistema em constante variação e mudança, intimamente relacionado aos contextos e necessidades

de comunicação. Tal perspectiva de análise linguística permitiu traçar aqui a gramaticalização de *aí* em seu percurso de dêitico locativo a conector textual, tomando como ponto de partida para a investigação os múltiplos padrões de uso do item em estudo.

Compreendeu-se que a gramaticalização de *aí* segue a escala [espaço] > [tempo] > [texto], com base em dados sincrônicos. O estabelecimento dessa escala de gramaticalização do item *aí* vai de encontro ao entendimento de unidirecionalidade no processo de gramaticalização, uma vez que apresenta mais de uma direção no processo de gramaticalização desse item. Ainda por muito tempo, o *aí* pode continuar a ser utilizado com seu valor mais antigo de dêitico locativo, porém outras formas de usos podem surgir e/ou se especializar.

A partir do que foi aqui exposto, com base nos dados levantados por Tavares (1999) e Pereira (2012), foi possível compreender como a gramaticalização opera para que haja rearranjo no léxico, criando novos significados para velhas formas, visto que o processo de gramaticalização desencadeia mudanças semânticas e recategorização de determinado item que, ao final do processo, torna-se uma forma gramatical, podendo inclusive vir a desaparecer.

Referências

AMORIM, Fabrício da Silva. Sociolinguística e gramaticalização: algumas convergências teóricas. **Inventário**, Salvador, n. 9, p.135-151, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/8373/1/Fabr%C3%ADcio%20Amorim.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BYBEE, J.; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. **The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world**. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

CASTILHO, Ataliba. T de. Unidirecionalidade or multidirecionalidade?: some issues on grammaticalization. *Revista do GEL*. São Paulo, v.

1, n. 4, pp. 35-70, 2004. Disponível em <<https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/290/194>> acesso em: 20 set 2019.

FERREIRA, Edvaldo dos Santos. **Gramaticalização do item *aí* no português falado pela comunidade da Matinha em Feira de Santana-Bahia**. 2012. 141f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Feira de Santana-BA, 2012.

GONÇALVES, Alcione. Processos de gramaticalização do verbo *ir* no português brasileiro: um estudo diacrônico. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, v. 6, n. 1, p.393-417, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/issue/view/1785>>. Acesso em: 10 out. 2019.

GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; CASSEB-GALVÃO, V.C. (Orgs.). **Introdução à gramaticalização**. São Paulo: Parábola, 2007.

Lehmann, C. Theory and method in grammaticalization [Theorie und Methode in der Grammatikalisierung]. **Zeitschrift für germanistische Linguistik**, n. 32(2), pp. 152-187. 2001. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/249937992_Theory_and_method_in_grammaticalization_Theorie_und_Methode_in_der_Grammatikalisierung>. Acesso em 05 set, 2019.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MILLET, A. L'évolution des formes grammaticales. In: MEILLET, A. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Champion, p. 130 – 148, 1912. Disponível em <https://www.academia.edu/5124610/A_Meillet_L_%C3%A9volution_des_formes_grammaticales?auto=download> . Acesso em 10 out. 2019.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. **O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança**. 2006. 254f. Tese (Doutorado em Língua

Portuguesa). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, 2006.

PERINI-SANTOS, Pedro. Gramaticalização: revisão conceitual e análise de alguns exemplos. **Signum**: Estudos da linguagem, Londrina, v. 2, n. 13, p.353-373, 2010. UEL. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/5633>>.

Acesso em: 15 set. 2019.

TAVARES, Maria Alice. A gramaticalização do *aí* como conector: indícios sincrônicos. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p.129-141, 1999. Santa Catarina. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/issue/view/160>>. Acesso em: 10 set. 2019.

Capítulo 10

PEDAGOGIA QUEER: POR UMA PRÁTICA PELA DIFERENÇA

Olinson Coutinho Miranda¹

Resumo: O presente artigo é resultado das pesquisas de mestrado e doutoramento e de um minicurso produzido e apresentado no I SELIF, tem como objetivo expor os conceitos de teoria queer e pedagogia queer e propor um processo de ensino aprendizagem pelas diferenças. São diferenças que representam a pluralidade de corpos, sujeitos e performances nas escolas, porém esses corpos são xingados, excluídos, violentados, negados e silenciados por uma comunidade acadêmica que deveria ser inclusiva e aberta às diferenças. São sujeitos múltiplos da diferença, são negrxs, pretxs, LGBT, periféricxs, pessoas do campo, índios, quilombolas, ciganos, pessoas com necessidades específicas que necessitam ter voz, representatividade e respeito. É pensar e propor ações que possibilitem a escola e seu currículo diante de uma perspectiva instável, flexível, transgressora que rompa com normas e padrões estabelecidos pela sociedade e pelo próprio sistema educacional, que possam incluir e possibilitar todos os corpos estranhos e abjetos que têm prazer de ser e performar suas verdades, suas vontades, suas vivências, suas realidades, suas diferenças.

Palavras-chave: Teoria queer. Pedagogia queer. Diferença.

Abstract: This article is the result of master's and doctoral research and a minicourse produced and presented in the I SELIF, aims to expose the concepts of queer theory and queer pedagogy and propose a teaching-learning process for the differences. These are differences that represent the plurality of bodies, subjects, and performances in schools, but these bodies are cursed, excluded, violated, denied, and silenced by an

¹ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Governador Mangabeira. Doutorando em Letras (UFBA). Email: olinson.miranda@ifbaiano.edu.br

academic community that should be inclusive and open to differences. They are multiple subjects of difference, they are black, black, LGBT, peripheral, rural, indigenous, quilombolas, gypsies, and people with specific needs that need to have a voice, representation, and respect. It is to think and propose actions that enable the school and its curriculum in front of an unstable, flexible, transgressor perspective that breaks with norms and standards established by society and the educational system itself, that can include and enable all strange and abject bodies that have pleasure in being and performing their truths, their wills, their experiences, their realities, their differences.

Keywords: Queer theory. Queer pedagogy. Difference.

Introdução

O presente capítulo é resultado de um minicurso realizado no I Seminário de Linguagens do IF Baiano (I SELIF), dos estudos de Mestrado e Doutorado e, também, nas leituras e produções e em teoria e pedagogia queer. Apresenta uma forma inquieta e perturbadora em se pensar uma prática pedagógica que possibilita a discussão de um ambiente escolar e currículos pela diferença. Diferenças que incluem a pluralidade de gênero, sexualidade, raça, cor, classe social, possibilitando a desconstrução da prática hegemônica e normatizadora. É importante trazer uma ação em que todos os atores envolvidos no ambiente escolar (estudantes, docentes, gestores, técnicos, pais, equipe pedagógica e terceirizados) possam discutir sobre a importância de uma prática que seja pautada na diferença como sendo essencial para o processo de ensino e aprendizagem.

Trazer à tona uma prática pela diferença, é possibilitar a discussão e implementação de uma pedagogia queer para que se possa (re)pensar, (des)construir, questionar o currículo educacional, permitindo a inserção de sujeitos, corpos e performances no ambiente escolar que é múltiplo, diverso e plural, possibilitando o rompimento, a transgressão das ideias de estabilidade, normatividade e normalidade presentes no sistema educacional atual.

A Teoria Queer

A teoria queer surge nos Estados Unidos, na década de 80, e tem suas bases fundamentais nos estudos feministas e nos estudos gays e lésbicos. A teoria provém da necessidade de um reordenamento gay e lésbico e promulga um movimento pós-identitário, superando a ideia de identidade fixa e normatizada. Sendo assim, surge a possibilidade de sujeitos, prazeres, amores, desejos da diferença que perpassam a ideia das normas e regras. Armand Mattelart e Érik Neveu (2004) declaram que, na relação com os Estudos Culturais, a Teoria Queer é parte de um conjunto, que podemos chamar de teorias subalternas, que faz uma crítica aos discursos hegemônicos na cultura ocidental. Sua origem remonta às mudanças profundas de meados do século XX, quando problemáticas surgidas fora da academia e, muitas vezes, em confronto com a dinâmica institucional que passará a reger as disciplinas, foram reconhecidas pelos Estudos Culturais britânicos com sua refutação das distinções hierárquicas que distinguem cultura erudita e popular e ênfase na experiência dos grupos sociais historicamente subalternizados e explorados.

Richard Miskolci (2009) se detém na abordagem sobre o queer e aponta a relação com o pós-estruturalismo francês, que concebeu a problematização das concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação, devido à teoria queer buscar representar, de forma excêntrica e radical, as diversas identidades e especificações dos múltiplos e instáveis sujeitos. De outro modo, como relata Stuart Hall (2006), ainda que haja variações entre os diversos autores, é possível afirmar que o sujeito, no pós-estruturalismo, é sempre encarado como provisório, circunstancial e cindido. Ou, como ratifica Annamarie Jagose: “a teoria queer desenvolve-se a partir de um reordenamento gay e lésbico das representações pós-estruturalistas da identidade como constelação de posições múltiplas e instáveis” (1996, p. 3).

A expressão queer é atribuída a Teresa de Lauretis, em seu artigo “Queer Theory: lesbian and gay sexualities”, publicado, em

1991, na revista *Differences*. Três anos depois, em um artigo intitulado “Habit changes”, a autora renunciou ao conceito de estudos gays e lésbicos por considerá-lo desprovido de significado e incorporou os conceitos da teoria queer. Lauretis declara:

Quanto à ‘teoria *queer*’, a minha insistente especificação lésbica pode ser encarada como um distanciamento daquilo que, desde que a sugeri enquanto hipótese de trabalho para os estudos *gays* e lésbicos nesta mesma revista cedo se transformou numa criatura conceitualmente vazia da indústria editorial. (1994, p. 297).

A teoria queer tem como fundamentos as obras de Michel Foucault e Jacques Derrida, por meio de conceitos e métodos encontrados, principalmente, nos livros *História da sexualidade I: a vontade de saber* (1976) e *Gramatologia* (1967), respectivamente. A ideia fundamental tem como ponto inicial a afirmação de Foucault de que a sexualidade é um dispositivo histórico do poder e que se baseia na inserção do sexo em sistemas de utilidades e regulação social (apud MISKOLCI, 2009, p. 2-3). A sexualidade como dispositivo opera por meio de um conjunto heterogêneo de discursos e práticas sociais. Desta forma, sua compreensão exige procedimentos que articulem elementos diversos tanto de regulação da vida social quanto discursos, instituições, formas arquitetônicas, enunciados científicos, proposições morais e filosóficas (FOUCAULT, 2006, p. 244).

Derrida (2006), por sua vez, é lembrado por perceber que a sociedade é feita de binarismos, de forma que o hegemônico só se constrói em uma oposição necessária a algo inferiorizado e subordinado, por isto, os binarismos (homem/mulher, Deus/diabo, natureza/cultura, fala/escrita), aos quais todo o pensamento ocidental é relacionado e que possuem valor e significado intrínsecos, são compreendidos a partir de sua diferença com o outro. Não há nenhum significado essencial, nenhuma verdade transcendente, nenhuma finalidade fundamental caracterizando estes pares. (DERRIDA, 2006). Assim, com as questões filosóficas reportadas, o significado da teoria queer se problematiza ainda

mais, pois, como diz Miskolci (2007, p. 3), “a heterossexualidade só existe em oposição à homossexualidade, compreendida como seu negativo inferior e abjeto². Ainda que não expressa, a homossexualidade é o Outro sem o qual o hegemônico não se constitui nem tem como descrever a si próprio”. Por sua vez, Fernando de Figueiredo Balieiro afirma que:

Aqueles que não se enquadram a esta norma social são alocados à abjeção (BUTLER, 1999) e tem a existência e materialidade de seus corpos ameaçados socialmente, suas vidas são frágeis e precárias, pois são considerados menos humanos, aberrações de uma humanidade pretensamente saudável e perfeita. Os abjetos não apenas existem de forma excluída da normalidade, eles são parte constitutiva dela, fantasmas que assombram a construção de gênero de meninos e meninas ‘saudáveis’ e que podem a meio caminho desviar-se. São assim considerados ameaças à sociedade que desempenha esforços violentos simbólica ou materialmente em perpetuar o que se considera natural, mas teima em não se realizar completamente (2007, p. 3).

