

# ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS:

LINGUÍSTICA,  
LITERATURA  
E ENSINO

MARCOS ANTÔNIO DA SILVA  
LUIZ HENRIQUE SANTOS DE ANDRADE  
(ORGANIZADORES)



**ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS:**  
**LINGUÍSTICA, LITERATURA E ENSINO**



**Marcos Antônio da Silva**  
**Luiz Henrique Santos de Andrade**  
(Organizadores)

**ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS:**  
**LINGUÍSTICA, LITERATURA E ENSINO**

**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.

---

**Marcos Antônio da Silva; Luiz Henrique Santos de Andrade (Organizadores)**

**Entre teorias e práticas: Linguística, Literatura e Ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 176 p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-691-9 [Impresso]

978-65-5869-692-6 [Digital]

1. Estudos de Linguagem. 2. Literatura e ensino. 3. Trabalho docente. I. Título.

CDD – 410

---

**Capa:** Petricor Design

**Revisão:** Marcos Antônio da Silva

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

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

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>A CONCEPTUALIZAÇÃO METAFÓRICA DO PRESIDENTE JAIR BOLSONARO: UM ESTUDO SEMÂNTICO-COGNITIVO EM MANCHETES JORNALÍSTICAS</b> | <b>9</b>  |
| <i>Sérgio Ricardo Pereira de Carvalho - UFPB</i>  |           |
| <i>Luiz Henrique Santos de Andrade - IFPB/NETCELIL/LIDAH</i>  |           |
| <b>A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO CADERNO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROGRAMA SOMA: ANÁLISE DE ATIVIDADES</b>          | <b>25</b> |
| <i>Lucinária dos Anjos Bezerra - UEPB</i>   |           |
| <i>Iara Ferreira de Melo Martins - UEPB</i>   |           |
| <b>LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS DE OPINIÃO COMO PRÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS</b>                                | <b>41</b> |
| <i>Ana Marcelle R. Pimentel - UECE</i>  |           |
| <i>Dina Maria Martins Ferreira - UECE</i>   |           |
| <i>Gilson Chicon Alves - UERN</i>   |           |
| <i>Ludovica Olímpio Magalhães – UECE/IFCE</i>   |           |
| <b>CORPO DÓCIL X OBJETIFICADO: O FEMININO COMO SIGNO EM CONFLITO NO ROMANCE O ELOGIO DA MADRASTA, DE MÁRIO VARGAS LLOSA</b> | <b>57</b> |
| <i>Joana Bezerra Ricarte – IFCE – Campus Tauá</i>   |           |
| <i>Auricélio Ferreira de Souza – IFCE – Campus Tauá</i>   |           |

|  |            |
|--|------------|
| <b>RESIDUALIDADE, HIBRIDAÇÃO CULTURAL E ENDOCULTURAÇÃO NO CONTO “JOKENPÔ”, DE ALEJANDRA COSTAMAGNA</b>                                   | <b>81</b>  |
| <i>Cássia Alves da Silva – IFCE – Campus Tabuleiro do Norte</i><br><i>Rildejane Ingrid de Almeida – IFCE – Campus Tabuleiro do Norte</i> |            |
| <b>PROFESSORA FORMADORA DE ESTÁGIO DA ESCOLA CAMPO: SELFIES DO PERCURSO</b>  | <b>93</b>  |
| <i>Rosycléa Dantas - UFAL</i>  |            |
| <b>A IRONIA EM “TEOCRACIA EM VERTIGEM”:<br/>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b>  | <b>109</b> |
| <i>Antonia de Jesus Sales – IFCE – Campus Tauá</i>   |            |
| <b>O RESGATE HISTORIOGRÁFICO DA POLIFONIA:<br/>HISTÓRIA E ABORDAGENS</b>   | <b>119</b> |
| <i>Janielly Santos de Vasconcelos Viana – UFPB/PROLING</i><br><i>Ramísio Vieira de Souza – UFPB/PROLING</i>                              |            |
| <b>A MODALIZAÇÃO AVALIATIVA E O PROCESSO DE LEITURA: PERSPECTIVA PRAGMÁTICA SOBRE O GÊNERO CAPA DE REVISTA</b>                           | <b>141</b> |
| <i>Marcos Antônio da Silva – IFAL – Campus Murici</i>  |            |
| <b>PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE UNIÃO DOS PALMARES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>              | <b>159</b> |
| <i>Mariana Ferreira dos Santos – IFAL – Campus Murici</i><br><i>Géssika Cecília Carvalho – IFAL – Campus Murici</i>                      |            |

## APRESENTAÇÃO

“A palavra é mais difícil do que qualquer trabalho, e seu conhecedor é aquele que sabe usá-la a propósito. São artistas aqueles que falam no conselho. Reparem todos que são eles que aplacam a multidão, e que sem eles não se consegue nenhuma riqueza”.

(Do ensinamento de Ptahhotep, vizir do rei Isesi, da 4ª dinastia, 2450 a. C., apud M. Manacorda, 1989, p. 14).

O processo de apresentação de um livro, por mais que todas as estratégias argumentativas sejam já conhecidas, é sempre, assim como a palavra, um trabalho difícil. Quando a apresentação em questão diz respeito a um conjunto de textos diversos, com a presença de pesquisadores de diferentes instituições públicas brasileiras e que discutem questões a partir de perspectivas teóricas distintas, mas sempre tendo como objeto o uso da língua em contextos reais, a dificuldade parece ganhar ares maiores.

Assim, prezado/a leitor/a, temos a mais pura noção de que as palavras introdutórias aqui expostas tão somente pincelarão sobre os pontos de luz que cada texto desta obra tem por objetivo trazer à tona e, dessa forma, o desvelamento das nuances que pedem por outros olhares e as contribuições que as pesquisas que compõem este livro podem iluminar, ou levantar outras tantas inquietações, o que também será de grande virtude, agora, já não mais pertencem aos seus autores, mas aos interlocutores.

No entanto, uma informação pode ser dada: os textos aqui expostos pensam a linguagem como um processo de interação e é apenas por meio dela que existimos e vivemos em sociedade.

É, portanto, com base nessa percepção, que o capítulo I apresenta um robusto levantamento das metáforas conceituais presentes nas manchetes de jornal. Já o capítulo II presenteia o público leitor com uma interessante análise das atividades



contidas no programa SOMA, a partir de uma perspectiva fonológica. A questão da leitura e da construção dos sentidos do texto é o objetivo maior do capítulo III, sobretudo no tocante ao texto de opinião.

Os capítulos IV e V passeiam pelo campo da literatura: aquele traz uma discussão sobre a objetificação x docilidade do corpo, a partir da visada de um romance de Mário Vargas Llosa; enquanto este reflete sobre os horizontes culturais a partir da análise de um conto de Alejandra Costamagna.

O capítulo VI, por sua vez, apresenta ao público um panorama revelador das imagens identificadas no trabalho de uma professora formadora de estágio. Já o capítulo VII objetiva fazer uma análise da ironia presente em material produzido pela equipe da Porta dos Fundos e o capítulo VIII, a partir de um ponto de vista mais teórico, traça um panorama dos estudos sobre a questão da polifonia.

Encerrando o nosso conjunto de textos, o capítulo IX traz uma análise da modalização avaliativa no gênero capa de revista, a partir da perspectiva da argumentação na língua e, por último, o X, apresenta uma excelente reflexão sobre como os professores da educação infantil de uma escola de Alagoas percebem o uso da música como objeto de ensino.

Conforme mencionamos, temos uma gama de objetos de pesquisa, uma variedade de perspectivas teóricas, algumas certezas e outras tantas dúvidas e um grande desejo: que este livro possa contribuir de alguma forma para outras futuras pesquisas e inquietações.

Os organizadores.

# A CONCEPTUALIZAÇÃO METAFÓRICA DO PRESIDENTE JAIR BOLSONARO: UM ESTUDO SEMÂNTICO-COGNITIVO EM MANCHETES JORNALÍSTICAS

Sérgio Ricardo Pereira de Carvalho - UFPB  
Luiz Henrique Santos de Andrade - IFPB/NETCELIL/LIDAH

## INTRODUÇÃO

Com a publicação da obra clássica *Metaphors we live by*, em 1980, traduzida para a língua portuguesa como *Metáforas da vida cotidiana* (2002), Lakoff e Johnson estabeleceram um marco nos estudos cognitivos da metáfora que mudou a visão clássica. Nessa perspectiva, o caráter conceptual do fenômeno metafórico foi reconhecido assim como sua presença não somente na linguagem, como também no pensamento e, conseqüentemente, em nossas experiências cotidianas.

É ancorado nessa abordagem, portanto, que buscamos investigar as diferentes expressões linguísticas que atualizam a metáfora conceptual PRESIDENTE BOLSONARO É INIMIGO, na perspectiva dos MCIs metafóricos, presentes em notícias veiculadas em dois jornais de grande circulação e formação de opinião no Brasil: *Folha de São Paulo* e *O Globo*.

Cumpramos informar, ainda, que ao analisarmos a metáfora supracitada, atualizada por diferentes expressões linguísticas, observamos que foram utilizadas para descrever, metaforicamente, várias ações no domínio experiencial GUERRA. Nesse sentido, entendemos que a metáfora conceptual PRESIDENTE BOLSONARO É INIMIGO nos faz inferir a existência da macro metáfora POLÍTICA É GUERRA, que compõe uma rede de metáforas interligadas no contexto sob análise.

Como referencial teórico deste trabalho, lançamos mão da Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), os

pressupostos do Sistema Metafórico da Moralidade, conforme os estudos de Lakoff e Johnson (1999) e Lakoff (2016 [1996]).

No que tange à estrutura organizacional deste capítulo, estabelecemos a seguinte divisão: inicialmente, apresentamos, de forma breve: a Teoria da Metáfora Conceptual, sob a perspectiva dos estudos de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), e o Sistema Metafórico da Moralidade, aventados por Lakoff e Johnson (1999). Em seguida, expomos os procedimentos metodológicos adotados, dentre os quais, a identificação as metáforas conceptuais, conforme Sardinha (2007), e todo processo de levantamento e coleta dos dados. Em seguida, apresentamos as análises decorrentes das expressões linguísticas presentes nas manchetes de notícias coletadas no *Jornal Folha de São Paulo* e no *Jornal O Globo*. Por fim, tecemos as considerações finais, estabelecendo correlações entre as análises empreendidas e os pressupostos teóricos sob os quais nos ancoramos.

## TEORIA COGNITIVA DA METÁFORA CONCEPTUAL

De acordo com estudos de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), as metáforas que utilizamos em nossa linguagem ordinária exercem grande influência em nossas vidas. Por esse motivo, conforme os autores, não devem ser interpretadas apenas como figuras ou ornamentos da linguagem com finalidade estética. Assim, os referidos teóricos afirmam que as metáforas atuam como figuras de pensamento que fazem parte do nosso aparato cognitivo e, por isso, influenciam na nossa maneira de pensar, raciocinar e agir.

A partir da publicação do livro *Metaphors we live by*, em 1980, Lakoff e Johnson (2002 [1980]) consolidaram uma nova visão sobre a metáfora estabelecendo a ruptura com a visão clássica. Nessa perspectiva, os autores afirmam que as metáforas são atualizadas linguisticamente por expressões que atuam no campo da cognição em que os conceitos abstratos, em sua grande maioria, são entendidos metaforicamente. Para ilustrar essa concepção, asseveram que, para falar de um conceito abstrato como DISCUSSÃO, por exemplo, utilizamos expressões linguísticas que

atualizam a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA. Assim, segundo os autores, quando compreendemos discussão em termos de guerra, agimos como se estivéssemos em uma batalha.

A metáfora supracitada pode ser atualizada a partir de várias expressões, por exemplo: “Ele atacou todos os pontos fracos da minha argumentação”, “Podemos abandoná-la e colocarmo-nos numa linha de ataque” e “Jamais ganhei uma discussão com ele”.

Ainda conforme os autores, as metáforas constituem relações entre domínio fonte e domínio alvo. Para ilustrar tal relação, os teóricos apresentam como exemplo a metáfora conceptual AMOR É UMA VIAGEM. Das relações entre esses domínios são selecionados alguns aspectos oriundos do domínio fonte, o conceito mais concreto (viagem), para o domínio alvo, o mais subjetivo e abstrato (amor), não havendo no mapeamento, portanto, a total identificação entre os conceitos metafóricos. Como resultante desse mapeamento relacionado à metáfora AMOR É UMA VIAGEM, podemos ter expressões linguísticas como: “Nosso casamento está indo bem”, “Decidimos tomar caminhos diferentes”.

Lakoff e Johnson, em 1980, classificam as metáforas conceptuais em três categorias: estruturais, orientacionais, ontológicas. As estruturais são aquelas que estruturam metaforicamente um conceito em termos de outro, responsáveis por estruturar nossas maneiras pensar, raciocinar e agir. Os autores citam como exemplo para esse tipo de metáfora TEMPO É DINHEIRO, atualizada por expressões linguísticas como: “Você deve calcular bem o seu tempo”, “Tenho investido muito tempo nela”. Nessa relação metafórica, tempo, conceito mais abstrato, é compreendido como algo que podemos economizar, desperdiçar e gastar, estruturado metaforicamente como dinheiro, conceito mais concreto.

As orientacionais são responsáveis por organizar um sistema de conceitos em relação a outro com base em nossa experiência física e cultural. Grande parte delas está relacionada com orientações espaciais do tipo: “para cima – para baixo”, “dentro – fora”, “frente – trás”, “em cima de – fora de”, “fundo-raso”, “central – periférico”. Como exemplos, temos FELIZ É PARA CIMA e TRISTE É PARA

BAIXO, atualizadas por expressões linguísticas como: “Eu estou me sentindo para cima”, “Meu astral subiu”, “Estou me sentindo para baixo”, “Estou deprimido”.

As ontológicas são aquelas ancoradas nas experiências relacionadas a eventos abstratos como atividades, emoções, ideias etc., em termos de entidades e substância, coisas ou seres. Conforme os autores, nossa experiência com substâncias e objetos físicos proporciona bases essenciais para nossa compreensão. Na metáfora ontológica MENTE É UMA MÁQUINA, por exemplo, observamos que a mente é experienciada como algo que pode estar, ‘ligado/desligado’, ‘ter um nível de eficiência’, ‘um mecanismo interno’ etc., atualizadas por expressões linguísticas como: “A minha mente simplesmente não está funcionando hoje”, “Estou um pouco enferrujado hoje”, “Temos trabalhado neste problema o dia todo e agora está faltando gás”.

No entanto, Lakoff e Johnson (2003), no posfácio da obra *Metaphors we live by*<sup>1</sup>, revisitam a Teoria da Metáfora Conceptual. Os autores propõem reformulações acerca de alguns aspectos cognitivos da metáfora abandonando a classificação por eles estabelecida em 1980 (estruturais, orientacionais e ontológicas), e afirmam a possibilidade de investigar metáforas sem considerar tal classificação.

## **SISTEMA METÁFORICO DA MORALIDADE DE LAKOFF E JOHNSON**

Segundo Lakoff e Johnson (1999), o Sistema Metafórico da Moralidade é um dos grandes marcos no âmbito da Semântica Cognitiva, tendo em vista que os referidos autores esquematizam/discorrem de maneira sistemática uma rede de

---

<sup>1</sup> A divisão das metáforas em três tipos – orientacionais, ontológicas e estruturais – era artificial. Todas as metáforas são estruturais (no sentido de que elas mapeiam as estruturas para outras estruturas); todas são ontológicas (no sentido de que elas criam domínios-alvo como entidades); e muitas são orientacionais (no sentido de que elas mapeiam esquemas-imagem orientacionais) (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 264, tradução nossa).

metáforas conceptuais interligadas (mapeamentos metafóricos) que estruturam os nossos conceitos morais.

O cerne da discussão, na obra *Philosophy in the Flesh* de Lakoff e Johnson (1999), é a compreensão de que todo o Sistema Metafórico da Moralidade está estruturado/baseado no modelo cultural de bem-estar. Para este capítulo, interessa-nos o entendimento da metáfora da Moralidade da Família, uma vez que servirá como bússola para a análise das manchetes coletadas, balizando, desse modo, a conceptualização do Presidente Bolsonaro.

Lakoff e Johnson (1999) demonstram através de uma análise minuciosa e bem detalhada como os conceitos morais que permeiam nossas vidas são estruturados de maneira metafórica. Os autores, nessa direção, asseveram que:

[...] nosso inconsciente cognitivo é povoado com um extenso sistema de mapeamentos metafóricos para conceptualizar, raciocinar sobre, e comunicar nossas ideias morais. Praticamente todos os nossos conceitos morais abstratos são estruturados metaforicamente. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 290)

Os referidos autores assinalam que as metáforas que compõem os nossos conceitos morais formam uma rede de metáforas interligadas, ou seja, aquilo que ficou marcado na história da Semântica Cognitiva como o Sistema Metafórico da Moralidade. É importante assinalar que para efeitos de cunho didático, abordaremos apenas alguns aspectos proeminentes da Metáfora da Moralidade da Família, tendo em vista que tomamos como eixo balizador, para as análises que serão arroladas *a posteriori*, as metáforas NAÇÃO É FAMÍLIA e AGENTES MORAIS SÃO PAIS CUIDADOSOS.

A fim de ilustrar como todo o pensamento do Sistema Metafórico da Moralidade definiu boa parte da tradição moral do ocidente, demonstraremos de forma sucinta como a Metáfora da Família é relevante para as análises empreendidas neste capítulo,

a partir das noções da Família do Pai Severo e da Família do Pai/Mãe Cuidado/a que representam os seguintes grupos políticos a saber: o conservadorismo e o liberalismo, respectivamente.

De acordo com Lakoff (2016 [1996]) e Lakoff e Johnson (1999), a Moralidade do Pai Severo consiste, de maneira básica, no modelo de família tradicional, em que é possível percebermos o pai como a figura central de todo o enredo. Nesse sentido, observamos o pai, revestido de autoridade, ditando as regras e os princípios rigorosos a serem seguidos no seio da família. A mãe, nesse contexto, é responsável por cuidar dos filhos, da casa e deve obediência as regras estabelecidas pelo pai.

Lakoff (2016 [1996]) nos adverte que a acepção da Moralidade do Pai Severo está associada a uma perspectiva behaviorista de punição e recompensa. Conforme o autor, os filhos devem obediência aos pais e aquilo que é considerado como moral deve ser recompensado, ao passo que o que não se configura como não-moral deve ser banido da sociedade.

Na Família do Pai/Mãe Cuidadoso/a, percebemos o predomínio de aspectos como cuidado, proteção, empatia e amor na relação estabelecida no seio familiar. Os aspectos supracitados acabam nos remetendo a uma rede/teia de metáforas que estão imbricadas com a Metáfora da Família do Pai/Mãe Cuidadoso/a, a exemplo das metáforas: MORALIDADE É CUIDADO e MORALIDADE É EMPATIA.

Nesse modelo supracitado, observamos que o cuidado e o apoio incondicional dos pais para com seus filhos são características importantes na relação comunicativa aberta, respeitosa e mútua estabelecida dentro da família. As decisões tomadas podem ser justificadas de uma maneira clara, tendo em vista que o intuito deles é ver a felicidade plena de seus respectivos filhos, de maneira que as crianças possam desenvolver a empatia pelos outros, através de relações sadias/positivas.

Através de uma análise minuciosa, Lakoff (2008) demonstra que o modelo do Pai Severo está associado diretamente com as preocupações sobre autoridade, punição e disciplina por parte dos

conservadores no âmbito político. O autor afirma que “faz todo sentido em uma família patriarcal, na qual a força masculina domina inquestionavelmente. Autoridade, obediência, disciplina e punição estão todos presentes na família, organizados em um pacote”. (LAKOFF, 2008, p.78, Tradução nossa) Enquanto que no modelo de Pai/Mãe Cuidadoso/a, as preocupações incidem sobre questões de cunho social, a exemplo dos direitos das mulheres, dos gays, das lésbicas, questões voltadas para o meio ambiente e assim sucessivamente.

Diante do exposto, podemos perceber dois modelos de família que apresentam uma gama diversificada de posições políticas, em que notamos posições extremamente radicais até aquelas mais moderadas no panorama apresentado acima. Nesse sentido, Lakoff e Johnson (1999) propõem uma generalização diante desses modelos supracitados, e asseveram que a moralidade humana é “definitivamente baseada em alguma concepção de família e moralidade familiar”. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 317, Tradução nossa)

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que tange aos procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, podemos assinalar que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, ou seja, nosso objetivo foi fazer uma análise interpretativa das expressões linguístico-discursivas que atualizam a metáfora PRESIDENTE BOLSONARO É INIMIGO. Nesse sentido, lançamos mão da Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), os pressupostos do Sistema Metafórico da Moralidade, conforme os estudos de Lakoff e Johnson (1999) e Lakoff (2016 [1996]).

Ainda ressaltamos que o levantamento dos dados foi realizado em dois importantes portais de notícias de grande circulação nacional, em sua versão *on-line*, a saber: *Jornal Folha de São Paulo* (<https://www.folha.uol.com.br/>) e *Jornal O Globo* (<https://oglobo.globo.com>). Tal fato ressalta a relevância das



notícias que constituem os dados desta pesquisa: pertencerem a dois periódicos de grande circulação e, também, ao fato de serem importantes formadores de opinião no Brasil. Cumpre informar, ainda, que, para verificar a presença de expressões linguísticas que atualizam a metáfora supracitada, não recorremos ao corpo da notícia jornalística, optamos pelo título que compõe a notícia. É importante observar, também, que tanto a coleta quanto a veiculação dos dados ocorreram durante os meses de agosto e setembro e outubro de 2021.

No que se refere à identificação das expressões linguísticas metafóricas presentes nas notícias, é importante assinalar que nos ancoramos no *método leitura*, procedimento metodológico proposto por Sardinha (2007, p. 140), que “consiste em encontrar metáfora pela leitura de materiais escritos”, o que nos permitiu realizar leituras atentas das manchetes jornalísticas, observando as ocorrências consideradas metafóricas. Para efeitos de sistematização dos dados coletados, é importante destacar alguns procedimentos: convencionamos a utilização das siglas JFSP e JOG para nos referirmos aos jornais *Folha de São Paulo* e *O Globo*, respectivamente, seguidas do dia, mês e ano em que foi veiculada a notícia, destacamos em negrito o fragmento da expressão que atualiza a metáfora conceptual, que foi apresentada em letras maiúsculas, conforme convenção proposta por Lakoff e Johnson (2002 [1980]).

## ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, apresentamos o levantamento e as análises dos dados sobre a conceptualização do Presidente Bolsonaro em manchetes de notícias, perfazendo um total de 47 ocorrências no corpus investigado. Ao analisarmos o termo BOLSONARO, pudemos constatar que ele foi compreendido metaforicamente, em termos de um inimigo em potencial.

|  |
|--|
| <b>Bolsonaro intoxicou o Brasil</b> de cloroquina e personalismo. (JFSP-27.09.2021)  |
| <b>Protestos contra Jair Bolsonaro</b> têm 76 cidades confirmadas. (JFSP-27.09.2021)   |
| <b>Projeto de Bolsonaro piora combate a fake news</b> , e texto na Câmara ignora inação das redes. (JFSP-26.09.2021)               |
| Supremo ignora pedidos de <b>investigação contra Bolsonaro</b> por atos do 7 de Setembro. (JFSP-26.09.2021)                        |
| <b>Plano de frente ampla para derrotar Bolsonaro</b> em 2022 deve encolher. (JFSP-25.09.2021)                                      |
| <b>Chance de 'novas Diretas Já' contra Bolsonaro</b> divide ícones dos atos como Fafá de Belém e Casagrande (JFSP-23.09.2021)      |
| <b>Aprovação do STF resiste a ataques de Bolsonaro</b> , mas é só de 25%. (JFSP-25.set.2021)                                       |
| <b>Governo Bolsonaro recua</b> e volta a recomendar vacina contra Covid para adolescentes. (JFSP-22.09.2021)                       |
| Bolsonaro <b>desaba em popularidade</b> digital após nota retórica sobre o 7 de Setembro. (JFSP-13.09.2021)                        |
| <b>PT está na rua há meses contra Bolsonaro</b> , mas não vai apenas aderir a protestos, diz Gleisi Hoffmann. (JFSP-13.09.2021)    |
| <b>PT alfineta pouca adesão a atos contra Bolsonaro</b> com vídeo de Haddad em manifestações petistas. (JFSP-12.09.2021)           |
| <b>Ato contra Bolsonaro inclui 'volta Temer'</b> e Che Guevara em mistura 'de sushi com picanha'. (JFSP-12.09.2021)                |
| Nenhum lado aprende que é um jogo repetitivo, <b>e Bolsonaro voltará a radicalizar</b> , diz cientista política. (JFSP-12.09.2021) |
| Sem passeata, <b>ato contra Bolsonaro</b> termina em SP. (JFSP-12.09.2021)   |
| <b>Atos contra Bolsonaro</b> misturam direita e esquerda rachadas, sem fazer frente ao 7 de Setembro. (JFSP-12.09.2021)            |
| <b>Ato contra Bolsonaro</b> bloqueia Paulista, mas adesão ainda é baixa. (JFSP-12.09.2021)   |
| No Rio, <b>ato contra Bolsonaro</b> mistura 'Marielle, presente', 'Lula 2022' e 'Meu partido é o Brasil'. (JFSP-12.09.2021)        |
| <b>Ato contra Bolsonaro</b> puxado por MBL e Vem Pra Rua une rivais neste domingo, mas sem reeditar Diretas Já. (JFSP-11.09.2021)  |
| <b>Bolsonaro pode triunfar</b> com golpe preventivo que Trump tentou...  |

|  |
|--|
| (JFSP-11.09.2021)  |
| Moraes, do STF, pode determinar <b>medidas contra Bolsonaro</b> em três inquéritos. (JFSP-11.09.2021)                                    |
| <b>Bolsonaro</b> diz que barrar marco temporal para terra indígena é fim do agronegócio, mas <b>evita atacar STF</b> . (JFSP-11.09.2021) |
| 'Foi uma dipirona para acalmar o mercado, mas não curou a infecção', diz deputado sobre <b>recuo de Bolsonaro</b> . (JFSP-10.09.2021)    |
| Reforço no policiamento para <b>ato contra Bolsonaro</b> em 12 de setembro custará R\$ 885 mil. (JFSP-10.09.2021)                        |
| PDT vai distribuir 2.000 rosas na avenida Paulista em ato de 12 de <b>setembro contra Bolsonaro</b> . (JFSP-10.09.2021)                  |
| Pacheco cancela sessões do Senado após <b>ameaças golpistas de Bolsonaro</b> . (JFSP-7.09.2021)  |
| <b>Ato contra Bolsonaro</b> no Anhangabaú tem gritos de 'fascista' e pedido de impeachment (JFSP-7.09.2021)                              |
| Bolsonaro <b>ameaça o STF de golpe</b> , exorta a desobediência à Justiça e diz que só sai morto (JFSP.7.09.2021)                        |
| <b>Bolsonaro destruirá democracia</b> se não houver resposta às suas tropas. (JFSP-03.09.2021)   |
| <b>Bolsonaro protege militares e apoiadores</b> , veta crime por fake news, mas revoga Lei de Segurança Nacional. (JFSP-02.09.2021)      |
| Grupo de Boulos vence eleição no PSOL e mantém vivo debate sobre união de partidos <b>contra Bolsonaro</b> . (JFSP-31.08.2021)           |
| <b>Bolsonaro volta a atacar o STF</b> , fala em medidas que lembram a ditadura, mas pede diálogo. (JFSP-19.09.2021)                      |
| <b>Bolsonaro é 'o inimigo nefasto da democracia'</b> , afirmam magistrados. (JFSP-10.09.2021)  |

A partir dos recortes supracitados, extraídos das manchetes jornalísticas sob análise, constatamos que o termo Bolsonaro é categorizado como um inimigo que *ataca*, *recua*, *ameaça*, podendo, também, *exterminar* e *destruir* a democracia brasileira. Além disso, observamos que tal categorização é estruturada como um adversário a quem alguns eventos como: *protestos*, *investigação*, *atos*, *medidas* se posicionam *contra*.

Nesse sentido, entendemos que há uma relação metonímica estabelecida entre Bolsonaro e tais eventos e instituições, como STF (Supremo Tribunal Federal) e PT (Partido dos trabalhadores), por exemplo, que sugerem, metaforicamente, a criação de um espaço de combate/luta no campo semântico da guerra, onde devem ser criadas estratégias para vencer e/ou combater um inimigo em potencial chamado Bolsonaro. Desse modo, temos a atualização da metáfora ontológica PRESIDENTE BOLSONARO É INIMIGO que exibe uma recorrência expressiva nas manchetes jornalísticas investigadas.

É importante ressaltar que o *frame* de inimigo, acionado nos excertos sob análise, não nos desperta, enquanto leitores, a sensação de estranhamento, contrariando essa possibilidade, ele é amplamente compreendido pelos leitores em geral. Nesse sentido, acreditamos que isso se deve ao fato de estarmos frequentemente expostos a eventos dessa natureza no contexto político e, também, de nossas experiências cotidianas de lidar com o inimigo.

Sendo assim, entendemos que ao conceptualizar o termo *Bolsonaro* em termos de inimigo, os responsáveis pelas notícias jornalísticas investigadas, embora não estejam experienciando uma inimizade de fato, recorrem a itens lexicais circunscritos no campo semântico das estratégias e procedimentos utilizados contra inimigos, ou seja, agem metaforicamente como oponentes sob o domínio experiencial de guerra.

A seguir, apresentamos os trechos referentes às expressões linguístico-discursivas extraídas do jornal *O Globo* sobre a categorização do Presidente Bolsonaro, perfazendo um total de 14 ocorrências que atualizam a metáfora conceptual PRESIDENTE BOLSONARO É INIMIGO.

|  |
|--|
| <p>A lei, o presidente e o crime de responsabilidade. Jurista Gustavo Sampaio explica de que forma <b>as manifestações de Jair Bolsonaro em afronta ao Supremo Tribunal Federal</b> podem ser enquadradas nas condutas que levam à punição do chefe do Executivo. (JOG-09.09.2021)</p>                                 |
| <p>Disputas entre aliados nos estados expõem <b>racha na base de Bolsonaro</b>. (JOG-18.09.2021)</p>   |
| <p>Datafolha: 76% acham que Bolsonaro deve sofrer impeachment se desobedecer a Justiça. Pesquisa levou em conta <b>ameaça feita pelo presidente nas manifestações do 7 de Setembro</b>, vista como crime de responsabilidade. (JOG-18.09.2021)</p>   |
| <p><b>Bolsonaro ataca STF em manifestações</b> em Brasília e São Paulo. (JOG-07.09.2021)</p>   |
| <p><b>Bolsonaro faz ameaças golpistas ao STF</b>. Presidente esteve em atos com pautas antidemocráticas em Brasília. (JOG-07.09.2021)</p>  |
| <p>Pacheco e Lira defendem harmonia entre os Poderes <b>após recuo de Bolsonaro</b>. (JOG-09.09.2021)</p>  |
| <p><b>Após recuo de Bolsonaro</b>, caminhoneiros permanecem na Esplanada, mas iniciam desmobilização. (JOG-10.09.2021)</p>   |
| <p><b>Recuo de Bolsonaro após atos golpistas</b> surpreende integrantes do governo e desagrada à militância. (JOG-09.09.2021)</p>  |
| <p>Fux responde Bolsonaro e diz <b>que ameaças podem configurar crime</b> de responsabilidade. O presidente do Supremo Tribunal Federal, ministro Luiz Fux, deu um forte recado ao presidente Jair Bolsonaro <b>em resposta aos ataques desferidos contra o STF</b> no discurso de 7 de Setembro. (JOG-08.09.2021)</p> |
| <p><b>Após ameaçar Supremo</b> e incitar seguidores, Bolsonaro diz que era 'mais um na multidão'. Em meio à crise entre Poderes, presidente se eximiu de responsabilidade por crises no país. (JOG-08.09.2021)</p>   |
| <p><b>Investigado, Bolsonaro faz ameaça golpista contra o Supremo e pressiona Fux</b>. Presidente disse que não se pode mais aceitar o que chamou de 'prisões políticas'; aliados do Palácio do Planalto foram para a cadeia por determinação do STF. (JOG-07.09.2021)</p>   |
| <p><b>Bolsonaro ataca presidente do TSE</b> por posição contrária ao voto impresso: 'só o Barroso está certo?' (JOG-02.08.2021)</p>  |
| <p>Presidente do TSE rebate Bolsonaro e chama <b>ataques de 'lamentáveis' e 'levianos'</b>. (JOG-09.07.2021)</p>   |
| <p>Em meio a acusações de Bolsonaro, presidente do STF diz que <b>Corte está atenta a 'ataques de inverdades'</b>. (JOG-02.08.2021)</p>  |

## Mapeamento

Metáfora conceptual: PRESIDENTE BOLSONARO É  
INIMIGO/ADVERSÁRIO

Fonte: INIMIGO/ADVERSÁRIO Alvo: PRESIDENTE BOLSONARO

|                            |        |                         |
|----------------------------|--------|-------------------------|
| descaso/indiferença        | —————→ | ação imoral             |
| negligente                 | —————→ | pai                     |
| desassistidas              | —————→ | instituições/democracia |
| ataques/ameaças bélico(a)s | —————→ | acordos/alianças        |
| desrespeitoso              | —————→ | modus operandi          |

Acarretando:

ACÃO IMORAL É NÃO CUIDAR E NÃO PROTEGER DA NAÇÃO  
NAÇÃO BRASILEIRA É ARENA DE BATALHA

A partir do mapeamento, podemos constatar, sob a perspectiva das manchetes analisadas, que o conceito do Presidente Bolsonaro é construído/interpretado via modelo cognitivo metafórico como um inimigo/adversário em potencial da Nação Brasileira. Verificamos que alguns traços/elementos do domínio-fonte como *ataque*, *afronta*, *ameaça golpista*, *recuo* e *racha na base* foram iluminados/evidenciados e mapeados parcial e seletivamente para o entendimento e a estruturação do domínio-alvo PRESIDENTE BOLSONARO.