Trazer a ideia de rupturas, lutas, instabilidades, transformações, excentricidade e diferenças é fundamental entender os conceitos do queer, conforme afirma Guacira Lopes Louro:

Queer é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante- homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos tolerado. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referencias; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecível. Queer é um corpo estranho que incomoda perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2018)

Logo, o queer representa o espaço de uma criação onde se sucedem e se justapõem homossexuais, movimentos feministas, bissexuais, transexuais, intersexuais, transgêneros, drags, corpos que desestabilizam a heterossexualidade, desmontam a confirmação dos binarismos e a própria economia do poder que

² Abjeto aqui é usado no sentido de representação do sujeito negado pela sociedade devido ao fato de ameaçar a norma e promover a transgressão.

centraliza e determina regras e normas. (PEREIRA, 2008), uma vez que a sociedade heteronormativa organiza-se uma rede de autoridades ao mesmo tempo produzidas, impostas e aceitas. (CERTEAU, 2010, p.39).

Os teóricos queer não formam um bloco homogêneo e não se restringem a políticas identitárias e ao conhecimento sexual. “Não se trata de ser contra a afirmação das identidades, mas de questionar, em especial em espaços não homofóbicos, o uso de determinadas estratégias e as relações de poder que estão inseridas nos discursos que tratam dessas questões”, conforme Leandro Colling (2011, p. 9). Tomaz Tadeu da Silva afirma que “pensar queer significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade” (2000, p. 107). Portanto, é de suma importância discutir e questionar o bem-comportado dentro da sociedade que promove normas e regras, pois promulgar os sujeitos que podem se encaixar no “bom-comportamento” é uma forma de exclusão que mantém uma identidade simétrica com o sistema hegemônico e impede o desenvolvimento da multiplicidade e da diferença.

Jagose (1996) esclarece que as incoerências existentes na situação de estabilidade promulgada de gênero e desejo sexual são vistas como essência dos estudos queer, que promovem uma desconstrução e se centram nas descoincidências e incoerências entre sexo, gênero e desejo, explorando todas as individualidades e especificidades de gêneros e sexuais para concretizar a pluralidade social e cultural presentes nesta sociedade que promove normas e centralização. Os sujeitos queer transgridem as fronteiras de gênero, sexualidade, cor, classe social e isto acaba por classificá-los enquanto seres diferentes e desviantes.

Aqueles que não se enquadram nesta norma social são alocados à abjeção (BUTLER, 1999), considerados menos humanos, aberrações, excluídos, por romperem com a ideia de regras e de normalidade que constitui a construção de gênero, sexualidade, raça, cor. Sendo assim, os estudos queer apontam para a articulação de múltiplas diferenças nas práticas sociais. A diferença é o resultado

da “designação do outro, que distingue categorias de pessoas a partir de uma norma presumida (muitas vezes não explicitada)” (SCOTT, 1998, p. 297). Se a diferença é criada a partir das normas, é importante investigar a forma como estas foram social e historicamente construídas dentro de processos normalizadores, isto porque a teoria queer lança o desafio de compreender como se criam as diferenças e como elas atuam no presente, anunciando o conhecimento necessário para fazer frente aos processos normalizadores que justificam o uso das diferenças como marcadores de hierarquia e opressão. (MISKOLCI, 2007, p. 16).

A teoria queer pretende assinalar o lugar do queer no concerto cultural em que se inscreve, ao observá-lo sob as suas inúmeras facetas sociais, étnicas, nacionais etc. sem tentar projetar uma imagem essencialista e globalizante, pelo contrário, mas investindo na diferença como a única forma de perceber o seu lugar e os sentidos que gera. (LUGARINHO, 2001, p. 42).

Por isso, a diferença é um conceito essencial aos estudos queer, pois é na diferença que se busca representar as variantes e a multiplicidade existentes na sociedade, a qual; normatiza e oprime por meio de suas regras e hierarquias socialmente construídas pela sociedade dominante. “Viver a diferença, nestas culturas, é estar em consonância com seus estatutos de (ex)centricidade” (LUGARINHO, 2001, p. 43).

Pedagogia Queer: por uma prática pela diferença

Pensar em uma prática pedagógica queer, é pensar em ações que superem as normatizações e preconceito e pautadas na diferença. É preciso possibilitar que todxs sujeitos e performances sejam relevantes e potencializadas no espaço do ambiente escolar. São sujeitos da diferença, seja ela de gênero, sexualidade, étnico-racial, os quais instabilizam as identidades normatizadoras.

Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais, comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano

escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos. (MISKOLCI, 2017, p.57).

O docente engana-se, portanto, quando coloca seu conhecimento intelectual na urgência de manter um discurso próprio, correndo o risco de não se fazer ouvir e fracassar em sua principal tarefa, ao mesmo tempo pedagógica e científica. Não se faz ouvir porque, pautado em nome do saber “superior”, entra em um sistema acumulativo, no qual sua afirmação não pode ter o sentido que lhe dá. (CERTEAU, 2010, p.113). E diante disso, é fundamental (re)pensar numa prática focada na pluralidade existente no ambiente escolar para que todos envolvidos no processo educacional sejam ativos e pertencentes, e a formação tenha sentido aos estudantes.

Como se ter uma pedagogia pautada na diferença, no rompimento com as normatizações? Como pensar em uma pedagogia queer? O seria essa pedagogia? Como pensar numa prática pedagógica queer? Qual o espaço, nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria queer para a prática pedagógica? (LOURO, 2001, p. 550). Contudo, ainda permanece a questão: como incorporar o queer na educação, que é, tradicionalmente, conforme apontado acima, o espaço da normalização e do ajustamento? (MISKOLCI, 2012).

Segundo Michael de Certeau (2010, p.110), é possível partir do outro termo da relação pedagógica e considerar a questão sob a forma da dificuldade em torno da qual se pautam todos os projetos dos cursos, uma vez que a heterogeneidade e a multiplicidade estão cada vez mais presentes e urgem por uma prática que englobe suas marcas e pertencimentos.

se debruçam em uma complexa trama de saberes e poderes, cuja análise sempre é necessária quando se parte de uma pesquisa com foco nos estudos

da Educação Queer, já que o currículo não é mais apenas um instrumento de transmissão de conhecimento, nem espaço de significação, mas é também um espaço de produção de identidades. A teoria Queer permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. (LOURO, 2004, p.550).

Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiram de programas multiculturais significativos, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidade exótica. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e forçariam na instabilidade de todas as identidades. (MEC, 2009, p.32). Uma vez que “estudos ‘relevantes’ são aqueles que apresentam um interesse, um significado, que estão ligados, relacionados com aqueles que os fazem, e isso de modo aparente, manifesto, evidente. Diante de seus estudos os estudantes se perguntam: qual é o sentido disso? O que eles significam? O que dizem?” (CERTEAU, 2010, p.105).

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado. A tradição pragmática leva a perguntar: que fazer? A aparente urgência das questões não permite que se antecipe qualquer resposta; antes é preciso conhecer as condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos e dessas práticas. (LOURO, 2001).

É importante salientar que esta prática é pouca conhecida pelos professores. Dessa forma, é necessário que a partir do momento da formação acadêmica, toda formação de professor deveria estabelecer conhecimentos sobre sexualidade, gênero, raça, etnia. Compreender que o queer é além de um rótulo de identidade

de gênero, é a teoria que vem desconstruir o seu próprio conhecimento. É questionar o que foi ensinado e aprendido pelo docente, o conhecimento normativo imposto pela sociedade para ser exercido na escola, compreender que cada aluno tem seus questionamentos e estão em formação de personalidade e que é necessário discutir com eles sobre esses temas para que venham compreender a si mesmos e a sociedade contemporânea. O currículo é uma peça fundamental para isso, porém como utilizar uma ferramenta cheia de regras e normas em uma teoria que vem para desconstruir e desestabilizar o que já foi constituído? “Muitas vezes resta-lhes apenas um muro a transpor, um obstáculo a superar, uma condição imposta” (CERTEAU, 2010, p. 104). Esse tema vem crescendo cada vez mais no campo educacional, visa-se uma sociedade mais crítica. E a escola como formadora de indivíduo tem o dever de prepará-los para viver nessa sociedade. “Teriam de fazer mais do que incluir temas de conteúdo queer ou mais do que se preocupar em construir um ensino para o sujeito queer. Uma pedagogia queer desloca e descentra; um currículo queer é não canônico”. (LOURO 2004, p.53).

De acordo com Louro (2004, p.52), a pedagogia queer tem como fundamental a provocação e perturbação das formas tradicionais de pensar e de conhecimento. uma provocação e uma perturbação, superando a ideia de dualismo presente nas teorias que trabalham com uma crítica da lógica da dominação. Se propõe ao questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. Não se pretende um modelo ideal, uma vez que a prática pedagógica e sujeito assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto. “Ao invés de refletir separadamente sobre raça, gênero ou sexualidade, podemos ver eixos de diferenciação social como marcas de diferenças, daquele rompimento normativo que coloca em xeque os ideais que uma sociedade cria sobre si mesma.” (MISKOLCI, 2017, p.64).

Em outras palavras, aprender a olhar para o mundo de uma maneira não normalizadora exige mais do que pensar em famílias diversas, em inclusão, em mais do mesmo. É possível questionar a própria pressuposição de que é necessário reproduzir o existente quando podemos começar a transformá-lo. A gente, hoje em dia, pode questionar o que existe, estranhar o que nos propõem. Talvez se aprendermos a encarar nossos fantasmas naquele estudante esquecido ou acuado num canto da sala, feito um corpo estranho, motivo de chacota, piadas, risinhos e, fora da sala, de empurrões, xingamentos e outras violências. (MISKOLCI, 2017, p.68).

É necessário colocar em pauta uma educação pela diferença, levando em consideração os sujeitos que são acuados, silenciados e renegados, os quais são vistos como corpos estranhos e abjetos, sendo motivo de xingamentos, piadas, chacotas, violências. São afeminados, a “bichinha”, o “viadinho”, a “sapata”, o “sapatão”, a “traveco”, o “magrelo”, o “neguinho”, o “cabelo duro”, o gordo, o “baixinho”, o “nanico”, o surdo, o cego, o cadeirante, o deficiente, o “aleijado” que, diariamente, sofrem todo tipo de violência, discriminação, racismo, preconceito, desrespeito e abjeção. Dia disso, é urgente que se desenvolva ações em conjunto com toda comunidade acadêmica para que docentes, estudantes, pais, gestores e técnicos possam (des)construir um currículo pela diferença, pela inclusão, pelo respeito. É fundamental encarar de frente os problemas e propor projetos e ações que possam entender os múltiplos sujeitos que pertencem ao ambiente escolar tão amplo e plural.

A demanda queer é a do reconhecimento sem assimilação, é o desejo que resiste às imposições culturais dominantes. A resistência à norma pode ser encarada como um sinal de desvio, de anormalidade, de estranheza, mas também como a própria base com a qual a escola pode trabalhar. Ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles e aquelas que rompem as normas que buscam enquadrá-los, o educador e a educadora podem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar. Em síntese, ao invés de ensinar e reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e a abertura para o futuro. (MISKOLCI, 2017, p.70).

Dessa forma, a pedagogia queer perpassa a realidade de dominação e normatividade tão enraizadas nas instituições de

ensino. É uma proposta de rompimento, de questionamento, de indagações, de desconstrução para se construir uma prática pautada nas experiências e vivências com a diferença que ecoa, cotidianamente, nos ambientes escolares. É a resistência e a ressignificação daquelas vistas como abjetos, estranhas que são violentadas e silenciadas, reprimidas, diariamente, nas escolas. É a percepção e inclusão de corpos que são e estão acucados nos cantos das escolas, os quais, por muitas vezes, preferem se distanciarem ou, até mesmo, evadirem por não se sentirem pertencentes ao espaço educacional. Sendo assim, é urgente o pensar em um currículo que possam concretizar ações e projetos em prol da pluralidade e multiplicidade da diferença escolar.