É importante destacar que tomamos as metáforas NAÇÃO É FAMÍLIA e AGENTES MORAIS SÃO PAIS CUIDADOSOS como ponto de partida para as análises empreendidas neste capítulo, uma vez que o Presidente da República é categorizado/conceptualizado como um PAI. Desse modo, lançamos mão da metáfora da Moralidade da Família, em que o autor Lakoff (2016 [1996]), na obra *Moral Politics*, faz uma análise do cenário político norte-americano.

Partindo da metáfora da Moralidade da Família, conforme Lakoff (2016 [1996]), especificamente, da Família do Pai/Mãe Cuidadoso/a, podemos constatar o comportamento do Presidente Bolsonaro através de suas ações na condução de nossa nação.

Dessa maneira, verificamos que o Presidente Bolsonaro não se enquadra na noção da Família do Pai/Mãe Cuidadoso/a, de acordo com os estudos empreendidos por Lakoff (2016 [1996]), tendo em vista que seu comportamento é bélico, desrespeitando as instituições mantenedoras da democracia brasileira.

As expressões linguísticas metafóricas analisadas permitem-nos afirmar que o chefe do executivo, além de tratar algumas instituições de modo indiferente, tampouco o Presidente está preocupado em ouvir os anseios da sociedade brasileira, levando-nos a atualização da metáfora conceptual AGENTES IMORAIS SÃO PAIS NEGLIGENTES/RELAPSOS.

Nas expressões linguístico-discursivas analisadas, foi possível verificar que algumas características do domínio-fonte INIMIGO/ADVERSÁRIO foram utilizadas para estruturar o conceito do Presidente Bolsonaro, a exemplo de *atacar*, *ameaçar*, *afrontar* e *recuar*. Salientamos que a relação estabelecida entre o Presidente Bolsonaro e algumas instituições, a exemplo do STF (Supremo Tribunal Federal) e do TSE (Tribunal Superior Eleitoral), é do campo semântico da guerra. Nesse sentido, constatamos, portanto, com base no levantamento dos dados, que o Presidente Bolsonaro é percebido como um ser que vive em estado de guerra, ou seja, é compreendido/interpretado metaforicamente como um inimigo/adversário em potencial por algumas instituições brasileiras, até mesmo pela democracia brasileira.

A partir das análises arroladas, é possível asseverarmos que a recorrências das expressões linguísticas metafóricas, no *corpus* investigado, atualiza a metáfora conceptual PRESIDENTE BOLSONARO É INIMIGO, que acaba desencadeando a macro metáfora POLÍTICA É GUERRA, caracterizado em nosso capítulo, como a metáfora mais ampla constatada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, tivemos como intuito a investigação da metáfora conceptual PRESIDENTE BOLSONARO É

INIMIGO/ADVERSÁRIO atualizada por diferentes manifestações linguístico-discursivas no gênero notícia. Ressaltamos que a ocorrência da metáfora supracitada através das expressões linguístico-discursivas foi significativa na perspectiva dos modelos cognitivos idealizados (MCIs) metafóricos.

Nesse sentido, pudemos constatar 33 ocorrências no jornal *Folha de São Paulo* e 14 ocorrências no jornal *O Globo*, perfazendo um total de 47 expressões linguístico-discursivas metafóricas. Desse modo, entendemos que a ocorrência de maneira sistemática da metáfora conceptual PRESIDENTE BOLSONARO É INIMIGO nos autoriza a fazer a inferência da macro metáfora POLÍTICA É GUERRA, compondo uma rede de metáforas que estão interligadas nesse contexto analisado, acarretando, de certa forma, o acionamento de outras metáforas imbricadas como: NAÇÃO BRASILEIRA É ARENA DE BATALHA, ACÃO IMORAL É NÃO CUIDAR E NÃO PROTEGER DA NAÇÃO e AGENTE IMORAIS SÃO PAIS NEGLIGENTES/RELAPSOS.

Diante do exposto, concluímos que do domínio-fonte INIMIGO/ADVERSÁRIO, por exemplo, alguns elementos/traços foram mapeados parcial e seletivamente, como *ataque, afronta, ameaça golpista, recuo, racha na base, exterminar* e *destruir* para a estruturação e compreensão, metaforicamente, do domínio-alvo PRESIDENTE BOLSONARO. De modo geral, verificamos que o termo analisado PRESIDENTE BOLSONARO foi categorizado de maneira metafórica como um inimigo em potencial. Foi possível constatar, nas manchetes de notícias analisadas, a criação de um espaço de combate e/ou luta contra a população, algumas instituições e até a democracia brasileira.

Por fim, frisamos que a análise empreendida neste capítulo se configura como uma das possíveis possibilidades de leitura na perspectiva dos modelos cognitivos idealizados (MCIs) metafóricos, a partir das notícias investigadas, podendo ser direcionada para outras leituras, interpretações e desdobramentos.



## REFERÊNCIAS

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/>. Acesso em: ago. - out. 2021.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. (Coordenação da tradução: Mara Sophia Zanotto) Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDU, 2002 [1980].

\_\_\_\_\_. **Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metaphors we live by**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2003.

LAKOFF, G. **Moral Politics: How liberals and conservatives think**. 3. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2016 [1996]. (Ebook)

\_\_\_\_\_. **The Political Mind: why you can't understand 21st century politics with an 18th century brain**. New York: Viking, 2008. (Ebook)

O GLOBO. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/ultimas-noticias/>. Acesso em: ago.- out. 2020.

# A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO CADERNO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROGRAMA SOMA: ANÁLISE DE ATIVIDADES

Lucinária dos Anjos Bezerra - UEPB  
Iara Ferreira de Melo Martins - UEPB

## INTRODUÇÃO

Nas séries iniciais da Educação Básica brasileira, muito tem se discutido sobre a alfabetização e a apropriação do sistema da escrita. Essa discussão potencializa os estudos vinculados à didatização do processo de aprendizagem da leitura e, concomitantemente, da escrita.

A investigação do desenvolvimento da consciência fonológica e a sua importância no processo de alfabetização justificam-se, a princípio, pela necessidade de o professor alfabetizador conhecer a estrutura da língua para compreender a dinâmica do desenvolvimento da consciência fonológica.

Vale ressaltar que alfabetizar os alunos na idade certa - de acordo com a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental – ainda é um desafio presente em muitas realidades escolares. Para preencher essa lacuna, os governos federal e estadual criaram ações que envolvem desde a formação dos professores à formulação de materiais didáticos para uso em sala de aula.

Na esfera federal, em 2012, o Ministério da Educação e Cultura instaurou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC), com objetivo de garantir a alfabetização plena até o final do 3º Ano do Ensino Fundamental. Em 2017, como um substrato do PNAIC, o Governo do estado da Paraíba cria o Programa SOMA - Pacto pela Aprendizagem na

Paraíba - que visa a melhoria dos indicadores de alfabetização nas redes municipais e estaduais de ensino. Ante o exposto, a nossa pesquisa foi pensada para inspirar e auxiliar outros professores alfabetizadores e interessados em aprofundar o seu conhecimento sobre o estudo da consciência fonológica e a compreenderem o universo de habilidades linguísticas abrangentes para o refinamento do conhecimento acerca da leitura e escrita.

Por ser um programa que teve adesão de um número expressivo de secretarias de educação no estado da Paraíba e por tratar-se de um recurso que oferece um vasto campo de possibilidades metodológicas, escolhemos como fonte documental, isto é, nosso objeto de estudo, os materiais didáticos do Programa SOMA do estado da Paraíba.

Dessa forma, delimitamos nosso objetivo geral em analisar as atividades propostas pelo Projeto SOMA para o desenvolvimento da consciência fonológica nas turmas do 1º Ano do ciclo de alfabetização. Como objetivos específicos, apresentamos: a) examinar nas atividades propostas a possibilidade de estimular a habilidade de escuta dos fonemas; b) analisar se as atividades proporcionam a diferenciação/relação entre a escrita de duas ou mais palavras; c) identificar se nos exercícios as crianças podem refletir sobre a segmentação das palavras; d) averiguar se os exercícios oportunizam a compreensão da correspondência fonêmica.

Baseamos, teoricamente, a nossa pesquisa em reflexões de Morais (2020), Jager-Adams *et. al.* (2006), Mendonça (2008), Cagliari (2008), entre outros teóricos que contribuíram para a construção argumentativa e científica deste trabalho. Metodologicamente, nossa pesquisa é de natureza qualitativa e adotamos a análise documental, com base nos procedimentos técnicos de Prodanov e Freitas (2013).

Para proporcionar uma melhor compreensão, organizamos este trabalho em cinco seções: introdução, acima; na segunda seção elaboramos uma breve explanação sobre a consciência fonológica e suas sub-habilidades; na terceira, apresentamos os

procedimentos metodológicos e como se constitui o programa SOMA; na quarta seção discorreremos sobre a análise e descrição das atividades do programa SOMA; e na quinta seção, apresentamos as considerações finais que a pesquisa nos possibilitou traçar.

## **A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS SUB-HABILIDADES**

A discussão sobre o processo de alfabetização não pode distanciar-se do conceito de consciência fonológica. Contudo, muitos professores alfabetizadores ainda não associam as atividades propostas em sala de aula à linha teórica que esclarece a necessidade dessa prática.

A consciência fonológica, em um âmbito de conhecimento mais amplo, caracteriza-se como uma habilidade metalinguística que envolve unidades linguísticas fonológicas variadas e que levam “o indivíduo a refletir sobre partes sonoras das palavras de sua língua” (MORAIS, 2020, p. 29).

Para exemplificar pontualmente, os primeiros estudos sobre a consciência fonológica abordam o fonema como a “menor unidade destituída de sentido passível de delimitação na cadeia da fala” (DUBOIS, 1973, p.51). No entanto, Moraes (2020) trata da junção de três perspectivas teóricas – histórica, linguística e psicogenética – para compreender o papel das habilidades de consciência fonológica no aprendizado da alfabetização. Pela ótica histórica, a escrita alfabética é observada como uma invenção cultural que foi moldada para atender às necessidades da humanidade. Assim, como um objeto culturalmente criado pelo homem, que pode ser usado, observado e estudado, é comum que seus usuários busquem compreender a dinâmica deste elemento, ou seja, como letras e sons se relacionam.

O pressuposto linguístico nos permite considerar as singularidades e especificidades dos fonemas e as relações das unidades orais e escritas em cada língua, sem esquecer as

ocorrências dessas unidades em línguas diferentes como, por exemplo, o português.

Por fim, na visão psicogenética (ou psicolinguística), Pollo (2020) ressalta:

Além de entender que a escrita é representada por fonemas, são muitas as tarefas das crianças que estão aprendendo a ler e escrever em sistemas alfabéticos. As crianças precisam entender que as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos fonemas (POLLO, 2020, p. 86).

A compreensão, neste caso, é a de que a escrita apresenta padrões fonológicos da fala e a aprendizagem formal dessa linguagem num sistema alfabético exige da criança a construção da consciência de que a escrita, na verdade, é uma sucessão de unidades fonológicas. Ou seja, o entendimento da existência de uma correspondência entre tais unidades em sua usabilidade oral e, respectivamente, em sua representação escrita (SIM-SIM, 1997).

De forma geral, a Fonologia contribui para o ensino de língua materna porque o professor, ao conhecer a estrutura sonora da língua portuguesa, “[...] pode avaliar problemas enfrentados por estudantes e formular propostas para solucioná-los” (SILVA, 2014, p. 20). Além disso, também contribui para a formação dos professores brasileiros de língua estrangeira, uma vez que o professor “[...] deve conhecer bem a língua que ensina e ser capaz de compará-la ao português” (*Idem*, 2015, p. 21).

O Guia de Formação do PNAIC (2013) apresenta quatro sub-habilidades bem específicas. São elas: consciência de palavras, consciência de sílabas, rimas e aliterações e consciência fonêmica.

Considerando que as crianças pequenas geralmente possuem apenas uma consciência muito vaga das palavras e de sua natureza, a *Consciência de palavras* “reflete a estrutura da língua e a lógica do nosso sistema de escrita” (JAGER ADAMS *et. al.*, 2006, p. 65).

Também chamada de consciência sintática, representa a capacidade de segmentar a frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido. Esta habilidade tem influência mais precisa na produção de textos e não no processo inicial de aquisição de escrita. Ela permite focalizar as palavras e sua posição na frase. Além disso, ordenar corretamente uma oração ouvida com as palavras desordenadas também é uma capacidade que depende desta habilidade (BRASIL, 2013, p. 5).

É importante que os alunos desenvolvam o entendimento de que as palavras são formadas por sequências de unidades ainda menores: a sílaba. A *Consciência silábica* consiste “na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Esta habilidade depende da capacidade de realizar análise e síntese vocabular” (BRASIL, 2013, p. 9).

Em relação à sub-habilidade que trata as *Rimas e aliterações*, vale salientar que “um bom domínio da rima não é uma garantia de que a criança irá desenvolver consciência fonológica, mas as pesquisas apontam que ela é um passo importante nessa direção” (JAGER ADAMS *et al.*, 2006, p. 51), possibilitando direcionar a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras.

Para assimilar o mecanismo do princípio alfabético é necessário compreender que todas as palavras são compostas por uma segmentação de fonemas, as menores unidades da língua. A *Consciência Fonêmica* consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para que possamos consolidar o objetivo proposto em nossa produção, em se tratando dos procedimentos, adotamos a metodologia da análise documental com base nos procedimentos técnicos de Prodanov e Freitas (2013, p. 55) que esclarecem que “a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam

ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Assim, nossa fonte documental corresponde aos materiais didáticos ofertados aos alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental pelo Programa SOMA do Estado da Paraíba.

## **O PNAIC E O PROGRAMA SOMA**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um documento formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE) que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

A garantia da alfabetização plena de todas as crianças é um dos pilares que sustenta a instauração do PNAIC. De acordo com o material do PNAIC, em média, 97% das crianças brasileiras estão matriculadas no 1º ano e que a etapa de Alfabetização é a base para garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, a responsabilidade pela alfabetização das crianças precisa ser acolhida por docentes, gestores e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa.

O Programa SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba - foi instituído por intermédio do Decreto nº 37.234, de 14 de fevereiro de 2017, como uma ação estratégica para a melhoria dos indicadores educacionais das redes públicas articulada à contrapartida do PACTO SOCIAL PELO DESENVOLVIMENTO DA PARAÍBA, fortalecendo a cooperação entre o Estado e os 219 municípios que formalizaram a parceria com a missão de fomentar a alfabetização na idade certa, vejamos:

O SOMA tem como foco a alfabetização plena dos alunos ao fim do 3º ano do ensino fundamental, a garantia de níveis de letramento adequados para os estudantes do 5º ano dessa mesma etapa de

escolaridade e o auxílio aos alunos dos anos finais do ensino fundamental que não atingiram o desenvolvimento pleno da alfabetização e o nível de letramento adequado. (PARAÍBA, 2017, p. 14).

Assim, o programa foi criado mediante a necessidade de transformar o cenário da aprendizagem em todo o território paraibano e, principalmente, alcançar um melhor aproveitamento da alfabetização. Além de uma ação coordenada de trabalho colaborativo e uma política pública do estado da Paraíba, o SOMA oferece um caderno de atividades desenvolvidas em sala de aula. As atividades são formuladas a partir de competências e habilidades a serem alcançadas ao longo de determinado período e, posteriormente, serão avaliadas por meio de testes padronizados. “A avaliação externa é ferramenta valiosa para a melhoria do ensino e da aprendizagem na escola, podendo servir de apoio ao planejamento pedagógico dos professores em sala de aula” (PARAÍBA, 2017, p. 14).

Essas melhorias têm ancoragem nas metas estabelecidas pelos Planos Nacional de Educação e Estadual de Educação da Paraíba, que preveem a garantia da alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade com níveis adequados de letramento e a minimização do déficit de aprendizagem nos anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental.

## **ANÁLISE E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES**

É importante informar que o Programa SOMA defende que apenas a interação com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita, ou seja, a compreensão da natureza alfabética e como se organiza o sistema de representação.



A concepção dos cadernos parte da necessidade de identificação de quais capacidades linguísticas já são dominadas e quais precisam ser reforçadas. Sua construção procura respeitar a competência linguística da criança com idade média de seis anos, por isso, procurou-se usar uma linguagem mais lúdica. A coleção oferece ferramentas para a criação de um espaço de reflexão e de diálogo sobre a língua possibilitando a aquisição das habilidades metalinguísticas no arcabouço da consciência fonológica.

O modelo de ensino, de acordo com os cadernos do SOMA, é o da resolução de problemas, incluindo as crianças em práticas sociais e contextualizando as situações de forma a prepará-las cognitivamente para a alfabetização. Todas essas situações são sistematizadas a partir das interações orais, da leitura e da escrita.

A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como consciência fonêmica, aliteração, sílabas e rimas. Analisaremos cada uma dessas habilidades nessa seção. É importante lembrar que cada atividade do caderno SOMA é precedida de um gênero textual (poema, música, fábula, conto, entre outros) utilizado como recurso de contextualização das situações didáticas, uma forma a mais de gerar interesse do aluno e trazer ludicidade à aprendizagem.

Iniciaremos observando uma atividade que envolve a leitura e escrita dos nomes próprios e está presente no Capítulo I do caderno do 1º Ano, intitulado “Nomes”. Tendo em vista ser o primeiro registro escrito que a criança tem contato, Teberosky (1990) pontua que o próprio nome, sendo um modelo estável de texto, pode ser bem aproveitado em possibilidades didáticas trabalhadas no início do processo de alfabetização, já que envolve significados pessoais bastante importantes para o aluno, tanto no sentido de sua identificação como na identificação de outras pessoas.

Somando-se a relevância do nome da criança a um momento de contextualização, anteriormente verbalizada pelo professor

para enfatizar que todas as pessoas também têm um nome, consideremos a atividade que o material dispõe:

**Figura 1:** Atividade do caderno SOMA para o aluno

**1. CIRCULE A LETRA A NOS NOMES ABAIXO E ESCREVA A LETRA CIRCULADA NO ESPAÇO AO LADO DE CADA PALAVRA:**

RENATO \_\_\_\_\_ APARECIDA \_\_\_\_\_ MANUELA \_\_\_\_\_ MARCELA \_\_\_\_\_

**2. CIRCULE A LETRA E NOS NOMES ABAIXO E ESCREVA A LETRA CIRCULADA NO ESPAÇO AO LADO DE CADA PALAVRA:**

FREDE \_\_\_\_\_ REBECA \_\_\_\_\_ EVERALDO \_\_\_\_\_ LEDA \_\_\_\_\_

**3. CIRCULE A LETRA I NOS NOMES ABAIXO E ESCREVA A LETRA CIRCULADA NO ESPAÇO AO LADO DE CADA PALAVRA:**

RITA \_\_\_\_\_ NEIDE \_\_\_\_\_ IVO \_\_\_\_\_ OTÁVIO \_\_\_\_\_

**4. CIRCULE A LETRA O NOS NOMES ABAIXO E ESCREVA A LETRA CIRCULADA AO LADO DE CADA PALAVRA:**

RENATO \_\_\_\_\_ OSIAS \_\_\_\_\_ ADRIANO \_\_\_\_\_ OTELO \_\_\_\_\_

**5. CIRCULE A LETRA U NOS NOMES ABAIXO E ESCREVA A LETRA CIRCULADA NO ESPAÇO AO LADO DE CADA PALAVRA:**

ÚRSULA \_\_\_\_\_ MATEUS \_\_\_\_\_ URIEL \_\_\_\_\_ UBIRATÁ \_\_\_\_\_

**6. AGORA QUE VOCÊ JÁ SABE RECONHECER AS LETRAS, COMPLETE O ALFABETO NOS ESPAÇOS ABAIXO:**

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

A [ ] F [ ] K [ ] O [ ] T [ ] Z

Fonte: Aquisição do sistema de escrita alfabética: Iniciando: 1º Ano: Caderno 1. p. 11 e 12. 2017

Observamos, no primeiro momento, que o objetivo da atividade vai muito além da localização das vogais nos nomes. Quando voltamos a análise para a nosso foco da pesquisa, conseguimos identificar na proposta didática a possibilidade de introdução da consciência fonêmica. Ou seja, uma das habilidades essenciais da consciência fonológica correspondente à compreensão de que as palavras são constituídas por partes menores, os fonemas. Quando o professor realiza a leitura da palavra, o aluno reconhece o som da vogal, verbaliza – e ainda que internamente – e espontaneamente ele apropria-sedo som. Do ponto de vista cognitivo, o importante, neste caso, não é a criança pronunciar as palavras, mas identificar, ainda que superficialmente, os segmentos sonoros das vogais.

O caderno do SOMA, além da versão para o aluno, também há a versão para o professor, no qual há elencadas várias orientações para conduzir o trabalho docente, além de reforçar incessantemente a importância das intervenções a serem realizadas pelo professor, como podemos observar na proposta de atividade a seguir:

**Figura 2:** Atividade do caderno SOMA (versão do professor)

2. OBSERVE AS LETRAS DESSAS PALAVRAS.

|        |   |
|--------|---|
| TAMBOR | <small>Essas atividades procuram desenvolver a compreensão de que palavras diferentes compartilham certas letras.<br/>Estamos iniciando atividades para a compreensão do sistema de escrita, há um conteúdo do plano do sistema de Escrita Alfabética, no Caderno 2, Ano 1, 2013, PNAC, que discute, com muita propriedade, esse assunto.</small> |
| TOMBAR |   |

O QUE EXISTE EM COMUM ENTRE ELAS? ESCREVA, NO QUADRO ABAIXO, AS LETRAS QUE ESTÃO NAS DUAS PALAVRAS:

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

3. OBSERVE, MAIS UMA VEZ, AS LETRAS DAS PALAVRAS ABAIXO. O QUE EXISTE DE DIFERENTE ENTRE ELAS? MARQUE COM UM X ONDE ESTÁ A DIFERENÇA:

|        |        |
|--------|--------|
| TAMBOR | TOMBAR |
|--------|--------|

4. MARQUE COM UM X A PALAVRA ONDE A LETRA A APARECE PRIMEIRO:

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| T | A | M | B | O | R | T | O | M | B | A | R |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|



**PARA PENSAR:**  
A DIFERENÇA ESTÁ NA POSIÇÃO DA LETRA A E DA LETRA O NA PALAVRA. QUANDO AS LETRAS MUDAM DE POSIÇÃO, MUDA O SENTIDO DA PALAVRA.

Fonte: Aquisição do sistema de escrita alfabética: Iniciando: 1º Ano: Caderno 1. p. 33. 2017

Podemos constatar que além da existência de condições didáticas que devem ser consideradas pelo professor para um maior proveito do desempenho do aluno, observamos atenção

dispensada à utilização da sub-habilidade de *Aliteração*, ou seja, “a possibilidade de identificar os sons semelhantes, sejam eles no início, no meio ou no final da palavra” (BRASIL, 2013, p. 18), como em “tambor” e “tombar”. Por essa ótica, Morais (2020, p. 139) esclarece que a importância em agregar esse tipo de atividade está em desenvolver o princípio gerativo de que “com as mesmas partes podemos formar novas palavras de sentidos diferentes”. Nessa perspectiva de reflexão sobre semelhanças sonoras e dando continuidade às propostas de atividade do caderno, analisemos o modelo que visa reforçar o conceito de que mudando um único fonema podemos formar muitas palavras diferentes. Vejamos:

**Figura 3:** Atividade do caderno SOMA (versão do professor)

1. ESCREVA AS LETRAS DIFERENTES DAS PALAVRAS ABAIXO:



2. PALAVRAS QUE MUDAM O SENTIDO QUANDO MUDAMOS A PRIMEIRA LETRA. ENCONTRE AS PALAVRAS NO DIAGRAMA E CIRCULE-AS:

**TATO - PATO - MATO - BATO - CATO**

É importante fazer com que os alunos prestem atenção no aspecto sonoro, os jogos podem auxiliar nessa tarefa. Recomendamos os jogos: bingo dos sons iniciais e bingo da letra inicial (PNAIC).

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| B | M | C | A | T | O | E | N |
| J | T | A | T | O | Z | K | F |
| U | E | Z | P | A | T | O | D |
| M | A | T | O | Q | X | Y | W |
| I | J | H | V | B | A | T | O |

Sugestões de livros literários: *Uma letra puxa outra*, de José Paulo Paes; *AEIOU* de Ângela Lago.



**PARA PENSAR:**  
**MUDANDO UMA LETRA, PODEMOS**  
**FORMAR DIFERENTES PALAVRAS**

Flagramos como o material enfatiza a importância de considerar o aspecto sonoro na construção da palavra. Este tipo de proposta vislumbra a inserção da criança no contexto de compreensão dos fonemas. Para tanto, Jager Adams *et al.* (2006) defendem que os alunos devem ser estimulados repetidamente a explorar, comparar e contrastar a escrita das palavras. Mesmo que esses alunos ainda não saibam ler convencionalmente, tais situações promovem a reflexão e aquisição da construção escrita.

Uma outra habilidade da consciência fonológica, correspondendo à compreensão de que as palavras são formadas por partes menores, são as sílabas. Apresentamos na figura 4, uma das atividades do caderno Soma que possibilita o desenvolvimento da consciência silábica:

**Figura 4:** Atividade do caderno SOMA para o aluno

**DESCOBRINDO AS SÍLABAS**

VAMOS IDENTIFICAR AS SÍLABAS?

A BRINCADEIRA AGORA É ADIVINHAÇÃO. VOCÊ GOSTA DE BRINCAR DE ADIVINHAR? VEJA SE CONSEGUE SABER A RESPOSTA DESTA ADIVINHAÇÃO:

EU SOU UM RATO. SE VOCÊ MUDAR UMA LETRA EM MEU NOME, IRÁ APARECER O NOME DO ANIMAL QUE É MEU MAIOR INIMIGO. QUEM É?

ADIVINHOU?

A RESPOSTA É \_\_\_\_\_

Fonte: garafanti.com/materiais/alfabetizar

JÁ SABEMOS QUE AS PALAVRAS SÃO FORMADAS POR LETRAS. AGORA VAMOS VER QUE PODEMOS DIVIDIR AS PALAVRAS PELO MODO DE PRONUNCIAR. FALE EM VOZ ALTA ESTAS PALAVRAS: RATO E GATO.

1. EM QUANTAS PARTES PODEMOS DIVIDIR ESSAS PALAVRAS? ESCREVA O NÚMERO DE PARTES NO QUADRADO:

2. VOCÊ PERCEBEU QUE AS PALAVRAS SÃO FORMADAS POR PEDAÇOS? ESSES PEDAÇOS SÃO CHAMADOS SÍLABAS.

2. CONTE AS SÍLABAS DAS PALAVRAS ABAIXO E MARQUE UM X NA RESPOSTA CERTA:

|            |   |   |
|------------|---|---|
| AMARELINHA | 4 | 5 |
| BOLA       | 2 | 3 |
| PETECA     | 3 | 4 |
| TREM       | 2 | 1 |
| FUTEBOL    | 2 | 3 |

**Fonte:** Aquisição do sistema de escrita alfabética: Iniciando: 1º Ano: Caderno 1. p. 39 e 40. 2017

Notamos que o objetivo da atividade é apresentar às crianças a natureza silábica e lança mão de palavras que fazem parte das vivências infantis (bola, peteca, futebol), considerando, pois o contexto que a criança está inserida. Em tal perspectiva, ao usar a

palavras que remetem às brincadeiras as quais as crianças estão habituadas, a atividade favorece a construção de significados, tendo em vista não ser fácil lembrar os sons de palavras desconhecidas (JAGER ADAMS *et al.*, 2006, p. 77).

Na proposta acima, os alunos devem segmentar as palavras em partes menores e quantificar as sílabas de cada vocábulo, dessa forma, há o incentivo para o desenvolvimento de um dos componentes da consciência fonológica, a consciência silábica. Tal percepção, se estimulada com frequência e com atividades significativas, possibilita a relação entre a escrita e os sons da fala a partir da habilidade de síntese vocabular.

O material do SOMA também reforça a importância do trabalho com as rimas, uma outra habilidade da consciência fonológica no processo da alfabetização. As rimas chamam atenção para o princípio básico do sistema alfabético: cada som é representado por uma letra. Trata-se de um passo necessário para a apropriação da leitura e escrita. Eis uma das atividades propostas:

**Figura 5:** Atividade do caderno SOMA para o aluno

2. CIRCULE OS SONS PARECIDOS NAS ESTROFES ABAIXO:

"TRAZENDO UMA BORBOLETA,  
VOLTA ALFREDO PARA CASA,  
COMO É LINDA! É TODA PRETA,  
COM LISTAS DOURADAS NA ASA,"

"PENSA ALFREDO... E, DE REPENTE,  
SOLTA A BORBOLETA... E ELA  
ABRE AS ASAS LIVREMENTE,  
E FOGÊ PELA JANELA,"

3. BRINQUE COM OS SONS DAS PALAVRAS. FORME NOVAS PALAVRAS COM O MESMO SOM FINAL DE BORBOLETA:

|           |          |         |
|-----------|----------|---------|
| BORBOLETA | CORN____ | MAL____ |
| CAN____   | GAV____  | COM____ |
| CHUP____  | LUN____  | MUL____ |

**Fonte:** Aquisição do sistema de escrita alfabética: Iniciando: 1º Ano: Caderno 1. p. 63. 2017

É imprescindível notarmos, na dinâmica da atividade, a mensagem lúdica de que se trata de um “jogo”, quando há o uso do “Brinque com os sons das palavras”, como forma de motivação para as crianças e contextualização do universo infantil.

Além disso, ajustar atividades para promover a consciência fonológica considerando a condição de criança é uma maneira de “respeitar o modo básico de funcionar das crianças e realizar um ensino que aciona a motivação intrínseca, em que o aluno sente o prazer de explorar, de descobrir, de viver” (MORAIS, 2020, p. 142).

Não obstante, e seguindo a trajetória de aprendizagem das rimas, a atividade observada traz uma estratégia simples na qual os alunos têm de descobrir novas palavras do seu universo infantil, no intuito de aprimorar a atenção para os sons das falas. A relação entre oralidade e escrita favorece a ampliação da capacidade cognitiva de linguagem, principalmente nas crianças que estão amadurecendo a as modalidades da leitura e escrita.

Buscamos trazer as atividades na forma sequencial que estão dispostas no caderno do SOMA, com vistas a possibilitar ao leitor entender o processo de ensino/aprendizagem que o programa sugere. O material foi projetado de tal forma que os docentes possam observar os avanços das crianças nas quatro habilidades da consciência fonológica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo principal para realização da pesquisa foi o de analisar o caderno de atividades proposto pelo programa SOMA Paraíba a fim de refletir e compreender o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

A partir do que foi exposto, consideramos o material analisado um recurso didático que favorece o processo de alfabetização, uma vez que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, haja vista as possibilidades

metodológicas abrangentes nas atividades de interação oral e de registros escritos que requerem uma constante reflexão entre os sons da fala e a representação escrita.

Observamos, nas atividades analisadas, circunstâncias em que os alunos são levados a explorar palavras que compartilham dos mesmos fonemas ou sílabas iniciais, mediais ou finais, possibilitando a realização da *diferenciação/relação entre a escrita de duas ou mais palavras*. Averiguar tal ocorrência foi o nosso segundo objetivo específico da pesquisa. Além disso, conseguimos consolidar mais dois de nossos objetivos, ao averiguarmos se as atividades oportunizam as habilidades de segmentação das palavras e compreensão da correspondência fonêmica.

As atividades do material analisado estão inseridas numa metodologia que considera significados e contextos, ocasionando um melhor desenvolvimento cognitivo dos educandos na fase infantil. Sendo assim, propicia uma visão mais dinâmica do ensino e se distancia dos métodos apenas de memorização e de decodificação das palavras. Há de se destacar que a versão para uso docente traz sugestões, dicas, orientações e outras possibilidades de intervenção. Percebemos, entretanto, que o material não deve ser usado de forma exclusiva, mas um aporte de complementação para a alfabetização e o progresso no aprendizado da consciência fonológica.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação, Secretária de Educação básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis de idade**. – Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Consciência Fonológica**. Guia do professor – PNAIC. 2013.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10. Ed. São Paulo: Editora Scipione, 2008.



- DUBOIS, J. *et alii*. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- JAGER ADAMS, Marilyn; FOORMAN, Bárbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Alfabetização: método sociolinguístico: consciência social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica da Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica. 2020.
- PARAÍBA. Secretaria Estadual de Educação. Pacto pela Aprendizagem na Paraíba. **Revista do Professor – Língua Portuguesa – Alfabetização**. 2017.
- PARAÍBA. Secretaria Estadual de Educação. Pacto pela Aprendizagem na Paraíba. **Aquisição do sistema de escrita alfabética: Iniciando: 1º Ano: Caderno 1**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.
- POLLO, Tatiana. Conhecimento da língua: fonologia e ortografia do português do Brasil. **Curso Alfabetização com Base na Ciência**. 2020 p. 86-105.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2014.
- SIM-SIM, I. M. L. Ferraz & I. Duarte. A Língua Materna na Educação Básica. **Competências Nucleares e Níveis de Desempenho**. Lisboa: ME-DEB. 1997.
- TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 2. Ed. São Paulo: Vozes, 1990.

## LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS DE OPINIÃO COMO PRÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Ana Marcelle R. Pimentel - UECE

Dina Maria Martins Ferreira - UECE

Gilson Chicon Alves - UERN

Ludovica Olímpio Magalhães – UECE/IFCE

### INTRODUÇÃO

O ato de ler é, em nosso cotidiano, uma das ações que podemos considerar como uma das mais fundamentais que devem ser desenvolvidas na educação dos seres humanos. Conforme Paulo Freire (1988), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Com essa afirmação, o autor revela que a experiência do aluno com o mundo em que está inserido é importante para a compreensão geral do indivíduo, visto que sua formação vai além da decodificação de letras.

Todavia, é na escola que a leitura sistematizada começa a acontecer. O estudante traz para o ambiente escolar o seu conhecimento de mundo para atrelá-lo ao conhecimento educacional que passa a adquirir a partir do processo de escolarização. As leituras (que ocorrem dentro e fora da escola) estarão em constante contato e contribuem fundamentalmente para a formação do indivíduo.

Conforme Marcuschi (1985, p. 3), “leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo, com avanços para predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas”. Dessa maneira, leituras são importantes não só para as aulas de língua materna, mas também para todas as outras áreas do conhecimento, pois através delas os aprendizes também precisam ler, compreender, interpretar e construir sentidos. É

preciso ressaltar que todo o conhecimento adquirido por meio da leitura irá contribuir para a formação de um sujeito crítico e consciente de sua função social.

Em nosso trabalho, foi utilizado o gênero textual artigo de opinião cujo propósito é fornecer ferramentas para elaboração argumentativa em suas leituras e escritas.

Na elaboração de nossa prática educacional, utilizamos os pressupostos teóricos de Koch (1997), Koch e Elias (2006, 2011); Marcuschi (2008); Carvalho e Ferrarezi Jr. (2017), Carvalho (2018); Casseb-Galvão e Duarte (2018) para considerações sobre o artigo de opinião. Há, ao longo da pesquisa, a contribuição de outros teóricos que versam sobre a temática em questão. Outrossim, foram consultados documentos oficiais, como PCN, PDE e BNCC – Brasil (1998, 2008, 2017), com o fim de permanecermos nas ‘leis’ educacionais exigidas pela escola.

Nosso objetivo mais específico, em nossa experiência de professores, foi intervir no processo de construção de sentidos dos sujeitos, por meio de atividades que utilizassem habilidades de leitura, as quais contribuíssem para a melhoria da proficiência leitora, a fim de que eles pudessem adquirir outras habilidades de leitura, para aprimorar a compreensão dos textos que leem. Os sujeitos da nossa pesquisa interventiva constituem-se de 24 alunos de 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública estadual, localizada em um bairro periférico na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, o que exigiu um método quali-quantitativo, ou seja, uma pesquisa-ação.

Este trabalho está organizado em três momentos. No primeiro, abordamos aspectos teóricos relacionados à leitura e à compreensão de textos, além de peculiaridades do artigo de opinião. No segundo, apresentamos a metodologia que foi utilizada na intervenção assim como as ações que foram realizadas durante o processo interventivo juntamente com as atividades que foram usadas para auxiliar esse processo. E, no terceiro, fazemos uma exposição sobre os resultados e as

considerações finais acerca do percurso dessa pesquisa. Ademais, será exposto se houve progresso após a ação interventiva.

## LEITURA

Os estudos contemporâneos sobre leitura e compreensão leitora apontam para o ato de ler como uma prática social, a qual insere o sujeito na sociedade e em contextos ligados à realidade sociocultural dele. Se temos estudantes que não conseguem ir além da superficialidade dos textos e, por isso, não conseguem resultados satisfatórios dentro e fora da escola, sentimos a carência de um ensino diferenciado, que utilize estratégias que possam levar o aluno à real compreensão dos textos que lê.

Conforme Carvalho (2018, p.116), a leitura interpretativa tem a função de treinar a mente dos alunos para a compreensão do mundo e de suas razões, além de abrir horizontes que os transforma em indivíduos com opinião própria, agentes e com uma postura consciente diante de *práxis* social. Assim, percebe-se, nos diversos contextos, que é inegável a importância que a leitura tem na sociedade, pois, para conseguirmos inserção social, a leitura e a escrita apresentam-se como condição essencial para atividades cotidianas que exigem do sujeito a existência da competência leitora.

Marcuschi (2008) afirma que precisamos ter a língua como uma prática sociointerativa de base cognitiva, tendo em vista que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas; ela compõe um sistema de práticas com o qual os falantes / ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções, direcionando suas ações de modo a adequá-las a seus objetivos em cada circunstância.

Percebemos, portanto, que as concepções de leitura dependem do entendimento que se tem sobre sujeito, língua, texto e sentido que sejam adotados. Koch (2002) propõe a existência de três concepções, que mudam de acordo com o foco assumido, e ficam assim distribuídas:

## CONCEPÇÕES DE LEITURA

| FOCO                                | LÍNGUA   | SUJEITO   | TEXTO  | LEITURA   |
|-------------------------------------|--|---|--|---|
| <b>AUTOR</b>                        | representação do pensamento                        | psicológico; individual                               | produto lógico do pensamento que deve ser captado pelo leitor    | atividade de captação de ideias do autor  |
| <b>TEXTO</b>                        | estrutura; código; mero instrumento de comunicação | determinado pelo sistema                              | codificação de um Emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte | linearidade do texto; exto; reconhecimento dos sentidos das palavras e das estruturas |
| <b>INTERAÇÃO AUTOR-TEXTO-LEITOR</b> | interacional ou dialógica                          | construtor social; construído Dialogicamente No texto | produto da Interação, do contexto sociocognitivo                 | atividade interativa; que produz sentidos   |

Tabela 1 – Concepções de leitura

Fonte: elaborado pelos autores, baseada nas concepções de Koch (2002)

Destacamos a concepção com foco na interação autor – texto – leitor, em que língua é concebida como interacional ou dialógica. Assim, o sujeito seria um construtor social, desvelando sentidos dialogicamente, cujo texto passa a ser um produto da interação, do contexto sociocognitivo. A atividade de leitura é interativa e possui uma complexa produção de sentidos. É esta a visão de leitura enfatizada em nossa pesquisa e que vai ao encontro do que é preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa<sup>1</sup>, os quais indicam, sobre o ato de ler, que:

---

<sup>1</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais.

Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69).

Nessa direção, notamos que o texto não nos leva a uma simples atividade de captação de ideias do autor, por exemplo, é preciso que haja interação, que se considere as experiências e o conhecimento do leitor para que haja plenamente a compreensão do que foi lido. A compreensão não é um simples ato de identificação de informações, tendo em vista que requer uma produção de sentidos colaborativa. Ela é uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais (MARCUSCHI, 2008). É essa construção que precisa e deve ser resgatada pelos profissionais do ensino, saindo do ato de ler mecânico e sem propósito a fim de que o aluno-leitor possa ir além de si e do próprio texto com o fito de perceber os sentidos ali inerentes.

Segundo Koch & Elias (2011), ao considerarmos que a leitura precisa ser uma atividade que produza sentido, necessitamos que o leitor-aluno assuma um papel de construtor do sentido, utilizando-se, para isso, de estratégias que possam auxiliá-lo nessa construção, tais como seleção, antecipação, inferência, verificação, entre outras. Desse leitor, espera-se que seja ativo no sentido de processar, criticar, contradizer, avaliar a informação que possui para atribuir sentido e significado ao que estiver lendo (SOLÉ, 2003, p. 21). Nesse sentido, Koch & Elias (2011, p. 7) afirmam que:

Um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor

devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem. (KOCH & ELIAS, 2011, p. 7)

Confirmamos, assim, que o processo de compreensão e construção de sentidos não ocorre individualmente, é fruto de atividades dialógicas, as quais necessitam de interação e compartilhamento de informações que não estão somente no texto. Por isso, a formulação de estratégias para alcançar esse processo com êxito deve ser constantemente pensada e utilizada pelo professor.

## **HABILIDADES DE LEITURA**

Conforme Carvalho (2011, p. 59), ter uma habilidade é “saber fazer” algo específico, pode ser uma ação física ou mental, indicando uma capacidade adquirida por alguém. Desse modo, são exemplos de habilidades: analisar, aplicar, avaliar, correlacionar, correr, chutar, identificar, inferir. Concordando com essa capacidade, em nossa intervenção, procuramos praticar com os estudantes um trabalho que pudesse desenvolver neles algumas habilidades que os levassem a produzir sentido por meio da leitura de textos, mais especificamente de textos de opinião.

Antunes (2010) afirma que o trabalho realizado com os textos na escola deve ter por finalidade o desenvolvimento de três competências: compreensão, análise e usos da fala e da escrita. Em nosso trabalho o foco de nosso interesse está na compreensão, tendo as habilidades de leitura a função de concorrerem para a construção da competência leitora.

Conforme Koch (2011), os conhecimentos linguístico e enciclopédico incluem ações que precisam ser realizadas pelo leitor. Essas ações coincidem com algumas mobilizações (habilidades) descritas nas matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que traz os descritores e as habilidades estabelecidos para a avaliação dos alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental (EF) e da 3ª

série do Ensino Médio (EM) em Língua Portuguesa, tendo sua concentração em leitura.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 76) destaca que as habilidades que estão presentes em uma matriz de referência têm correspondência com três níveis de trabalho em Língua Portuguesa: coesão superficial (nível dos constituintes linguísticos); coerência conceitual (nível semântico, cognitivo, intersubjetivo e funcional); e sistema de pressuposições (implicações no nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções).

Entendemos que é preciso deixar claro que o currículo escolar não é todo contemplado nas matrizes de referência, pois elas são apenas uma amostra baseada no que pode ser aferido por intermédio de um instrumento de avaliação. Ou seja, é uma representação do que está presente nos currículos vigentes em nosso país.

Conforme Marcuschi (2008), da forma como os descritores são formulados no interior dos tópicos, é possível afirmar que eles seguem uma visão textual em conformidade com o aspecto processual, não se limitando apenas ao conteúdo. Esse autor afirma que esses descritores podem proporcionar um trabalho voltado para inferências, o que é um avanço se pensarmos no trabalho com o texto que utiliza apenas as informações objetivas e diretas. Embora não sendo um programa de ensino de língua, a matriz pode ser utilizada para orientar a formulação de programas de ensino, pelo fato de servirem para avaliar algumas habilidades.

De acordo, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as habilidades precisam existir de forma articulada durante a leitura, não sendo possível, dessa forma, dissociá-las. É preciso que estejam contextualizadas, utilizadas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos mais variados campos de atividade humana. No caso da nossa pesquisa, o gênero utilizado foi o artigo de opinião já que, para sua leitura, normalmente o aluno precisa utilizar várias habilidades para compreendê-lo.



## O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Considerando o universo de informações que circulam, contemporaneamente, na sociedade, por causa dos modernos meios de comunicação, podemos encontrar uma vasta produção e difusão do conhecimento, mais propriamente no campo intelectual, em que se destacam os diferentes textos materializados em gêneros textuais, os quais veiculam nos jornais e nas revistas da mídia impressa e eletrônica. Por isso, em nossa pesquisa, elegemos o gênero textual artigo de opinião, por ser de grande relevância e circulação, para ser utilizado em nossas atividades de intervenção.

É importante deixar evidente que esse gênero pertence à ordem do argumentar, porque o sujeito enunciador possui uma posição a sobre determinado assunto polêmico e a defende. De acordo com Perelman (1996:23), a argumentação objetiva provocar ou aumentar a adesão do interlocutor às teses apresentadas ao seu consentimento. Desse modo, o ato de interagir acontece a partir do ponto de vista sustentado pelo autor e aceito pelo leitor.

Devido a sua relevância social e, por circular em diversas mídias, decidimos trabalhar com o artigo de opinião em nossa pesquisa. Além disso, é preciso ressaltar que esse gênero contribui para a formação da criticidade de nossos alunos. Desse modo, pensamos que o estudante que consegue construir sentidos a partir da leitura desses textos, poderá levar a sua formação leitora crítica para além da sala de aula. Ademais, a argumentação é uma das macropotências estimuladas ao longo da formação escolar; e a produção de textos de opinião é uma excelente estratégia para o desenvolvimento de habilidades argumentativas gerais e específicas. (Casseb-Galvão & Duarte, 2018), o que nos permitiu aplicar esse pensamento à leitura também.

## INTERVENÇÃO-AÇÃO

A atividade de intervenção de nossa pesquisa pode ser dividida em 3 momentos:

- 1º MOMENTO: aplicação do questionário de sondagem mais avaliação diagnóstica inicial;
- 2º MOMENTO: atividades envolvendo o gênero textual artigo de opinião e as habilidades de leitura;
- 3º MOMENTO: aplicação da avaliação diagnóstica final.

### **APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO**

O ponto de partida das nossas ações foi o preenchimento de um questionário de sondagem aos alunos, para que pudéssemos ter uma noção geral do gosto pela leitura, do conhecimento deles sobre o gênero textual. Inicialmente, este questionário foi aplicado para 24 alunos. Nesse momento, não explicamos as perguntas para que não induzíssemos a nenhuma resposta, de modo que os alunos pudessem ler e responder livremente sem a interferência direta do regente de sala.

As perguntas giravam em torno da importância e do gosto pela leitura; da frequência de leitura; do conhecimento sobre opinião, argumentação e artigo de opinião. Dentre elas, chamou-nos a atenção, por exemplo, o fato de que 37% dos alunos afirmaram não gostar de ler. Além disso, apenas 50% sabiam o que é um artigo de opinião e qual a sua função social.

### **PROFICIÊNCIA LEITORA**

Para verificar e intervir nas habilidades de leitura, utilizamos a avaliação diagnóstica em três momentos: no início, com o intuito de sondar o nível de leitura dos educandos e, assim, instituir práticas voltadas às necessidades da turma; no decorrer do processo, com o intuito de verificar se nossa orientação estava no caminho correto ou se precisávamos alterar nosso planejamento, por meio de atividades com respostas subjetivas; no final, com o fito de verificar se atingimos os objetivos pretendidos com a intervenção.

Nosso intuito, portanto, foi utilizar a avaliação para verificar se o uso das habilidades de leitura proporcionou evolução no ato de ler e construir sentidos em cada um dos estudantes participantes de nossa pesquisa. Outrossim, o uso dessas

avaliações permitiu uma revisão e um redirecionamento de nossa prática docente relacionada ao ensino de leitura e compreensão de textos. Neste trabalho, foi dado destaque à habilidade de, a partir da leitura, conseguir distinguir uma opinião de um fato. Estes são exemplos de duas questões resolvidas pelos alunos na sondagem inicial:

### QUESTÃO I

#### **Cidadania, direito de ter direitos**

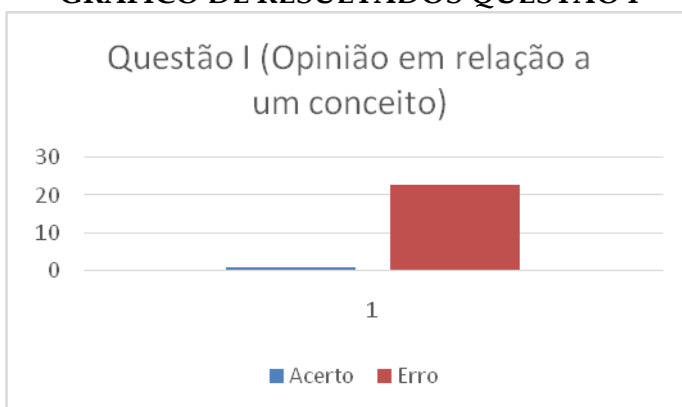
Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. [...] Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. Por trás desse comportamento está o respeito à coisa pública. [...] Foi uma conquista dura. Muita gente lutou e morreu para que tivéssemos o direito de votar.

DIMENSTEIN, Gilberto. O Cidadão de papel. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

4) O trecho que indica uma opinião em relação à cidadania é

- (a) ...“é o direito de ter uma idéia e poder expressá-la...”.
- (b) ...“É poder votar em quem quiser...”.
- (c) ...“revelam estágios de cidadania:...”
- (d) ... “Foi uma conquista dura.”

### GRÁFICO DE RESULTADOS QUESTÃO I



Quadro 2 - Avaliação

Fonte: elaborado pelos autores

Esse resultado nos deixou bastante apreensivos pelo fato de que, aproximadamente, 95% da turma indicou uma resposta incorreta para a questão. Por isso, durante a intervenção, evidenciamos com afinco a habilidade relacionada ao fato e à opinião.

## QUESTÃO II

Leia o texto abaixo.

### CAPA

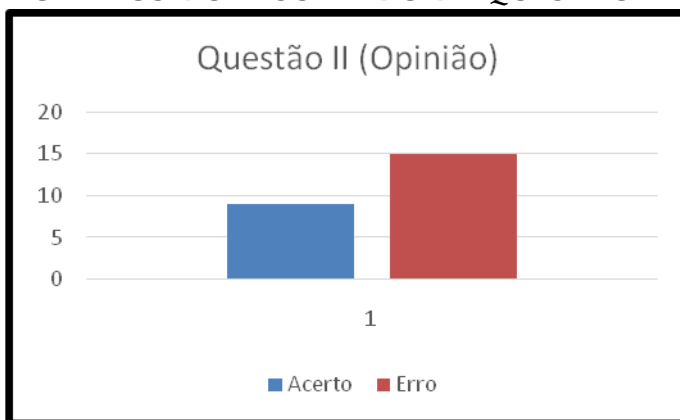
A inspiradora reportagem sobre as crises de idade nos leva a muitas reflexões, mas acredito que a mais importante delas diz respeito à estrutura de personalidade que cada um desenvolve. É consenso, entre pessoas maduras e bem estruturadas emocionalmente, que vivemos a vida de acordo com nossa base psicológica. Por isso, é importante que, da infância até o início da vida adulta, saibamos estruturar o arcabouço daquilo que seremos. Quem tem um bom alicerce, enfrentará seguramente qualquer tipo de problema. Reinvente-se a cada idade. (José Elias)

Alex Neto, Foz do Iguaçu – PR

II) A palavra que marca a opinião do leitor em relação à reportagem é:

A) Consenso. B) Importante. C) Inspiradora. D) Seguramente.

## GRÁFICO DO RESULTADO DA QUESTÃO II



Quadro 3 - Avaliação

Fonte: elaborado pelos autores

Nas questões I e II, o aluno precisa ter a habilidade de comparar informações presentes no texto para selecionar as que revelam fatos daquelas que denotam opiniões. Nesse sentido, Carvalho (2018) afirma que essa é das “habilidades mais complexas, porque requer arregimentar diferentes tipos de informação textual, avaliações e conclusões”.

Os resultados dessa aferição, também, nos nortearam quanto à questão do fato e da opinião, pois os resultados, assim como na questão I, que trabalhava a mesma habilidade, nos mostrou grande parte da turma com dificuldades. Após esses resultados, passamos para as atividades de intervenção. Uma delas foi a seguinte:

#### **- Conhecendo a argumentação**

A primeira aula da intervenção começou com um momento em que os alunos receberam diferentes textos para ler: um conto, um artigo de opinião, uma crônica, uma notícia, um editorial e uma carta pessoal. Solicitamos que eles fizessem essas leituras em duplas e observassem o que estava escrito e a forma como a linguagem era utilizada naqueles textos.

Após a leitura, indagamos se eles conheciam aqueles gêneros textuais, se já haviam lido textos parecidos. A maioria deles afirmavam já ter tido contato com quase todos os gêneros ali colocados, com os que menos alunos haviam tido contato eram o artigo de opinião e o editorial. Na sequência, solicitamos que eles separassem os textos de modo que tivéssemos grupos de textos: os que serviam para contar fatos e os que estavam mostrando opinião ou tentando convencer o leitor de algo.

Em seguida, passamos, a partir desses textos, a discutir com eles os conceitos de fato, opinião e argumentos, mostrando nos próprios textos onde eles se formavam ou apareciam. Solicitamos que as duplas reconhecessem esses conceitos na prática. Ao final cada dupla se pronunciou a respeito do que havia aprendido sobre fato, opinião e argumento.

Ao final da aula, formamos um grupo único em forma de círculo e passamos a fazer comentários acerca da atividade e do que foi aprendido devido ao que foi trabalhado durante a aula.

Durante o percurso da intervenção, optamos por realizar uma avaliação mais subjetiva, verificando pelas respostas dos alunos o que precisava ser modificado ou melhorado. A última etapa de nossa intervenção trouxe uma nova avaliação diagnóstica. As questões usadas foram todas objetivas no intuito de captar dados que pudessem ser comparados com a avaliação diagnóstica inicial. Um exemplo de questão da avaliação final que trouxe a habilidade de opinião em relação a um fato foi a seguinte:

#### **Cidadania, direito de ter direitos**

Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. [...] Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. Por trás desse comportamento está o respeito à coisa pública. [...] Foi uma conquista dura. Muita gente lutou e morreu para que tivéssemos o direito de votar.

DIMENSTEIN, Gilberto. O Cidadão de papel. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

1) O trecho que indica uma opinião em relação à cidadania é

- a) ...“é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la...”.
- b) ...“É poder votar em quem quiser...”.
- c) ...“revelam estágios de cidadania:...”
- d) ... “Foi uma conquista dura.”

Para essa questão, tivemos um índice de 58% de acertos. Na avaliação inicial, foi de apenas 29%. Já durante o processo, percebemos que os alunos iam conseguindo, paulatinamente, avançar na compreensão do que seja uma opinião, um fato, um argumento. O estabelecimento da compreensão desses conceitos necessitou de nosso maior empenho para que os alunos pudessem tanto entender quanto internalizar essas definições. Após o processo interventivo, tivemos significativo aumento nos acertos, mas precisaríamos de mais horas para trabalharmos com essa habilidade, pois gostaríamos de atingir uma proficiência ainda melhor.

Ficou perceptível como os sujeitos participantes de nossa pesquisa avançaram para uma habilidade mais complexa. As possibilidades de compreensão dos textos foram realmente ampliadas. Muitos conseguiram perceber os recursos utilizados pelo autor do texto para deixar transparecer um ponto de vista além de conseguirem determiná-lo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho com habilidades de leitura demonstrou para nós que muito precisa ser feito em relação à leitura e à compreensão de textos. Ficou evidente por meio desse estudo que a mobilização de atividades voltadas à construção de sentidos, embora não seja uma forma única de se trabalhar a leitura em sala de aula, pode contribuir para a melhoria da proficiência leitora dos alunos. Desse modo, estamos certos de que atividades propostas e planejadas com a finalidade de tornar os alunos proficientes em leitura irão sempre contribuir positivamente para resultados cada vez melhores.

A escolha do artigo de opinião possibilitou que os estudantes tivessem contato com o ato de argumentar, prática de linguagem essencial à vida em sociedade, indispensável para solucionar ou contornar conflitos diversos que ocorrem em nosso cotidiano. Durante o percurso da intervenção, os alunos passaram a se

posicionar mais e melhor, o que comprovou que foi bastante válida a escolha desse gênero textual.

Dessa maneira, ficou evidente para nós que a prática do ensino da leitura e da compreensão textual deve ser estimulada, entre os alunos, não apenas com o intuito de cumprir com as exigências do currículo imposto pela escola, mas também como forma de estimular o prazer pela leitura e de fomentar esse ato como uma prática social, inerente à formação de cidadãos críticos e que conseguem se posicionar diante de situações que assim exijam.

Ao adotarmos uma concepção sociointeracionista de leitura, consideramos importante não só o que está na superfície do texto, mas também todo o conhecimento já adquirido pelos alunos ao longo da sua vida e também procuramos contribuir para que novos conhecimentos fossem construídos. Conforme Koch & Elias (2011:21) “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo”.

Tivemos resultados positivos com as nossas ações interventivas tanto de modo quantitativo quanto qualitativo. A primeira habilidade trabalhada, relacionada à compreensão literal, não demonstrou grandes dificuldades dos alunos, visto que a maioria extraiu informações presentes na superfície textual. Nosso maior empenho ocorreu com o desenvolvimento de construir sentidos a partir da opinião contida em um texto. Em nossa avaliação diagnóstica inicial, 96% dos estudantes tiveram um resultado negativo. No entanto, ao final, foi constatada significativa melhora na compreensão dessa habilidade. Desse modo, nosso intento com esta pesquisa foi exitoso.

É preciso destacar que temos a consciência de que o trabalho com as habilidades de leitura não é uma forma única nem jamais conseguirá medir a competência leitora em sua totalidade ou plenitude. No entanto, estamos certos de que fizemos uso de uma das muitas ferramentas que o professor pode utilizar para melhorar ações envolvidas com o ato de ler. Em conformidade a



essa ideia, Marcuschi (2008, p. 228) nos diz que “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, R. S. de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2018.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Maria da Conceição. **Artigo de opinião: sequência didática funcionalista**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

KLEIMAN, A. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, vol. 7, nº 14, p. 13-22

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. Ed., 5ª reimpressão. – São Paulo; Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**.- São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERELMAN, Chaim; TYTECA, Lucie Olbrechts. **Tratado da argumentação**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SOLÉ, Isabel. **Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”**. In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

**CORPO DÓCIL X OBJETIFICADO:  
O FEMININO COMO SIGNO EM CONFLITO NO ROMANCE  
O ELOGIO DA MADRASTA, DE MÁRIO VARGAS LLOSA<sup>1</sup>**

Joana Bezerra Ricarte – IFCE – *Campus Tauá*  
Auricélio Ferreira de Souza – IFCE – *Campus Tauá*

## **INTRODUÇÃO**

Busca-se aqui uma análise da construção do feminino como signo do cambiante, conflituoso ou duo a partir da leitura da personagem feminina em *Elogio da Madrasta* (1988), de Mario Vargas Llosa. Objetiva-se retomar/problematizar a discussão a respeito das representações sociais do feminino na Literatura pelo viés da enunciação. Prioriza-se o enfoque semiótico sobre a personagem Lucrecia, em torno de quem podemos ler, no tanger de seus caracteres ao longo da diegese, manifestações simultâneas de objetificação e docilidade do corpo num processo de semiotização da madrasta: mãe de alguém/mulher de outro, cuidado/prazer, provimento/transbordo. Entende-se que a obra intersecciona linguagem verbal e visual, num trabalho de tecer uma mirada eminentemente erótica: o desejo enquanto força motriz para potencialização crescente do enredo que aloca Dom Rigoberto e seu filho Alfonso como polos em disputa e, a madrasta Lucrecia, como elemento duo de desestabilização de uma ordem social frágil, pressuposta na relação familiar performada nos elos pai-filho. Tal configuração lança sobre o texto violenta carga em que o sexo é potência.

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste texto foi apresentada como comunicação oral na III JISE - *Jornada Internacional Semântica e Enunciação*, no Simpósio 73 – *Sentido, enunciação, discurso e fronteiras de gênero: abordagens interdisciplinares*, evento realizado de 06 a 09 de abril de 2021, pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP – Campinas – SP).

Mais especificamente, o corpo feminino como signo em disputa. Portal por onde, seja pelo verbal, seja pelo não verbal, emana a possibilidade de tessitura de lugares ocupados pela personagem feminina na narrativa. É a representação e/ou sub-representação semioticamente tecida destes lugares do feminino que nos interessa neste breve estudo. Entendemos que é por meio da leitura das performatividades desse corpo dentro de um mundo ordenado em prol da satisfação de fantasias eróticas masculinas, enunciado no romance de Llosa, que podemos pensar a presentificação desta problemática ainda na cena contemporânea.

## DA ESTRUTURA DA OBRA

*Elogio da Madrasta* de Mario Vargas Llosa<sup>2</sup> é uma novela e está organizada em 14 capítulos e 1 epílogo. Nesse estudo nossos esforços se dão no sentido de focar a relação de dependência entre imagem e palavra, uma vez que desses 14 capítulos, 7 se sustentam na constante referência a obras artísticas (pinturas clássicas), como potencializador do enredo de modo a encadear fatos indispensáveis ao desfecho da obra. Nessa estrutura, a prevalência tipológica é a da narração, inserida numa sequência temporal predominantemente cronológica e circunscrita ao espaço doméstico, com o foco na ressonância desse externo na vida interior das personagens. A constituição do enredo ocorre a partir das seguintes unidades:

a) Introdução das personagens no cenário – a situação inicial é marcada pela calma e progressiva apresentação das personagens (dona Lucrécia, madrasta, Don Rigoberto, o marido e Alfonso, “Alfonsito” ou “Fonchito”, como é apelidado o filho do primeiro casamento de Rigoberto com a falecida Eloisa e, agora, enteado de Lucrécia). Essa situação se dá na intimidade do ambiente doméstico

---

<sup>2</sup> LLOSA, Mario Vargas. *Elogio da Madrasta*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. Tradução Ari Roitman, Paulina Wacht. Formato: e-Pub. 101 pp. Doravante, para nos referirmos a essa obra, utilizaremos a sigla *EM* seguida da indicação da página citada.

(sala, quartos, corredores, e demais cômodos). O marco desta introdução é o previamente anunciado, dia em que dona Lucrécia fez quarenta anos e “[...] encontrou em cima do travesseiro uma missiva de traço infantil, caligrafada com muito carinho” (LLOSA, 2012. p. 13).

Curiosamente, é também já nessa introdução que ocorre a proposição do nascimento de um conflito que emergirá da relação familiar/parental entre a madrasta e o enteado a partir do achado deste bilhete pela mulher e da ida ao quarto do menino, para lhe agradecer o gesto.

**b)** Preparação de uma problemática – inserção de uma força transformadora. Fala da aia Justiniana, a “Justita”, na trama. Um momento de revelação, de verdade que desencadeia uma desordem no interior de Lucrécia. Atentemos ao seguinte trecho:

- Tem uma coisa que não sei se lhe digo, senhora – murmurou, com uma careta tragicômica, enquanto lhe entregava o roupão e punha os chinelos ao pé da cama. [...]

-Estou com vergonha, senhora.

-Outra briga entre a cozinheira e Saturnino?

- Não. É coisa do menino Alfonso – Justiniana baixou a voz, como se o menino pudesse ouvi-la do seu longínquo colégio, e fingiu estar mais confusa do que estava. – É que ontem à noite o peguei [...]

-Onde o pegou? Fazendo o quê?

-Espionando a senhora.

[...] Sentia-se apreensiva e incômoda, irritada com o menino, com a aia e consigo mesma. O que deveria fazer? Falar com Fonchito e repreendê-lo? Ameaçar contar tudo a Rigoberto? Qual seria sua reação? Sentir-se ferido, traído? Transmutaria violentamente em ódio o amor que agora lhe dedicava? (LLOSA, 2012, p.33-34).

**c)** Dinâmica de ações. Ocorrência do encontro sexualizado entre Lucrécia e Alfonso. Ação revelada através da redação escrita por Alfonso. Abaixo dois trechos demonstram, primeiro, a realização do ato sexual entre Lucrécia e Alfonso, na segunda, a revelação através da escrita infantil.

- [...] É uma carta de despedida. [...]
- Vou me matar- dona Lucrecia ouviu-o dizer, olhando fixo para ela, sem se mexer. [...]
- Faz dias que não fala comigo. Pergunto alguma coisa e você vira as costas. Não me deixa mais beijá-la e nem para dar bom-dia ou boa-noite [...]. Dona Lucrecia o contradizia e beijava seu cabelo. Não, Fonchito, nada disso é verdade [...]. Quando a boca do menino procurou a dela, não a negou. (LLOSA, 2012, p. 57- 59)

**d)** Retorno à ausência de conflito inicial e desfecho. As personagens sobranes na trama são Alfonso e Rigoberto. Estabelecimento de uma pretensa ordem quando Lucrecia é expulsa da mansão.

Não havia rancor nem cólera quando falava dela, nem em seu tom nem em sua expressão: mas essa indiferença era o que, justamente, irritava Justiniana.

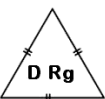



- Você fez seu pai expulsá-la desta casa como um cão – sussurrou, apagada, melancólica, sem voltar a cabeça para ele, os olhos fixos no chão lustroso de madeira. – Primeiro mentiu para ela e depois para ele. Fez os dois se separarem, quando eram tão felizes. (LLOSA 2012, p.95-96).

No tanger da trama, as três personagens principais (Rigoberto, Lucrecia e Alfonso) arregimentam em torno de si um progressivo tecer de significantes. A imagem de cada personagem vai sendo instrumentalmente “escorada” em vocábulos que, no fluxo de poucas falas dessas próprias personagens (monólogos e lances do foco narrativo) as potencializam como signos cambiantes da tensão, do conflito, do erótico ou mesmo do, do sexualizado. Em um exercício de síntese, com a prevalência de caracterizadores, elencamos os seguintes referenciais para as personagens:

- a) Don Rigoberto – Homem urbano com senso estético forte, metódico.
- b) Lucrecia - Quarentona de formas duras e brancas.

- c) Alfonso – candura e inocência. Anjo de nascença.
- d) Justiniana (Aia) – fidelidade.

Para efeito de um arranjo semiótico, necessário à nossa abordagem mais adiante, façamos mão dos seguintes símbolos, respectivamente, para as personagens acima elencadas:

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 

Assim, partindo desses mínimos delineadores do sentido de cada personagem dentro da diegese, deste ponto em diante, nossos esforços se dão na direção de demonstrar como elas interagem na tessitura da atmosfera de tensão e conflito *do e sobre* o feminino, conflito este, que tem no *corpo* (dócil ou objetificado) aponta mais aguda de convergência.

### **DO ENCADEAMENTO: ESPAÇO TEXTUAL – PERSONAGENS – FUNÇÃO E CORRELAÇÃO NO FLUXO NARRATIVO.**

Considerando o caráter eminentemente *interno* na estrutura da obra em questão<sup>3</sup>, há que se ressaltar na estruturação da intriga

---

<sup>3</sup> É importante lembrar que todas as cenas, passagens ou conflitos contidos nos capítulos ou episódios se dão no espaço interno da casa (quarto do casal, do menino, banheiro, sala, escritório etc), portanto, no recôndito do lar, do privado, do acesso restrito.

e, conseqüentemente, na progressão de sua atmosfera de tensão, o papel decisivo que os elementos espaço-personagens-ação desencadeiam na projeção do conflito gestado desde as primeiras páginas, nas quais o corpo é anunciado como potência propulsora da narrativa.

Nessa direção, as personagens são tópicas, são táteis: são corpos a serviço de uma narrativa que, se por um lado prosaico-cotidiana, por outro, oculta uma trama de profundidade psicológica, dentro da qual desejo, erotismo e sexualidade se adensam, se projetando do pensamento ao gesto/ação de cada personagem. Assim também, como neste percurso, aproxima de sobremodo o que é palavra do que é imagem, visual, plástico: tanto no poder libidinal das descrições sobre corpos em suas performances sexuais, quanto nas imagens/reproduções pictóricas propriamente ditas: obras de autores de épocas, origens e estéticas diversas entremeando os capítulos.