Considerações finais

São sujeitos plurais, múltiplos que perturbam e desestruturam as normas e regras estabelecidas pelas instituições e a sociedade. São “bichas”, “bichinhas”, “meninas”, gays, “neguinhos”, negros, pretos, índios, “sapatões”, lésbicas, bissexuais, “travecos”, travestis, transexuais, “moreninhos”, “cabelos pixaim”, cabelos crespos, “favelados”, periféricos que são excluídos do currículo e do processo educacional. São impossibilitados de ter voz e existência por serem obrigados a estarem presos às normas pré-estabelecidas pelas instituições e seus respectivos currículos. É fundamental pensar em uma ampla discussão e formações para que os currículos sejam repensando e desestruturados para que possam englobar essas diferenças que desafiam cada vez mais o ambiente escolar. Dessa forma, percebe-se que a pedagogia queer permite uma ampla discussão e inserção das identidades, das diferenças no processo de ensino e aprendizagem. Esse ecoar é urgente para que o preconceito, a discriminação, o racismo, a xenofobia, a masculinidade tóxica, o machismo, a homofobia, a transfobia, o sexismo sejam silenciados. A diferença é fundamental porque enriquece, desconstrói, rompe, problematiza, produzindo inquietude e questionamentos para que a normatização e

“normalização” da educação e do processo de ensino-aprendizagem sejam desestruturadas, perturbadas por um currículo instável e desafiador.

É fundamental uma ampla discussão com todos os membros do ambiente escolar (pais, docentes, estudantes, técnicos, gestores, terceirizados) através de cursos de formação inicial e continuada (FIC), oficinas, minicursos, palestras, comunicações orais, projetos de ensino, pesquisa e extensão para que se possibilitem novas propostas de currículos e práticas pedagógicas que permitam uma visão questionadora, desafiadora do processo de ensino e aprendizagem por meio de uma pedagogia queer pela diferença. Além disso, propor uma análise, (des)construção e resignificação dos documentos institucionais oficiais como planos de desenvolvimento institucionais, projetos políticos pedagógicos, planos de cursos, currículos para que possam ser fundamentados e direcionados enquanto documentos que se propõem a pensar e direcionar ações institucionalizadas em prol da diferença que reina em todo ambiente educacional.

Referências

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. O queer e o conceito de gênero. In: **Grupo de Pesquisa: Corpo, Identidades e Subjetivações**, UFSCar, out. 2011. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/cis/2011/10/o-queer-e-o-conceito-de-genero/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BUTLER, Judith P. Corpos que pesam, sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

COLLING, Leandro (Org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FERREIRA, Sandromar do Amaral. Pedagogia queer: uma nova proposta no meio educacional. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar** v.2, 2017. Disponível: <<http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/268/pdf>>.

Acesso em: 02 de ago. de 2020.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Org. Manoel Barros da Mota. Tradução Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

JAGOSE, Annamarie. **Queer Theory: an introduction**. New York: New York Up, 1996.

LAURETIS, Teresa de. Habit changes. **Differences – A Journal of Feminist Cultural Studies**, v. 6, n. 2/3, p. 296-313, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**. Ano 9(2), 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 04 de fev. de 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LUGARINHO, Mario César. Como traduzir a teoria queer para a Língua Portuguesa. **Revista Gênero**, Niterói, v. 1, n. 2, p. 33-40,

2001. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/362>>. Acesso em: 24 de julho de 2020.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.

MEC: Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Versão 2009.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 16. **Anais...** Unicamp, Campinas, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2013.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer nos trópicos. Contemporânea, **Revista de Sociologia da UFSCar** (2), 2012, pp.371-394.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**, São Paulo, PUC, n. 16, p. 297-325, 1998.

SEIDMAN, Steven. **Queer Theory/Sociology**. Malden: Blackwell, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Capítulo 11

A COMPETÊNCIA DIGITAL COMO EIXO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E A SUA IMPORTÂNCIA NA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO

Verena Santos Abreu¹

RESUMO: No presente trabalho, enfoca-se a concepção de competência comunicativa e os eixos de habilidades que ela envolve, desde o pensamento de Hymes (1966), passando pelos pressupostos de Canale e Swain (1980), até chegar à obra de Canale (1983), que propõe, como integrantes da competência comunicativa, quatro eixos: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica. Além de retomar a trajetória de elaboração e evolução do conceito de competência comunicativa na Linguística e apontar a sua importância no uso de gêneros discursivos digitais e no ensino de Língua Portuguesa, objetiva-se ampliar os eixos de habilidades já postulados, incluindo a competência digital como um deles, tendo em vista que a competência digital deve ser constantemente desenvolvida pelos sujeitos, que interagem cada vez mais através da internet. Para isso, foram revistas as discussões acerca da competência digital no cenário mundial e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e elaborada uma proposta que concebe a competência digital na perspectiva da interação. Para ilustrar o uso dos eixos da competência comunicativa na internet, são utilizadas conversas em um grupo da rede social WhatsApp, enfocando sempre a língua em uso e a perspectiva bakhtiniana da linguagem como interação social.

Palavras-chave: Gêneros discursivos digitais. Competência digital. Rede social digital.

RESUMEN: En el presente trabajo, nos centramos en el concepto de competencia comunicativa y los ejes de habilidades que implica, desde el

¹ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), Campus Uruçuca. Doutora em Língua e Cultura (UFBA). E-mail: verena.abreu@ifbaiano.edu.br

pensamiento de Hymes (1966), pasando por los supuestos de Canale y Swain (1980), hasta llegar al trabajo de Canale (1983), que propone, como miembros de la competencia comunicativa, cuatro ejes: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. Además de retomar la trayectoria de elaboración y evolución del concepto de competencia comunicativa en Lingüística y señalar su importancia en el uso de los géneros discursivos digitales y en la enseñanza de la lengua portuguesa, el objetivo es ampliar los ejes de competencias ya postulados, incluyendo la competencia digital como una de ellas, considerando que la competencia digital debe ser desarrollada constantemente por los sujetos, quienes interactúan cada vez más a través de internet. Para ello, se revisaron las discusiones sobre competencia digital en el escenario mundial y sobre el Base Nacional Comum Curricular (BNCC), y se elaboró una propuesta que concibe la competencia digital desde la perspectiva de la interacción. Para ilustrar el uso de los ejes de la competencia comunicativa en internet, se utilizan conversaciones en un grupo de la red social WhastsApp, siempre enfocándose en el lenguaje en uso y la perspectiva bakhtiniana del lenguaje como interacción social.

Palabras clave: Géneros discursivos digitales. Competencia digital. Red social digital.

Introdução

A educação tradicional ressoou, por muitos anos, em um ensino de Língua Portuguesa pautado em aulas vinculadas à norma padrão e aos textos literários canônicos, sem referência significativa à língua em uso. Atualmente, entende-se que a escola deve focar as práticas comunicativas, inclusive as diversas mudanças dessas práticas ocasionadas pelo uso das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

De acordo com uma abordagem alicerçada na Linguística Textual, priorizar as práticas comunicativas implica em valorizar o texto nos mais diversos usos reais da língua, seja na língua falada ou na modalidade escrita, o que, hodiernamente, contempla também a esfera digital, com toda sua multimodalidade. Nesse sentido, nos estudos que evidenciam a língua e o texto em uso, as

discussões sobre a competência comunicativa dos falantes (sujeitos situados sócio histórica e culturalmente) exercem um papel fundamental.

Foi a partir da década de 60 que as discussões sobre competência passaram a fazer parte dos estudos linguísticos, e os posicionamentos de autores como Chomsky (1965), sobre a competência linguística, e Hymes (1966), Canale e Swain (1980) e Canale (1983), acerca da competência comunicativa, contribuíram para se pensar as competências e habilidades que envolvem o uso da língua. Desse modo, apesar de não ser novo, o conceito de “competência” começou a ser discutido mais amplamente na área pedagógica a partir da década de 1990, destinando-se, principalmente, ao ensino de crianças nas séries iniciais.

Neste trabalho, além de se retomar a trajetória de elaboração e evolução do conceito de competência comunicativa na Linguística e explorar a sua importância no uso de gêneros discursivos que emergem, migram ou reelaboram-se na internet, propõe-se ampliar os eixos de habilidades já postulados, incluindo a competência digital. Para isso, foram revistas as discussões acerca da competência digital (no Brasil e no cenário mundial), e elaborada uma proposta que concebe a competência digital na perspectiva da interação. Espera-se, com isso, expandir o debate sobre tecnologias e educação, especialmente no tocante ao ensino de gêneros discursivos digitais nas aulas de língua Portuguesa, tendo em vista que as TDIC, muitas vezes, ainda são vistas simplesmente como ferramentas, sem considerar o seu potencial sociointerativo.

1. As competências, os sujeitos e as práticas sociointerativas

De acordo com Perrenoud e colaboradores (2001), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar, de forma pertinente e eficaz, uma série de situações. Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Quando o enfoque acerca das competências recai sobre as práticas sociais contemporâneas, ganham destaque as tecnologias digitais da informação e comunicação, fazendo-se necessário se pensar também na competência digital, vista, a princípio, como a capacidade ou a habilidade que uma pessoa adquire ou possui na utilização e aplicação de ferramentas digitais (ESPAÑA, 2011). Esse conceito pode ser mais explorado ao se pensar na interação mediada pela tecnologia, contemplando, principalmente, a emergência de gêneros discursivos digitais e as novas relações dos sujeitos com a leitura e a escrita no ciberespaço.

Para entender melhor a abordagem sobre competência digital nesse trabalho, faz-se primordial retomar a trajetória de elaboração do termo competência comunicativa, criado pelo antropólogo Dell Hymes na década de 60. Hymes (1966), de forma crítica, parte da noção de competência linguística de Chomsky (1965), apontando-a como insuficiente para representar a comunicação, especialmente pela visão estruturalista, voltada para o conhecimento que o falante/ouvinte possui de sua língua, com as questões de falante ideal, e da dicotomia competência (capacidade inerente que os seres humanos possuem para gerar sentenças a partir de uma competência gramatical) e desempenho (o uso real da língua em situações comunicativas concretas).

Ao considerar a importância do uso social da língua – visão funcionalista, Hymes (1995) afirma que a noção de competência comunicativa vai além do domínio de regras gramaticais. Segundo o autor: “La adquisición de tal competencia se nutre, por supuesto, de la experiencia social, las necesidades y los motivos, temas

candentes que en sí mismos son una fuente renovada de motivos, necesidades y experiencias” (HYMES, 1995, p. 34)².

Nesse sentido, Hymes (1995) estabelece um modelo de competência comunicativa em que a capacidade de uso da língua está relacionada a quatro parâmetros de comunicação:

1. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente posible.
2. Si (y en qué grado) algo es factible en virtude de los medios de actuación disponibles.
3. Si (y en qué grado) algo resulta apropiado (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa.
4. Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva. (HYMES, 1995, p. 37)³.

O primeiro parâmetro se refere àquilo que é formalmente possível, partindo do sistema linguístico do indivíduo, envolvendo o conhecimento do falante da fonologia, da morfologia, do léxico, da sintaxe, da semântica e da pragmática da língua na comunidade em que se está inserido. Já o segundo parâmetro considera se (e em que medida) algo é viável para a comunicação em virtude dos meios de ação disponíveis. O terceiro parâmetro leva em conta o contexto em que a interação acontece e se refere ao que é conveniente dada a natureza da comunicação, quer dizer, as características do lugar, dos participantes (cada um visto como ser histórico, social), dos fins, do ato, dos instrumentos, das normas e o gênero do acontecimento. Por fim, o quarto

² A aquisição de tal competência é alimentada, é claro, pela experiência social, as necessidades e os motivos, questões polêmicas que, em si mesmas, são uma fonte renovada de motivos, necessidades e experiências. (HYMES, 1995, p. 34 – Tradução nossa).

³ 1. Se (e até que ponto) algo é formalmente possível.
2. Se (e em que medida) algo é viável em virtude dos meios de atuação disponíveis.
3. Se (e em que medida) algo é apropriado (adequado, afortunado, bem sucedido) em relação ao contexto em que é usado e avaliado.
4. Se (e em que medida) algo é dado na realidade, é verdadeiramente feito, e o que isso implica. (HYMES, 1995, p. 37 – Tradução nossa).

parâmetro inclui o que é possível, factível e verdadeiramente feito, e em que isso implica.

Mesmo fazendo as distinções entre os quatro parâmetros, Hymes (1995) asserta que o mais apropriado é representá-los como círculos sobrepostos, uma vez que os princípios são interdependentes no processo comunicativo. Nesse sentido, autor discorre sobre o processo de interação, no qual não basta utilizar o seu conhecimento de língua apenas como gramatical, mas também deve se considerar o contexto de uso apropriado. A competência comunicativa, então, aparece relacionada com quando, o quê, onde, para quem e de que forma falar.

O pensamento de Hymes (1966) em relação à competência comunicativa é reconhecido e ampliado por outros teóricos. É o caso de Canale e Swain (1980), que concebem a comunicação como algo baseado em interações socioculturais e interpessoais, imprevisíveis e criativas que ocorrem em contextos socioculturais. Para eles, a competência comunicativa deve ser entendida como os sistemas subjacentes de conhecimento e habilidades necessárias para a comunicação, a exemplo do conhecimento do vocabulário e da capacidade de usar as convenções sociolinguísticas de um determinado idioma.

Também conforme Canale e Swain (1980), a competência comunicativa é composta por três eixos, representados por: competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica. A competência gramatical compreende o domínio do código linguístico, a competência sociolinguística envolve as regras socioculturais que implicam no uso discursivo, e a competência estratégica, como o próprio nome sugere, refere-se às estratégias de comunicação que compensam as limitações que venham, por ventura, ocorrer durante a interação.

Pouco depois, Canale (1983) publica novamente sobre a competência comunicativa, propondo o acréscimo de mais um eixo: o da competência discursiva. Ao inserir o eixo discursivo, o autor destaca o texto como uma unidade coerente e coesa, e afirma que esse tipo de competência está relacionado à maneira como as

formas gramaticais e significados (literais, funções comunicativas e atitudes) se combinam para formar um texto (falado ou escrito) em diferentes gêneros do discurso.

Como esse pensamento de Canale (1983) embasará as conjecturas para a construção do eixo da competência digital, dar-se-á uma atenção especial aos eixos de competências descritos por ele. É importante destacar que todos os quatro eixos propostos em sua obra encontram espaço nas discussões sobre gêneros discursivos digitais fomentadas nesse trabalho.

O primeiro eixo compreende a competência gramatical, que envolve o domínio do código linguístico. Trata-se do conhecimento que um falante-ouvinte possui sobre as regras e as características da língua (sintaxe, morfologia, pronúncia, vocabulário e ortografia). Ou seja, é a competência dispensada para empreender e expressar adequadamente o sentido literal e a norma padrão da língua. No contexto das TDIC, a competência gramatical é acionada pelo falante, por exemplo, ao ponderar que há gêneros discursivos mais formais na internet, como o e-mail profissional, a petição online, o currículo digital, os fóruns educacionais, dentre outros, e que, por isso, demandam o uso da norma padrão da língua.

O segundo eixo corresponde à competência sociolinguística, que, em Canale e Swain (1980), incluía a combinação de regras socioculturais, regras discursivas e textuais. Ao retomar os estudos dessa competência, Canale (1983) prioriza as regras sociais de uso, deixando o “discurso” para ser explorado por outro eixo da competência comunicativa — a competência discursiva. A competência sociolinguística se dá, conforme o autor, à medida que as expressões são produzidas e compreendidas adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos, dependendo de fatores contextuais, como a situação dos participantes, o propósito da interação e as normas e convenções. Nessa perspectiva, a adequação de enunciados tem relação com a função comunicativa determinada (por exemplo: ordenar,

queixar-se, convidar) e atitudes (como cortesia ou formalidade) em uma dada situação.

Nas interações através da internet, ações comuns ao se lidar com gêneros discursivos digitais, como curtir, comentar (ou responder a um comentário), seguir uma publicação, compartilhar, retuitar, e fazer uma transmissão ao vivo, envolvem a competência sociolinguística do indivíduo. Komesu e Arroyo (2016) afirmam que ações como essas permitem ao sujeito gerar, linhar, avaliar, compartilhar ampla variedade de conteúdo online, na passagem de uma era de “linhagem de informação” para uma era de “linhagem de pessoas”. Já o terceiro eixo da competência comunicativa diz respeito à competência discursiva, que, para o autor, está relacionada ao domínio da combinação de formas gramaticais e significados para chegar aos textos escritos e falados nos diversos tipos textuais ou gêneros discursivos. Também envolve essa competência a capacidade do falante de organizar textos com coesão e coerência, utilizando-se de gêneros e tipos textuais adequados.

Na esfera digital, a coesão e a coerência no hipertexto são constantemente ressignificadas. Isso fica evidente ao se pensar nos hiperlinks. Considerando o hipertexto um evento textual dialógico, concorda-se com Koch (2003, p. 73) quando ela declara que:

Hiperlinks e nós tematicamente interconectados serão, portanto, os grandes operadores da continuidade de sentidos e da progressão referencial no hipertexto, desde que o internauta seja capaz de seguir, de forma coerente com o projeto e os objetivos de leitura, o percurso assim indicado.

Assim, é a função coesiva que permite “Atar os hiperlinks de acordo com certa ordem discursiva e semântica [...]” (KOCH, 2003, p. 65). Além disso, destaca-se a sua função interacional no processo de navegação na internet – os *links*, conforme Xavier (2009, p. 216) possibilitam cooperação, afinidades e vínculos, ainda que temporários e fugazes, entre os participantes da interação, nos mais variados gêneros discursivos digitais.

Por fim, o quarto eixo retoma mais uma das competências já apontadas na obra de Canale e Swain (1980) e Canale (1983): a competência estratégica. Ela compreende o domínio de estratégias verbais e não verbais para compensar situações delicadas, como os colapsos na conversação, ou contornar situações difíceis na escrita, tais como parafrasear-se, organizar os efeitos retóricos; saber usar um dicionário; decidir entre várias alternativas concorrentes etc.

A competência estratégica também é de suma importância para a produção de gêneros discursivos digitais. Bisognin (2009) destaca que muitos recursos não verbais utilizados na fala face a face (gestos, mímica, entonação – constitutivos da língua falada) aparecem compensados, estrategicamente, no ciberespaço. Ainda conforme o autor:

Os sinais de pontuação, por exemplo, podem ser dispostos na frase de tal modo que signifiquem uma interjeição ou frase inteira. Todos os sinais não podem ser analisados isoladamente, mas em seu contexto, como representação das emoções humanas. E, para dizer muito, com poucos meios, foram integrados à escrita nas redes sociais os *emoticons*, fusão de caracteres que formam as chamadas carinhas ou *smilies*. (BISOGNIN, 2009, p. 85)

Nas redes sociais digitais, o uso de internetês, de emoticons, de emojis e, mais recentemente, de *GIFS* e figurinhas, por exemplo, na criação do texto revela muito das novas formas de enunciação instauradas pela internet e a competência estratégica do falante. As estratégias utilizadas na interação, somando-se aos demais eixos apresentados, sugerem a complexidade da competência comunicativa – não se deve fragmentá-la.

Assim sendo, todos os eixos de competências e habilidades que integram a competência comunicativa descritos até então são essenciais para se compreender/produzir gêneros discursivos digitais. As obras de Canale supracitadas antecedem a emergência desses gêneros e, obviamente, não fazem menção a eles, todavia, considerar uma competência digital e todas as suas potencialidades a serem desenvolvidas pela sociedade hodierna, especialmente com o auxílio da escola, é de suma importância para agregar valor

aos estudos linguísticos, sobretudo aos que se referem à competência comunicativa.

2. A competência digital na perspectiva da interação

Sem desmerecer a importância dos eixos de conhecimento que compõem a competência comunicativa elencados por Canale (1983), propõe-se agregar mais um eixo: a competência digital, levando em consideração, principalmente, a interação entre os sujeitos após o advento da internet. A proposta, então, é que, a partir de um cotejo do que aparece exposto com a terminologia “competência digital” em documentos de instituições internacionais (Comissão Europeia, UNESCO, Instituto de Tecnologias Educativas da Espanha) e nacional (Base Nacional Comum Curricular - BNCC), seja ampliada a noção de competência digital, enfocando a prática comunicativa efetiva.

A seguir, encontram-se os principais posicionamentos, boa parte oriunda do contexto europeu, e um excerto da BNCC sobre competência digital e os seus desdobramentos, que servirão como ponto de partida para se entender a competência digital por um viés comunicativo/interacional.

A Comissão Europeia, através do Marco Educativo Europeu, estabelece a competência digital como a quarta das oito competências-chave essenciais para a aprendizagem. Competência, no documento, é definida como a combinação de conhecimento, habilidades, atitudes apropriadas ao contexto, sendo a competência digital entendida como a soma do conhecimento técnico que permite operar efetivamente equipamentos e ambientes, e propiciar atitudes e comportamentos que favorecem a ação nesses ambientes.

Para melhor ilustrar a natureza dessa competência, a Comissão Europeia desenvolveu o Quadro Europeu de Competências digitais para os cidadãos (Universidade de Aveiro, 2016). Nele, adota-se o conceito trazido por Ferrari (2012), que define competência digital como o conjunto de conhecimentos,

habilidades, atitudes, capacidades e estratégias necessário para usar a tecnologia da informação e comunicação (TIC) e os meios de comunicação digitais para executar tarefas, resolver problemas, comunicar, gerir informações, colaborar, criar e partilhar conteúdos e construir conhecimento de forma eficaz, eficiente, adequada, crítica, criativa, autônoma, flexível, ética e reflexiva para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem e a socialização.

O quadro, também conhecido como Digcomp, é dividido em cinco áreas: literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdos digitais, segurança, e resolução de problemas. Priorizando essas cinco áreas, a competência digital passou a ser ensinada nas escolas, através de uma abordagem transcurricular, em quase todos os países da União Europeia. Conforme o documento, a literacia de informação deve ser desenvolvida a fim de permitir aprender a aprender, a procurar e a filtrar informações; e a comunicação está associada a produzir colaborativamente, e a interagir local e globalmente. O foco também recai nas tecnologias digitais da informação e comunicação: o uso do computador para recuperar, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informação e para comunicar e participar em redes de cooperação via internet.

Também no cenário internacional, a UNESCO (2009), destacando as tecnologias da informação e comunicação, publicou os Padrões de Competência em TIC para Professores, um projeto que apresenta orientações a respeito da necessidade de professores utilizarem a tecnologia digital com eficácia no espaço educativo. Conforme o documento, para viver, aprender e trabalhar bem em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada em conhecimento, os docentes e discentes devem desenvolver a competência digital e usar a tecnologia de forma efetiva, uma vez que:

[...] em um ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e

efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições. Os professores na ativa precisam adquirir a competência que lhes permitirá proporcionar a seus alunos oportunidades de aprendizagem com apoio da tecnologia. (UNESCO, 2009, p. 3)

É notória, no excerto textual exposto, a necessidade do desenvolvimento/aprimoramento da competência digital dos discentes e docentes e a sua importância nas práticas pedagógicas. O domínio da competência digital pode ajudar a preparar os discentes para o uso das tecnologias para a aprendizagem efetiva, autônoma e criativa, seja na escola ou no cotidiano.

Outra instituição que contempla a temática é o Instituto de Tecnologias Educativas da Espanha, que reconhece a competência digital como uma das competências necessárias para o cidadão do mundo moderno e a coloca como uma das prioridades da educação nacional, reforçando o já citado Marco Educativo Europeu. “Su inclusión en el currículo oficial evita que sea una facultad de algunos estudiantes y pase a convertirse en un elemento a alcanzar por todos, al finalizar la escolarización obligatoria”⁴ (ESPAÑA, 2011, p. 10).

No documento publicado pelo Instituto de Tecnologias Educativas (ESPAÑA, 2011), o conceito de competência digital aparece como a capacidade ou a habilidade que uma pessoa adquire ou possui na utilização e aplicação de ferramentas digitais, de maneira crítica, com confiança e criatividade, mas também com atenção, segurança e privacidade. Refere-se, nessa diretriz, à capacidade para procurar, obter, processar e transmitir informações e transformá-la em conhecimento, e tem por alicerce as competências básicas em matéria de Tecnologias da Informação e Comunicação: o uso de computadores para obter, avaliar, armazenar, produzir e trocar informações, comunicar-se, participar de redes de colaboração através da internet.