A esse respeito, Da Silva (2017, p.60) nos oferece uma oportuna mirada sobre a obra em questão, quando, de modo eficaz, nos esclarecer que:

[...] Neste romance, exalta-se a abundância, um elogio ao prazer e luxúria. [...] uma ode aos estudos comparados, entre a arte escrita e visual, literatura e pintura misturam-se para dar cor ao erotismo. Quase a níveis edipianos, Lucrecia, a madrasta, recria em si a figura de Afrodite, deusa grega que simboliza beleza e sexualidade. Os desejos da madrasta são tanto para servir a imaginação e fetiches de seu marido e enteado, como também para alimentar a sua imagética erótica que reverbera em seu íntimo e sai do plano imaginativo para ascender no próprio sexo ausente de tabus, a exemplo da infidelidade e da pedofilia, mesmo que esta última se mantenha, dentro do romance, como elemento de antivalor. O amor, então, é pintado como um quadro expressionista, cuja deformação dá espaço à natureza humana em sua matéria bruta.

Partindo dessa mirada e, levando-se em conta o entrelaçar palavra-imagem, flagrante nesta obra, inclusive, como um dos

eixos do projeto narrativo, não é exagerado dizer que estamos diante de uma leitura que exige do interlocutor a adesão ao processo de montagem e desmontagem da palavra (escrita, gráfica, “dicionarizada”) e da imagem, em repercussão, experiência, performance, logo, jogo semiótico, como amplamente têm defendido os precursores dos estudos do signo (Lotman, Pierce, Eco e outros).

Nessa direção à leitura do corpo, de suas performances e de seus acenos dentro de uma obra artística, particularmente literária, tende a nos apontar um novo itinerário possível no percurso de enfrentamento leitor-arte, desestabilizando antigas certezas e, semioticamente, compondo novos itinerários necessários.

[...] a proliferação ininterrupta de signos vem criando cada vez mais a necessidade de que possamos lê-los, dialogar com eles em um nível um pouco mais profundo do que aquele que nasce da mera convivência e familiaridade. O aparecimento da ciência semiótica desde o final do século XIX coincidiu com o processo expansivo das tecnologias de linguagem. A própria realidade está exigindo de nós uma ciência que dê conta dessa realidade dos signos em evolução contínua. (SANTAELLA 2005, p.15.)

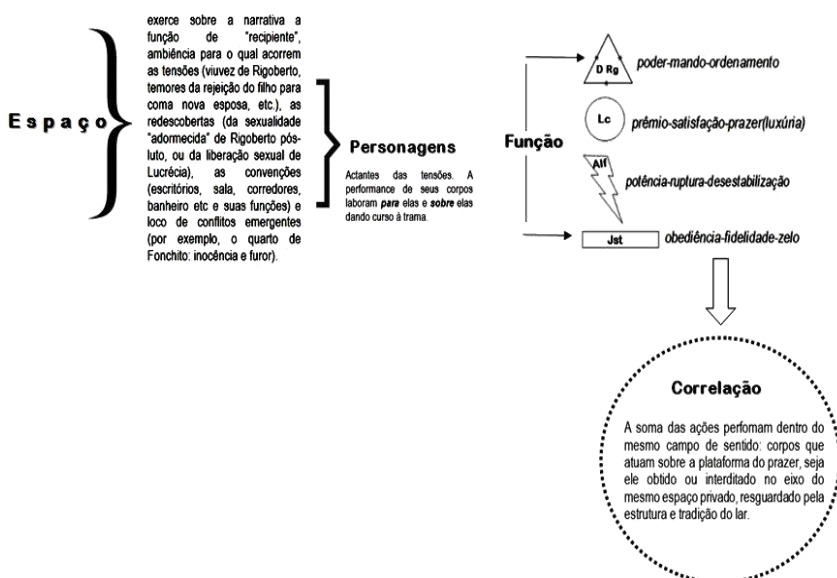
E, na condução da obra aqui implicada, julgamos que o processo de significação, ou seja, a produção de significados (semiose) inerentes a cada personagem que age nessa trama (e, estrategicamente se conectam as imagens que entremeiam cada capítulo), está, claramente atrelado ao corpo em performance de prazer físico. É, portanto, o corpo, imantado pelas potências do sexo (descrito e mostrado na narrativa), o próprio objeto a ser lido aqui.

Assim, como signo cambiante, tal corpo gera um encadeamento: espaço textual – personagens – função e correlação no fluxo narrativo, uma vez que, como já afirmado, esse corpo transita e age dentro da esfera do privado, do “guardado”, do não público ou acessível. Vide-se as performances sexuais de Rigoberto e Lucrecia entre as quatro paredes do quarto do casal,



as obras (pinturas e livros) de temática erótica, guardadas e protegidas no interior do escritório de Rigoberto, ou o quarto de Alfonso ambiente de candura e inocência, resguardado e zelado pela aia Justiniana.

De forma que este encadeamento espaço textual – personagens – sua função e correlação na narrativa, pode ser assim esquematizado, valendo-nos dos símbolos que anteriormente expomos:



Partindo-se de tal arranjo, é possível afirmar que a tensão tecida ao curso da narrativa, conflui pra um campo de correlações dentro do qual todas as personagens de algum modo conduzem o ápice de seu desejo, ali gerando a consumação ou interdição dessa potência.

Nessa direção, como ativadores deste sentido, é possível apontar a própria condução da narrativa, sobretudo no que tange à construção das personagens, com uso prevalente dos caracterizadores (adjetivos) à sua tópica corporal, bem como suas ações/performances na tessitura de cada cena conflitiva. É sempre nos corpos e, através deles que a tensão desejo x repreensão se

manifesta. Por tal configuração, se faz oportuna uma síntese dessa forma de condução narrativa.

## **DAS PERSONAGENS: CARACTERES, CARÁTER E O CORPO-SÍMBOLO NA CONDUÇÃO NARRATIVA**

Já que temos recorrentemente nos referido aqui ao corpo e suas caracterizações como estratégia narrativa na obra em questão, se faz necessário um esforço para buscarmos esclarecer como esse corpo transita da docilidade a objetificação no transcurso dos episódios narrados.

Assim, se faz necessário ressaltarmos que o corpo a que nos referimos, é tópica corporal (tônus, nervo, músculo), objeto de desejo, mas também, campo simbólico, assinalador de poder, posição ou lugar, seja de mando ou de obediência, subalternização nas relações de disputa no jogo social. No eixo desse jogo, marcado pela lógica capitalista, segundo Trasferetti (2002, p. 59-60), no horizonte mais amplo da vida comum/ordinária, o corpo que resulta é reprimido, castrado, *inexibido*:

A partir de uma reflexão do corpo, no que cabe uma observação mais filosófica acerca da valorização/negação buscamos entender como no mundo de hoje, se apresenta, enquanto realidade material, entre outras expressões e movimentos que manifestam o surgimento ou aparecimento desta discussão. Portanto, [...] se filosofar é refletir o sentido da prática realizada, e se nos propormos a fazê-lo partindo do concreto, teremos que nos perguntar: “como pensar o problema do corpo – a sua vida - numa sociedade objetificada e objetificante como a nossa?”, “como colocar a questão do corpo sem passar pelas marcas cartesianas, se hoje, inclusive, coisificamos o que antes era mera extensão (res-extensa)”?

Voltando-nos para a estratégia narrativa em voga no romance de Llosa, equivaleria a perguntar/filosofar: em que medida e, através de quais processos essa figura de ficção (personagens, com destaque para Lucrécia, a *madrasta*), tem seu

corpo como ativador de sentidos convergentes ora para a objetificação (libidinal, sexual) ora para a docilidade (mãe, esposa, “do lar” ... etc)?

Para essa discussão, já de início defendemos que sendo polarizado, o corpo se comporta como signo em transição, conforme já sustenta os postulados básicos da semiótica. Desta feita, sendo dúbio ou ambivalente, este signo pode servir tanto à projeção de sentidos refinados, ressignificando status social: o corpo saudável, viril, potente, cuidado, “sarado”, desejável; quanto, pela via contrária: a decadência, o abandono, o sujo, o indesejável.

Sobre essa primeira premissa (a do corpo símbolo de potência e desejo), no texto de Llosa, tal é a relevância do corpo que, ao narrar a felicidade e satisfação sexual do casal, já enunciada no primeiro capítulo (*O aniversário de dona Lucrecia*, p. 13 a 16), ato contínuo a seu encerramento, o livro traz uma estratégia narrativa paralela: anuncia uma espécie de “entrecapítulo”, nomeado *Candaules, rei da Lídia* (p.17), para em seguida (p.18) oferecer a imagem da tela *Candaules, rei da Lídia, mostra sua mulher ao primeiro-ministro Giges* (reprodução do óleo sobre tela de Jacob Jordaens, de 1648), no qual se vê a imagem da própria Lídia nua. Ou seja, semiotiza texto e imagem, transita da sugestão de um nu feminino, dado pela descrição (Lucrecia e seus atributos, sua performance no ato sexual sobre o leito, sua carne rija, dura...os contornos de seu tônus muscular), para a própria nudez, imagética e corporificada em Lídia: se expondo de pé, de costas, com as nádegas à mostra enquanto é observada pelo marido e pelo primeiro-ministro Giges.

Na página seguinte à reprodução do quadro, dá-se a narrativa textual do “entrecapítulo”, propriamente dito (*Candaules, rei da Lídia*, p.19), onde se lê:

Sou Candaules, rei da Lídia, pequeno país situado entre a Jônia e a Cária, no coração daquele território que séculos mais tarde irão chamar de Turquia. O que mais me orgulha no meu reino não são

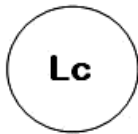
suas montanhas rachadas pela segura nem seus pastores de cabras [...] mas sim a **garupa de Lucrecia, minha mulher.**

Digo e repito: **garupa. Não traseiro, nem bunda, nem nádegas nem rabo, e sim garupa.** Porque quando eu a cavalgo, **a sensação que me arrebatava é essa: a de estar sobre uma égua musculosa e aveludada, puro nervo e docilidade.** É uma garupa dura e talvez tão **enorme** como dizem as lendas sobre ela, que correm pelo reino inflamando a fantasia dos meus súditos. (Todas elas chegam aos meus ouvidos mas não me irritam, antes me lisonjeiam.) Quando ordeno que **ela se ajoelhe e beije o tapete com sua testa, de maneira que eu possa examiná-la à vontade,** o precioso objeto alcança o seu mais feiticeiro volume. **Cada hemisfério é um paraíso carnal;** ambos, separados por **uma delicada fenda** de pelo quase imperceptível que se afunda no bosque de brancuras, negrimes e sedosidades embriagadoras que coroam **as firmes colunas das coxas,** me fazem pensar num altar daquela religião bárbara dos babilônios que a nossa extinguiu. **É dura ao tato e doce aos lábios;** vasta no abraço e cálida nas noites frias, um travesseiro macio para repousar a cabeça e **uma fonte de prazeres no momento do assalto amoroso. Penetrá-la não é fácil;** até doloroso, a princípio, e mesmo heroico **pela resistência que suas carnes rosadas opõem ao ataque viril.** São necessárias uma vontade tenaz e **uma vara profunda e perseverante,** que não esmorecem diante de nada nem de ninguém, como as minhas. (LLOSA, 2012 *EM*, p. 19 – grifos nossos)

E assim, conforme afirmamos, o corpo como símbolo dúbio, pode ser percebido na contraposição deste estado primeiro de potência, virilidade ou fúria sexual que inicia a narrativa (no qual Lucrecia é, curiosamente, objetificada, animalizada, para em seguida, ser posta numa exaltação de posse, topografia, doma) aos momentos finais da novela nos quais, após expulsar a mulher, o corpo, antes asséptico, limpo e sarado de Don Rigoberto, definha impotente e triste. É o que se lê na sagaz observação da aia Justiniana, quando repreende Fonchito por ter agido para expulsar a madrasta de casa por suposta prática de atos imorais para com ele:

- Você fez seu pai expulsá-la desta casa como um cão — sussurrou, apagada, melancólica, sem voltar a cabeça para ele, os olhos fixos no chão lustroso de madeira. — Primeiro mentiu para ela e depois para ele. Fez os dois se separarem, quando eram tão felizes. Por sua culpa, ela agora deve ser a mulher mais infeliz do mundo. E Don Rigoberto também, **desde que se separou da sua madrasta ele parece uma alma penada**. Não vê como **os anos pesaram sobre ele** em poucos dias? Isso também não lhe dá remorso? E **ele virou um beato**, um santarrão como nunca vi. **Os homens ficam assim quando sentem que vão morrer**. E tudo por sua culpa, bandido! (LLOSA, 2012 *EM*, p. 96 – grifos nossos)

Isso posto, colocada esta hipótese da centralidade da estratégia narrativa no corpo e suas potências seja de objetificação x docilização, se faz necessário verificarmos como esses campos de sentido vão sendo entrelaçados no conjunto de ações das personagens. Para tanto, a seguir, elencamos uma série de “ângulos” para possível leitura da fisiologia das personagens e seus corpos em performance na condução narrativa.

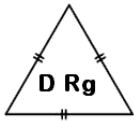


**Lucrecia** – É a *Madrasta* que, intitulado a obra, nos põe em face de um primeiro ativador de sentido. É, portanto, a primeira *persona*, a qual temos acesso na narrativa. Acesso este que, já em si, é a um corpo: na 20ª linha nos é dado conhecer/ler partes da tópica corporal da madrasta. E, ato contínuo a este acesso a pequena porção do corpo, o sentido emergente já performa sensualidade, sexualidade, preâmbulo de desejo em volume carnal:

[...] Tinha esquecido de vestir o roupão, estava nua por baixo da leve camisola de seda preta e suas formas brancas, abundantes, ainda duras, pareciam flutuar na penumbra entrecortada pelos reflexos da rua. Estava com a longa cabeleira solta e ainda não tinha tirado os brincos, anéis e colares da festa. (LLOSA, 2012, *EM*, p. 13)

Portanto, a estratégia narrativa de, já no início (e, progressivamente), reforçar a descrição da tópica corporal (formas duras, “garupa abundante” e branca) de uma mulher que, embora acabando de completar quarentas anos, atrai por seus dotes físicos, visa sustentar o aspecto de saúde, jovialidade e satisfação. Sentido de felicidade conjugal que irá ser desenvolvido até certa altura do texto. Casada com Rigoberto há quatro meses: os copos estão se descobrindo e se explorando sexualmente, impulsionados pela libido (a dele, inibida pelo episódio trágico do luto, a dela, agora emancipada, num matrimônio viril e fisicamente ativo).

A apresentação da personagem através do corpo ocorre quando Rigoberto, o esposo, ou Alfonso, o enteado, inserem Lucrecia na relação particular de ambos no espectro restrito do lar. Lucrecia vai cada vez mais sendo um corpo ora em expansão e exuberância, ora em interdição.



**Rigoberto** – Curiosamente significando no tecer da obra a voz de mando, posição de nobreza (Don = forma de tratamento anteposta ao nome próprio, masculino, manifesta respeito, posição social, logo, Don = *Dominus* - Senhor), afetivamente era vassalo do corpo de Lucrecia e da volúpia que ele guardava. Ao mesmo tempo, dispensa a Lucrecia tratamento como que a uma possessão do seu reino. Uma doma incansável, composta por uma “topografia” de prazeres, dura ao tato e doce aos lábios.

Suas manias, preferências e temperamentos nos são fornecidos como índice de um homem satisfeito, potente, de vigor. Mais dado às coisas do corpo do que às do espírito. Caracteres estes, que já nos são fornecidos na 9ª linha da narrativa:

[...] don Rigoberto estava no banheiro entregue às suas abluções de antes de dormir, que eram **complicadas e lentas**. (Depois da **pintura erótica**, a **limpeza corporal** era seu passatempo favorito; a **espiritual não o inquietava tanto**.) (LLOSA, 2012, *EM*, p. 13 – grifos nossos)

Por sua vez, deste anúncio se pode inferir nas linhas seguintes e, se consolidar em certeza no transcurso dos capítulos, tratar-se de um homem se redescobrendo a partir dessa nova relação conjugal e, em particular, pelos prazeres sexuais explorados avidamente junto ao corpo da mulher, Lucrecia. Diante disso, podemos dizer que os caracteres que orbitam em torno das personagens (predominantemente os físicos, mas também os psicológicos) terminam por, progressivamente, lançar potentes indícios sobre o caráter dessas mesmas personagens, conferindo à leitura destas, um permanente processo de desvendamento dos limites para onde seus desejos podem lhes levar.

A satisfação de Rigoberto, contudo, encontra no curso da trama o prenúncio de um conflito intransponível: que é quando, sobre o seu objeto de desejo, posse e propulsão, começa a incorrer força outra, de igual desejo e entrega: a excessiva dependência, apego e atenção do seu filho Fonchito à madrasta. Mas todo desejo, é também desassossego. E esse prenúncio se converte num conflito intransponível, adiante discutido.



**Alfonso** – Polo do conflito já desde o início da narrativa enunciado, é dele a dimensão de signo do contraditório, daquilo que *se quer*, mas não *se pode*. Do que se sabe *desejar*, mas se deve *repelir*: um desejo impróprio ou interdito.

Também nas primeiras linhas da narrativa, já nos são fornecidos índices desse campo semântico de conflito, contradição e tensão que orbita em torno dessa personagem: contemplava sua madrasta como um ser do Paraíso. A observa, cobiça, deseja e quer. E, não apenas como figura platônica, distante e idealizada, como um adorno ou enfeite, mas, ao contrário, a deseja inclusive fisicamente, próximo de seu corpo: uma fonte para a satisfação do seu desejo físico. Tenta ao mesmo passo, recuperar a mãe ausente (morta) e ter junto a si a mulher bela, exuberante, farta.

Configurando-se aqui, na própria dimensão edipiana<sup>4</sup>. Postura essa, gradativamente consolidada nos episódios da narrativa, mas que pode, muito bem, ser sintetizada/antecipada na seguinte frase, contida no final do bilhete que escreve à madrasta, por ocasião de seu aniversário e que é consta na abertura da novela: *“Você é a melhor e a mais bonita de todas e eu sonho toda noite com você”*.

Seria essa nossa interpretação do desejo físico manifesto por uma criança uma precipitação ou mesmo um exagero, não fosse toda uma sequência de trechos, nos capítulos seguintes, nos quais a ação de Fonchito é sempre, deliberadamente, a de uma exigência no sentido de manter aproximação física com a madrasta, estabelecendo nessa proximidade, sempre um estado superior de excitação, um verdadeiro êxtase. Tais trechos nos dão conta que o menino espiava Lucrecia durante os banhos, e a considerava tão bela, que chegava a chorar, tal qual quando comungava.

Assim, na obra, ambos os homens (pai e filho) elaboram pensamentos dentro dos quais, preferem a morte ao não obter correspondência positiva da total e irrestrita atenção de Lucrecia à satisfação de seus desejos: no caso do pai, a entrega cada vez mais intensa às performances sexuais no leito conjugal; e, no caso do menino, o corpo da madrasta junto de si, sua presença, seu toque.

---

<sup>4</sup> Alusão ao termo **Complexo de Édipo**, premissa cunhada criado por Sigmund Freud, que se utiliza da tragédia grega *Édipo Rei*, de Sófocles, para defender que é sobre a figura da mãe que a criança de sexo masculino projeta o primeiro conjunto dos desejos antagônicos (amor x hostilidade). Em seu livro *A Interpretação dos Sonhos* (1899), o autor propôs que essa dimensão de desejo se configuraria como fenômeno psicológico universal, logo, ligado à filogenética da espécie humana, podendo repercutir de forma potente na formação do sentimento de culpa inconsciente na relação filho-mãe. Sobre a universalidade dessa dimensão do desejo, o autor, na obra mencionada, afirma: “[...] É o destino de todos nós, talvez, dirigir nosso primeiro impulso sexual para nossa mãe e nosso primeiro ódio e nosso primeiro desejo assassino contra nosso pai. Nossos sonhos nos convencem de que isso é assim.”

Cf. FREUD, Sigmund. Obras completas, volume 4: *A interpretação dos sonhos*. Tradução de Paulo César de Souza. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



Ambos, cada qual a seu modo, nutrindo dependência à Lucrecia e ao que seu corpo/presença lhes confere, referem-se a ela como sendo de puro nervo e docilidade.

E assim, o corpo é simultaneamente objetificado e docilizado. De toda forma, desejado ao mais intenso possível. Mas todo desejo, é também desassossego.

**Jst**

**Justiniana** - Simbólico também é a presença/corpo da aia dentro desta narrativa. É ela índice de reforço da posição social de Don Rigoberto (sua posse prestígio, a centralidade do poder, configurado no espaço da residência luxuosa), mas também, e, exatamente em decorrência disso, da obediência, do servir, da posição destinada àqueles tornados subalternos no histórico processo de disputa e sucessão do poder no jogo social estabelecido pela dinâmica capitalista. Justiniana, sendo aia<sup>5</sup> é, pois, o corpo feminino que trabalha, labora, serve silenciosa e resignada a quem tem o poder de ausentar-se do que é trabalho, rotina e repetição.

Sua presença, pontual e objetiva dentro da trama serve, basicamente, para testemunhar o tensionamento da intriga e, ao final da narrativa, confirmar a tese já aqui enunciada: a de que se trata de um enredo sobre desejo, expansão ou interdição.

Também em seu corpo repercute marcas do tensionamento ali construído, no reservado do lar luxuoso. É ela quem experiência o ponto máximo dessa tensão e sua irresolubilidade. Isso fica evidente em recortes do trecho final da narrativa, no episódio em que, à noite, vai preparar Fonchito para dormir e enquanto o prepara, repreende seu comportamento, após a trágica expulsão da madrasta, por supostos atos imorais com o menino:

---

<sup>5</sup>Sf. Designação utilizada para dama de companhia. Mulher cujas responsabilidades estão relacionadas com a educação e criação de crianças que pertencem a famílias ricas ou nobres; preceptora. Mulher que realiza serviços domésticos para alguém que faz parte da nobreza; ama. Fonte: Dício – Dicionário On-line de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aia/> Acesso: 12/01/2021.

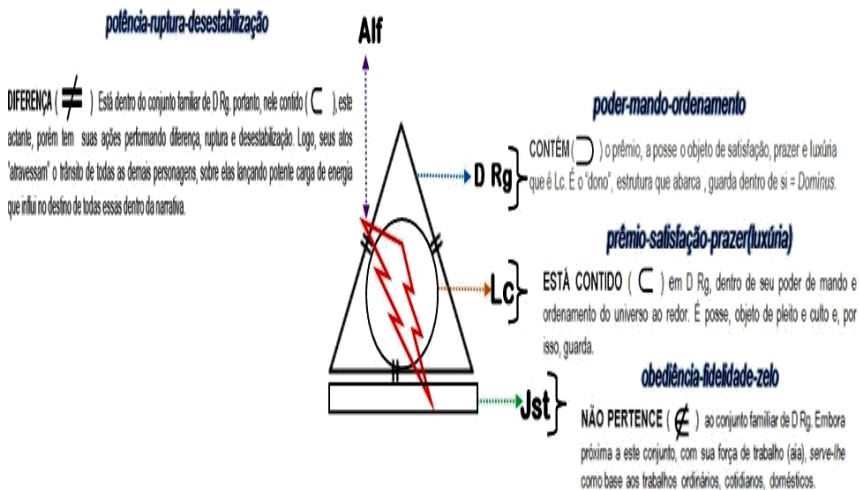
Sentiu que o menino ficava rígido e em silêncio, como que meditando sobre o que devia responder. Depois, os bracinhos enlaçados em seu pescoço fizeram pressão para obrigá-la a abaixar a cabeça, de modo que a boquinha sem lábios pudesse aproximar-se do seu ouvido. Mas em vez de ouvi-lo murmurar o segredo que esperava sentiu que a mordiscava e beijava, na borda da orelha e no começo do pescoço, até fazê-la estremecer de cócegas.

— Fiz por você, Justita — ouviu-o sussurrar, com uma ternura aveludada —, não foi pela minha mãe. Foi para que ela saísse desta casa e só ficássemos meu pai, eu e você. Porque eu e você...

A moça sentiu que, de repente, a boca do menino se apertava contra a sua.

— Meu Deus, meu Deus — soltou-se dos seus braços, empurrando-o, sacudindo-o. Saiu do quarto aos tropeções, esfregando a boca, fazendo o sinal da cruz. Sentia que se não tomasse um pouco de ar seu coração ia explodir de raiva. — Meu Deus, meu Deus. (LLOSA, 2012 EM, p. 98).

Posto isso, é possível esquematizar o seguinte comportamento desses signos dentro da estratégia narrativa de EM:



A seguir, elencamos outros aspectos relevantes na leitura estrutural dessa narrativa.

## DAS FALAS, VOZES E OUTROS TÓPICOS

Fora essa visão anteriormente exposta acerca da personagem Lucrecia e sua condução como corpo, é oportuno perceber também que ela se insere na condução do enredo através de falas curtas e monólogos. Essas inserções são utilitárias e pontuais, ou seja, estão objetivamente ligadas às ações já em ocorrência, ou anunciadas num breve momento vindouro na cronologia dos fatos.

Fazendo aqui apenas breve menção (já que a discussão seria muito extensa) quanto à distinção necessária entre voz e fala<sup>6</sup>, podemos resumir ação de Lucrecia nesse sentido dizendo que, mesmo falando pouco durante a narrativa, essas falas dizem muito sobre a problematização que aqui temos defendido (a do processo de objetificação x docilização). Se não, vejamos a seguir.

No transcurso dos capítulos e, nas poucas falas/pensamentos de Lucrecia, vemos uma representação de si carregada de medos, dúvidas e autopunição. O primeiro desses episódios se dá ao chegar ao grupo familiar: o medo é o de não ser aceita por Alfonso, o enteado. Teme que o mesmo venha a ser um empecilho

---

<sup>6</sup> [...] compreendemos fala como a porção da história que é concedida pelo narrador às personagens para darem, de si e/ou dos outros, alguma informação concernente ao fato enredado. É recurso para condução da diegese, tradicionalmente utilizado da seguinte forma: quando narrado em terceira pessoa, ao inserir-se uma fala, utilizam-se marcas que anunciam este “falar” alheio ao condutor. Geralmente usam-se os dois pontos, seguidos do travessão na linha seguinte, antecedendo a grafia da fala. Já a voz, é o conjunto de assinalamentos que se pode extrair da fala, de modo a se obter, muitas vezes, mais do que aquilo que efetivamente está escrito. Ou seja, é o dito para além do escrito. É o “lado de dentro” de cada palavra posta no registro da fala literária, seu sentido correlato ao mundo exterior ao texto, mas que nos é revelado por um ente interior a este, que é a personagem. Se a palavra grafada (nesse caso, a fala da personagem) é o físico, a voz seria o seu excedente, o que a transcende, o *anima*. O “espírito” da palavra, que é o corpo posto em sentença. (SOUZA, 2018, p.77)

na sua relação com Rigoberto, pois já conhecera outros exemplos parecidos. Então, ocupa inicialmente a fronteira das relações familiares e ao mesmo tempo, se vê como a mantenedora de uma ordem social, pois da boa relação entre ela e o enteado depende o futuro do seu matrimônio com Rigoberto. Lucrecia está para ocupar o papel de esposa, dona do lar, e segunda mãe para Alfonso, logo, está como mecanismo de manutenção da estabilidade de um clima respeitoso, afetuoso e realístico construído agora por um novo membro da família. “[...]Eu consegui, ele já gosta de mim”. E seus velhos temores em relação ao menino começaram a se evaporar com uma névoa ligeira corrida pelo sol do verão limenho [...]” (LLOSA, 2012, p. 13).

Era sua principal preocupação, antes, algo que imaginava com um obstáculo insuperável. “Um enteado, Lucrecia”, pensava, quando Rigoberto insistia que eles precisavam acabar seus amores semiclandestinos e se casar de uma vez. (LLOSA, 2012, p. 30).

No progresso da narrativa, quando capturada por um jogo de correspondências promovido por Alfonso – escrita de bilhete e carta. Os pensamentos de Lucrecia apontam para um momento desarmônico, de dúvidas. “Você está ficando **depravada**, mulher”. “Como podia haver qualquer **malíçiana** revoada saltitante daqueles lábios travessos que, duas, três vezes, perambulando pela geografia do seu rosto [...]”. (LLOSA, 2012, p.14-15), auto referência e atual condição de si na relação estabelecida por Alfonso, o enteado.

Se por um lado a aceitação e estabelecimento de uma ordem familiar iniciam-se quando Alfonso, no dia do aniversário de Lucrecia (primeiras linhas do capítulo 1 - *O aniversário de dona Lucrecia*, p 12), deixa o primeiro bilhete felicitando sua madrasta pelo aniversário e lhe faz uma promessa; por outro é também ali que nasce a fonte da desestabilização e ordenamento (a enunciação do desejo): tanto na fala: “*Você é a melhor e a mais bonita de todas e eu sonho toda noite com você.*” (EM, p.12), quando na

forma e modulação do abraço que o menino dá na madrasta: excitando o corpo de ambos. A partir de então, Lucrecia é capturada por ações que o enteado realiza no intuito de venerá-la, desejá-la. Na trama, esse envolvimento afetivo e sexual através de atos imprecisos, joga Lucrecia numa série de monólogos, nos quais a dúvida e autopunição prevalecem.

Podemos esquematizar assim o jogo de aproximação, desejo e conquista que se estabelece entre enteado e madrasta:

Jogo de correspondências – sedução realizada por Alfonso através da linguagem. Dele decorre:

#### **a) Aceitação**

1º bilhete (Abertura do jogo, iniciado por Alfonso).

Reciprocidade – agradecimento. Ida ao quarto de Alfonso– 1º contato físico entre seus corpos: alegria e desconcerto.

“**Eu consigo, ele já gosta de mim**” (EM, P.13). Quebra de temores quanto a sua inserção no conjunto familiar no papel inicialmente de “mãe”, potência de carinho e cuidado para com o menino e esposa acolhedora e “acesa” para o marido.

#### **b) Revelação**

“Espiondo a senhora” (EM, p.32) - Justiniana fala para Lucrecia, sua senhora, dando conta do ato “indecoroso” do menino.

#### **c) Ameaças**

2ª escrita – uma carta – “Vou me matar” (EM, p.58). (ameaça feita por Alfonso, por não suportar a indiferença de Lucrecia).

Reforço do sentimento pela madrasta (gradação – ações no texto): “Amo **muito** você, madrasta”. “**Muitíssimo**, madrasta, você é quem eu mais amo no mundo” (EM, p.14). “Eu amo muito você, madrasta. **Muito, muito...** Nunca mais me trate assim, como nestes dias, porque vou me matar. Juro que vou me matar” (EM, p.59)

#### **d) Encontros clandestinos**

Correspondência – ocorrência do ato sexual (oportunidade para uma conexão “emocional”), no capítulo Á mesa, página 72.

**e) Ruptura** – 3ª manifestação da escrita – 1ª vez que a palavra madrasta está associada ao termo elogio, e como isso reverbera para ruptura na ordem estabelecida por Lucrecia.

Leitura da redação “Elogio da madrasta” feita por Rigoberto. Fantasia versus realidade, no capítulo *Os palavras*, página 83 – 88. E por fim, o *Epílogo*, página 95, marcando expulsão de Lucrecia da casa. Reestabelecimento da ordem.

Na narrativa, prevalece o conflito psicológico vivido pela personagem Lucrecia e, conforme já aludido, manifesto em suas falas e pensamentos. A mesma visa manter uma relação familiar estabilizada ao relutar após a revelação feita pela Aia Justiniana (*EM*, p. 32), e ao comportamento de Alfonso. Essas preocupações, temores e dúvidas da personagem Lucrecia em relação ao comportamento de Alfonso, manifestos em momentos de fala curta e em monólogos que refletem uma situação conflituosa e autopunitiva a qual se submete para consistir enquanto ela é mantenedora da ordem familiar. Como lemos em:

[...] Se o delatasse a Rigoberto, faria dele um inimigo e, então, a velha premonição do inferno doméstico viraria realidade. Talvez o mais sensato fosse esquecer a revelação de Justiniana e, adotando uma atitude distante, ir paulatinamente socavando essas fantasias que, sem dúvida sem muita consciência de que o eram, o menino tinha forjado com ela. Sim, era o mais prudente: calar-se e, pouco a pouco, ir se afastando. (LLOSA, 2021, p.34).

## CONSIDERAÇÕES

A leitura da personagem feminina na obra *Elogio da Madrasta* sugere que a partir de uma narrativa na voz masculina, apresenta-se ao leitor uma representação de uma personagem dócil e venera como objeto, tanto na fala de Alfonso, o enteado, quanto de Don Rigoberto, o esposo.

A partir do título da obra percebemos, também, que o sentido da palavra madrasta passa ser prestigiada por estar associado à

palavra elogio, havendo uma quebra de paradigma com outras narrativas. No enredo a palavra madrasta repercute como aquela pessoa mantenedora do equilíbrio e harmonia familiar (silêncio, afastamentos, tremores e temores de Lucrecia quando se vê capturada numa relação com Alfonso. A cumplicidade de ambos posteriormente – uma “aceitação” – para manter o paraíso familiar não decepcionar Rigoberto). Quanto ao equilíbrio emocional, percebemos que no enredo ainda é imposto à personagem – madrasta – a necessidade de obter equilíbrio tendo em vista sua responsabilidade, a sobrevivência da família.

Logo, recai sobre ela o mito da mãe perfeita, e para conquistar seu espaço na casa e na família. Presentear Alfonso, mimar o garoto e não repreender os seus atos – abraços, beijos e toques- sugere que a mesma pretende evitar o ódio que o garoto sentirá dela. E caso não fosse aceita por ele não seria feliz com Rigoberto. A ideia de família original e manutenção ficam ao cargo da madrasta. É a responsável pelo bem estar e reparar uma perda que Alfonso e Rigoberto sofreram.

## REFERÊNCIAS

- DA SILVA, Liziane Karina Menezes. **A fragmentação identitária na construção da personagem feminina em Travesuras de Ianiñamala, de Mario Vargas Llosa**. 2017. 121f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará – UFC– Fortaleza – CE, 2017.
- ECO, Humberto. **Tratado geral de semiótica**. Col. Estudos - Semiótica. V. 73. São Paulo. Perspectiva, 2009.
- PIERCE, Charles Sander. **Semiótica**. Col. Estudos - Semiótica. V. 46. São Paulo. Perspectiva, 2010.
- PIGNATARI, Décio. **Informação. Linguagem. Comunicação**. Col. Debates - Comunicação, V. 2. São Paulo. Perspectiva, 1968.
- SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: PioneiraThomson Learning, 2005. p. 15.