⁴ Sua inclusão no currículo oficial evita que seja um privilégio de alguns estudantes e passa a ser um elemento ao alcance de todos, ao finalizar a escolaridade obrigatória. (ESPAÑA, 2011, p. 10 – Tradução nossa).

No Brasil, o documento que contempla, de alguma forma, a competência digital dos sujeitos é a Base Nacional Comum Curricular. Nela, são apresentadas dez competências gerais da educação básica, e a quinta competência expõe, justamente, a necessidade de o estudante:

5 Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 9).

Alguns desses documentos citados, como o Digcomp e a BNCC, fazem menção à “comunicação”, o que tem sua devida importância, mas nem sempre o foco principal recai na interação entre os sujeitos através das tecnologias digitais. É importante destacar que a competência digital abarca um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que vão além do uso das TIC como ferramentas/instrumentos.

Essa é uma observação relevante, tendo em vista que os conceitos de competência digital, apresentados até então, estão voltados principalmente para: conhecimento técnico, habilidade e ação em ambientes digitais, como no Marco Educativo Europeu; o uso das TIC e dos meios de comunicação digital para executar tarefas, resolver problemas, comunicar, gerir informações, colaborar, criar e partilhar conteúdos e construir conhecimento, como no Digcomp; e utilização e aplicação de ferramentas digitais, como no documento divulgado pelo Instituto de Tecnologias Educativas da Espanha.

Por posicionamentos como esses, considera-se necessário tecer um conceito de competência digital mais voltado à comunicação discursiva. Mediante esse pensamento, para se chegar à concepção de competência digital defendida nesse trabalho, faz-se necessário retomar os preceitos de Bakhtin ([1953] 2011), que destaca que qualquer atividade é baseada em relações humanas e que toda a compreensão de um enunciado é de natureza dialógica, ativamente

responsiva. Nesse sentido, o foco da competência digital eleito nesse artigo, enquanto um dos eixos da competência comunicativa, não recai no aspecto tecnológico/instrumental em si, mas sim nas relações interativas entre os falantes/ouvintes mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação.

2.1. A competência digital como eixo da competência comunicativa

Tendo como foco a interação, nesse trabalho, concebe-se a competência digital como a combinação de conhecimento técnico, de habilidades (individuais e sociais) e de escolhas do enunciador constituintes do processo enunciativo, que geram textos adequados às diferentes situações comunicativas e contextos de uso que envolvem o domínio de tecnologias e a interação em ambientes discursivos digitais. Essa concepção destaca a capacidade dos interlocutores de interagirem, efetivamente, em ambientes discursivos mediados pela tecnologia, o que vai além da relação homem-máquina; envolve a interação homem-máquina-homem, considerando, o (hiper)texto como evento dialógico de interação.

Em consonância com o pensamento de Bakhtin ([1929] 2009, p. 160), acredita-se que “É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbui-se do seu poder vital e torna-se uma realidade”. Nesse viés, a era digital propicia a enunciação digital, que apresenta novas formas de expressão, comunicação e interação desenvolvidas e aperfeiçoadas pelo homem ao longo da história para se relacionar com o outro e com o mundo.

Rojo e Barbosa (2015) também acreditam que as relações de interação que acontecem na internet, especialmente nas redes sociais, refletem a teoria bakhtiniana apontada décadas antes. Segundo elas, ações hoje concretas e nomeadas como etiquetar/taguear (com a criação de *hashtags*), seguir (uma maneira de filtrar algo em meio a um oceano de conteúdos), apreciar (curtindo, comentando, redistribuindo ou reblogando), remixar e hibridizar enunciados concretizam, mais do que nunca, o

funcionamento dialógico dos enunciados no discurso já previsto pelo filósofo russo.

Um exemplo de funcionamento dialógico dos enunciados no discurso em ambiente digital é a interação através de mensagens instantâneas, que circulam em redes sociais como no aplicativo *WhatsApp*. “Além das mensagens básicas, os usuários desse mensageiro, podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com fotos, imagens, vídeos e áudios em tempo real – mediante uma interface moderna, agradável e fluida”. (PORTO; OLIVEIRA; ALVES, 2017, p. 120).

A interação pelo *WhatsApp* demanda todos os eixos da competência comunicativa descritos anteriormente (competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva, competência estratégica) e também a competência digital dos enunciadores envolvidos. A competência digital vai muito além do conhecimento técnico-operacional que os sujeitos possuem sobre o aplicativo, abrange as habilidades individuais e sociais do enunciador, que deve atentar-se para o fato de que todo enunciado é de natureza ativamente responsiva, o que faz da interação pelo *WhatsApp*, como de qualquer outra, um processo dialógico. Sobre a responsividade, Bakhtin ([1953] 2011, p. 272) declara:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes).

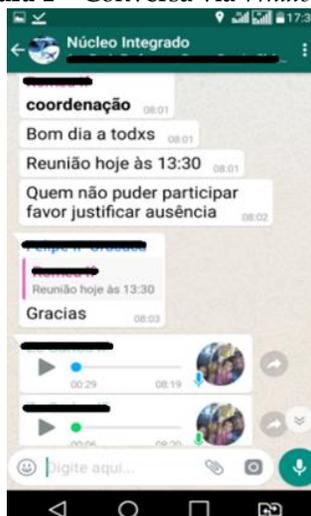
Em um ou vários cliques, o sujeito vai, livremente, de uma página a outra, de um interlocutor a outro, em busca da interação no *WhatsApp*. Essa interação ganha cada vez mais possibilidades semióticas, a começar por alguns recursos disponíveis nesse aplicativo, que auxiliam no processo interativo na tela de *smartphones* e computadores. Por exemplo: “Recursos de texto riscado, negrito e itálico foram adicionados ao *WhatsApp*,

permitindo que os pares personalizem o seu processo de escrita nos fluxos interacionais”. (PORTO; OLIVEIRA; ALVES, 2017, p. 122).

Porto, Oliveira e Alves (2017) destacam, ainda, outros recursos no aplicativo que permitem: alterar o estilo de letra utilizada na conversa via *WhatsApp*; responder mensagens específicas; recursos de citação, marcando o interlocutor a quem está se referindo; confirmação de envio (com um tracinho cinza ou verde), de entrega (com dois tracinhos cinzas ou verdes) e de visualização (com dois tracinhos azuis, se o recurso estiver disponível na configuração de privacidade de cada interlocutor) das mensagens.

Apesar de ser importante conhecer esses recursos e saber utilizá-los, a competência digital vai muito além do conhecimento técnico-operacional dominado pelos sujeitos que utilizam o *WhatsApp*. Ela abrange as habilidades individuais e sociais do enunciador, suas escolhas, a compreensão ativamente responsiva. Por exemplo, possuir o conhecimento técnico de como usar o recurso que deixa o texto em negrito no *WhatsApp* de nada adianta se for aplicado aleatoriamente, sem uma função sociointerativa. A figura 1 ilustra como o uso desse recurso pode exercer uma função comunicativa:

Figura 1 – Conversa via *WhatsApp*.



Fonte: Imagem capturada pela autora, grupo do *WhatsApp*, 2018.

Os textos em grupos do *WhatsApp* ressignificam o processo de leitura e escrita grupal, seja com áudios, vídeos, imagens, emojis, figurinhas, *GIFS*, escrita verbal, ou seja, são várias formas de se construir o texto em/para o grupo. No breve recorte de troca de mensagens pelo *WhatsApp*, explicitado pela figura 1, é perceptível o uso de três recursos apontados por Porto, Oliveira e Alves (2017): passagem em negrito, a réplica a uma mensagem específica e as cores verde e azul para diferenciar se a mensagem foi lida/ouvida. O contexto é uma interação em um grupo de professores de uma determinada instituição, na qual um deles exerce duas funções: a de coordenador de curso e a de docente.

Como estratégia para marcar o enunciado do papel institucional que exerce, o enunciador começa o seu texto com a palavra “coordenação” em negrito e dá seguimento à mensagem; e assim é feito toda vez que o texto é de assuntos relacionados à coordenação. Como se pode depreender, o enunciador utilizou sua competência digital: o conhecimento técnico-operacional do recurso do *WhatsApp* auxiliou na escolha da estratégia para marcar um enunciado que não é de cunho pessoal, mas sim proveniente da função social que ocupa.

Ainda no breve excerto apresentado, é relevante destacar a última mensagem do coordenador: “Quem não puder participar favor justificar ausência”. Percebe-se que o enunciador espera “atitudes responsivas” em relação ao seu enunciado. Nas palavras de Bakhtin ([1953] 2011, p. 301):

[...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. [...] Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais, ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. [...] Desde o início, o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. (BAKHTIN, ([1953] 2011, p. 301 – grifo do autor).

Denotando sua ativa compreensão responsiva, um professor agradece o aviso da reunião no grupo do *WhatsApp*, indexando a

resposta “Gracias” à mensagem “Reunião hoje às 13:30”, e outro docente, através de um recurso de áudio, justifica a ausência. Assim, o exemplo da figura 1 demonstra que a compreensão real e plena é ativamente responsiva – não se espera uma compreensão passiva, o que deve ser aplicado também na interação mediada por computador e/ou dispositivos móveis, uma vez que o aparato tecnológico não exime o participante real da comunicação discursiva (nos termos bakhtinianos), pelo contrário, há mudanças na forma de interação, mas não no processo comunicativo em si.

Portanto, as novas formas de relação entre os enunciadores, assim como novas redes de troca de textos, mediadas pelas TDIC, geram transformações nos processos de interação, nos modos de ensinar e aprender, nas práticas de leitura e de escrita, e demandam dos sujeitos competência comunicativa. A escola, como agência de letramento, deve contemplar um ensino de língua portuguesa, priorizando os gêneros discursivos (inclusive os digitais) e a língua em situações reais de interação, no intuito de possibilitar ao estudante o desenvolvimento e/ou o aprimoramento da competência comunicativa, especialmente da competência digital.

Conclusão

A rede mundial de computadores, sem dúvidas, favorece uma conectividade constante e intensa que transforma, cada vez mais, a relação humana com o conhecimento e com a comunicação/interação. Nessa perspectiva, uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que contemple a língua em situações reais de uso não deve ignorar os gêneros do discurso que emergem, migram e reelaboram-se na esfera digital.

Cabe destacar que uma das funções hodiernas do ensino é possibilitar a aprendizagem para que o educando saiba fazer uso dos inúmeros recursos de que dispõe na internet. Assim, com a formação adequada, os discentes passarão a ter condições de transitar entre os gêneros discursivos digitais, apropriando-se destes no intuito de não apenas promoverem a interação com

amigos nas redes sociais, mas também de entenderem que tais gêneros podem ampliar a sua compreensão de realidade, proporcionando formas concretas de participação social.

Nessa diretriz, o ensino dos gêneros discursivos digitais deve pautar-se também na noção de competência comunicativa, considerando os quatro eixos propostos por Canale (1995) - competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica, bem como o eixo da competência digital proposto nesse trabalho. Assim sendo, a competência digital deve ser constantemente desenvolvida/estimulada/aprimorada pelos sujeitos, e a escola, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, tem um papel fundamental nesse processo que evidencia, na perspectiva bakhtiniana, a linguagem como interação social. .

Referências

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec [1929] 2009.

BISOGNIN, Tadeu Rossato. **Sem medo do Internetês**. Porto Alegre: AGE, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 de fev. 2021.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, Miquel [et al]. **Competencia comunicativa: documentos basicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madri: Edelsa, 1995.

_____. From Communicative Competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard (Org.). **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

_____. SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**. Volume 1. 1980.

CHOMSKY, Avram Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Trad. José Antonio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Armênio Amado, 1965.

ESPAÑA. **Competencia digital**. Instituto de Tecnologías Educativas Departamento de Proyectos Europeos, 2011. Disponível em: <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

FERRARI, Anusca. **Digital competence in practice: an analysis of frameworks**. Sevilha: Joint Research Centre, 2012.

HYMES, Dell. Two types of linguistic relativity. In: BRIGHT, William. **Sociolinguistics**. The Hague: Mouton, 1966.

_____. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: LLOBERA, Miquel [et al]. **Competencia comunicativa: documentos basicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madri: Edelsa, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOMESU, Fabiana. ARROYO, Raquel Wohnrath. Letramentos digitais e o estudo de links numa rede social. In: ARAÚJO, Júlio César; LEFFA, Vilson (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PORTO, Cristiane de Magalhães; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; ALVES, André Luiz. Expansão e reconfiguração das práticas de leitura e escrita por meio do WhatsApp. In: PORTO, Cristiane de Magalhães; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; CHAGAS,

Alexandre (Org.). **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA, 2017.

PERRENOUD, Philippe [et al]. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ROJO, Roxane. BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **DigComp – Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital**. Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Tradução: Margarida Lucas e António Moreira. Disponível em: <http://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp_quadro_europeu_de_referencia_para_a_competencia_digital.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNESCO. **Padrões de Competência em TIC para Professores**. Diretrizes de implementação. Tradução: Cláudia Bentes David. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

XAVIER, Antônio Carlos. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

Capítulo 12

MULTILETRAMENTOS E ENSINO REMOTO: ALGUMAS POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA AS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Verena Santos Abreu¹

Fernanda Maria Almeida dos Santos²

RESUMO: O ano de 2020 foi brutalmente afetado pela Pandemia da Covid-19, causando impactos em todos os setores da sociedade. No contexto educacional, por conta das medidas emergenciais de distanciamento social, foi preciso adotar a modalidade de ensino remoto, sem que professores e estudantes estivessem devidamente preparados para isso. No intuito de ampliar as discussões sobre a utilização das tecnologias digitais no campo educacional, este trabalho apresenta algumas possibilidades didáticas para as aulas de produção textual na modalidade de ensino remoto. Para tanto, fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996; COPE, KALANTZIS, 2009), bem como nas discussões empreendidas por Kleiman (2008), Rojo (2009; 2012; 2020), Santos (2018) e outros, sobre (multi)letramentos, ensino remoto e produção de textos em ambientes digitais. De maneira geral, o trabalho demonstra que, além de favorecer a interatividade entre os sujeitos e promover a aprendizagem de modo colaborativo, o uso de aplicativos para a produção de *QR Codes* e de plataformas digitais para a construção de Histórias em Quadrinhos torna o processo de produção mais dinâmico e significativo, sobretudo se desenvolvido por meio de diferentes atividades que promovam a

¹ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), Campus Uruçuca. Doutora em Língua e Cultura (UFBA). E-mail: verena.abreu@ifbaiano.edu.br

² Docente do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFBA). Doutora em Língua e Cultura (UFBA). E-mail: fernandasantos83@hotmail.com

experimentação, a conceitualização, a análise e a aplicação de conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais. Ensino Remoto. Produção de textos. Multiletramentos.

ABSTRACT: The year 2020 was brutally affected by the Covid-19 Pandemic, causing impacts in all sectors of society. In the educational context, due to the emergency measures of social distance, it was necessary to adopt the remote teaching modality, without teachers and students being properly prepared for it. In order to broaden the discussions on the use of digital technologies in the educational field, this work presents some didactic possibilities for textual production classes in the remote teaching modality. Therefore, it is based on the theoretical and methodological assumptions of Pedagogy of Multiliteracies (NLG, 1996; COPE, KALANTZIS, 2009), as well as in the discussions undertaken by Kleiman (2008), Rojo (2009; 2012; 2020), Santos (2018) and others, on (multi)literacies, remote teaching and text production in digital environments. In general, the work demonstrates that, in addition to promoting interactivity between subjects and promoting learning in a collaborative way, the use of applications for the production of QR Codes and digital platforms for the construction of Comic Books makes the process of more dynamic and meaningful production, especially if developed through different activities that promote experimentation, conceptualization, analysis and application of knowledge.

KEYWORDS: Digital Technologies. Remote Teaching. Text production. Multiliteracies.

Introdução

Na contemporaneidade, pensar no ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, no eixo produção textual, é pensar, sobretudo, num trabalho que inter-relacione diferentes linguagens, aprendizagens colaborativas e variadas tecnologias. Mas, embora a discussão sobre a importância do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no ambiente educacional não seja algo recente, nota-se que, até o começo do ano

de 2020, as tecnologias digitais eram pouco utilizadas no contexto escolar, principalmente nas instituições públicas, seja pela falta de preparo dos docentes para o uso de diferentes tecnologias em sala de aula, seja por problemas na infraestrutura das escolas. E, somente a partir do mês de março do referido ano, por conta das medidas de distanciamento social resultantes da Pandemia da Covid-19, é que as tecnologias digitais se tornaram uma interface fundamental para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem escolar.

Sem a possibilidade de dar continuidade às atividades de ensino de modo presencial, a única alternativa encontrada pelas instituições educacionais foi o ensino remoto³ e, evidentemente, o desafio de lidar com as tecnologias digitais para a realização das aulas. Entretanto, a transição abrupta do ensino presencial para o remoto não é tarefa simples e requer que as práticas pedagógicas sejam redesenhadas. Por isso, são necessárias muitas mudanças: mudanças no modo de planejar, executar e avaliar, mudanças no modo de lidar com os equipamentos e recursos didáticos, mudanças no desenvolvimento das práticas interacionais... Portanto, esse é também um momento de reinvenção e de intensas aprendizagens, tanto para o professor quanto para os estudantes.

No que concerne às aulas de Língua Portuguesa e, mais especificamente, ao trabalho com leitura e produção textual, alguns questionamentos que emergem no atual contexto são: Como desenvolver os multiletramentos por meio da educação remota? Que estratégias podem ser utilizadas para aliar as interfaces digitais ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita? Como desenvolver as aulas de produção textual no contexto do ensino remoto? No intuito de apresentar algumas respostas para esses questionamentos, sem esgotar os caminhos e

³ “Chamamos ensino remoto e não educação a distância (EaD), porque é uma ação emergencial, são cursos presenciais, que, devido aos impedimentos impostos pela fácil disseminação do coronavírus, impedem os estabelecimentos de ensino de manterem suas atividades presenciais” (COSCARELLI, 2020, p.15)

as possibilidades para o ensino, este artigo objetiva apresentar sugestões didáticas para as aulas de produção textual na educação básica, a partir do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Inicialmente, o trabalho apresenta um breve olhar acerca da Pedagogia do Multiletramentos, ressaltando suas contribuições para o ensino de produção textual, sobretudo no ensino remoto. Na sequência, o texto expõe estratégias que podem favorecer os multiletramentos no contexto do ensino remoto, demonstrando como a escola contemporânea pode ampliar as competências de escrita dos estudantes por meio do uso das tecnologias digitais.

Espera-se, com isso, ampliar as discussões teórico-metodológicas no campo dos estudos linguísticos e, ao mesmo tempo, contribuir com pesquisadores e professores que atuam na educação básica, com discussões sobre novas possibilidades de ensino da escrita no contexto hodierno.

1. A aprendizagem da escrita em ambientes digitais: por que fomentar os multiletramentos?

A escrita, muito mais do que um código convencionalizado para o estabelecimento de processos comunicativos entre os indivíduos, é uma prática sociodiscursiva instaurada por meio de processos dialógicos mediados pelas condições de uso sócio-histórico e ideológico de uma língua. Segundo essa ótica, a aquisição e o domínio da escrita não são compreendidos como uma simples aprendizagem das regras de codificação do sistema linguístico. A tarefa de escrever é considerada, pelo contrário, uma atividade complexa que requer o desenvolvimento de competências interacionais e, ao mesmo tempo, “[...] exige habilidades que se estendem desde a capacidade de registrar unidades de sons até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial” (BAPTISTA, 2011, p. 235). Engloba também a habilidade motriz, a habilidade de conhecer e empregar corretamente as regras ortográficas e de pontuação, de

selecionar informações sobre um tema, de estabelecer metas para a escrita, de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas e expressá-las coerentemente (SOARES, 1998).

Desse modo, verifica-se que a aquisição da escrita de uma língua é um processo gradual, e o ideal é que se desenvolva através da inserção dos sujeitos em variadas práticas de uso social da língua, incorporadas a uma necessidade discursiva, isto é, por meio dos letramentos. De acordo com Kleiman (2008, p.18): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos [...]”.

Numa perspectiva mais ampla, Terzi e Ponte (2006, p. 666) explicam que “a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita, relação esta construída através da familiarização com as práticas de letramento, práticas sociais que têm um texto escrito como elemento constitutivo”, não envolve apenas o uso, mas também o conhecimento, a valorização da escrita e outros fatores a ela relacionados, como as crenças. Em consonância com as autoras, bem como com os trabalhos de Kleiman (2008) e Rojo (2009), considera-se que o letramento, como um fenômeno social (porém com uma dimensão também individual), está intimamente relacionado com as condições socioeconômicas, culturais, políticas e históricas do local em que o texto é lido e/ou produzido, na medida em que sofre a influência desses fatores e, também, os influencia.

Por isso, é possível afirmar que, num contexto em que as tecnologias se incorporam, de diversas maneiras, ao espectro de conhecimentos dos indivíduos, emergem novas práticas comunicativas, textos e possibilidades de letramentos. Corroborando essas ideias, Rojo (2009) explica que as tecnologias digitais propiciaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na análise sobre os letramentos: i) a intensificação e diversificação da circulação das informações nos meios analógicos e digitais de comunicação; ii) a diminuição das distâncias espaciais,

seja em termos territoriais e/ou culturais; iii) a diminuição das distâncias temporais; iv) a multissemiótica.

Sendo assim, a utilização das tecnologias digitais pode potencializar o desenvolvimento das práticas de ensino de produção de textos. Entretanto, é preciso considerar que, embora a informática ofereça tecnologias e inovações que podem ser aproveitadas, no campo educativo, para acessar e aperfeiçoar os mais diversos tipos de conhecimentos, não altera a concepção de ensino-aprendizagem do professor (os recursos tecnológicos podem ser utilizados simplesmente como uma ferramenta para edição de textos tradicionais e/ou realização de exercícios mecânicos), nem oferece, por si só, subsídios conceituais para a análise e a elaboração de novas ideias.

Na verdade, inovações tecnológicas nem sempre representam inovações pedagógicas. Por isso, a simples utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem não é suficiente para promover melhorias no campo educacional. No que diz respeito especialmente ao processo de produção de textos, os alunos precisam ser inseridos em práticas adequadas de aprendizagem que promovam, sobretudo, os letramentos múltiplos. Esses correspondem às mais variadas práticas de leitura e escrita existentes na sociedade, sejam elas escolares ou não escolares, locais ou globais, valorizadas ou não valorizadas (ROJO, 2009). Contemplam, portanto, o letramento escolar e o acadêmico, os letramentos multissemióticos, os letramentos críticos e protagonistas e, também, os multiletramentos.

No que concerne especificamente aos multiletramentos, Rojo explica:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a

multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p.13).

Tal conceito – divulgado pela primeira vez, em 1996, no Manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* – advém das discussões promovidas pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres) a partir de dois argumentos relacionados à “nova” ordem cultural, institucional e global: i) “[...] a crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, e assim por diante”; ii) a “[...] crescente diversidade local e conexão global. Lidar com diferenças linguísticas e diferenças culturais agora tornou-se central para a pragmática das nossas vidas trabalhadoras, civis e privadas” (NLG, 1996, p.64, tradução nossa).

Sob essa ótica, do ponto de vista metodológico, o NLG defende uma proposta que difere da mera pedagogia autoritária da alfabetização, pois visa a substituir as concepções estáticas de representação do significado por uma concepção mais dinâmica, em que o processo de constituição de significados – *Design* – é desenvolvido por meio de três diferentes etapas: *available design* (contato com as diferentes formas de representação de significados disponíveis nas diversas esferas de comunicação), *designing* (ato de planejar, construir e desenvolver significados a partir das representações disponíveis) *redesigning* (reorganização crítica do conhecimento e reconfiguração de identidades, práticas e olhares acerca da sociedade) (NLG, 1996).

Na primeira versão da Pedagogia dos Multiletramentos, as noções teóricas de *Design* se transformam em quatro dimensões pedagógicas: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Posteriormente, com a reformulação da teoria, os atos pedagógicos – antes considerados dimensões pedagógicas – são subdivididos nas seguintes etapas: experiência, conceitualização, análise e aplicação (COPE; KALANTZIS, 2009). Tais etapas articulam-se, evidentemente, à multiplicidade

linguística/semiótica dos textos e à multiplicidade cultural das sociedades pós-modernas.