LLOSA, Mario Vargas. **Elogio da Madrasta**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. Tradução Ari Roitman, Paulina Wacht. Formato: ePub.

TRASFERETTI, José. O Corpo em Questão: uma aproximação filosófica. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 17, n. 1, p. 59-73, jan./jul. 2002.

SOUZA, Auricélio Ferreira de. **Do códex ao livro-voz**: de como o conto se converte em canto na narrativa de Marcelino Freire – um estudo da performance de voz subalterna na plataforma dos audiolivros Contos Negreiros e Angu de Sangue. 2018. 325f. Tese (Doutorado em Literatura e Interculturalidade) Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campina Grande – PB, 2018.





# RESIDUALIDADE, HIBRIDAÇÃO CULTURAL E ENDOCULTURAÇÃO NO CONTO “JOKENPÔ”<sup>1</sup>, DE ALEJANDRA COSTAMAGNA

Cássia Alves da Silva – IFCE – *Campus* Tabuleiro do Norte  
Rildejane Ingrid de Almeida – IFCE – *Campus* Tabuleiro do Norte

## INTRODUÇÃO

Este artigo consiste em analisarmos os elementos residuais que constituem o processo de endoculturação observados nas personagens femininas do conto “Jokenpô”, de Alejandra Costamagna. A primeira base do estudo é a *Teoria da Residualidade*, que parte de alguns conceitos, os quais, juntos, colaboram para a concretização do processo residual.

Nos seus primeiros estudos que fez acerca da Residualidade, Roberto Pontes (1999) aponta as noções que norteiam a teoria: a mentalidade, o resíduo, a hibridação cultural e a cristalização. Depois acrescenta o imaginário e a endoculturação (2006). Outro aporte teórico importante são os estudos sobre a literatura da América Latina e sua relação com a sociedade. Sobre esse conteúdo, fundamentamo-nos na obra de Nélide Piñon, *Filhos da América* (2016).

Este trabalho, resultado da pesquisa realizada no Instituto Federal do Ceará, *campus* Tabuleiro do Norte, concentra-se no último conceito. Por meio da análise, mostramos que os resíduos vindos da Idade Média cristã europeia presentes na formação do imaginário da sociedade latino-americana sobre a mulher e observados a partir das personagens femininas do conto chileno

---

<sup>1</sup> <https://cursodebaba.com/brincadeira-jokenpo/>. Neste link, podemos ver o significado de Jokenpô.

são reflexo do aprendizado contínuo pelo qual passaram essas mulheres.

A obra *Impossível sair da terra*, de Alejandra Costamagna (2020) foi publicada pela primeira vez em 2016 e reúne 10 contos e uma novela. Neles a autora apresenta personagens e temas distintos, mas que dialogam entre si e mostram um estilo literário que forma como uma teia. O conto Jokenpô narra a história das gêmeas Rita e Sandra aliada à constituição familiar de que elas fazem parte. Moram na mesma casa a avó, o irmão e o padrasto. O texto inicia com a expectativa das gêmeas e depois da família com o novo trabalho delas. Essa expectativa é frustrada, deixa marcas momentâneas em todos que compõem o lar, mas não os abala a ponto de os fazerem modificar a rotina da família. Neste contexto, verificamos o processo de endoculturação, o que ele promove na parentela, na relação das gêmeas com o corpo e no modo de ser e agir das mulheres da narrativa.

Para melhor compreensão desta análise da obra, primeiro apresentamos as fundamentações teóricas utilizadas. A Teoria da Residualidade, metodizada por Roberto Pontes<sup>2</sup>, diz respeito a tudo que remanesce de uma cultura em outra. Os estudos residuais, portanto, objetivam:

[...] apontar em determinada época certos vestígios de um período anterior. Assim, alguns aspectos de comportamento e cultura vivos, tidos como pertencentes a um dado período, são dados passíveis de serem retomados por uma pessoa ou por um determinado grupo de forma consciente ou inconsciente em outra época. Entretanto, a Residualidade não se propõe apenas a identificar vestígios; de certo, se assim fosse, não teria *status* de teoria. Ela vai além, pois procura explicar de que forma os modos de agir, de pensar e de sentir de

---

<sup>2</sup> Poeta, crítico, ensaísta, tradutor. Foi professor-colaborador do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, onde ministrou aulas de Literatura e Cultura Portuguesa. Sua tese de doutorado aplica as noções e conceitos da Teoria da Residualidade Literária e Cultural, que tem despertado o interesse acadêmico no Brasil e no exterior.

determinado(s) indivíduo(s) foram parar noutras formações culturais e literárias em tempo posterior (LEITÃO, 2013, p.89).

A identificação dos vestígios de outra época faz sentido na medida em que se compreende o caminho seguido por esses vestígios e o modo como eles atravessaram o tempo e o espaço para adentrar e construir o modo de pensar de povos de diferentes lugares e culturas. Isto mostra a complexidade dos modos de ser de uma determinada sociedade, mas também concorre para melhor entendimento das características de um povo. O reconhecimento desses rastros do passado torna-se possível a partir do entendimento dos conceitos mentalidade, resíduo, hibridação cultural, cristalização, imaginário e endoculturação.

A mentalidade como uma forma de pensar o mundo comum a todos os seres humanos, independente da época ou lugar, e, com base nesses traços, é possível entender a sua quase imutabilidade através dos séculos. Já o imaginário constitui-se de um aglomerado de imagens acomodadas num espaço intangível, que é a mente humana. Não a mente de um indivíduo em particular, mas a de um grupo social. Entretanto, essas imagens, mesmo quando tratam de um mesmo tema, podem variar de acordo com o tempo e o espaço. Assim, constata-se a diferença entre mentalidade e imaginário, pois, este faz parte de uma curta duração, enquanto aquela se refere à longa duração.

Para Hilário Franco Júnior (2003, p. 91), a mentalidade faz parte de uma “psicologia coletiva profunda de um período” e só pode ser acessada por meio de elementos “expressados culturalmente”. Essas expressões culturais são o imaginário. O historiador brasileiro chama o imaginário de “categorias do viver sempre ancoradas no presente”. Assim, o *imaginário* é uma espécie de tradução da mentalidade e ocorrem diversas traduções de acordo com o espaço e o tempo. Elas são possíveis por causa da *cristalização* do *resíduo* através da *hibridação cultural* e da *endoculturação*.

Para assimilar como esses *imaginários* aparecem e aparecem incessantemente, perscrutamos o *resíduo* e o caminho percorrido

por ele através da *hibridação cultural*, da *endoculturação* e da *cristalização*. *Resíduo* é aquilo que resta, que remanesce. Nos escritos de Roberto Pontes, lê-se:

*Resíduo* é aquilo que remanesce de uma época para outra e tem a força de criar de novo toda uma obra, toda uma cultura. O *resíduo* é dotado de extremo vigor. Não se confunde com o antigo. É manifestação dotada da força do novo porque passa sempre por uma *cristalização*. É algo que se transforma, como o mineral bruto tornado joia na lapidação. Aí caímos no conceito de *cristalização* (PONTES, 2006, p. 08).

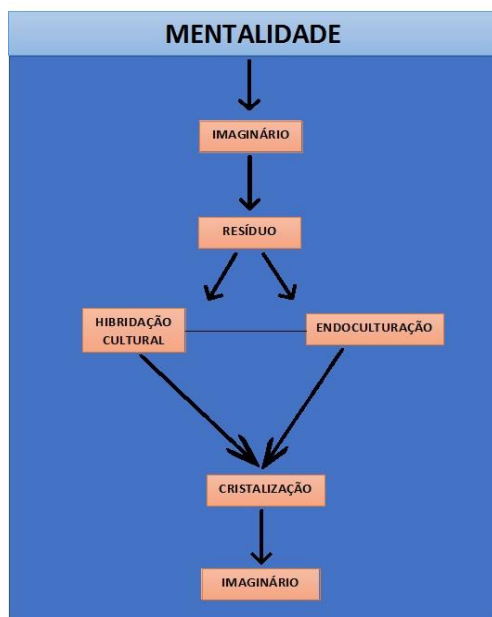
No estudo em questão, o resíduo se faz presente nos elementos culturais, é aquilo que sobreviveu no tempo, formou-se no passado, mas não é o passado. Pelo contrário, é um elemento concreto no tempo presente.

O resíduo viaja no tempo e no espaço através dos processos de endoculturação e de hibridação cultural. A endoculturação ocorre no nível individual. O prefixo *endo* relaciona-se ao interno, ao que está dentro. Ao que vem de fora para dentro. É aquilo que concerne ao eu, mas que procede dos outros, da comunidade preexistente ao indivíduo, que a ela deve o que sabe em grande parte. Assim, ela se refere ao processo cultural vivenciado individualmente. É o percurso feito pelos seres humanos desde o nascimento até a morte. Quando nasce, o indivíduo recebe heranças e as internaliza, por meio do contínuo movimento de aprendizado que só se finda quando ele deixa de existir.

Enquanto o processo de endoculturação ocorre no plano individual, a hibridação cultural dá-se na esfera coletiva. Ela ocorre quando há a fusão de duas ou mais culturas distintas, formando uma nova cultura, entendendo este termo como “todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo” (SILVA & SILVA, 2009, p. 85). Ao analisar os comportamentos, costumes e hábitos de uma sociedade é sempre possível constatar fusões, as heranças de outros povos. Isso acontece porque, como bem ressaltou Canclini (2003), todas as culturas são de fronteira.

Por fim, compreende-se que o *resíduo* passa por um processo contínuo de *crystalização* que, em cada local e período, colabora para o surgimento de um cristal. Depois da lapidação, o material antigo adquire um novo brilho. Isso é bastante comum em diversas áreas, como é o caso da moda. Constantemente, observa-se a retomada de um modelo antigo.

Para melhor internalização dos conceitos norteadores da Teoria da Residualidade, indicamos a leitura do gráfico a seguir:



A partir do gráfico, constata-se que o processo é cíclico. Primeiro tem-se um imaginário que é composto de alguns resíduos. A força do resíduo faz com que ele não seja estático e consiga ultrapassar as barreiras do tempo e do espaço. À medida que caminha, o resíduo é continuamente lapidado e, sempre que repousa em algum lugar, adquire forma singular. A partir do processo de endoculturação e hibridação cultural esse resíduo acaba por ser o núcleo de um novo imaginário.

Neste trabalho, o percurso residual será examinado, sobretudo a partir da hibridação cultural e especialmente da endoculturação. O modo de ser e agir das personagens femininas é visto sob a ótica do aprendizado pelo qual passaram e de como isso foi possível a partir da colonização europeia na América Latina. Este continente apresenta marcas profundas advindas do processo colonizatório. Segundo Nélide Piñon, essa parte do continente americano é:

Ferida pela lembrança dos traços culturais que resguardam em seus estratos psíquicos a tristeza vinda dos navios negreiros, a balbúrdia da língua dos imigrantes recém-chegados, o Quijote proibido, os fantasmas imortais de Sócrates, Ovídio e Virgílio. E ainda o bacalhau, o azeite, o vinho, comestíveis e homens trazidos nos porões dos barcos com bandeira estrangeira (PIÑON, 2016, p. 163 e 164).

A presença desses componentes e de outros e sua confluência com a cultura nativa colaboraram para o surgimento de um modo de pensar e existir que reflete o aspecto caótico desse amálgama e as inquietações dos indivíduos residentes desse lugar:

A fusão étnica havida [nesta] América, amálgama de raças, fez florescer uma cultura oriundo das fundações míticas dos ameríndios, das utopias expansionistas europeias, dos embates havidos entre expressões autóctones e estrangeiras. Estabeleceu a certeza de haver nestas terras uma mestiçagem cultural que (...) correspondia à mentalidade dos seus povos (PIÑON, 2016, p. 164 e 165).

Esse processo de junção de culturas diversas continua ocorrendo durante os séculos e se desdobra em elementos que possuem características do novo e do antigo. Isso é perceptível na literatura. É o que se busca mostrar na análise que faremos doravante. Para tanto, elencamos três pontos a serem considerados nas personagens femininas a fim de esclarecermos de que modo as remanescências da Europa medieval cristã

tornam-se importantes na existência e essência dessas mulheres do conto “Jokenpô”.

A personagem Rita tem uma relação forte e de extrema cumplicidade com a irmã Sandra. As duas aparentemente fazem tudo juntas (um comportamento bastante comum entre irmãs gêmeas). Há uma comunicação democrática principalmente para decisões que necessitam do acordo mútuo. Os vínculos são vistos da promessa que envolve um trabalho bilionário ao incesto manifestado a partir da relação das duas com o irmão e o tio/padastro. No início da narrativa, o companheirismo das irmãs já se evidencia quando elas preferem jogar *jokenpô* (pedra, papel, tesoura) como uma forma justa de decisão de um impasse:

[...] Como as duas preferiam a mesma coisa, tiraram no jokenpô. Rita botou tesoura e Sandra, papel. Como tesoura corta papel, Rita foi ao quarto do irmão e expôs a ele a questão. Que precisava dar uma rapidinha, antes das cinco, que por favor, que senão o Orozco. E depois, se quisesse, serviria o café da tarde [...] (COSTAMAGNA, 2020, p. 19)

Rita e Sandra iludem-se por um emprego que as tornariam incrivelmente ricas através das gorjetas que ganhariam durante o expediente. Nesse contexto é interessante pontuar que o encanto por um futuro bilionário almejado pelas gêmeas na narrativa, faz uma relação não muito distante a contemporaneidade do Chile (país de nascimento da autora da obra). Atrelado ao crescimento econômico bem sucedido vivido pelo país há um crescimento significativo das desigualdades da população chilena. Isso é entendido por vários fatores, mas principalmente pela privatização de demandas sociais como aposentadoria, educação, saúde e água. No conto em análise, isso se reflete especialmente a partir das condições de trabalho. De acordo com Eduardo Galeano:

A divisão internacional do trabalho significa que alguns países se especializam em ganhar e outros em perder. Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos América Latina, foi precoce:



especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se aventuraram pelos mares e lhe cravaram os dentes na garganta (GALEANO, 2010, p. 07).

Essa precarização do trabalho e, conseqüentemente, da qualidade de vida dos cidadãos chilenos reverbera na literatura e se apresenta como efeito da hibridação de culturas a partir da colonização. Esta mesclagem de povos não é positiva para os povos latino-americanos, os quais permanecem em condição de subalternidade. As personagens assumem uma posição propícia a fazer qualquer coisa, a qualquer custo para que seus sonhos se realizem, esse pensamento inicialmente pode ser entendido como ingenuidade ou, se analisarmos mais profundamente, como uma oportunidade (uma esperança). Logo no primeiro parágrafo do conto destaca-se o seguinte pedido, requerido pelo futuro patrão, como requisito de contratação das gêmeas para o emprego: “Pedi na verdade que chegassem ‘fodidinhas e comidinhas, por favor”” (COSTAMAGNA. 2020. p. 19). A conduta abusiva do possível chefe torna evidente a sujeição das gêmeas com o objetivo de conseguirem o emprego.

Essa condição de subalternidade a que Rita e Sandra estão submetidas e decorrente da hibridação de culturas desfavorável para os povos do sul da América se faz presente em toda a narrativa e em toda a família das gêmeas. Contudo, as mulheres e especialmente as duas irmãs parecem ser as mais afetadas. Além de se submeterem a um trabalho abusivo e acreditarem que aquele poderia ser um trabalho que as enriquecesse, em casa, a mesma aparente ingenuidade as faz entregar seus corpos a dois membros masculinos da família. Nesse ponto, pode-se destacar o processo de endoculturação pelo qual passam essas duas jovens mulheres.

As gêmeas não possuem um modelo feminino além da tia-avó (que aparentemente se mantém ausente da vida das duas). Isso encaminha as duas irmãs a acreditarem e aceitarem as imposições dos homens que as cercam, como por exemplo, o dono

do negócio (Orozco), que prometeu um futuro bilionário para as duas. Ou a relação destoante que ocorre na família, quando sem nenhum receio aparente, acontece um incesto, quando Rita e Sandra se relacionam sexualmente com o irmão e com o tio (padrasto). Não é percebido de forma alguma outras relações com outros homens além destas, o que conduz as gêmeas a utilizarem da única opção possível para cumprir o pedido do Orozco. Logo é dentro de casa que ocorre o aprendizado com relação ao corpo feminino e o seu esvaziamento. Depois do relacionamento sexual “as gêmeas provaram a sensação quase idêntica de ter se esvaziado, embora a rigor quem se esvaziou dentro delas foram os homens” (COSTAMAGNA, 2020, p. 20).

É nesse contexto desajustado que Rita e Sandra aprendem o que é ser mulher. Aqui seus corpos também são subalternizados e estão a serviço do bem-estar da família, que precisa de dinheiro para sobreviver. Elas, as mulheres, é que são responsáveis por esse sustento familiar seja com seus corpos, seja com sua força de trabalho. Tudo isso é apreendido no próprio lar e na sociedade da qual fazem parte. A sociedade em geral se faz representada na personagem de Orozco, que fez a promessa de emprego e o lar é representado pelo irmão e pelo padrasto.

Agora, mostraremos mais alguns pontos do conto nos quais é possível perceber como se constrói a essência das irmãs levando em conta tudo que elas vivenciam. No fatídico primeiro dia de trabalho, nota-se a euforia e a felicidade das irmãs. Estavam satisfeitas em usar aventais gastos que foram trazidos da feira por sua tia-avó acompanhados de vários outros vestuários. Em consequência do seu bom humor e da esperança que nutriam, o mundo ao seu redor também se fazia belo e esperançoso. “[...] Sandra ficou com o avental verde; Rita, com o roxo-azulado. Agradeceram à tia-avó e vestiram os aventais ali mesmo [...]” (COSTAMAGNA. 2020. p. 20).

Terminaram o café, disseram tchauzinho e saíram para a rua mexendo as cadeiras como um par de marionetes, o estômago

cheio, como tinham pedido a elas, sem sinais de fraqueza. Iam com os aventais usados mas quase novos, prontas para debutar no trabalho do Orozco. Naquele sábado à tarde, as gêmeas estavam radiantes, com uma felicidade nova. (COSTAMAGNA. 2020. p. 20)

Contudo, o olhar das duas em relação ao mundo se transforma no momento em que seus sonhos foram barrados por um cartaz que dizia “Interditado” no local onde as duas tinham feito a entrevista de emprego. Os aventais que antes eram satisfatórios, agora pareciam feios, pois houve um encontro entre o sonho e a realidade. Esta, agora, é triste, desesperançosa e cansativa, então elas sentam na calçada e esperam. Depois de um tempo, ao voltarem para casa, seus parentes não exprimem, inicialmente, nenhuma comunicação no intuito de consolar a frustração das irmãs.

Existe uma tentativa de esquecer ou de amenizar o sofrimento das gêmeas quando elas iniciam uma espécie de brincadeira descontraída ao experimentarem todas as roupas das sacolas trazidas por sua tia-avó da feira. Isso mostra a espontaneidade de ambas. Nesse momento a tia-avó (inicialmente ausente) “[...] provou uma roupa alheia, um vestidinho cor de salmão. E as três, juntas, ensaiaram os passos de uma coreografia de tevê[...].” (COSTAMAGNA. 2020. p. 21), como se fossem uma família feliz em uma tentativa de se distraírem do ocorrido.

Sandra não parece impor suas preferências à irmã e por isso decide as coisas como o jogo como um sinal de justiça e democracia ou como ausência de imposição. “[...] Sandra assumiu seu papel cortado pela tesoura e foi pedir ao tio. Por favorzinho, tio, não seja malvadinho. [...]” (COSTAMAGNA. 2020. p. 19).

Verificamos também que o uso do diminutivo em algumas palavras denota certa inocência, dando a entender que as gêmeas têm pouca idade ou são imaturas. Todavia, Sandra demonstra sua atitude meiga como um artifício ao pedir ao tio/padrasto que não seja malvado ou agressivo com ela no ato sexual.

A tia-avó é, aparentemente, ausente na vida das sobrinhas-netas na maior parte do dia. Este pensamento refere-se ao fato de que a tia-avó surge pela primeira vez na hora do café da tarde, por volta das 17 horas após voltar da feira. “[...] Era a primeira vez que a velha não perguntava o que elas tinham feito o dia inteiro. Talvez já estivesse cansada de ouvir a mesma coisa, pensaram as gêmeas”. (COSTAMAGNA. 2020. p. 20). Dessa forma nota-se um questionamento que aparenta frequência nos dias comuns.

Essa ausência da tia-avó em relação às sobrinhas-netas é percebida novamente pela falta de jeito ao consolar as gêmeas após voltarem para casa frustradas. Inicialmente ela se compadece com a situação, mas, por não haver uma comunicação direta, logo as coisas tornaram-se normais. Essa tentativa de intimidade ocorre quando as gêmeas, com o objetivo de saírem daquela situação constrangedora, experimentam todas as roupas que estavam dentro das sacolas. Essa brincadeira atraiu a atenção da tia-avó, fazendo-a participar também por um momento e se envolver em coreografias engraçadas.

[...] E as três, juntas, ensaiaram os passos de uma coreografia de tevê. Os homens riram como bestas, quase forma danças com elas. Até que a ati-lavó ficou séria e deu de perguntar sobre as tarefas do dia. Todo mundo fugiu do assunto. [...] (COSTAMAGNA. 2020. p. 21).

Contudo esse momento não durou muito tempo. Houve um afastamento brusco. A reação da tia-avó muda drasticamente e logo fica séria novamente, como se aquele momento não fosse normal para aquela família e sua posição familiar estivesse atrelada a rigidez e maturidade. Esse movimento de afastamento e encontro dos personagens ocorre em diversos momentos da narrativa. Além das gêmeas, a tia-avó também se conecta rapidamente com o padrasto. Na tentativa de consolar as gêmeas ele opina que “[...] era só um trabalhinho [...]”, mas essa sentença alcança a tia-avó de forma apiedada e magoada, então ela se emociona e beija a testa do padrasto.

Com base no exposto, notamos e confirmamos que o modo de ser e agir das personagens mulheres observadas no conto “Jokenpô” repercutem os processos de hibridação cultural e de endoculturação. O estudo desses processos no texto revela os efeitos da colonização iniciada nos de mil e quinhentos, mas continuada, ainda que de outros modos, no século XXI. Além disso, a análise deixa evidente a importância da família e da sociedade na construção da essência das personagens do conto.

## REFERÊNCIAS

- CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2003.
- COSTAMAGNA, Alejandra. **Impossível sair da terra**. Tradução de Mariana Sanchez. Brasil: Editora Moinhos, 2020.
- FRANCO JÚNIOR, Hilário. “O fogo de prometeu e o escudo de Perseu. Reflexões sobre mentalidade e imaginário”. In: **Signum**: Revista da Abrem. Número 5, 2003.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- LEITÃO, Mary Nascimento da Silva. **Representações femininas residuais na lírica de Vinicius de Moraes**. 2013, 176 f.
- PONTES, Roberto. **Poesia insubmissa afrobrasílusa**. Fortaleza: Edições UFC, Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1999.
- PONTES, Roberto. “Cultura, arte e linguagem”. Palestra proferida na mesa redonda “Cultura, arte e linguagem” na V Semana de Letras. 2006. Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará.
- PIÑON, Nélica. **Filhos da América**. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- SILVA, Kalina V. & SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

## PROFESSORA FORMADORA DE ESTÁGIO DA ESCOLA CAMPO: SELFIES DO PERCURSO

Rosycléa Dantas - UFAL

“É preciso se dar o direito de (re)fazer-se, de transformar(-se) e aliviar-se do peso de ser o mesmo a vida inteira”.

Velloso-Leitão e Medrado (2018)

### INTRODUÇÃO

Refletir sobre si implica olhar para o eu na relação com os outros e com os contextos que o constroem, em um emaranhado de *afetos* (SPINOZA, 2014 [1677]). A partir dessa compreensão, e situada no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2013; KLEIMAN, 2013), a qual estabelece que seus estudos necessitam considerar as singularidades dos envolvidos e os contextos em que estão inseridos, desenvolvo essa reflexão no âmbito específico do Estágio Supervisionado, realizado em um Instituto de apoio a pessoa com deficiência visual e múltipla, no Estado da Paraíba - Brasil.

Os estudos de Reichmann (2012, 2015) e Medrado (2015) destacam o Estágio Supervisionado como um espaço para o desenvolvimento e a formação identitária de futuros professores, posicionamento que também assumo nesta pesquisa. Para tanto, objetivo discutir de que forma os encontros e os afetos, por mim vivenciados, contribuíram para minha construção como professora formadora de estágio da escola campo. Para essa discussão, estabeleço um diálogo trans e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), uma vez que utilizo a concepção de afetividade, como entendida pela Filosofia (SPINOZA, 2014 [1677]), a caracterização do trabalho docente proposta pelo Interacionismo

Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2008, 2012; MACHADO, 2007), a definição de identidade problematizada no campo da Sociologia (BAUMAN, 2005) e as noções de conflito e de desenvolvimento profissional, discutidas no âmbito da Psicologia (VYGOTSKY, 2004; 2007; 2008 [1934]) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010).

A partir desse diálogo, analiso qualitativamente minha própria voz ao finalizar a primeira experiência como professora formadora do estágio da escola campo. Realizo essa reflexão por meio de um relato sobre as interações formativas que desenharam meu processo de tornar-se professora formadora do estágio. Ao relatar esse percurso, organizo minhas experiências vividas, evidenciando uma rede múltipla de encontros e de afetos que se entrelaçaram para o meu reconhecimento profissional, no espaço do Estágio Supervisionado.

## **A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR DE ESTÁGIO DA ESCOLA CAMPO**

O Estágio Supervisionado como espaço de mediação formativa (formal), isto é, de intervenções (em termos de conhecimento e formação do indivíduo), por meio das quais os grupos humanos asseguram a “transmissão<sup>1</sup> e re-produção dos pré-construídos” (BRONCKART, 2008, p.113-114), ou seja, dos saberes e modos de fazer partilhados socialmente, alimenta uma robusta discussão na esfera da formação inicial de professores (PÉREZ, 2014; MEDRADO, 2015; REICHMANN, 2015; FARIAS, 2017). No entanto, nesta pesquisa, chamo a atenção para um dos personagens que, aos poucos, começa a ganhar vida nos debates sobre o estágio: o docente que recebe os professores-estagiários na instituição escolar.

Esse personagem da trama formativa é apresentado por uma multiplicidade de nomes que, sem dúvida, evidenciam a

---

<sup>1</sup>Aqui compreendida no sentido de compartilhamento.

complexidade dos vários papéis que assume no mesmo espaço-tempo. Professor regente (REICHMANN, 2012; PÉREZ, 2014; MEDRADO, 2015), professor colaborador (GIMENEZ e PEREIRA, 2007; REICHMANN, 2015), professor supervisor (SOARES, 2015; FARIAS, 2017) professor da escola campo (VASECHI e KLEIMAN, 2014; FARIAS, 2017), são nomenclaturas, identidades atribuídas aos docentes que recebem professores-estagiários em suas salas de aula. Transitando por esses papéis sociais, assumo todos, porém, na escrita deste estudo, optei por utilizar o termo professor formador de estágio da escola, pois, na minha experiência, é um termo que engloba os demais e, também, é mais representativo do trabalho desempenhado no âmbito do Estágio Supervisionado como espaço de mediação formativa.

Alguns estudos, no contexto do ensino de línguas, apresentam o professor formador de estágio da escola campo, a partir das representações dos professores-estagiários em textos de relatos, diários, entrevistas ou relatórios de estágio (REICHMANN, 2012; MEDRADO, 2015). Existe, portanto, o olhar do outro sobre esse profissional que, geralmente, aparece nas discussões acerca de: i) ações em sala de aula, tais como: condução do conteúdo, administração de tempo e de conflitos, relação com os alunos e correção de atividades; ii) acolhimento dos estagiários, representando o modo como os docentes recebem e interagem com os professores-estagiários e iii) feedback entre os professores, evidenciando orientações e o compartilhamento de experiências e saberes entre ambos.

Na tentativa de ouvir esses docentes, não apenas por meio de textos produzidos por professores-estagiários, algumas pesquisas estabelecem um diálogo direto com eles, evidenciando suas representações do trabalho que desempenham e do Estágio Supervisionado. Como exemplo desses estudos, menciono o texto de Soares (2015), em que a autora discute a percepção do professor formador de estágio da escola campo, sobre a atuação dos professores-estagiários, a partir de entrevistas realizadas com os docentes. Farias (2017), também por meio de entrevistas, abre



espaço para a voz desse profissional, apresentando o estágio como uma trama entrelaçada por uma tríade de atores (professor estagiário, formador da universidade e formador da escola campo) que, juntos, instauram práticas de formação.

Nesta pesquisa, especificamente, trago a minha própria voz como professora formadora de estágio da escola campo, relatando os encontros e afetos/emoções que constroem essa minha identidade profissional.

Os encontros do estágio são compreendidos, aqui, a partir da perspectiva spinozana como algo que “nos desloca e nos afeta” (IAFELICE, 2015, p.20). Tal compreensão evidencia que a cada encontro, os corpos (humanos, materiais e ideias), em movimento, são afetados e afetam. Nessa dialética dos afetos, a *potência de agir* dos corpos pode aumentar ou diminuir (SPINOZA, 2014 [1677]), com variações não correspondentes para cada indivíduo, uma vez que a mesma ação pode afetar dois ou mais corpos de modos distintos, colocando em xeque a singularidade/subjetividade que constitui os seres. Assim, as ações que afetaram minha formação profissional, poderiam afetar de maneira diferente outra pessoa ou, também, em um momento posterior, a mesma ação poderia me afetar de modo completamente distinto, uma vez que eu não seria mais a mesma, pois, como nos lembra Spinoza (2014 [1677]), a cada encontro, algo em nós muda.

Esses afetos, de acordo com Bonnefond e Clot (2016), vivem e são expressos por meio das emoções, as quais se apresentam como instrumentos da atividade profissional (CLOT, 2016), uma vez que, como ressalta Vygostky (2008[1934], p.09), “[...] cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento da realidade ao qual se refere”. No contexto desta pesquisa, as emoções teceram as experiências no âmbito do Estágio Supervisionado, direcionando e construindo meu agir docente, bem como o dos demais envolvidos nas interações.

As emoções tecem e conduzem as ações humanas, assim como os conflitos que, segundo Vygotsky (2007[1934]), são geradores de desenvolvimento. Essa concepção de conflito como

gerador de desenvolvimento está ancorada na condição de inacabamento do mundo, a qual possibilita que o indivíduo se aproprie “[...] das discordâncias criadoras que o mundo social lhe propõe, colocando algo seu, desenvolvendo esses conflitos” (CLOT, 2006, p. 25). Seguindo essa linha de pensamento, a formação do professor formador de estágio da escola campo, como parte constituinte do mundo social, é uma atividade perpassada por conflitos e, por conseguinte, o professor torna seu esses conflitos, construindo e desenvolvendo diferentes formas de ser e agir, conforme as demandas provenientes do Estágio Supervisionado.

As diferentes formas de ser desempenhadas pelos professores são, aqui, compreendidas como identidades. A identidade, conforme discutida por Bauman (2005, p.83), “é um conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha”. No contexto desta pesquisa, compartilho as batalhas percorridas na minha experiência com o Estágio, as quais criaram o espaço de (re)-construção das minhas identidades no âmbito da docência.

Bauman nos lembra, outrossim, que a identidade “não têm a solidez de uma rocha [...] são negociáveis e revogáveis”(2005, p.17), isto é, são fluídas, construídas e reconstruídas pelos encontros e afetos que alimentam e dão vida aos corpos. Sendo assim, assumo que o meu reconhecimento e identidade como professora formadora de estágio da escola foram, ao longo da minha formação acadêmico-profissional, se moldando e me moldando, conforme apresento a seguir.

## **METODOLOGIA**

Orientada por uma perspectiva metodológica qualitativa (FLICK, 2004), a análise que exponho nesta pesquisa é fruto da minha experiência em diferentes contextos de práticas docentes de Estágio. Apresento, portanto, uma reflexão de como essas

vivências foram tecendo a professora formadora de estágio da escola campo, suas emoções e ações.

Sob essa orientação, utilizei o relato como uma ferramenta para minhas reflexões. Segundo Medrado (2010) o relato implica um processo de (re)conhecimento de si, um reencontro do indivíduo com ele mesmo e com os diversos outros que habitaram e habitam sua história. Essa conexão retrospectiva estabelecida pelo relato possibilitou, portanto, um reencontro comigo mesma em diferentes contextos de estágio e com diversos outros, em uma narrativa de autorreflexão. O relato foi escrito em 02 de junho de 2016, após o término da primeira experiência como professora supervisora de Estágio, em uma instituição de apoio a pessoas com deficiência visual e múltipla, no estado da Paraíba, Brasil. Nele, explicito mediações formativas formais das experiências relacionadas à prática de Estágio. No quadro que se segue, sistematizo essas mediações.

Quadro 01- Experiências em contextos de Estágio

| <b>Experiência</b>                               | <b>Lugar social</b>                                      | <b>Contexto de atuação</b>  | <b>Ano</b> |
|--|--|---|------------|
| Professora-estagiária.                           | Aluna da graduação.                                      | Escola pública regular.   | 2010       |
| Professora-estagiária.                           | Aluna da pós-graduação.                                  | Universidade pública.   | 2013       |
| Professora formadora de estágio da universidade. | Professora de Estágio Supervisionado no ensino superior. | Universidade pública e escola pública regular.                    | 2015       |
| Professora formadora de estágio da escola campo. | Professora de inglês na educação básica.                 | Instituição de apoio a pessoas com deficiência visual e múltipla. | 2016       |

Essas experiências, em ordem cronológica, guiam meu percurso de análise dos dados, na medida em que evidenciam o processo de construção da professora formadora de estágio da escola, conforme apresento a seguir.