“A abordagem dos multiletramentos sugere, portanto, uma pedagogia voltada para a cidadania, centrada nos aprendentes como agentes em seus próprios processos de conhecimento. Tem como foco uma aprendizagem aberta às diferenças, mudanças e inovações” (SANTOS, 2018, p. 59). Podendo ou não envolver o uso de diferentes tecnologias digitais da informação e comunicação, tal pedagogia contribui, para que a escola promova a atuação dos educandos em práticas variadas de produção de textos, possibilitando a ampliação de variadas competências e habilidades, em diferentes contextos de ensino e aprendizagem: presencial, à distância, remoto ou híbrido.

1.1 Multiletramentos e ensino remoto

Sem dúvida, o distanciamento social gerado pela Pandemia da Covid-19 impulsionou novas formas de relação com o mundo digital. Agora o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação ganha uma obrigatoriedade emergencial, inclusive no contexto escolar, já que a fácil e rápida propagação do vírus acabou impedindo os estabelecimentos de ensino de manterem suas atividades presenciais. Mas, até que ponto, o modo como as tecnologias vêm sendo usadas nas aulas remotas promove, de fato, os multiletramentos?

Antes de tentar apresentar respostas para esse questionamento, é necessário refletir acerca de dois aspectos a ele vinculados. Em primeiro lugar, é preciso lembrar que, a partir de março de 2020, o ensino precisou ser realizado em caráter emergencial e, de maneira geral, as escolas brasileiras não estavam preparadas para lidar com os conteúdos, metodologias de ensino e formas de avaliação no contexto virtual. Sendo assim, em alguns casos, migraram-se as mesmas atividades e metodologias utilizadas no contexto presencial para o ensino remoto. Refletindo acerca desses aspectos, Rodrigues (2020, p.45) salienta: “O

movimento mais visível para reagir à pandemia foi o de reprodução do que fazemos no presencial: uma corrida às plataformas de web conferência (Microsoft Teams e Zoom, por exemplo) para ‘dar aulas’ expositivas em tempo real.” Corroborando essas informações, Rojo (2020, p.40) também destaca: “Já vi, nestes tempos, muitas videoaulas que são uma filmagem monologal e monomodal (somente fala e alguma escrita) de aulas expositivas recorrentes nas salas de aula brasileiras, sem nenhuma interação e essencialmente verbais.”

Do mesmo modo, em alguns contextos, as práticas de escrita corporificadas no papel migram para a tela sem muitas transformações. Sendo assim, plataformas digitais, a exemplo do *Google Classroom*, são usadas apenas como um meio para postagem e avaliação de textos meramente verbais. Tais práticas, evidentemente, estão muito distantes daquilo que é proposto pela Pedagogia dos Multiletramentos.

Em segundo lugar, é preciso destacar como os impactos da desigualdade socioeconômica no contexto educacional se intensificaram durante a pandemia, pois nem todos aqueles que integram o sistema educativo têm acesso à internet e a equipamentos adequados. Em muitas famílias, apenas um computador ou um celular precisa ser compartilhado por vários usuários ao mesmo tempo. Em várias residências, o acesso à internet se limita ao pacote mensal de dados móveis do celular ou ao uso ilimitado de aplicativos como o *WhatsApp*. Além disso, em algumas localidades mais afastadas dos grandes centros, nem há energia elétrica. Nesse caso, pensar no acesso à rede seria algo improvável. Por tudo isso, na maioria das escolas públicas, as aulas foram inviabilizadas, restringindo-se, em muitos contextos, à realização de atividades impressas e ao envio de videoaulas e exercícios para os estudantes por meio do aplicativo *WhatsApp* ou através de grupos criados nas redes sociais. Nesse cenário, evidentemente, não é possível afirmar que o uso das tecnologias garante os multiletramentos.

No entanto, nos contextos em que é possível utilizar as tecnologias digitais,

se o(a) docente resolver se valer das propiciações multimodais e das diversas linguagens que o digital pode combinar, certamente suas aulas ficarão muito mais interessantes. E se, melhor ainda, ele(a) dividir com os(as) alunos(as) o protagonismo e lhes permitir participar como criadores, certamente as aulas serão mais envolventes ainda. A interação ficará mais fluida e haverá maior participação, seja pelo chat, seja pela própria discussão oral. A interação é também nativamente multissemiótica, pelas propiciações da ferramenta digital que pode combinar qualquer mídia/linguagem em suas produções/transmissões: áudio (fala ou música), imagem estática (foto, desenho ou diagrama, escrita), imagem em movimento (vídeo, filme, clipe). (ROJO, 2020, p.40-41)

De fato, se, antes, havia dificuldades quanto ao uso de equipamentos nas escolas, já que essas não disponibilizam um computador/notebook e um projetor de tela para cada docente, atualmente, com o ensino remoto, tornou-se mais fácil o trabalho com diferentes linguagens, textos e semioses por meio das interfaces digitais. E, mesmo por meio de aplicativos, como o *WhatsApp*, bem como de redes sociais e programas *offline*, é possível desenvolver um trabalho que valorize a multiplicidade linguística e semiótica dos textos e a multiculturalidade dos povos e sociedades.

Além disso, na modalidade remota, as práticas de produção textual podem ser redimensionadas em função do uso da linguagem em situações reais de comunicação. Nesses contextos, além de acessar e postar conteúdos, é possível produzir textos de maneira interativa e colaborativa, explorando as relações hipertextuais, multimidiáticas e discursivas.

Portanto, apesar das limitações, por meio do ensino remoto também é possível se promover os multiletramentos. Para tanto, é necessário criar situações de aprendizagem por meio do *design*, conforme orienta a Pedagogia dos Multiletramentos, valorizando elementos multiculturais e multissemióticos e o uso de variadas interfaces digitais. A seção seguinte apresentará, então, algumas

sugestões de atividades que podem favorecer as práticas de multiletramentos no contexto digital.

2. Os multiletramentos no contexto do ensino remoto: algumas propostas para as aulas de produção textual

No intuito de evidenciar como os multiletramentos podem ser promovidos por meio do ensino remoto, serão apresentadas duas propostas de atividades de produção textual. Uma delas favorece a construção de textos por meio de *QR Codes*. A outra propicia a aprendizagem de elementos multimodais e multiculturais através de um programa para a produção de histórias em quadrinhos.

2.1 Potencializando os multiletramentos por meio da criação de jogos em *QR Code*

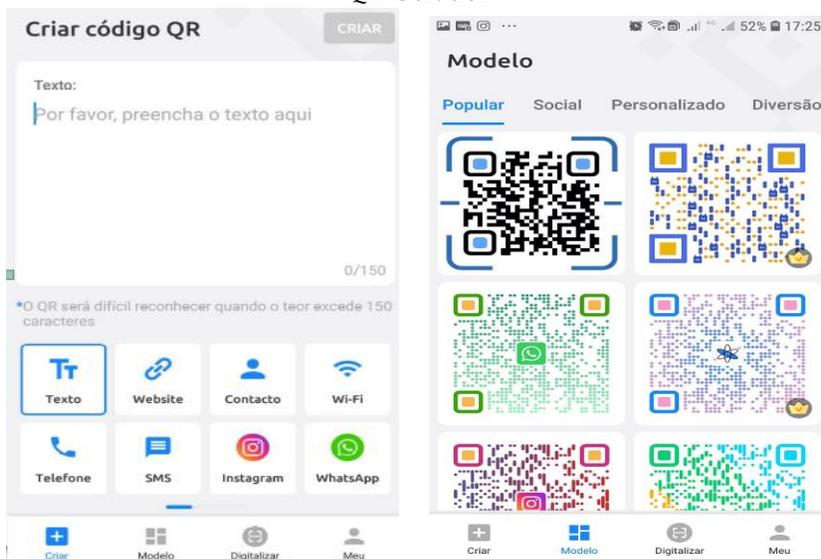
O *QR Code* (sigla para o termo inglês *Quick Response Code*, “código de resposta rápida”) é um código de barras bidimensional, que pode ser facilmente escaneado pela maioria dos telefones celulares equipados com câmera e convertido em textos, imagens, vídeos, *sites*, contatos telefônicos, *e-mails*, SMS etc. Criado, em 1994, pela empresa japonesa *Denso Wave*, pertencente ao grupo *Toyota* – fabricante mundial de equipamentos automotivos, o *QR Code* foi utilizado, inicialmente, para catalogar peças na produção de veículos. No entanto, hoje, seu uso se ampliou e se popularizou, e esse tipo de código é encontrado em documentos, como passagens aéreas, contas para pagamento, notas fiscais, *tickets* de atividades artístico-culturais e outros. Também é usado, com frequência, em textos publicitários, principalmente nas revistas e na TV, no intuito de divulgar *sites*, bem como facilitar processos de compra/venda e pagamentos de produtos e serviços.

Por isso, tem crescido o número de plataformas que possibilitam a criação de *QR Codes*. Algumas delas podem ser facilmente baixadas, gratuitamente, para o computador e o celular. Além disso, cada vez mais essas plataformas potencializam a

liberdade e criatividade dos usuários na criação dos códigos, oferecendo inúmeras possibilidades de modelos, cores, estilos e permitindo, até mesmo, a personalização dos QR com logotipos ou marcas de empresas ou produtos.

Um aplicativo bastante interessante para a criação de *QR Codes* via celular é o QR Gerador. Esse aplicativo permite a produção de inúmeros modelos de códigos e a inserção de textos (de até 150 caracteres), bem como de endereços de *sites*, contatos, redes *wi-fi*, números de telefone, *SMS*, *e-mail*, calendário, contas de usuários em plataformas, aplicativos e redes sociais diversas (*Instagram*, *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter*, *Spotify*, *YouTube*, *PayPal*, *TikTok*, *Skype*, *LinkedIn*, *Pinterest*) e outros.

Figura 1 – Modelos de códigos e elementos disponíveis no Aplicativo QR Gerador





Fonte: Aplicativo QR Gerador.

Sendo assim, explorar aplicativos como esse, que permitem a criação de *QR Code*, em sala de aula, além de ser uma ótima oportunidade de propiciar a leitura de *hiperlinks*, pode potencializar habilidades de produção de textos pelos estudantes, por meio da criação de jogos que visem, por exemplo, à montagem de códigos, como o quebra-cabeças. Para tanto, os alunos devem selecionar a temática do jogo e um texto de autoria própria ou de outro autor, assim como definir o público-alvo. Também precisam produzir o quebra-cabeças, através da divisão do texto em partes e da codificação dessas partes, e criar as pistas, por meio de textos que orientem os jogadores no que concerne à montagem do quebra-cabeças. O Quadro 1 evidencia, detalhadamente, como as atividades com *QR Code* podem contemplar as diferentes etapas da Pedagogia dos Multiletramentos, promovendo a construção de significados.

Quadro 1 – Proposta didática elaborada para o trabalho com *QR Code* nos anos finais do ensino fundamental

ETAPA	SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	ATIVIDADES
Módulo 1: EXPERIMENTAÇÃO	Apresentando o gênero	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de textos e documentos que contenham <i>QR Codes</i>; - Escaneamento dos códigos e compreensão dos significados de uso do <i>QR Code</i>, a partir dos objetivos de cada texto; - Montagem de quebra-cabeças construído a partir de <i>QR Codes</i>. O quebra-cabeças deverá envolver diferentes modelos de <i>QR Code</i> e será montado por meio da leitura de pistas, também codificadas. - Interação entre os alunos, considerando as estratégias utilizadas para construir o jogo e para jogar. Para essa interação, o professor poderá criar, por exemplo, um grupo específico para a turma no aplicativo <i>WhatsApp</i> ou na rede social <i>Facebook</i>.
Módulo 2: CONCEITUALIZAÇÃO	Construindo ideias	<ul style="list-style-type: none"> - Observação/análise do aplicativo <i>QR Gerador</i>, destinado à criação de códigos; - Observação de tutorial para produção de jogos por meio de <i>QR Codes</i>; - Produção de um cartaz com a apresentação de dicas para a produção de quebra-cabeças em <i>QR Code</i>. Obs.: Os estudantes poderão utilizar o <i>site</i> canva.com para produzir os cartazes e o programa <i>Padlet</i> para realizar o compartilhamento dos textos criados.