## LEITURA DOS DADOS

Realizar a leitura da minha própria voz, anos depois, possibilitou um deslocamento da professora e da pesquisadora que residem em mim. Sem dúvida, a análise que aqui apresento, se configura, também, como um momento de reflexão e, por conseguinte, de desenvolvimento profissional.

## MEDIAÇÃO FORMATIVA: PROFESSORA-ESTAGIÁRIA NA GRADUAÇÃO

### Segmento 01

Eu sempre quis ser professora colaboradora de estágio, desde a minha experiência como aluna estagiária na graduação. [...] eu queria receber o estagiário com mais alegria, com mais empolgação, pois eu me sentia como alguém que estava, de alguma maneira, incomodando o professor e ele estava me recebendo por uma mera formalidade [...] Algo que também não os condeno, pois não sei os motivos. Mas, o fato é que o desconforto deles me deixava desconfortável, daí eu queria terminar o estágio o mais rápido possível. Assim, os momentos de prazer sempre vinham acompanhados dessa angústia de terminar logo, para não incomodar mais.

No segmento 01, textualizo que a construção da minha identidade como professora formadora de estágio da escola campo começou na época da minha graduação, quando fui professora-estagiária. E esse desejo surge a partir de ações que me afetaram negativamente naquela mediação formativa - as ações dos professores, de não me receberem com alegria e de deixarem transparecer o incômodo e desconforto de me ter em suas salas.

Esse relato demonstra não apenas que a atividade formativa era conflituosa, mas, outrossim, que esse emaranhado de emoções provocou em mim o desejo de fazer diferente, de ser uma professora formadora de estágio diferente daquelas que foram minhas formadoras. A experiência ilustra o pensamento de Clot

(2007, p. 32), ao ressaltar que “é preciso aprender ‘a não se deixar levar’ pela emoção para ter condições de extrair dela os recursos do gesto; é necessário torná-la profissional”. Nessa perspectiva, as emoções negativas que me afetaram na mediação formativa do estágio, durante a graduação, serviram como instrumentos para o meu desenvolvimento como professora formadora de estágio da escola campo.

Outro momento como professora-estagiária ocorreu durante o meu estágio docência da pós-graduação. Nessa experiência, além das aulas acompanhadas em uma turma da graduação, na disciplina de Estágio Supervisionado - Fundamental I, eu também assistia às aulas ministradas pelos graduandos na escola campo do estágio. No segmento 02, apresento essa vivência expressando as emoções que marcaram sua efetivação.

## **MEDIAÇÃO FORMATIVA: PROFESSORA-ESTAGIÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO**

### **Segmento 02**

Eu tive a experiência, por meio do estágio docência (na pós-graduação), de acompanhar estagiários nas escolas juntamente com a professora da universidade. Foi um momento extremamente rico para o meu crescimento e eu sempre retomava minha experiência da graduação. E eu ficava feliz que a professora colaboradora da escola recebia eles com carinho e cuidado e não com incômodo.

Nessa mediação formativa, os afetos (SPINOZA, 2014 [1677]) foram alegres -*eu ficava feliz* -, pois a professora que recebia os graduandos tinha *carinho e cuidado* com eles. Outro fator interessante se refere à volta ao passado – *eu sempre retomava minha experiência da graduação* – existia, portanto, uma metamorfose do passado (CLOT, 2010), pois as emoções alegres vividas nesse momento foram tecidas, igualmente, a partir da experiência anterior. Essa retomada representa uma busca pelos pré-construídos desse ofício (BRONCKART, 2008), isto é, pelos

saberes e formas de agir que constroem o professor formador de estágio.

Além disso, o olhar retrospectivo reforça a relação “entre a memória do conflito e o desenvolvimento profissional” (MEDRADO, 2015, p.28), pois apresenta a retomada do conflito em um novo contexto de compreensão do trabalho, ou seja, um contexto em que as interações entre professores e graduandos na escola ganham outros sentidos. Nesse processo, ressalto que é essencial para os professores em formação refletirem sobre as experiências negativas que marcam e marcaram sua construção docente, a fim de que possam compreender as transformações que elas provocam.

Seguindo as trilhas que compõem minha experiência profissional docente, alcancei a vivência formativa como supervisora de estágio, na universidade. Durante um semestre assumi a disciplina de Estágio Supervisionado (Ensino Médio) no curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). As reflexões e deslocamentos dos conflitos que teceram as experiências anteriores do estágio são, igualmente, traduzidos no relato dessa nova vivência.

## **MEDIAÇÃO FORMATIVA: PROFESSORA-FORMADORA DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO NA UNIVERSIDADE**

### **Segmento 03**

Eu tive uma oportunidade de ser professora de estágio, na época em que trabalhei como professora substituta na UEPB [...] Eu voltava para minha experiência da graduação [...] em que procurei escolas e pedia aos professores para me aceitarem. Tive, assim, um contato maior com a professora colaboradora e sentia, não mais a mesma sensação de incômodo da minha graduação, [...] Mas não havia um interesse no compartilhamento, era como se estivesse apenas cedendo o lugar da sua sala de aula para alguém dar um recado.

No âmbito dessa mediação formativa, o processo retrospectivo do passado também foi verbalizado – *eu voltava para minha experiência da graduação* –, indicando que a minha construção como professora formadora, na universidade, foi influenciada pelas experiências anteriores como estagiária. Aprofundando mais essa discussão, de acordo com o pensamento de Vygostky (2003, p.78 apud CLOT, 2010, p.148), ter as experiências vividas “à sua disposição como objeto para outras experiências vividas” é um processo de tomada de consciência, ou seja, de compreensão das experiências vividas. No caso descrito no relato, eu tinha os diversos encontros em contextos de estágio à minha disposição. Por conseguinte, a compreensão acerca dessas experiências foi determinante não apenas nas relações vividas durante a mediação formativa como formadora da disciplina de Estágio na universidade, mas, também, no modo como esta influenciou meu desenvolvimento profissional.

Ainda nesse segmento, é importante destacar que apesar de experienciar emoções menos negativas – *sentia, não mais a mesma sensação de incômodo* –, o contexto de formação do estágio ainda não representava para mim um espaço de afetos alegres – *era como se estivesse apenas cedendo o lugar da sua sala de aula para alguém dar um recado*. Essa ausência de um espaço de formação para *compartilhamento* de saberes acrescentava novos tons a minha construção identitária como professora formadora de estágio na escola campo, a qual foi perpassada e constituída por inúmeros afetos alegres na experiência que descrevo a seguir.

## **MEDIAÇÃO FORMATIVA: PROFESSORA-FORMADORA DEESTÁGIO DA ESCOLA CAMPO**

### **Segmento 04**

Finalmente, meu sonho realizado! Eu era a professora colaboradora! Noooooooooossa! Eu fiquei tão empolgada com a ideia, eu tinha chegado ao lugar que mais desejava! Eu era a Professora Colaboradora!!!!!!! Quanta emoção!!!!!! Eu queria dar o meu melhor,

queria que os alunos se sentissem acolhidos, queria que eles, de fato, sentissem uma relação de troca, de compartilhamento mútuo. Queria que fosse algo prazeroso e não um incômodo [...] Eu me sentia, também, responsável pela formação deles, e me dei conta dessa responsabilidade logo no planejamento para a primeira aula [...] até porque a aula não é mais direcionada apenas para os alunos, mas para os estagiários também. Eles também são alunos, alunos da prática docente.

Os conflitos vivenciados no passado, os afetos e as emoções negativas que conduziram o meu percurso no Estágio foram geradores de desenvolvimento, na medida em que acompanharam minha preparação para receber professores-estagiários, reforçando o pensamento de Vygostky (2004, p.21) ao dizer que as “emoções acompanham a preparação do organismo para a ação”<sup>2</sup>. Nesse fluxo de emoções é interessante notar que diante dos meus professores-estagiários, meu desejo era o de afetá-los de modo diferente daquele que experienciei como estagiária: *queria que os alunos se sentissem acolhidos, queria que eles, de fato, sentissem uma relação de troca, de compartilhamento mútuo. Queria que fosse algo prazeroso e não um incômodo.*

Destarte, chamo a atenção para o deslocamento registrado no meu relato, em que, primeiramente, assumo a identidade de colaboradora do estágio – *Eu era a Professora Colaboradora!!!!!!!* – e, em seguida, me apresento como formadora dos graduandos: *Eu me sentia, também, responsável pela formação deles [...] a aula não é mais direcionada apenas para os alunos, mas para os estagiários também. Eles também são alunos, alunos da prática docente.* Essa representação como formadora e não apenas como colaboradora só foi possível a partir da experiência concreta recebendo os professores-estagiários, pois eles me mobilizaram a preparar o espaço da sala de aula para a formação deles: eles me deslocaram, me provocaram a olhar meu trabalho de outro modo, como formadora de estágio. Assim, o estágio, “forjado cotidianamente

---

<sup>2</sup> “emociones acompañan la preparación del organismo para la acción”



pela possibilidade da resignificação profissional” (REICHMANN, 2015, p.29), permitiu resignificações da minha identidade docente que se entrelaçaram e se entrelaçam na constituição da professora que hoje sou.

Esse deslocamento identitário reforça não apenas o caráter negociável e revogável da identidade, tal como atestado por BAUMAN (2005), mas também o direito de se (re)fazer e de se transformar dos professores, como defendem Velloso-Leitão e Medrado (2018), na epígrafe de abertura deste artigo. Seguindo a reflexão das autoras, ressalto que as transformações, ao longo das minhas experiências profissionais, aliviaram o peso de se compreender o agir docente no âmbito do Estágio Supervisionado da mesma maneira, possibilitando, desse modo, a leveza de poder mudar e ser a professora que eu desejava ser.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O relato serviu como instrumento para um reencontro comigo mesma e com os diversos outros que habitaram minha construção como professora formadora de estágio da escola campo. Ou seja, ao textualizar minhas experiências, apresento um percurso das mediações formativas (formais), tecendo uma rede múltipla de encontros e de afetos que se entrelaçaram permitindo a construção da formadora que hoje sou.

Retomando as reflexões presentes neste texto, as experiências em espaços de Estágio contribuem não apenas para a aprendizagem das práticas educacionais com alunos, mas também, para o desenvolvimento de saberes que constroem as práticas formativas do trabalho com professores-estagiários. Nesse sentido, é importante que o professor em formação inicial reflita sobre essa face profissional do seu trabalho, para que assim possa explorar as diversas possibilidades formativas criadas pelos encontros do Estágio e, por conseguinte, compreenda suas atribuições nos diversos contextos de atuação que a profissão demanda.

Por fim, ressalto que a experiência de estar do outro lado do Estágio Supervisionado, isto é, passar de alguém que é observador do trabalho do outro, para ser o trabalhador observado...

### **Segmento 05**

Foi uma experiência extremamente necessária para minha formação profissional, em vários sentidos, tanto como professora, pois melhorou minha prática, como formadora de futuros professores, pois forneceu subsídios para discutir com mais propriedade e como pesquisadora, pois esse olhar que tenho agora para o estágio é muito mais rico.

## **REFERÊNCIAS**

- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BONNEFOND, J. Y.; CLOT, Y. Les affects et leur destin dans l'intervention: un exemple dans l'industrie automobile. **Activités**. 13-2, 2016. Disponível em: <<http://activites.revues.org/2895>>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. In WITTKE, C. I. (Orga.). **Gêneros textuais: perspectivas teóricas e práticas**. Pelotas: Editora UFPEL, 2012. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2014/01/Caderno-de-Letras-18-vers%C3%A3o-final.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- CLOT, Y. Vygostki: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-posições**. v. 17, nº2, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- \_\_\_\_\_. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: BANKS-LEITE, L. et. al.

(Org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

FARIAS, L. F. P. **O estágio supervisionado do curso de Letras**: uma trama enredada pelas práticas de letramento e representações do trabalho docente. 2017. 237f. (Tese) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIMENEZ, T.; PEREIRA, F. M. Relação universidade/escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Tecendo as manhãs**: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007.

IAFELICE, H. **Deleuze devorador de Spinoza**: teoria dos afectos e educação. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2015.

KLEIMAN, A. B. Agenda da pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MEDRADO, B. P. Dimensões do agir representado em autobiografias docentes. In: ROMERO, T. R. S. **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. Estágio Supervisionado na formação de professores: tempo de ler realidades. In: ALMEIDA, A. A. D. ZOGHBI, D. M. D. SANTOS, E. S. (Orgs.). **Formação de professores e interconexões da sala de aula no ensino de línguas**. Salvador: EDUFBA, 2015.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-108.

\_\_\_\_\_. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

PÉREZ, M. **Construindo sentidos sobre o agir docente**: o uso da instrução ao sósia na formação inicial do professor de língua inglesa. 2014. 199f. (Tese) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

REICHMANN, C. L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In.: MEDRADO, B. P. e REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2012.

\_\_\_\_\_. **Letras e letramentos**: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

SOARES, M. C. **Atuação do estagiário do curso de pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do professor supervisor**. 2015. 199f. (Dissertação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Disponível em: <[http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938maria\\_cleonice\\_soares.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938maria_cleonice_soares.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2021.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1677].

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído**, Dourados, v. 8, n.15, jan./jun. 2014.

VELLOSO-LEITÃO, L.; MEDRADO, B. P. e Por entre paisagens líquidas: a construção identitária de professores de inglês no contexto de cursos de idiomas. In: OLIVEIRA, L. S.; BOER, R. A. (Orgs.). **Professores(as) de línguas em uma perspectiva crítica**: discursos, linguagens e identidades. 1ed. Campinas/SP: Editora Pontes, 2018, v. 1, p. 43-68.

VYGOTSKY, L. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. España: Akal, 2004.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007[1934].

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1934].



## A IRONIA EM “TEOCRACIA EM VERTIGEM”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Antonia de Jesus Sales – IFCE – *Campus Tauá*

### INTRODUÇÃO

O referido texto discute o percurso da ironia no especial de natal do grupo Porta dos Fundos (edição de 2020), buscando compreender o uso da ironia como uma estratégia discursiva no campo do audiovisual, considerando as especificidades de tal gênero discursivo no campo do humor. Tal discussão perpassa a constituição de uma obra de humor a partir da crítica social e da mistura de fatos históricos como forma de construir um enredo e uma narrativa própria.

A ironia encontra-se, comumente, no texto literário (ARAGÃO, 2013); nos discursos (MAGALHÃES, 2020), na paródia (ALAVARCE, 2009), no audiovisual (SÁ, 2020) e outros espaços retóricos.

Huntcheon (2000) intitula este século como o século da ironia, por considerar esta algo inerente à comunicação, considerando seu poder afirmativo e negativo. Para Huntcheon, “a ironia consegue funcionar e funciona taticamente a serviço de uma vasta gama de posições políticas, legitimando ou solapando uma grande variedade de interesses [...]” (p. 26). Nesse contexto, Huntcheon pontua os participantes do ato de ironia, o “ironista”, que chamaremos aqui de provocador e as plateias pretendidas: a que “pega” e a que não “pega” o que está nas entrelinhas do ato irônico/sarcástico. Assim, para Huntcheon (2000, p. 14):

“[...] a quantidade de energia gasta ao se tentar compreender como e por que as pessoas escolhem se expressar dessa maneira bizarra continua a me espantar. Parece haver uma fascinação com a ironia –

que eu obviamente também sinto – que ela seja considerada um tropo retórico, quer um modo de ver o mundo.”

Para Alvarce (2009, p. 16): “[...] as categorias riso, ironia e paródia atuam na suspensão da censura, contrariando, muitas vezes, uma ideologia que se diz séria e ocasionando, pois discursos polifônicos e conflitantes [...]”. Ainda para Alvarce (ibid, p. 17):

[...] faz-se bem visível a proximidade entre as categorias, riso, paródia e ironia, uma vez que são marcadas, entre outros fatores, pela contradição, pela ambiguidade e pela tensão. Outro traço fundamental, comum a esses discursos é justamente a necessidade de participação do leitor na criação do sentido; afinal, cabe a ele, por meio de sua razão, localizar as ambiguidades inerentes a essas categorias. A consequência imediata da presença desses traços incongruentes e dissonantes é que essas modalidades – a saber, o riso, a paródia e a ironia – propõe uma releitura do mundo marcada por uma visão muito mais crítica. Entretanto, vale a pena reiterar: tal releitura depende do sujeito.

## **DEMOCRACIA EM VERTIGEM**

Democracia em Vertigem é um documentário da cineasta Petra Costa, lançado em 2019 pela Netflix, e que foi indicado à premiação do Oscar no ano seguinte. A cineasta se utiliza da subjetividade, ao misturar relatos de sua história pessoal e fatos históricos do Brasil como um recurso de retórica para dar enlaces à sua narrativa documental, elencando o longo percurso político do ex-presidente Lula. Pela subjetividade utilizada, em alguns momentos, o tom poético toma conta da narrativa.

Para Xico Sá, colunista do jornal El País, a obra audiovisual proposta por Petra Costa retrata: “[...] a deterioração da democracia na era bolsonarista, com ataques à imprensa, aos conselhos ambientais, sociais, surtos de censura às artes, cultura e

ciência, desmonte de fundações como a Casa de Rui Barbosa, no Rio etc.[...]”

## TEOCRACIA EM VERTIGEM

Teocracia em Vertigem foi o programa especial de final de ano (de 2020) do grupo de humor Porta dos Fundos e lançado na plataforma de vídeos Youtube. Tendo o documentário de Petra Costa como base, estrutura da ideia principal, o grupo faz uma crítica aos últimos acontecimentos na sociedade brasileira, trazendo a crucificação de Cristo como mote principal da estória a ser desenvolvida na peça audiovisual. Assim, inicia e faz o percurso narrativo no estilo documentário. A crucificação de Cristo nos remete à votação do Impeachment da ex-presidente Dilma Rouseff.

O ano é 33. A agitação nas ruas evidencia uma Jerusalém dividida, polarizada. A maioria da população, incentivada pelo poderoso sacerdote Caifás, prefere votar pela condenação de Cristo, a do assassino Barrabás. O governador romano Pôncio Pilatos comanda a votação que acontece em frente ao seu palácio. O que se segue é baseado em fatos reais e atuais. (Youtube)<sup>1</sup>

O telespectador é instigado a relacionar fatos (antigos e atuais) para compreender o contexto cênico no período atual, através da tessitura do Novo Testamento bíblico e suas relações com o contexto político atual brasileiro, mais precisamente do período de 2016, quando da realização do Impeachment da presidenta Dilma Rouseff. Há uma referência clara ao fato de que Jesus sofreu um golpe.

Logo após a introdução da narradora, temos o voto dos “políticos”, no caso do documentário, os sacerdotes. No caso do Brasil, uma clara analogia com os políticos quando votaram no referido caso de Impeachment. A seguir, algumas falas do

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NuqtFyMwC1I> Acesso em: 08 out. 2021.



momento da votação, no especial do grupo Porta dos Fundos e que nos remete ao momento da votação pelos políticos no senado brasileiro.

- “Pela minha família, pela família tradicional Jerusaléia! Por Jeová, o pavor de Jó!” Pela memória do coronel Nabucodonosor!”. Tal referência nos remete ao discurso, na época, do deputado Jair Bolsonaro, que em seu voto homenageou um militar torturador da ditadura, que semelhante à Nabucodonosor não foi um personagem que deixou boas marcas na história;

- “César acima de tudo e Deus acima de todos. Por Barrabás, eu voto sim!”. Um outro discurso muito comum na cena política brasileira, como forma de angariar a simpatia e os votos dos setores evangélicos da sociedade, muitos deputados se utilizaram do discurso religioso;

- “Quanta honra o destino me reservou, de poder dar minha voz, sair o grito de esperança pra milhões de hebreus” O povo do Sudeste do baixo Jericó! Pelo meu povo sofrido do Centro-Oeste da antiga Mesopotâmia, que agora faz fronteira com Jerusalém, vai até um pedacinho de Damasco, eu digo sim, pelo futuro de Barrabás!”

Tais discursos são proferidos em meio a um povo que grita: “Tchau, querido!”; “Não vai ter golpe!”; “Mito, Mito, Mito”; “Sou Israelita, com muito orgulho, com muito amor”. Tais gritos nos remetem também aos discursos no momento da votação histórica na câmara federal brasileira. O discurso dos políticos votantes ficou marcado por uma série de justificativas estapafúrdias para o voto, assim como a dedicatória do voto para suas respectivas famílias (diga-se, em sua grande maioria, em homenagem à família tradicional brasileira, um termo contraditório no momento atual da sociedade). O deputado Chico Lopes, inclusive, ao votar, ironizou o discurso dos colegas ao afirmar: “Achei que vinha para uma reunião política, mas estou vendo que aqui é o encontro de bons maridos, bons pais”, uma crítica ao fato de grande parte dos que acusavam a presidenta também estavam envolvidos em processos de investigação de corrupção.

Uma série de entrevistas segue a obra, como forma de buscar conhecer Jesus. Assim, figuras como Maria – a mãe de Jesus; Judas Iscariotes, Judas Tadeu, Pedro e Tiago –apóstolos, Poncio Pilatos; moradores locais do período de Cristo; a noiva – do episódio bíblico da transformação da água em vinho e muitos outros. Um desses depoimentos é o de Maria Madalena – descrita como trabalhadora autônoma - que é interrompida por “apoiadores” de Cristo, que dizem: “Ô! Ô!Ô! Não pode falar de Jesus aqui, não, heim!” “(...) fez um ótimo trabalho ele, não fala, não”, uma referência clara ao caso do escândalo do prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivela, que tinha um grupo de apoio – denominado Guardiões do Crivela – e que impediam que pacientes de hospitais públicos dessem entrevista falando mal da prefeitura. Judas Iscariotes - o traidor de Jesus – traz uma fala sobre o “cancelamento”, um ato tão comum nas redes sociais e pontua também a existência do “gabinete do ódio”, um disseminador de *fakenews*, ações muito presentes nas notícias de 2020:

**(Judas Iscariotes):** Primeiramente, eu tenho certeza que a história vai provar que eu tou correto.

**(narradora):** Você acreditava em Jesus?

**(Judas Iscariotes):** Eu acreditava em Jesus até o momento que eu deixei de acreditar em Jesus. Simples assim. Isso é natural do ser humano. Isso estava, inclusive, na carta que eu entreguei a ele. Que eu tava me sentindo um apóstolo decorativo. As pessoas precisam aprender a respeitar a opinião do outro. E se a minha opinião for que Jesus tem que ser entregue para ser torturado e assassinado, essa é a minha opinião, gente. Vamos respeitar!. Mas não, agora querem me cancelar. Tá na moda cancelar, me espancar. São modas. Ló, que transou com as filhas, ninguém quer cancelar. Conhece Ló? Procure saber. Tá na Bíblia. Levou as filhas pra uma caverna e toma-lhe brincadeira. “Ah, tava bêbado!” Essa bebida aí, que deixa o, causa enrijecimento do pênis, eu quero saber qual que é. Vamos cancelar só o outro lado agora? Cancelamento seletivo? Coerência, né, gente? Acreditei muito em Jesus, eu amei Jesus até, posso dizer. Mas o Império Romano abriu meus olhos.

Após um corte de cena, Judas volta novamente:

**(narradora):** Me disseram que você recebeu moedas de prata.

**(Judas Iscariotes):** É, tão falando muito em moedas, né? Que teriam umas moedas? Cadê essas moedas? Não tem. São notícias falsas, que são utilizadas, pra que? Pra confundir a mente da população. A população que já é confusa, então você imagina a loucura. Minha tia Irene hoje veio me perguntar, que estavam comentando no grupo de zouk dela. Essa indústria do boato é perigosíssima. Isso não é uma brincadeira. Tem um gabinete disseminando isso. Lembra de Caim? História de Caim... Ah, todo mundo prefere Abel! Abel, Abel! Todo mundo prefere Abel! Deu no que deu...

O contraditório, na fala de Judas, se dá pelo fato de que este personagem é odiado na história bíblica e cristã. Judas é apontado como participante do sistema de “rachadinha” do Gabinete de Caifás. Uma pergunta se instala: “Por que depositaram 89 mil moedas de prata na conta da ex-mulher de Judas?.” Eis uma referência clara aos 89 mil reais que o motorista Queiroz depositou na conta bancária da primeira dama brasileira. Suspeitam que Judas está na Rússia, uma referência ao criminoso que atacou a produtora do Porta dos Fundos com coquetel molotov e que fugiu para a Rússia. Maria – a mãe de Cristo – diz que Jesus, “o Messias” cresceu e virou mito.

Uma outra personagem menciona que: “Diz que o rapaz da laranja tá metido com milícia [...] Diz que ele e a família inteira. Todo mundo lá que tá [...]”; “Messias cresceu, virou mito”. Judas Tadeu aparece dizendo que mudou o nome por que o confundiam com o Judas Iscariotes e que por isso trocou o nome para Adolph Tadeu, pois não quer seu nome relacionado à coisa ruim, o que se torna contraditório, uma vez que esta cena é uma menção clara à Adolph Hitler.

Tais falas trazem ambiguidades, ou seja, os personagens ao mesmo tempo tratam do fato bíblico, mas tem uma relação clara com os fatos políticos atuais. O telespectador atento será sempre surpreendido com as falas confusas, no sentido de desafiar o

telespectador para as falas ambíguas, que servem a dois contextos diferentes.

Todas as entrevistas são retratadas também com ilustrações, muitas delas conhecidas e históricas. Ao final do documentário, vemos que boa parte das ilustrações – de desertos, de Jerusalém e de cenas bíblicas famosas - são oriundas de plataformas de venda de imagens, como a *Getty Images*, por exemplo. Tal uso se justifica também pelo fato de o documentário ter sido feito em meio às restrições impostas pelo período pandêmico.

O final se torna surpreendente tanto para um ateu curioso quanto para um cristão fervoroso. Jesus aparece como um rapper cantando “Ele não vai voltar”. O cenário apresentado no clipe é sarcástico, uma vez que Jesus é representado por Fabio Porchat, que na vida real não canta e este personagem vem com duas inrizes (assistentes de palco de Inri Cristo) que são cantoras na vida real (Tereza Cristina e Silvia Machete)<sup>2</sup>.

A referência com a política atual do período de 2020 foi o mote principal. Percebem-se as analogias constantes no documentário. Hélio de la Peña, ator e comediante, participa como personagem “médico legista interino”, uma referência à troca constante de ministros no atual governo brasileiro. Gregório Duvivier interpreta Caio Mario, um apresentador de programa policial estilo sensacionalista – chamado Jerusalém Alerta – que se aproveita do sofrimento da mãe de Jesus, para ganhar audiência para seu programa. O tom de voz é uma imitação ao pastor Silas Malafaia, um ícone da ideologia conservadora no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas referências à realidade política brasileira, um Jesus que se mostrar rapper. Mesmo o formato sendo baseado no documentário *Democracia em Vertigem*, a similaridade

---

<sup>2</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=paG\\_liT95fE](https://www.youtube.com/watch?v=paG_liT95fE). Acesso em: 09 out. 2021.

permanece apenas no formato. Assim, o documentário de Petra Costa é somente um ponto de partida. Assim, a ironia se consolida como o “[...] modo do não dito, do não ouvido, do não visto [...] (HUNTCHEON, 2000, p. 25)”.

A ironia está presente ao nosso redor de diversas formas e variações, desde o humor apimentado na peça de teatro, nos quadros da exposição no museu, nas artes visuais, na literatura e tantos outros espaços de comunicação, considerando, aqui, a relevância que a ironia tomou como ponte para a crítica moderna, fato bem observado nos programas de humor e nas peças audiovisuais com tom crítico. Assim, a ironia como um elemento ou estratégia verbal de comunicação é válida a análise.

O documentário que mistura realidade e humor trás uma discussão ampla sobre polarização política e os ataques à democracia. Algumas questões se colocarão, mesclando dúvidas bíblicas e a realidade atual. Será que Jesus sofreu um golpe? Um golpe político? A seguir, alguns trechos da música principal que passa no final do documentário:

Vocês entenderam tudo errado. Eu tava atrasado. Só quis ser um pouco educado.

Há, eu não vou voltar... Foi assim, modo de falar, tipo assim. Vamos tomar um tinto, a gente se tromba no Egito, bora marcar.

É tanto verso, muito evangelho. É tanto bispo, uns oito Tiagos, sei lá.

A galera confunde todos os toques que eu tinha dado.

....

(CORO) “Voltarei da mesma forma que me viram subir”. Eu já voltei, uma vez preto, uma mulher e outra travesti, nas três vocês me mataram, por isso que eu desisti. Se for pra voltar de novo, vai ser pra destruir<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Canção de Fabio Porchat, Gabriel Esteves, Luanne Araújo, Silvia Duffrayer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NuqtFyMwCII&t=1493s>. Acesso em: 11 out. 2021.

## REFERÊNCIAS

ALAVARCE, Camila da Silva. **A ironia e suas refrações**: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109119/ISBN9788579830259.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

ARAGÃO, Hudson Oliveira Fontes. Ironia e Literatura: Interseções. Anais: **I SILEL**. V. 3, n.1, Uberlândia: EDUFU, 2013. [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_1467.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1467.pdf)

HUTCHEON, Linda. **Teoria e política da ironia**. Tradução de Julia Jeha. Belo Horizonte: UFMG, 2000. 359 p.

MAGALHÃES, Francisco Laerte Juvêncio. A ironia e o irônico nos discursos midiáticos e políticos. **Revista FSA**, Teresina, v. 17, n. 6, 2020.

MUECKE, D. C. **Ironia e o Irônico**. São Paulo: Perspectiva, 1995. 134 p. <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2041/491492250>

SÁ, Xico. “Democracia em vertigem”, um filme que nunca termina. **El País**, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-01-14/democracia-em-vertigem-um-filme-que-nunca-termina.html> Acesso em: 08 out. 2021.



## O RESGATE HISTORIOGRÁFICO DA POLIFONIA: HISTÓRIA E ABORDAGENS

Janielly Santos de Vasconcelos Viana – UFPB/PROLING  
Ramísio Vieira de Souza – UFPB/PROLING

### INTRODUÇÃO

A Historiografia Linguística se estabelece como disciplina tecida em uma relação intrínseca entre história e realidade social. Tal disciplina tem como objetivo principal, de acordo com Altman (2009, p. 128), “descrever e explicar como se produziu e desenvolveu o conhecimento linguístico em um determinado contexto social e cultural, através do tempo”, e se caracteriza por uma vocação científica, tendo em vista o caráter investigativo-analítico, que leva em consideração aspectos internos e externos aos fenômenos, acontecimentos e objetos linguísticos.

Conforme Batista (2013, p. 49), o fazer historiográfico demanda do pesquisador observação, sensibilidade, interpretação e posicionamento analítico frente ao que foi “produzido a respeito da língua e seus fenômenos”, de forma a compreender o desenvolvimento e justificativa de determinada orientação linguística em questões de mudanças, transformações, ênfases, continuidade e descontinuidades de abordagens e ou seleções de objetos.

Bakhtin (2015), em *Problemas da poética de Dostoiévski*, desenvolve a categoria da polifonia, considerada por muitos estudiosos como um conceito “caro” a sua teoria, à primeira vista, pensada para o romance de Dostoiévski e utilizada, muitas vezes, em diferentes esferas, pelo sentido etimológico literal<sup>1</sup> de “muitas

---

<sup>1</sup> Polifonia: (Mús.) entre os gregos antigos, reunião de vozes ou de instrumentos, ‘canto com muitas vozes’. Derivada do grego *polyphōnía*. (CUNHA, 1982, p. 619)



vozes". Na referida obra, Bakhtin (2015) aponta que a ficção dostoiévskiana propõe um jogo com as vozes dos personagens que se apresentam de forma independente e representadas por múltiplas consciências que são equipolentes e não se subordinam a consciência do autor, constituindo a polifonia como categoria de análise desse jogo, inicialmente possível apenas nesse tipo de romance.

No contexto dos estudos linguístico-discursivos há uma tendência redutora: o dialogismo (relações dialógicas) e o plurilinguismo (heterodiscurso) substituem ou são utilizados como equivalentes à categoria da polifonia, ou ainda, se considera tal categoria como um recurso técnico que Bakhtin identificou apenas na obra de Dostoiévski e, como tal, estaria restrito apenas a ela.

Partindo da visão de que a polifonia não é uma categoria menor ou apagada, apenas porque sua abordagem, por Bakhtin, se deu na ficção de Dostoiévski, questionamos: *qual a trajetória da categoria de polifonia, desenvolvida por Mikhail Bakhtin, em termos de elaboração, disseminação, recepção e apagamentos nos estudos linguísticos brasileiros?* Assim sendo, a partir desse questionamento principal, decorrem outros que constituirão o horizonte de desenvolvimento deste trabalho.

- a) Considerando os aspectos internos (definição, rede conceitual, aspectos imanentes) e externos (o contexto histórico e social) do fazer historiográfico, quais as motivações para a reflexão da polifonia, por Bakhtin, a partir da visão da ficção dostoiévskiana?
- b) Tomando por base o deslocamento do termo polifonia da música para a prosa romanesca, por Bakhtin, que o retoma como categoria que advém do romance de Dostoiévski, o que motivou o apagamento dessa categoria nos estudos bakhtinianos posteriores?

Para responder aos questionamentos propostos, pretendemos como objetivo geral, resgatar *a trajetória da categoria de polifonia pensada, por Bakhtin, a partir da obra de Dostoiévski*. A partir desse objetivo geral, traçamos como objetivos específicos: a) compreender a constituição da polifonia no contexto bakhtiniano, analisando as motivações linguísticas e extralinguísticas para afirmação dessa categoria como consagradora do romance polifônico de Dostoiévski; b) investigar as rupturas e descontinuidades que culminaram na não abordagem da polifonia nos estudos dialógico-discursivos que priorizam a noção de plurilinguismo, em forma de substituição (apagamento).

Sobre as diretrizes teórico-metodológicas que orientam a proposta investigativa desta minuta, tomamos as reflexões de Swiggers (2009, 2013), Koerner (1996) e Batista (2013). Em resumo, o reconhecimento da provisoriidade das verdades que propõe é o princípio metodológico mais valioso para o historiógrafo (COELHO E HACKEROTT, 2012, p. 404), uma vez que a Historiografia Linguística reavalia constantemente seus apontamentos, em um movimento de escrita que envolve continuidade e ruptura na produção de conhecimentos.

## DELIMITAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Ao extrapolar a delimitação de registros históricos ou de aspectos estritamente sociais, no que respeita a pesquisa sobre a linguagem, a Historiografia Linguística introduz uma nova forma de compreensão dos registros e investigações linguísticas. Conforme Koerner (1996), inaugura-se um novo modo de escrever a história dos estudos linguísticos com base em seus princípios científicos.

Em um constante diálogo com fontes extra e intradisciplinares, a Historiografia Linguística se configura como um “estudo interdisciplinar” (SWIGGERS, 2012, p. 2) que busca investigar, descrevendo e interpretando o curso evolutivo e sincrônico dos saberes linguísticos. É essencial ao linguista o gesto dinâmico de valorizar a trajetória de consolidação de determinado conhecimento

linguístico. Batista (2013) ratifica a importância de um bom linguista saber avançar e recuar na construção de reflexões teóricas em um campo de estudo. Assim sendo, o desenvolvimento metodológico de uma historiografia deve levar em conta a dimensão teórica, temporal e social dos fenômenos linguísticos com o intuito de investigar uma análise dos processos históricos que os constituem.

A Historiografia da Linguística, conforme Koerner (1996, p. 46), “é mais do que um termo para descrever a atividade de ‘escrever a história’.” O fazer historiográfico configura-se como um resgate da pesquisa linguística (KOERNER, 1996) e deve integrar a especificidade da linguística e da história que a configurou enquanto ciência, visto que a compreensão de um objeto linguístico demanda a observação não só da materialidade linguística, mas da esfera extralinguística pela qual se alcança o histórico e o social, o clima de opinião.

Diante de um quadro escasso de metodologias que subsidiassem o fazer historiográfico, Konrad Koerner (1996), em *Questões que persistem em historiografia linguística*, estabeleceu uma proposta metodológica baseada em princípios que, além de nortear o pesquisador, proporcionariam a pesquisa uma linguagem acessível ao leitor, sem distorções de significado e tornariam as reflexões mais organizadas e amplas, tendo em vista a abrangência interna e externa dos aspectos observados.

Os princípios da contextualização, da imanência e da adequação apresentados por Koerner (1996) proporcionam a validação de dados e fatos passados no interior de um objeto linguístico e, ao lado da metalinguagem, atuam como reguladores de ações que generalizam explicações a partir de pistas colocadas pelas fontes linguísticas. Logo, continuamente, tais princípios devem guiar as interpretações do historiógrafo que conseguirá sistematizar, desvendar e compreender as materializações dos objetos da língua.

O princípio da *contextualização* “diz respeito ao ‘clima de opinião’ geral do período em que as teorias se desenvolveram” (KOERNER, 1996, p. 60). Prevê a não dissociação do contexto histórico e cultural, das concepções políticas, econômicas, sociais e,

sobretudo, linguísticas ao período de sua formação. Conforme o autor, nenhuma corrente intelectual se desenvolveu separadamente, pois eram interligadas por algum fator na mesma época.

O princípio da *imanência*, o “quadro geral da teoria sob investigação” (KOENER, 1996, p. 60), consiste na apresentação interna. Tendo o pesquisador se distanciando das teorias linguísticas da quais comunga, é possível ampliar o objeto em estudo em relação às outras teorias, abordagens, sem interferência direta do ponto de vista do pesquisador, por meio de concepções, terminologias que representam o seu lugar de formação e escolhas valorativas. Somada a contextualização, a imanência constitui uma orientação segura para a compreensão do objeto. Afirma Batista (2013, p. 76) que, pela imanência, é possível compreender o objeto de análise em sua natureza singular e configuração sociotemporal.

Por último, após a plena realização dos primeiros princípios, o princípio da *adequação* permite a aproximação do historiógrafo com o seu conhecimento teórico junto ao objeto. Nas palavras de Koerner (1996, p. 60) o historiógrafo poderá se colocar e “aventurar-se a introduzir, ainda que muito cuidadosamente e colocando seu procedimento de forma explícita, aproximações modernas do vocabulário técnico”. Trata-se de uma atividade interpretativa, que realça o objeto envolvido em fatos passados, reinterpretados por uma ótica moderna, a fim de valorizá-los e mostrá-los em relevância para os estudos atuais sobre o indivíduo.

Swiggers (2009, 2012) apresenta parâmetros que, em confluência com Koerner (1996), são considerados como orientadores para o desenvolvimento de trabalhos em historiografia linguística. O trabalho investigativo constitui-se de fases, consideradas como cerne do trabalho historiográfico, são elas: a documentação, análise e interpretação e exposição dos resultados<sup>2</sup>. Para realização da pesquisa, é necessário que o

---

<sup>2</sup> La tareadel historiógrafo de lalingüística se puede definir así: se trata de describir, interpretar y explicar (segmentos de) la historia de lalingüística (cf. Swiggers 1993).

pesquisador se oriente por parâmetros que contribuem diretamente para caracterização, entendimento e reflexão do seu objeto de estudo.

Conforme Swiggers (2009, p. 70), o primeiro parâmetro é denominado *cobertura*, e diz respeito ao período, ao campo geográfico e às temáticas que constituem o objeto. O segundo é a *perspectiva*, está relacionada às dimensões interna e externas da perspectiva historiográfica. A primeira que analisa as práticas linguísticas e a segunda com um enfoque mais contextual, sobre os fatos e ideias linguísticas. Por último, o parâmetro da *profundidade*, não está relacionado só à afinidade do pesquisador com seu objeto, nem só a sua vocação ou intenção, mas, sobretudo, pela singularidade do objeto de estudo e pela documentação disponibilizada.

A configuração de parâmetros e princípios no desenvolvimento metodológico da historiografia possibilita a compreensão do “objeto de análise em sua própria natureza e configuração social e temporal” (BATISTA, 2013, P. 76), ou seja, percebe-se o objeto linguístico em sua essência de definição e existência, com um cuidado maior nas intuições e reflexões, uma vez que, apesar do ponto de vista do pesquisador ser importante, é preciso reconstruir os fatos da reconstrução historiográfica com fidelidade. Desse modo, o trabalho metodológico se desenvolve articulando três dimensões em favor da narrativa historiográfica.

A *dimensão teórica*, que representa, de acordo com Batista (2013), a dinâmica interna dos fatos históricos da linguística, considerando, por exemplo, dados, propriedades e formas privilegiadas em torno da formação do objeto estudado. A *dimensão temporal*, que conforme o autor, se estabelece na periodização referente ao objeto de análise, em que se discorre sobre a “continuidade ou descontinuidade no tratamento” (BATISTA, 2013, p. 73).

Por último, a *dimensão social* é observada a partir do estabelecimento de um espaço social que, com legitimidade e originalidade, reúne análises, postulados, posicionamentos

externos ao objeto e, considerados por Batista (2013, p. 73) como “clima de opinião”. Juntas, essas dimensões constituem uma reunião da abordagem científica e intelectual dos fenômenos linguísticos orientados internos e socialmente.

Figura 1 – Bases teórico-metodológicas da pesquisa historiográfica



Fonte: Pesquisa direta.

Koerner (1996), Swiggers (2009, 2013) e Batista (2013) propõem diversas questões e argumentos que encaminham pesquisadores a realizar uma investigação linguística com bases metodológicas e epistemológicas da historiografia. A figura 1 sintetiza o levantamento teórico realizado para observação do nosso objeto de estudo. O historiógrafo possui autonomia na escolha das fontes de análise e cada material deve ser singularmente observado devido ao seu valor e relevância, uma vez que a diversidade de fontes permite o acesso ao contexto e às diferentes formas de conhecimento.

Quanto ao projeto temático, elegemos como objeto de estudo um tema linguístico que deriva das nossas leituras orientadas pela Teoria Dialógica da Linguagem, cujo arcabouço teórico toma por base as obras de Mikhail Bakhtin. Assim, propomo-nos a realizar um estudo historiográfico sobre a polifonia a partir do texto-fonte<sup>3</sup> de Bakhtin *Problemas da poética de Dostoiévski* (2015).

<sup>3</sup>Termo cunhado por Swiggers (2013, p. 49) que constituem a “base documental: os textos-fontes, literatura secundária, literatura “subjacente” ”.

Quando propomos o resgate historiográfico do termo polifonia, buscamos compreender e revelar, em consonância com as considerações de Koerner (1996), as mudanças de orientação, ênfase e descontinuidades que circundam o princípio bakhtiniano polifônico. Sob estas determinações, torna-se essencial estabelecer as observações sobre aspectos imanentes, culturais e sociais que circundam e consolidam a polifonia enquanto tema linguístico.

## O CLIMA DE OPINIÃO: A CONSTITUIÇÃO DA POLIFONIA

A definição etimológica da palavra polifonia traz como acepção única o destaque para a derivação grega *polyphōnía*, enquanto substantivo feminino originado na música. “Entre os gregos antigos, reunião de vozes ou de instrumentos, canto com muitas vozes” (CUNHA, 1982, p. 619). A origem da polifonia não é unânime por parte de pesquisadores e estudiosos, tendo em vista que, conforme Roman (1992), o termo retoma diferentes particularidades na música, que vão desde ao seu desenvolvimento popular ao oposto, com cantos gregorianos na Igreja medieval.

Ainda segundo o autor, os documentos datados no século IX descreviam a existência de um *organum*, uma espécie de canto encenado por duas vozes, abandonando o sentido uníssono dos recitais com um acréscimo de uma segunda voz, contrapondo notas da voz superior. “Cada nota da melodia principal era contra cantada por uma única nota da voz superior. Essas melodias eram escritas na época sob a forma de pontos, daí o sentido original da palavra contraponto” (ROMAN, 1992, P. 208), configurava-se uma polifonia caracterizada pelo popularmente conhecido termo “ponto contra ponto”.

O século XII inaugurou um novo tipo de polifonia caracterizada pela independência ritma de duas vozes. Não se contraporia vozes num mesmo tom, mas em tons diferentes, particulares e contrários. A partir daí diversas formas composicionais e melódicas foram se desenvolvendo e, no século XIII, a diferença se dava melódica e ritmicamente. Em linhas

gerais seria possível aos cantores produzirem peças diversificadas em que, simultaneamente, apareçam uma canção, um hino, um canto gregoriano, o louvor e as profanidades das mulheres.

Constituiu-se um tom carnavalesco que se fazia flutuar entre a seriedade gregoriana e a mundanidade do homem medieval. No século XIV, com a maior seriedade das reformas da igreja, o canto polifônico foi abafado e a homofonia volta à tona com mais clareza nas palavras para atrair os fiéis pela inteligibilidade dos textos (WISNIK, 1989, p. 117). Oscilando entre homofonia e polifonia, um sistema tonal homofônico se consolida no século XVIII, com a apresentação de peças em que os mesmos textos eram cantados por várias vozes.

## **POLIFONIA EM IMANÊNCIA: DEFINIÇÃO E REDE CONCEITUAL**

Publicada em duas edições, a obra sobre Dostoiévski, produzida por Mikhail Bakhtin, é considerada a obra que materializou importantes reflexões do pensamento bakhtiniano que repercutem até hoje em diversos estudos nas esferas linguísticas e literárias. Bakhtin considera Dostoiévski como criador do romance polifônico, que inaugura uma trama de vozes, ideológicas, sociais, equivalentes e interdependentes. Esse panorama sobre as vozes é observado na personagem dostoiievskiana que representava “um apelo vivo para si mesma e para os outros” (BAKHTIN, 2015, p. 292), ou seja, mantém viva a autoconsciência que é dialogada pela tríade arquitetônica: “eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro” (BAKHTIN, 2012, p. 114).

A primeira edição é intitulada *Problema da obra de Dostoiévski*, foi originalmente produzida em 1921 e data 1929 como ano de publicação<sup>4</sup>. A segunda, *Problemas da poética de Dostoiévski* (1963), é uma edição corrigida, ampliada e revisada. Ambas as edições deixam

---

<sup>4</sup>A obra está disponível em *Obras Reunidas*, edição russa de 1996.



claro que Bakhtin não pretendia atingir a plenitude dos problemas abordados, sobretudo sobre o romance polifônico integral.

Afirma Bakhtin (2015, p. 17) que o princípio composicional de Dostoiévski, formado pela “unificação das matérias mais heterogêneas e mais incompatíveis” e a “multiplicidade de centros-consciências não reduzidos a um denominador ideológico” constituem a polifonia que se caracteriza como elemento que organiza a diversidade de vozes independentes e múltiplas.

Os sentidos produzidos pela diversidade de vozes podem conceber a monofonia ou a polifonia, sendo vozes, no contexto bakhtiniano, referentes à consciência significativa dos heróis. Essa consciência não é neutra, é valorativa e reflete o lugar do mundo dos falantes, ou seja, as percepções particulares, valores e juízos. Logo, o erro maior daquele que penetra o romance de Dostoiévski, na visão bakhtiniana, é tentar perceber/interpretar/compreender a palavra dele como última, una e enfática, sem perceber as vozes, em uma metáfora musical, em um coro interdependente.

Ao observar que no romance dostoiévskiano a figura do herói (personagem) não se apresenta como uma imagem objetivada comum do herói no romance tradicional, Bakhtin (2015) tece considerações sobre a diferenciação entre o monológico e o polifônico. No texto monológico, o herói apresenta características fixas, traços típicos e individuais, acabados, e até podem formar uma autoconsciência, mas apenas como elemento caracterizador de sua imagem. Já no texto polifônico o inacabamento caracteriza um herói que está em constante questionamento sobre si e sobre o mundo, de modo que surge uma relação de autoconsciência formada por elementos de sua realidade. Ou seja, na polifonia, o herói passa a ser dono do seu próprio discurso, da sua própria voz (consciência) e, se autodefine. O poder de reflexão sobre a realidade bem como o poder de voz, ambos antes confiados ao autor, são transferidos para a personagem. Isso é o que considera Bakhtin (2015) como revolução de Dostoiévski, a transgressão de valores autor-herói.

É justamente esse debate interno do homem com seu homem interior que constitui, nos romances polifônicos, os centros de consciências não reduzidas a um denominador ideológico comum.

No romance polifônico de Dostoiévski, o problema não gira em torno da forma dialógica comum de desdobramento da matéria nos limites de sua concepção monológica no fundo sólido de um mundo material uno; o problema gira em torno da última dialogicidade, ou seja, da dialogicidade do último todo. (BAKHTIN, 2015, p. 18)

Sendo assim, a ideia da última dialogicidade pressupõe o caráter inacabado dos heróis. Não se trata de um herói incorporar consciências, mas interagir com várias consciências existentes, em que cada uma independe da outra e não se objetificam. Entender o funcionamento, ouvir/ler as vozes dos romances dostoiévskianos é possível a partir da polifonia. Bakhtin (2015, p. 23) afirma que compreender a polifonia enquanto princípio é entendê-la a partir de uma “analogia figurada”, de uma “simples metáfora”: a contrapontística das vozes acontece em ambas as esferas, a música e a literatura, em um sentido mais estrito, na música e no romance de Dostoiévski. O contraponto e a polifonia referem-se, respectivamente, aos limites da voz na música e no romance. Apesar do romance e da música constituírem materialidades distintas e superiores, essa relação análoga constitui a formação metafórica da polifonia: “vozes diferentes, cantando diversamente o mesmo tema” (BAKHTIN, 2015, p. 49). A percepção do romance polifônico de Dostoiévski configura a tese bakhtiniana.

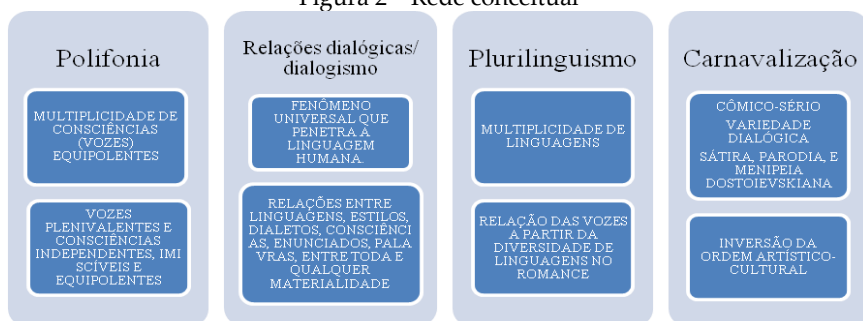
A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade. (BAKHTIN, 2015, p. 4-5)

Os elementos da estrutura do romance dostoiévskiano são profundamente singulares, pois ele cumpriu a tarefa de construir um mundo polifônico e destruir formas já convencionalizadas no romance europeu monológico.

Na ótica bakhtiniana, a criação do romance polifônico se deu porque Dostoiévski soube ouvir e compreender todas as vozes. Conforme Bakhtin (2015, p. 34): “A complexidade objetiva, o caráter contraditório e a polifonia da sua época, [...], e, por último, o dom de ver o mundo em interação e coexistência foram fatores que criaram o terreno no qual medrou o romance polifônico de Dostoiévski”. É percebendo essa escuta de vozes que se apreende a construção do todo de um romance polifônico.

Para Bakhtin (2015), o respeito à coexistência de consciências e a percepção das almas dos outros é uma característica peculiar de Dostoiévski. “A história de cada alma individual é dada... em Dostoiévski não de modo isolado, mas juntamente com a descrição das inquietações psicológicas de muitas outras individualidades”. (BAKHTIN, 2015, p. 43). O respeito à individualidade de cada alma traz à tona uma noção relevante e uma rede conceitual em torno da polifonia bakhtiniana.

Figura 2 – Rede conceitual



Fonte: Pesquisa direta.

Retomando a questão da polifonia, uma grande rede conceitual constrói os entornos de sua formação e posteridade. Noções que insurgem desde o princípio do ato ético até as metodologias do

ensino estilístico. Quando analisamos a obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, considerada base para formação do pensamento polifônico, percebemos que diferentes conceitos que constroem uma verdadeira rede dialógica da qual a polifonia é considerada, ao lado de outras noções, uma das bases da teoria. Em comparação com a estrutura de uma árvore, no desenho conceitual da teoria bakhtiniana, a polifonia se encontra em uma de suas raízes.

### **TRADIÇÃO E DIVERGÊNCIAS SOBRE A POLIFONIA: RECEPÇÃO E DESCONTINUIDADES**

Bakhtin (2015) considera Dostoiévski um dos maiores e mais relevantes nomes da criação da forma artística e o coloca como figura base para o desenvolvimento e observação do princípio polifônico. Isso porque, na visão de Bakhtin, o escritor russo seria o único que conseguiu singularizar uma personagem, cuja voz é particularmente construída de modo independente e de maneira diferente, pois não se submete a voz do autor, mas caminha lado a lado a voz deste.

Como já foi discutido, a polifonia se fazia presente no romance dostoiévskiano a partir da disposição das personagens e suas inserções no mundo. Dostoiévski dá vida às personagens através da autonomia e da isonomia, que as permite experienciar inquietações e posicionamentos valorativos. Na visão de Bakhtin (2015, p. 4), “Dostoiévski não cria escravos mudos, mas pessoas livres, capazes de colocar-se lado a lado com seu criador, de discordar dele e até rebelar-se contra ele”.

Vale ressaltar que, apesar de se tornar independente, a voz de uma personagem está ligada ideologicamente à voz do autor e, por essa razão, nem sempre se torna fácil compreender como acontece a polifonia, tendo em vista que, em muitos gêneros, podem existir várias vozes, com discursos singulares, mas que não necessariamente sejam independentes, uma vez que podem servir para destacar a voz do autor. Eis um mecanismo para perceber a polifonia: observar se em um gênero a disposição das vozes assegura a ausência de um discurso dominante,

configurando a equipolência das vozes autor-personagem, ou serve para elevar o discurso do autor, configurando o discurso monofônico pela hierarquização das vozes.

O texto sobre Dostoiévski representa a busca pelo desenvolvimento de uma poética sociológica, objetivo comum a outros estudiosos com quem Bakhtin se reunia. As duas edições representam avanços no posicionamento de Bakhtin frente a essa busca. A edição de 1929, muito mais marcada pela busca de separação entre uma poética teórica e histórica, mantinha muito mais acessa a sua relação contextual com a história atual daquela Rússia. Com o passar dos anos, entre leituras e novas formulações, Bakhtin corrige e amplia suas considerações sobre o romance de Dostoiévski e publica, em 1963, uma nova versão de apontamentos, agora mais caracterizadas por uma abordagem dialógica da obra do escritor russo.

Conforme Ornelas (2010, p. 7) e Bezerra (2015, p. XII), O pensamento bakhtiniano chega ao Ocidente em 1970 e, no Brasil, a partir do contato de José Guilherme e Boris Schnaiderman, professor de língua e literatura na USP (Universidade de São Paulo), com a obra sobre Dostoiévski, em edição italiana. A obra de Bakhtin chega ao Brasil e se depara com um contexto semelhante ao clima de opinião de sua criação, a ditadura militar. “Nessa época, o Brasil estava vivendo a ditadura militar. O poder repressor impedia que a maioria dos livros de pensadores estrangeiros tivesse circulação pelas universidades” (ORNELAS, 2010, P. 7). Em linhas gerais, um mesmo discurso autoritário airava sobre a obra de Bakhtin, que não chega com neutralidade, ao contrário, chama muita atenção e impacta aos pesquisadores Brasileiros. Ainda conforme Ornelas (2010), em 1983, Schnaiderman publica o livro *Turbilhão e semente: ensaios sobre Dostoiévski e Bakhtin*. Somado a ele, Carlos Alberto Faraco, Cristovão Tezza, Beth Brait, José Luis Fiorin e tantos outros constituem o quadro dos pesquisadores e estudiosos da teoria de Bakhtin.

O princípio da polifonia é pouco presente nos textos subsequentes a *Problemas da poética de Dostoiévski* (2015), tendo em vista o desenvolvimento de outros princípios e noções por

Bakhtin. Retomando o discurso literário, assim como considerava Bakhtin, como sendo vivo e dinâmico, compreendemos que “uma obra de literatura se revela antes de tudo na unidade diferenciada da cultura da época de sua criação, mas não se pode fechá-la nessa época: sua plenitude só se revela no *grande tempo*.” (BAKHTIN, 2011, p. 364, grifos do autor). Assim sendo, a inconclusibilidade de toda grande obra, em questão de não esgotamento de sentidos e pluralidade, o debate sobre a polifonia se entende entre pesquisadores e esferas de pesquisa. A polifonia, ao lado do princípio dialógico, elemento base de toda a teoria bakhtiniana, revela potencialidade quando vista como um princípio organizador de um determinado gênero.

Para entender a polifonia hoje é preciso perceber que a obra de Bakhtin, apesar de extensa, apresenta um caráter inconcluso, tendo em vista as condições de produção sociais e históricas de Bakhtin ao produzi-las, de modo que é possível perceber nas leituras a condensação de uma profusão de ideias, teses e apontamentos em suas obras. Nem sempre, a inconclusibilidade da obra de Bakhtin é considerada. Decorre disso a substituição, confusão entre conceitos e até o reducionismo ou apagamento de determinadas noções, a polifonia é uma delas.

Embora Bakhtin, em seus escritos, aparente fazer uma sistematização de conceitos, ou ainda, uma didatização de suas colocações, grande parte das categorias que são consideradas criação de Bakhtin e de seus companheiros de estudos foram categorizações identificadas por leitores e estudiosos de suas obras. Dessa categorização decorre um erro comum: a confusão entre conceitos. Apesar da semelhança conceitual no que respeita as questões de linguagem, responsividade, consciência, diversidade e multiplicidade, a confusão mais comum é a que acontece entre o dialogismo, a polifonia e o plurilinguismo.

O primeiro deles, o dialogismo, tratado por Bakhtin como relações dialógicas, foi pensado a partir de uma orientação dialógica maior, que rege todas as relações, discursos e ações: “As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais

(relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significante do enunciado” (BAKHTIN, 2015, P. 210-211).

No macronível, se desenvolvendo em outros contextos, as relações dialógicas também refletem dialetos sociais, linguagens e ideologias. As relações dialógicas também são determinadas pela posição interpretativa e pelo contexto discursivo, conduzindo, portanto, para compreensão da obra literária. Os sentidos atribuídos aos enunciados constitutivos de um gênero engendram-se por possibilidades reais da enunciação e através de vozes que povoam o tecido da linguagem, sendo assim, as relações dialógicas responsáveis pela ligação dialógica entre esses sentidos nos enunciados.

A polifonia, discutida nas seções anteriores, em sua essência, “consiste justamente no fato de que as vozes permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia” (BAKHTIN, 2015, P. 23). A polifonia acontece entre consciências e pressupõe multiplicidade e plenivalência de vozes. O romance de Dostoiévski, na visão de Bakhtin, é inteiramente polifônico e, tal princípio assim se define: “tudo em seu mundo vive em plena fronteira com o seu contrário” (BAKHTIN, 2015, P. 204).

Sobre o plurilinguismo, Bakhtin (2014), ao refletir sobre o discurso no romance, não o fez apenas mediante estudos formais e ideológicos, mas o fez propondo rupturas e abstrações, fazendo com que o formal e o ideológico se unissem para realização do social. Sob este viés, o plurilinguismo surgiu para dar conta, não só da caracterização e disposição de linguagens pelas vozes no romance, mas para analisar o campo extraliterário, ou seja, o social. “Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas” (BAKHTIN, 2014, p. 106, grifos do autor).

Bakhtin (2014, p. 116) ressalta que existem duas particularidades que caracterizam o plurilinguismo no romance. A primeira representada pela “introdução de “linguagens” e perspectivas ideológico-verbais multiformes”, estas se

introduzem pela impessoalidade do autor. A segunda define que apesar destas linguagens serem “utilizadas também para realizar a refração das intenções do autor”, elas podem se revelar como limitadas. Na Teoria Dialógica da Linguagem, o plurilinguismo não é representado como uma categoria metódica e conservadora referente aos dialetos e diversidade de línguas, mas preserva a diversidade de vozes construídas discursivamente como essencialidade para a linguagem. É a pluralidade da linguagem vista sob a ótica dialógica em que, dinamicamente, vozes se relacionam nos limites de uma determinada língua.

Além dessas definições que particularizam cada um dos termos, é preciso observar como equívoco a consideração do diálogo, da polifonia e do plurilinguismo como sinônimos, decaindo na substituição ou apagamento do princípio.

Tezza<sup>5</sup> (2013) ao tecer considerações sobre a polifonia e o plurilinguismo afirma:

O conceito de polifonia é uma categoria não reiterável. [...] Note-se que ele nunca mais vai usar essa categoria; nas obras dos anos 30 e 40, a “polifonia” desaparece, substituída pelo conceito muito mais amplo e funcional de “plurilinguismo”. Isso, desnecessário dizer, em absolutamente nada desmerece as qualidades realmente monumentais da obra sobre Dostoiévski. (TEZZA, 2013, P. 122)

A polifonia, ocasionalmente, também é utilizada como sinônimo de “muitas vozes”, pelo seu sentido etimológico literal e, muitas vezes também é abordada como fenômeno intertextual. *Estética da Criação Verbal* (2011) (doravante ECV), a “coletânea de onze trabalhos escritos por Bakhtin ao longo de seis décadas” (BRAIT, 2017, P. 5) traz valiosos apontamentos e esclarecimentos

---

<sup>5</sup> Não cabe aqui, neste artigo tecermos julgamentos sobre o posicionamento de tais autores, como a exemplo Tezza. Possivelmente autores que empregaram os termos como sinônimos ou em modos de substituição/apagamento podem não o fazerem hoje. Ainda sim, esta investigação temática em torno da polifonia configura um dos pontos da nossa proposta de pesquisa de doutorado.



de Bakhtin sobre sua própria obra, conceitos, princípios e noções, além de trazer teses representadas em frases, caracterizando ainda mais o inacabamento de seus estudos, por condições já mencionadas anteriormente. Todos os apontamentos de Bakhtin, produzidos ao longo de sua obra, especificamente em ECV, colocam Dostoiévski como o grande “Polifonista” (BAKHTIN, 2011, P. 388). Tal colocação é suficiente para que a polifonia seja substituída ou até considerada como uma categoria menor, ou reduzida apenas à obra de Dostoiévski, uma vez que Bakhtin, possivelmente, só tenha visto no romancista russo a multiplicidades de vozes independentes e equipolentes.

Também em ECV, Bakhtin (2011, p. 388) dispõe da tese que considera: “particularidades da polifonia. A índole inacabável do diálogo polifônico (diálogo sobre as últimas questões) ”desperta inspirações investigativas a partir de microteses não desenvolvidas, como: “Polifonia e retórica” (BAKHTIN, 2011, p. 386). Dialogismo, Polifonia, Plurilinguismo e tantas outras noções que se consagraram fenômenos refletidos por Bakhtin e seus amigos constituem um amplo arcabouço para subsídio de pesquisas. Compreendemos que apenas com investigações sobre microteses ou sobre a realização exclusiva de um conceito ou princípio em determinado gênero, é que será possível tecer afirmações totalizantes.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Propomo-nos a realizar um estudo historiográfico sobre a polifonia a partir do texto-fonte<sup>6</sup> de Bakhtin *Problemas da poética de Dostoiévski* (2015). Ao longo da nossa construção historiográfica trouxemos outros textos importantes na constituição da teoria bakhtiniana: Estética da criação verbal (2011); Questões de literatura e de estética: a teoria do romance (2014), e textos de estudiosos e pesquisadores do pensamento bakhtiniano: Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo, de Cristóvão

---

<sup>6</sup> Swiggers (2013, p. 49)

Tezza (2013), Bakhtin e outros conceitos-chave (2006) e Bakhtin, dialogismo e polifonia (2012), de Beth Brait.

Nossa análise observou os princípios da *Contextualização*, *Imanência e Adequação* propostos por Koerner (1996), pois consideramos que esses princípios basilares devem ser desenvolvidos ao longo da investigação historiográfica. Sobre o parâmetro da *cobertura* e a *dimensão temporal*, ambos são marcados pelo contexto, período e campo histórico-temático da polifonia, que remonta a década de 1920 e segue até hoje sendo ressignificada e reenunciada. Em relação ao parâmetro da *perspectiva* e à *dimensão teórica*, contemplamos as dimensões polifônicas internas e externas, envolvendo aspectos de definição, rede conceitual, dentre outras imanências que retomam o percurso historiográfico da polifonia em questões de elaboração e desenvolvimento. Quanto ao parâmetro da *profundidade* e à *dimensão social*, recuperamos os pensamentos e reflexões linguísticas atuais, buscando destacar os posicionamentos, críticas e movimentos de recepção e apagamento na abordagem da polifonia.

Uma característica maior sobre o pensamento bakhtiniano reside no caráter da inconclusibilidade de seus apontamentos sobre a linguagem e sua complexidade filosófica. De encontro à linearidade, investigar a multiplicidade de vozes em um gênero implica assumir a contramão do pensamento formalista e se fazer relacionar os mundos da arte e da vida. No universo da criação literária formam-se textos monológicos, em que se faz ouvir uma voz predominante e vozes subjugadas, e textos polifônicos com um entreteçamento de vozes revelado na coletividade de sentidos.

Na caracterização polifônica, observa-se que não é possível encaixar o romance de Dostoiévski como um material de dualidades. Ele não pode ser “poliestilístico ou sem estilo; [...] polienfático e contraditório” (BAKHTIN, 2015, P. 16). Não é possível reduzir Dostoiévski nem desdobrá-lo em um mundo monológico. Bakhtin (2011, p. 318) ao traçar características sobre o romance doistoievskiano, afirma que “depois de Dostoiévski, a polifonia cresce soberanamente em toda a literatura universal”.

Consideramos essa assertiva como uma microtese e base para a não realização do generalismo que, ocasionalmente, confunde a polifonia ou a substitui. Para compreender Bakhtin é preciso ver polifonicamente.

## REFERÊNCIAS

- ALTMAN, C. História, Estórias e Historiografia da Linguística brasileira. **Todas as Letras**, v. 14, n. 1, 2012. p. 14-37.
- ALTMAN, C. Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil. **Revista Argentina de Historiografia Linguística**, v. 1, n. 2, 2009. Disponível em: <[www.rahl.com.ar](http://www.rahl.com.ar)>. Acesso em: 08 jan. de 2019.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.
- \_\_\_\_\_. **A cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro 7 João Editores, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BATISTA, R. de O. **Introdução à historiografia da linguística**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BEZERRA, Paulo. Prefácio: Uma obra à prova do tempo. In: **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2015.
- BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78.
- \_\_\_\_\_. Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo (dez obras fundamentais). In: **Guia bibliográfico da FFLCH**. São Paulo: FFLCH/USP; 2016. Disponível em: <<https://fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2017-11/Bakhtin.pdf>> Acesso em: 08 jan. de 2019.
- COELHO, O.; HACKEROTT, M. M. S. Historiografia Linguística. In: GONÇALVES, Adair V.; GÓIS, Marcos Lúcio S. (Orgs.). **Ciências da**

**linguagem:** o fazer científico. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 381-407.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 1996.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: Brait, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

KOERNER, K. Questões que persistem em historiografia linguística. **Revista da ANPOLL**, n. 2, p. 45-70, 1996.

KOERNER, E. F. K. História da Linguística. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 46, jan-jun. 2014a.p. 9-22.

KOERNER, E. F. K. **Professing linguistic historiography**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1995.

KOERNER, E. F. K. **Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados**. Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014.

ROMAN, Artur Roberto. O conceito de polifonia em Bakhtin. **Letras**, Curitiba, n. 41-42, p. 195-205. 1992. Editora da UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/download/19126/12426>> Acesso em: 08 jan. de 2019.

SCHNAIDERMAN, Boris. Bakhtin 40 graus: uma experiência brasileira. In: Brait, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

SWIGGERS, P. **Reflectionson (Models for) Linguistic Historiography**. Understandingthe Historiography of Linguistics: Problemsand Projects, ed. por Werner HÜLLEN, 21-34. Münster: Nodus, 1990.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Revista Confluência**, n. 44-45, 2013. p. 39-59.

SWIGGERS, P. Directions for linguistic historiography. **Cadernos de Historiografia Linguística do CEDOCH: VII Mini Enapol de Historiografia Linguística (2013)**. São Paulo, v. 1, p. 8-17, 2015b.