<p>Módulo 3: ANÁLISE</p>	<p>Compartilhando o conhecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção de dois quebra-cabeças em <i>QR Code</i>, dentre aqueles disponibilizados pelo professor em arquivo digital; - Análise e comparação entre os diferentes jogos, observando as estratégias utilizadas para a construção dos quebra-cabeças (pontos positivos e negativos); - Diálogo entre os alunos sobre a seleção feita e argumentação acerca das ideias, por meio de postagens no grupo do <i>WhatsApp</i> ou do <i>Facebook</i>.
<p>Módulo 4: APLICAÇÃO</p>	<p>Produzindo jogos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de quebra-cabeças em <i>QR Code</i>; - Seleção da temática do jogo e do texto que será utilizado (considerando aspectos multiculturais), a partir do público-alvo escolhido; - Segmentação do texto e codificação das partes; - Criação de pistas relacionadas a cada parte do texto; - Organização do jogo; - Reconstrução do jogo, a partir das observações feitas pelo professor; - Compartilhamento do quebra-cabeças com os colegas e/ou com o público-alvo; - Para a avaliação das atividades realizadas na proposta didática, os alunos poderão postar mensagens no grupo criado no aplicativo <i>WhatsApp</i> ou na rede social <i>Facebook</i>.

Fonte: Autoria própria.

Sem dúvida, a proposta elaborada pode contribuir para os multiletramentos de estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental, tornando a leitura e a produção de textos práticas mais dinâmicas e colaborativas. Certamente, as interações desenvolvidas nos ambientes virtuais por meio da construção dos jogos em *QR Code* possibilitarão a compreensão de diferentes modos de representação do significado, além de favorecer a criatividade e a autonomia dos sujeitos no que concerne ao uso da linguagem em contextos digital.

2.2 Ampliando as estratégias de multiletramentos por meio da construção de quadrinhos em ambientes digitais

Certamente, as narrativas multimidiáticas e multimodais, ao combinar textos, sons, imagens, animações, gráficos e hiperligações, poderão estimular nos alunos o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, do raciocínio lógico, da sequencialidade, bem como favorecer a aprendizagem de estratégias de leitura e produção de textual. E é justamente com o objetivo de evidenciar como as interfaces digitais podem ampliar as estratégias de multiletramentos no ensino remoto que será exposta a seguir uma proposta didático-metodológica para o trabalho com o gênero *História em Quadrinhos* (HQ), tendo como público-alvo estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Para o desenvolvimento da proposta, sugere-se a utilização das interfaces disponíveis no *site* <https://www.makebeliefscomix.com/>.

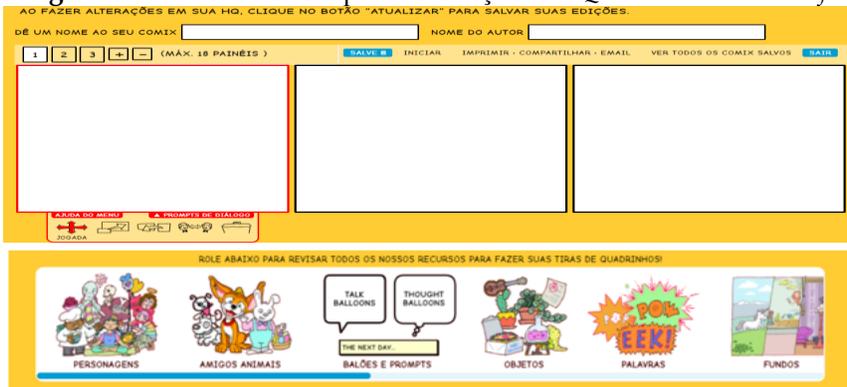
Figura 2 – Site Make Beliefs Comix



Fonte: <https://www.makebeliefscomix.com/>

O *Make Beliefs Comix* é um *site* de criação de Histórias em Quadrinhos *online*. Para acessá-lo, o usuário precisa realizar um breve cadastro ou utilizar uma conta *Google*. Após isso, poderá escolher o idioma desejado e iniciar a construção da narrativa, através da inserção de diferentes elementos: cenário ou cor de fundo, personagens, objetos, balões, onomatopeias e outros.

Figura 3 – Painéis e recursos para construção de HQ no *Make Comix Beliefs*



Fonte: <https://www.makebeliefscomix.com/>

Um aspecto bastante interessante em relação à plataforma é a variedade de personagens. Alguns correspondem a pessoas mundialmente conhecidas; outros representam diferentes raças, etnias e culturas, aspecto que possibilita a valorização da multiculturalidade na construção das narrativas. Além disso, nota-se que o programa se atualizou em virtude da Pandemia da Covid-19 e alguns personagens aparecem utilizando máscaras antivirais, como ilustra a figura 4. Tal fator propicia a criação de HQ em situações próximas à atual realidade dos estudantes, podendo promover – inclusive – reflexões acerca das medidas sanitárias que se tornaram essenciais para evitar a disseminação do novo coronavírus.

Figura 4 – Painel para a escolha/inserção de personagens na narrativa



Fonte: <https://www.makebeliefscomix.com/>

Ademais, o *site* dispõe de comandos que propiciam o deslocamento, redução/ampliação e exclusão dos objetos, balões e personagens. Sendo assim, além de ser uma interface tão funcional e de fácil uso, o programa propicia a construção de HQs que valorizam, por um lado, a multiculturalidade (considerando a variedade de cenários e personagens gerados pela ferramenta) e, por outro, a multimodalidade, possibilitando os multiletramentos no contexto digital. Os textos produzidos, além de ficarem salvos na página do usuário, podem ser salvos no computador ou compartilhados via *e-mail* ou *Facebook*.

Considerando que atividades desenvolvidas por meio do *Make Comix Beliefs* podem favorecer o trabalho com produção de textos na modalidade de ensino remoto, contemplando as diferentes etapas da Pedagogia dos Multiletramentos, apresenta-se, a seguir, uma proposta didática para o trabalho com o gênero História em Quadrinhos.

Quadro 2 – Proposta didática elaborada para o trabalho com HQ nos anos finais do ensino fundamental

ETAPA	SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	ATIVIDADES
Módulo 1: EXPERIMENTAÇÃO	Apresentando o gênero	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de Histórias em Quadrinhos, publicadas em variados sites; - Análise comparativa dos textos, com ênfase para os elementos que promovem a multimodalidade e a multiculturalidade; - Interação entre os alunos, considerando as estratégias utilizadas para construção e divulgação de HQ no contexto digital. Para essa interação, o professor poderá criar, por exemplo, um grupo específico para a turma no aplicativo <i>WhatsApp</i> ou na rede social <i>Facebook</i>.
Módulo 2: CONCEITUALIZAÇÃO	Construindo ideias	<ul style="list-style-type: none"> - Observação/análise de tutoriais em vídeo sobre a produção de HQ em variados sites/programas; - Observação/análise do site <i>Make Comix Beliefs</i>, destinado à criação de HQ; - Gravação de vídeos com instruções para a produção de Histórias em Quadrinhos no supracitado site. Os vídeos devem conter dicas de uso do <i>Make Comix Beliefs</i>, quanto bem como destacar características do gênero, aspectos de multimodalidade, multiculturalidade etc. Obs.: Os estudantes poderão utilizar o programa <i>Streamyard</i> para produzir os vídeos e o grupo do <i>WhatsApp</i> para compartilhar as produções.

Módulo 3: ANÁLISE	Compartilhando o conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e comparação dos vídeos produzidos pelos estudantes, observando as estratégias utilizadas tanto para a construção dos vídeos quanto para expor o conteúdo relativo ao site e ao gênero História em Quadrinhos; - Diálogo entre os alunos por meio do grupo de <i>WhatsApp</i> ou da rede social <i>Facebook</i>.
Módulo 4: APLICAÇÃO	Produzindo HQ	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção da(s) temática(s) dos textos; - Produção de Histórias em Quadrinhos pelos estudantes, por meio da utilização de variados recursos disponíveis no <i>Make Comix Beliefs</i>; - Reconstrução do texto, a partir das observações feitas pelo professor; - Compartilhamento das HQ no grupo criado na rede social <i>Facebook</i>.

Fonte: Autoria própria.

Observa-se, por meio da sequência proposta, que o desenvolvimento de variadas atividades no contexto digital pode potencializar diferentes habilidades e promover o aprendizado da leitura e da escrita de maneira mais dinâmica e colaborativa. Mesmo sendo um gênero textual/discursivo já bastante conhecido pelos estudantes, ao aparecer em outro suporte (a tela do computador), as Histórias em Quadrinhos apresentam novas condições de produção e promovem a autonomia dos sujeitos enquanto usuários da língua, ajudando-lhes a lidar com um mundo cada vez mais digital.

Conclusão

O presente trabalho objetivou apresentar sugestões didáticas para as aulas de produção de textos na modalidade de ensino remoto. Para tanto, o artigo – fundamentado na proposta teórico-metodológica da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009) – pretendeu evidenciar como o uso de aplicativos para a criação de *QR Code* e de programas para a criação de História em Quadrinhos no contexto digital pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem de produção de textos na educação básica, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental.

O trabalho reitera, no mínimo, três aspectos importantes em relação ao ensino de produção de textos na modalidade remota: i) o ambiente digital favorece a prática de construção de textos na medida em que possibilita, por meio de uma variedade incalculável de plataformas e aplicativos, o desenvolvimento da escrita de maneira criativa, dinâmica e interativa; ii) inovação tecnológica nem sempre é sinônimo de inovação pedagógica e, por isso, as práticas de ensino no contexto digital precisam estar alinhadas a uma proposta pedagógica que promova a aprendizagem em contextos de usos reais e interativos da linguagem; iii) o desenvolvimento de atividades que valorizem a multiplicidade semiótica dos textos e a multiculturalidade dos grupos que constituem as sociedades pós-modernas, ao promover a constituição de significados por meio das etapas de

experimentação, conceitualização, análise e aplicação, potencializam os multiletramentos no contexto educacional.

No entanto, é importante lembrar que tudo isso tem sido inviabilizado na maioria das instituições de ensino da rede pública no Brasil, seja pela falta de processos formativos direcionados aos docentes da área de Língua Portuguesa, seja pelo fato de que boa parte dos estudantes das escolas públicas não dispõe de equipamentos tecnológicos e conexão à internet. Infelizmente, a pandemia escancarou as desigualdades socioeconômicas, impedindo os grupos menos privilegiados de terem acesso à educação *online*. Diante desse cenário, urge mudanças. É necessário, pois, que os governos federal, estadual e municipal garantam a todos, ainda que em um contexto pandêmico, o direito de acesso à educação pública e de qualidade.

Referências

BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento**: Entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011. pp. 227-257.

COPE, B.; KALANTZIS, M. 'Multiliteracies: New Literacies, New Learning'. **Pedagogies: An International Journal**, vol.4, 2009, p.164-195.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. (Linguagens e tecnologias; 8).

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados**

do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1995] 2008. pp. 15-61. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

RODRIGUES, I. A. N. O mundo muda, a avaliação muda: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola:** reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. (Linguagens e tecnologias ; 8)

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

_____. (Re)pensar os multiletramentos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola:** reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. (Linguagens e tecnologias ; 8)

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 76, mar. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/10671>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SOARES, M. **Educação infantil:** alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TERZI, S. B.; PONTE, G. L. A identificação do cidadão no processo de Letramento Crítico. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 20 maio 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, 66(1), 60-92, 1996.

Linguagens, Diálogos e Pesquisas: desafios e soluções das TIC's no ensino e aprendizagem de línguas em um contexto de pandemia é uma coletânea de textos científicos que dialogam com áreas do Ensino de Línguas e Literaturas e Estudos Linguísticos e Literários. Os textos que o compõem apresentam parte de estudos concluídos e/ou em andamento dos integrantes do Grupo de Pesquisa em Linguagens do IF Baiano (GPELIF) e pesquisadores convidados de outras instituições de ensino nordestinas. Este livro se apresenta como fonte de estudo para interessados em conhecer fotografias das realidades do ensino brasileiro, em especial, as salas de aula da Educação Técnica Profissional, revelando a busca e empenho de docentes-pesquisadores por uma formação cidadã, ética e humana de seus estudantes.



ISBN 978-65-5869-421-2



9 786558 694212 >