SWIGGERS, P. Linguistic historiography in Brazil: impressions and reflections. **Cadernos de Historiografia Linguística do CEDOCH: VII MiniEnapol de Historiografia Linguística**. (2013). São Paulo, v. 1, p. 2-7, 2015a.

- SWIGGERS, P. História, Historiografia da Linguística: status, modelos e classificações. **Eutomia**, ano III, v. 2, dez. 2010a.p. 1-17.
- SWIGGERS, P. La historiografía de lalingüística: apuntes y reflexiones. **Revista Argentina de Historiografia Lingüística**. Buenos Aires, vol. 1, n. 1, p. 67-76, 2009.
- SWIGGERS, P. Linguistic historiography: object, methodology, modelization. **Todas as letras**.v. 14, n. 1, p. 38-53, 2012.
- SWIGGERS, P. Modelos, métodos y problemas en la historiografia de la Lingüística. In: TEIXEIRA, Felipe Charbel., CALDAS, Pedro Spinola Pereira. **Historiografia contemporânea**. Rio de Janeiro : Fundação CECIERJ, 2011. Disponível em: <<https://canalcederj.cecierj.edu.br/012016/6410d7b0fe8bd2ee4e80502db93f2feb.pdf>> Acesso em: 08 jan. de 2019.
- TEZZA, Cristóvão. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Cia das Letras. 1989.

# A MODALIZAÇÃO AVALIATIVA E O PROCESSO DE LEITURA: PERSPECTIVA PRAGMÁTICA SOBRE O GÊNERO CAPA DE REVISTA

Marcos Antônio da Silva – IFAL – *Campus Murici*

## INTRODUÇÃO

Com base em um olhar mais atento às teóricas linguísticas postuladas a partir da segunda metade do século XX, é possível afirmar que já é senso comum que nossos textos são produzidos com base em nossas intenções e que, para além disso, na própria estrutura linguística dos nossos discursos há estruturas que revelam a subjetividade do produtor do texto frente aos seus interlocutores. De forma mais incisiva, podemos dizer ainda que a questão da neutralidade em um texto é algo inexistente, pois sempre que falamos ou escrevemos nos posicionamos em relação a algum conteúdo.

Assim, diante dessas palavras iniciais, constitui nosso objetivo, neste texto, apresentar uma análise dos elementos modalizadores, mais precisamente a modalização avaliativa, em cinco capas de revista. Ressaltamos que, inicialmente, trataremos da questão da Teoria na Argumentação na Língua (DUCROT, 1988, 1994), pois, uma vez que essa teoria propõe que a língua é argumentativa por natureza e quando a utilizamos temos determinados objetivos e intenções, faz-se necessário discutir um pouco sobre essa questão, visto que a modalização pode ser entendida como um recurso argumentativo utilizado pelos falantes/produtores de textos.

Posteriormente, traremos alguns pontos sobre o fenômeno da Modalização Linguística (CASTILHO e CASTILHO, 1993), (CERVONI, 1989), (KOCH, 2002) e (NASCIMENTO, 2009). Salientamos, de início, que a questão da Modalização é

apresentada como uma teoria que explica a forma como o falante deixa registrado aquilo que ele apresenta no seu enunciado, ou seja, o conteúdo proposicional, e a forma como ele deseja que esse conteúdo seja apreendido, entendido e lido. Essa “vontade”, isto é, essa forma de subjetividade, é identificada por meio de marcas linguísticas deixadas pelo locutor no momento de proferimento do seu discurso. Assim, o locutor imprime a maneira como o seu discurso deve ser lido.

Dessa forma, a modalização pode ser percebida como um recurso pragmático-argumentativo linguisticamente materializado.

Após as análises do nosso objeto de estudo, apresentaremos algumas breves considerações a respeito da própria análise, do funcionamento real dos elementos observados, bem como a implicação de um ensino baseado em uma concepção tradicional/estruturalista de língua. Ressaltamos que nossas análises têm caráter qualitativo, tendo em vista que não estaremos preocupados com a quantidade de ocorrência das modalizações.

## **A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E A PRAGMÁTICA: PALAVRAS NECESSÁRIAS**

A Teoria da Argumentação na Língua (DUCROT, 1988) e (ANSCOMBRE, DUCROT, 1994), doravante TAL, percebe a argumentação como algo inerente à língua. Essa concepção está vinculada ao fato destes linguístas verificarem que na própria significação de determinados enunciados há orientações de natureza argumentativa.

Assim, de acordo com Ducrot, (1988, p. 49), essa teoria tem “[...] como principal objetivo se opor à noção tradicional de sentido”. Para tal oposição, foram traçadas algumas considerações a respeito da noção de sentido. Logo, se a realidade é descrita através da linguagem, essa forma de descrevê-la se dá por meio dos aspectos subjetivos e intersubjetivos.

A junção desses aspectos é, então, considerada como o valor argumentativo dos enunciados. Percebendo, pois, que em todas as

esferas sociais precisamos expor nossas opiniões, argumentar, discutir sobre fatos do cotidiano, acrescentamos ao nosso estudo o adendo de que não só a língua é argumentativa, mas “[...] o uso também é argumentativo”. (ESPÍNDOLA, 2004, p.13).

Ainda no tocante ao uso da língua, é importante destacar que “[...] a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade.” (KOCH, 2004, p. 17). Essa interação – ação verbal –, portanto, é marcada por uma intenção, pois quem fala tem um objetivo para com o outro, seja para prender sua atenção, convencer o outro a fazer algo, opor-se ao outro ou impor seu ponto de vista sobre o outro. Logo, pode-se dizer que argumentar é orientar o discurso tendo em vista uma conclusão pré-determinada.

Dessa forma, é interessante observar que há na estrutura da língua elementos que constituem a ossatura interna dos enunciados. Por conseguinte, se pensarmos que esses elementos podem ser apontados como os adjetivos, os advérbios e os operadores argumentativos, podemos dizer que o uso desses elementos revela a subjetividade existente nos enunciados ou mesmo as intenções pensadas pelos locutores ao apresentarem seus enunciados.

É, pois, nesse cenário em que se desenvolvem os estudos postulados pela semântica argumentativa e, conseqüentemente, a noção de língua enquanto estrutura abstrata perde espaço para a noção de língua que privilegia os fenômenos relacionados aos usos que os indivíduos fazem dessa língua.

Sobre a possível origem do termo Pragmática, é possível explicitar que:

O termo “Pragmática” é derivado do grego *pragma*, significando coisa, objeto, principalmente no sentido de algo feito ou produzido, sendo que o verbo *pracein* significa precisamente agir, fazer. Os romanos traduziram *pragma* pelo latim *res*, o termo genérico para coisa, perdendo, talvez com isso a conotação de fazer ou agir, presente no grego. (MARCONDES, 2000, p. 38). (Grifos do autor).



Observamos que as noções de “algo feito, produzido”, “agir” e “fazer” já estavam presentes nos estudos gregos e desencadearam nos estudos linguísticos, enquanto noção de uso, conforme a citação. Assim, para além dessa compreensão, é possível depreender também que “Quando a linguagem é adquirida, o que se adquire não é pura e simplesmente uma língua, com suas regras especificamente linguísticas, mas todo um sistema de práticas e valores, crenças e interesses a ele associados” (MARCONDES, 2005, p. 41).

Com base na colocação apresentada pelo supracitado estudioso, é possível identificar dois posicionamentos: 1º- uma crítica aos estruturalistas e gerativistas, e 2º- que a linguagem é adquirida no uso cotidiano, nos diferentes contextos e em seus diversos usos reais. Podemos, então, afirmar que a Pragmática é o estudo da linguagem em uso concreto.

Ao campo da Pragmática interessa, portanto, tudo aquilo que o falante diz, para quem diz e em que condições contextuais ele o faz. Logo, a relação entre os usuários da linguagem e essa linguagem em determinados contextos socioculturais, podemos dizer, é o objeto de estudo da Pragmática.

Não obstante, não é algo fácil chegar a uma definição final do que venha significar, de fato, o termo “pragmática”, tendo em vista que são várias as acepções para essa palavra e cada uma comporta em si posições pontos de vista diferentes. No entanto, no geral, os linguísticos convergem para a posição de que a pragmática pode ser entendida como o estudo dos enunciados produzidos pelos indivíduos em situações reais de comunicação e suas intenções ao escolher determinadas palavras (LEVINSON, 2007).

## **SOBRE A MODALIZAÇÃO LINGUÍSTICA**

A modalização linguística, como já antecipamos na introdução deste texto, de forma objetiva, revela a forma como o produtor do texto quer que seu texto seja lido. Para além disso, é relevante ressaltar sobre a temática da modalização que muito se

tem indagado sobre “[...] a importância do modo na estruturação e na interpretação semântica das sentenças.” (CASTILHO e CASTILHO, 2002, p. 201). Ainda sobre essa temática e apoiados em outros estudiosos como (NASCIMENTO, 2009) e (KOCH, 2006), teceremos, a seguir, algumas considerações a respeito da Teoria da Modalização. Ancorado na releitura de outros autores, quanto à temática aqui em tela, (NASCIMENTO, 2009, p. 37) traz o seguinte conceito sobre a teoria da modalização:

[...] a teoria da modalização se apresenta como uma teoria que explica como um locutor deixa registrado, no seu discurso, marcas de sua subjetividade através de determinados elementos lingüísticos e, portanto, imprime um modo como esse discurso deve ser lido. [...] A modalização é, portanto, [...] uma estratégia argumentativa que se materializa linguisticamente. (NASCIMENTO, 2009, p. 38).

Dessa forma, podemos entender que modalizar um discurso é, por assim dizer, argumentar, é deixar claro como queremos que a informação apresentada seja lida e entendida/processada.

A modalização ainda põe em movimento diversos recursos lingüísticos, como por exemplo:

(1) a prosódia, como nos alongamentos vocálicos e na mudança de tessitura, em “trabalhei mui::to, mas muito MESmo”; (2) os modos verbais; (3) os verbos auxiliares; como dever, poder, querer e os verbos que constituem orações parentéticas e matrizes como achar, crer acreditar [...]; (4) adjetivos, só ou em expressões como “é possível”, “é claro”, “é desejável”; (5) advérbios como possivelmente, exatamente, obviamente etc; (6) sintagmas preposicionados em função adverbial, como “na verdade”, “em realidade”, “por certo” etc. (CASTILHO e CASTILHO, 2002, p. 202). (Grifos do autor).

Por conseguinte, quando observamos a possibilidade da ocorrência da modalização por meio dos adjetivos, como em:

“Pareceu-me o meio mais simples de evitar uma possível crise na família” (NEVES, 2000, p. 188), entendemos que o elemento “possível” indica a forma como o ouvinte deve entender o que está sendo apresentado pelo locutor. Ou seja, esse elemento recai sobre a expressão “crise na família” e trata-se, portanto, de um modalizador com valor epistêmico, pois explicita algo que pode acontecer.

Os elementos linguísticos que materializam a modalização, ou seja, os modalizadores, são divididos em três grupos: Modalização Epistêmica, Modalização Deontica e Modalização Afetiva (CASTILHO e CASTILHO, 2002).

No entanto, após algumas considerações, outra classificação foi pensada e apresentada, ficando, assim, da seguinte forma: Epistêmica, Deontica e Avaliativa (NASCIMENTO, 2009), e é com esta última classificação que nos filiamos neste trabalho.

QUADRO 1 – TIPOS DE MODALIZAÇÃO

| Modalização | Imprime no enunciado   |
|-------------|--|
| Epistêmica  | Considerações sobre o valor de verdade do seu conteúdo proposicional.  |
| Deontica    | O conteúdo proposicional do enunciado deve ou precisa ocorrer.   |
| Avaliativa  | Uma avaliação ou juízo de valor a respeito do seu conteúdo proposicional, executando-se qualquer avaliação de natureza epistêmica ou deontica. |

Tipos de Modalização (NASCIMENTO, 2009, p. 47)

De forma mais explícita, porém concisa, teceremos algumas considerações a respeito dos já mencionados tipos de modalização e seus respectivos subtipos.

Sobre a **modalização epistêmica** – esse tipo acontece quando se expressa uma avaliação a respeito do valor e condições de verdade das proposições. Além disso, esse tipo de modalização pode ser dividido em três subclasses: a dos modalizadores **asseverativos**, dos **quase-asseverativos** e dos **delimitadores**.

Os modalizadores asseverativos são selecionados para apontar que o falante considera a proposição certa, verdadeira. Essa proposição apresentada pelo falante não deixa vestígios de dúvidas, seja ela uma afirmação ou uma negação. Portanto, ao se expressar, o falante imprime forte adesão ao conteúdo proposicional.

No tocante aos modalizadores afirmativos, é pertinente pontuar alguns, como: efetivamente, obviamente, absolutamente, verdadeiramente, indubitavelmente, claro, certo, lógico, pronto, sem dúvida etc.

Os modalizadores quase-asseverativos são selecionados quando o falante considera o conteúdo quase certo ou como uma possibilidade que espera ser confirmada ou não. Ao selecioná-los, o falante não se responsabiliza pelo valor de verdade ou de falsidade do conteúdo proposicional. Decorre, então, expressar uma baixa adesão à proposição.

Sobre os modalizadores do tipo quase-asseverativos, podemos citar alguns, como: talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente.

Já os modalizadores delimitadores, por sua vez, são selecionados para estabelecer limites dentro dos quais é possível considerar o conteúdo proposicional. Na lista desses modalizadores, identificamos os seguintes delimitadores: quase, um tipo de, uma espécie de, em geral, em princípio, fundamentalmente, basicamente, praticamente, do ponto de vista de + adj., geograficamente, biologicamente, historicamente, profissionalmente, pessoalmente.

No tocante à modalização deôntica – esse tipo ocorre quando o falante se expressa considerando a obrigatoriedade do conteúdo proposicional, ou seja, o conteúdo deve, precisa ocorrer. Dessa forma, o objetivo do falante é atuar fortemente sobre o interlocutor. Entre os modalizadores deônticos que podem ser encontrados, quando ocorre a modalização deôntica, destacamos os seguintes: obrigatoriamente, necessariamente etc.

Já em relação à modalização avaliativa – como citado anteriormente, ocorre quando o falante usa modalizadores dessa natureza para expressar uma “[...] avaliação ou juízo de valor a respeito do seu conteúdo proposicional, executando-se qualquer avaliação de natureza epistêmica ou deôntica” (NASCIMENTO, 2009, p. 47).

No entanto, ressaltamos que nos três tipos de modalização constata-se um julgamento do falante em função do(s) interlocutor(es). Os julgamentos podem ser sistematizados da seguinte forma: o deôntico - avalia a obrigatoriedade; o epistêmico - avalia a verdade; o avaliativo - todos os julgamentos que não são deônticos tampouco epistêmicos.

A partir das reflexões feitas nesse embasamento teórico, “[...] fica patente que a argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos” (KOCH, 2006, p. 65).

## **GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: SOBRE A CAPA DE REVISTA**

No tocante à questão dos gêneros discursivos, esses podem ser compreendidos como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados.” (BAKHTIN, 2002, p. 279). Confirmando essa relatividade dos gêneros discursivos, é importante destacar que a capa de revista é um texto multimodal, pois apresenta em sua constituição textos e imagens. Além disso, de certa forma, esse gênero deve ser visto como um texto temporal, considerando que tem uma função sempre de apresentar o seu texto principal referente a uma temática sobre determinado fato social.

Assim, uma capa de revista lida no ano de 2022, mas que tenha sido produzida nos anos de 1980, talvez não surta o mesmo efeito bem como não cause o mesmo estranhamento ou a mesma compreensão da época.

Além disso, é importante salientar, conforme apontamentos de outros estudiosos, que os gêneros textuais estão presentes na sociedade como práticas sócio-históricas, compõem-se como atividades para atuar sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (MARCUSCHI, 2008). Ademais, os gêneros são textos orais ou escritos solidificados em situações de comunicação decorrentes. E, naturalmente, assim são as capas de revista.

Logo, no tocante à questão dos gêneros textuais/discursivos, é importante sempre destacar que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2002, p. 279).

Ainda sobre o gênero capa de revista, é relevante pontuar que tal gênero é carregado de empréstimos de outros enunciados, sejam verbais ou não verbais, que fazem mobilizar um conhecimento de mundo, e que o leitor precisa organizá-lo para construir sentido e, também, para reformular aquele apreendido.

E, além desse ponto extremamente importante, vale ainda salientar que o objetivo principal da capa de revista é destacar as informações (matéria(s) principal(is) da edição da revista) de maneira, naturalmente, persuasiva e/ou informativa, pois quanto mais persuasiva e atrativa for a capa da revista maior será a chance de se ter o produto vendido e, por conseguinte, que o leitor tenha curiosidade para realizar a leitura.

Além disso, outros pontos são igualmente importantes e fazem parte da constituição da capa, como: o nome da revista, a editora responsável, a data de publicação, o número da edição, o site e o valor do exemplar.

## PONTO DE ANÁLISES

Conforme já mencionamos em momento anterior, serão analisadas aqui cinco capas de revistas de diferentes edições/versões. Nosso objetivo principal, também como já foi destacado, é observar como funcionam os modalizadores avaliativos nesse gênero textual/discursivo. Ressaltamos que algumas informações precisam ser destacadas, aqui e agora, com o intuito de orientar o leitor quando da leitura de nossas análises.

Inicialmente, mesmo percebendo que o gênero em destaque tem um viés temporal, não nos deteremos em explicitar aqui as questões sobre a época em que tal texto foi publicado bem como não nos deteremos em explicitar a edição da revista ou outros fatos/dados que julgamos não ter tanta relevância para as nossas análises. Assim, iremos nos deter, mais precisamente, na análise da estrutura linguística da chamada principal da revista e, mais do que isso, nos elementos modalizadores avaliativos presentes nessas chamadas e, posteriormente, realizaremos nossas análises partindo de um olhar pragmático-semântico.

Quando da leitura da capa do texto 01, naturalmente, o leitor se vê diante de um material que irá tratar da questão do fundamentalismo dentro das religiões, mais especificamente dentro do Islamismo. Essas informações estão presentes na capa da revista por meio da parte imagética e por meio da parte linguística.

Sobre esse segundo ponto, é importante destacar que duas palavras gritam aos olhos do leitor: cega e mortal. Portanto, podemos dizer que, de alguma forma, é assim que o responsável por esse texto percebe o fundamentalismo islâmico, como uma “fé cega e mortal”. Para além disso, é dessa mesma forma que ele

espera que o seu pretenso leitor também veja essa religião e, mais do que isso, que concorde com a sua opinião.

### TEXTO 01:



Disponível em: <https://www.paulinas.org.br/dialogo/pt-br/?system=paginas&action=read&eid=282>.  
Acesso em 26/01/2021.

Dessa maneira, temos duas estruturas linguísticas que são tradicionalmente classificadas como adjetivos, pelos manuais didáticos, mas que para além dessa classificação esses dois elementos funcionam como modalizadores avaliativos, que demonstram a subjetividade do produtor do texto e que, por assim ele entender, é compartilhada entre aqueles que têm esse mesmo tipo de opinião.

Argumentativamente falando, podemos dizer que as palavras “cega e mortal” orientam o leitor para conclusões argumentativas que demonstram, naturalmente, o ponto de vista do produtor do texto e que ele espera que essas informações assim sejam percebidas por seu leitor.



## TEXTO 02:



Disponível em: <https://paraibaonline.com.br/2020/08/saiba-os-destaques-da-nova-edicao-da-revista-istoe/>.

Acesso em 26/01/2021.

Considerando os acontecimentos sociais que ocorrem no mundo todo e que, devido às redes sociais, têm tido imensa repercussão, a capa da revista estampa a foto de três jovens que de alguma forma, cada um dentro de seus limites de atuação, têm destaque mundial. Mesmo percebendo a existência das três pessoas da capa, não entraremos aqui nos detalhes nem daremos nossas opiniões sobre o que achamos de cada uma delas, pois entendemos não ser esse o papel do pesquisador. E, como já antecipado em outro momento, caberá a nós apenas analisar a parte linguística presente na capa da revista.

Dito isso, podemos observar que a estrutura linguística “transformadora”, classificada tradicionalmente como adjetivo, imputada à geração na qual estão inseridas as três personalidades da capa, tem um valor de modalizador avaliativo, pois é assim que o produtor do texto percebe cada uma dessas três pessoas e, por isso mesmo, as reúne em uma única capa, praticamente uma

única imagem, com o objetivo não só de dar destaque, mas com o de avaliar a forma como essa geração vem se comportando diante dos fatos e dos acontecimentos vivenciados no mundo na nossa atualidade.

O elemento “transformadora”, nesse caso, é usado de forma a modalizar o discursivo produzido pelo locutor do texto. Para além disso, o uso desse elemento revela a intencionalidade do produtor do texto, a saber: fazer com que o seu interlocutor assim também veja a representatividade dos sujeitos postos na capa frente às questões sociais atuais vivenciados pelas sociedades. Ou seja, “sujeitos transformadores” no mundo.

### TEXTO 03:



Disponível em: <https://www.elesbaonews.com/2020/11/revistas-semanais-destaques-de-capa-das.html>.  
Acesso em 26/01/2021.

Como podemos observar, a imagem é muito clara e faz uma intertextualidade imagética com o filme “Coringa”, uma vez que as características da personagem do filme são trazidas para a representação do presidente.

Corroborando esse fato, alguns adjetivos são usados para caracterizar uma realidade vivenciada pela população brasileira, no tocante à forma como o país vem sendo governado. Ressaltamos que não se trata aqui da nossa opinião, mas de uma análise do que está exposto na capa da revista. E isso é fácil de se ler quando observamos adjetivos como “inconsequente”, “irresponsável” e “insano”, além de “fanfarrão”, usados para demonstrar, de acordo com o produtor responsável pela capa da revista, a forma como o governante máximo do Brasil se comporta frente às problemáticas vividas pelos brasileiros.

Aqui, como nos outros casos analisados, temos a presença de adjetivos que foram usados com a função de modalizadores avaliativos e que, mais do que caracterizar um governante ou seu comportamento, apresentam a avaliação argumentativa por parte do responsável pelo texto frente ao conteúdo proposicional por ele apresentado. E, que fique claro, é assim que o produtor do texto quer/espera que o texto seja lido.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que, geralmente, identificamos estruturas classificadas como adjetivos e que essas estruturas têm a função primeira de demonstrar uma avaliação do locutor/produtor do texto em relação a um determinado fato. Logo, estamos diante de modalizadores avaliativos.

Aqui, na sequência, em uma revista destinada ao público feminino, temos a presença, por meio da imagem/fotografia, de uma mulher forte, bela, guerreira, vencedora e poderosa, como a própria chamada da revista alerta. Além de todos esses atributos que são conhecidos por nós leitores, e que não precisaram ser usados na capa da revista, temos o adjetivo “feminino” caracterizando o substantivo “poder”, para dizer que não estamos falando de qualquer tipo de poder, mas de um poder específico. Algo que nos chamou a atenção e que talvez seja interessante destacar é que embora a revista seja destinada ao público feminino e naturalmente, ou culturalmente, a esse público sejam destinadas as cores rosa ou vermelha, temos como cor predominante, aqui, o lilás. No nosso ponto de vista, esse poder feminino não teria a cor

destinada, culturalmente, às mulheres, mas como forma de mostrar que as mulheres são poderosas, e que por isso mesmo elas podem ser representadas por qualquer cor que elas assim desejarem.

#### TEXTO 04:



Disponível em: [https://www.purepeople.com.br/midia/camila-pitanga-e-a-capa-da-revista-clau\\_m1366612](https://www.purepeople.com.br/midia/camila-pitanga-e-a-capa-da-revista-clau_m1366612). Acesso em 26/01/2021.

Portanto, como nos outros exemplos da capas anteriores, temos a presença do adjetivo, aqui especificamente a estrutura “feminino”, visto tradicionalmente como adjetivo, usado como marca linguística da modalização avaliativa, que busca, por meio do posicionamento do produtor da capa da revista, explicitar a subjetividade em relação a um determinado conteúdo por ele mesmo apresentado. Para além disso, é dessa forma que o locutor deseja que seu discurso seja lido por seu pretense leitor/interlocutor.

TEXTO 05:



Disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/>. Acesso em 20 de julho de 2021.

A capa da revista em tela estampa uma questão que é extremamente cara às sociedades: a questão da valorização do negro. No Brasil, então, país formado por uma maioria populacional predominantemente negra, esse ponto que deveria ser visto como algo a ser destacado positivamente, ainda hoje, é visto por muitas pessoas de forma negativa. Todas essas questões são naturalmente visíveis se olharmos a questão da abolição tardia entre nós brasileiros, a questão do preconceito de cor e, ainda, como esse preconceito mata e acaba com a vida de muitas pessoas.

Saindo um pouco desse patamar sociológico, observamos linguisticamente que há a presença do elemento “negro”, que pode ser encontrado tradicionalmente nos livros como um adjetivo (e, às vezes, como substantivo) e que aqui, como vimos nos outros exemplos anteriormente apresentados, funciona como um elemento modalizador avaliativo, pois avalia o conteúdo apresentado pelo locutor responsável pelo enunciado.

Nesse caso, a avaliação, como podemos observar, é positiva, uma vez que o locutor ressalta a importância da presença dos negros na sociedade brasileira, especificamente.

Assim sendo, o elemento “negro”, utilizado como modalizador avaliativo, é apresentado para reforçar a argumentatividade e a intencionalidade do locutor do texto e, para além disso, demonstra a forma como ele quer e espera que seu posicionamento linguístico seja lido e entendido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se importante assinalar, ao término do nosso texto e com base nas nossas análises, que muito além do que é proposto pelas gramáticas tradicionais, elementos como adjetivos, advérbios, e mesmo os verbos, são utilizados cotidianamente pelos indivíduos como uma forma de orientar os seus interlocutores – e, nesse caso, há sempre uma intenção para tal atitude – para a forma como se deseja que os textos sejam lidos.

Isso significa dizer, ainda, que um elemento como o adjetivo, marca da modalização avaliativa, exerce não apenas a função de caracterizar um substantivo, como é comumente apresentado nas gramáticas e nos livros didáticos tradicionais, mas funciona como modalizador avaliativo, como vimos nos exemplos das análises.

Para além disso, a noção de linguagem neutra cai por terra quando percebemos que todos os nossos discursos estão permeados de algum tipo de intencionalidade, pois como bem ressalta a Teoria da Argumentação na Língua, a língua é argumentativa por natureza. Assim, um olhar sobre esses elementos aqui apontados, de alguma forma, possibilita que uma reflexão seja feita sobre o trabalho na sala de aula e o ensino de língua portuguesa, pois percebemos que não cabe mais desmerecer todos os esforços apresentados pelos estudos linguísticos ao longo das décadas de pesquisas. Não faz sentido ensinar apenas que “inteligente” é um adjetivo e que na oração “Pedro é inteligente” tal estrutura sirva tão somente para caracterizar Pedro. Pois, se eu digo que “Pedro é inteligente”, dependendo do

contexto, eu posso estar querendo dizer mais do que isso, como por exemplo: confie em Pedro a produção do trabalho; Pedro dará conta da atividade, dentre outros sentidos.

Um ensino na perspectiva estruturalista em nada ajuda aos alunos na questão da reflexão sobre o uso que fazemos da língua e da argumentatividade que permeia nossas escolhas por um ou por outro elemento linguístico. Logo, pensar a linguagem como forma de interação é, conseqüentemente, repensar a maneira de perceber a língua enquanto estrutura, pois já na própria estrutura linguística as palavras apresentam alguma orientação argumentativa.

## REFERÊNCIAS

ANSCOMBRE, J-C; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Madrid: Editorial Gredos S. A., 1994.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do Português Falado**. Vol. II: Níveis de Análise Linguística: 2ª Edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

CERVONI, Jean. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Polifonia y argumentación**: conferencias del seminário teoria de la argumentación y análisis del discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

KOCH, I.G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez: 2002.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCONDES, Danilo. **A pragmática na filosofia contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. Desfazendo mitos sobre pragmática. In. **ALCEU** – v.1 n.1, p. 38 a 46 – jul/dez 2000.

NASCIMENTO, Erivaldo P. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora Universitária/EDUEPB, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000.

SANTOS, Maria Francisca de Oliveira. A modalidade no discurso de sala de aula, em contexto universitário. In: **Revista do GELNE**, Vol. 2, N.2, 2000.

# PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE UNIÃO DOS PALMARES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Ferreira dos Santos – IFAL – *Campus* Murici

Géssika Cecília Carvalho – IFAL – *Campus* Murici

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, os professores vêm sempre buscando alternativas que tornem o processo de ensino-aprendizagem uma atividade que proporcione não somente a ocupação da mente e tempo do aluno, mas atividades que promovam o pleno desenvolvimento intelectual, psicológico, motor e cognitivo, pois os alunos da educação infantil já são por lei considerados sujeitos de direitos e, como tal, devem ser sempre estimulados à criticidade.

Os alunos encontrados nessa esfera da educação estão em constante desenvolvimento e curiosidade para com o mundo à sua volta, gerando perguntas e absorvendo as características ao seu redor, seja na família, escola e por aqueles atores que no geral os rodeiam.

Nesse viés, dentre as atividades inseridas no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, comumente se tem a música em suas mais diversas formas de manifestação, sendo amplamente utilizada e difundida nas escolas que ofertam essa modalidade de ensino. Entretanto, ainda se percebe que há má aplicação da atividade, sendo oferecida aos alunos apenas como modo distrativo, não se pensando no lúdico como forma de promoção do letramento. Nesse sentido, é preciso a compreensão das formas de utilização da música dentro do ambiente escolar, onde deve atuar como instrumento educacional exclusiva e propriamente dito.



Desse modo, objetivou-se por meio desta pesquisa compreender como professores da rede pública de ensino no município de União dos Palmares, Alagoas, percebem a utilização da música na educação infantil, analisando suas concepções pessoais e as relações com a prática docente bem como proporcionando uma problematização acerca de suas formações e os modos pelos quais a música tem sido inserida no itinerário de formação desses alunos.

## **ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO INFANTIL COM ÊNFASE EM ARTE E MÚSICA**

Para Libâneo (1994), a educação é encontrada em todas as sociedades que tomam como responsabilidade esse ato, visto que esse é necessário para a formação do indivíduo. Educar é o processo de desenvolver no ser humano os interesses e concepções já consolidados socialmente, portanto, variando a partir da cultura em que o ser está inserido.

Como exposto na lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), “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” (BRASIL, 1996).

A lei também direciona a responsabilidade por esse processo ao Estado e à família, que devem preparar o indivíduo para exercer uma vida ativa na sociedade, isso é apontado em seu 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”. (BRASIL, 1996).

A educação escolar, pela qual o Estado está encarregado, divide-se em dois segmentos: educação básica e ensino superior.

A educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, é nesta etapa que o indivíduo recebe a formação comum necessária para que possa exercer sua cidadania e progredir em estudos posteriores.

Destaca-se, dentro da educação básica, o processo de educação infantil, que é a etapa primária, onde se trabalha com crianças até cinco anos. Esta apresenta grande relevância, visto que ela abrange o indivíduo que ainda está em processo inicial de desenvolvimento de linguagem e de alguns outros aspectos, como o físico, intelectual e social, este último merece uma ênfase, tendo em vista que a educação infantil é o primeiro espaço de educação coletivo em ambiente escolar.

A criança, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, é um sujeito dotado de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, a partir das interações, relações e práticas vivenciadas, podendo, com isso, adquirir comportamentos semelhantes àqueles que são usados constantemente em sua presença. Por isso, para Piaget (2010), o educador que trabalha com a educação infantil tem uma série de responsabilidades, que abrangem tomadas rápidas de decisões sobre situações, habilidade para trabalhar em grupo e em se comunicar.

Nesta etapa do processo educacional é fundamental considerar que os conhecimentos precisam ser socializados por meio de atividades lúdicas, por exemplo, as que envolvem jogos e brincadeiras, que apresentem diferentes linguagens, não somente escrita e leitura, mas outras como as artes visuais, sendo estas atividades que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

A arte, segundo Reis (2003), é difícil de ser conceitualizada, pois compreende uma gama de características, mas para Vygotsky (2009) é percebida como um movimento que leva à recriação do complexo contexto macrosocial em que o indivíduo está inserido, funcionando como uma ferramenta pedagógica de percepção da realidade.

Ao analisar a arte a partir da conceituação de Vygotsky (2009), relaciona-se com o processo educativo, tal relevância é

comprovada pela obrigatoriedade do ensino de arte e música nos diversos níveis da educação básica, pontuados nos parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), buscando proporcionar uma formação que contemple os conhecimentos e valores produzidos culturalmente.

Tendo em vista a necessidade de ludicidade e trabalho com diferentes linguagens dentro do segmento da educação infantil, requerem-se mudanças estratégicas por parte do docente/educador. Nesse viés, a nova versão da Base Nacional Curricular Comum destaca que as crianças precisam desenvolver habilidades com base em eixos que integram a educação infantil, como: convivência; brincadeiras; participação; exploração; expressão; autoconhecimento.

A BNCC na educação infantil considera que essas ações são fundamentais para a evolução do aluno, porque fortalecem a capacidade cognitiva e a compreensão do que acontece ao redor. Portanto, a arte se apresenta, então, como um mecanismo de múltiplas funções em prol do ensino e letramento, levando a considerar a resolução nº 5, de 17 de novembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na qual afirma que as propostas pedagógicas para esse nível da educação precisam apoiar-se em princípios éticos, políticos e estéticos. Este último trata “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (BRASIL, 2010, p. 16).

A arte se apresenta como um recurso interdisciplinar importante que garante que os alunos expressem e desenvolvam sua criatividade e sensibilidade através das diversas linguagens artísticas, garantindo experiências almeçadas dentro das Diretrizes, como, por exemplo, que “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26). Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), a integração de diversos aspectos, dentre eles o sensível, os estéticos e cognitivos conferem um caráter significativo para as

artes visuais, e sua constante presença nas práticas escolares é justificada por seu funcionamento como linguagem, que garante a expressão e comunicação humana.

Porém, o trabalho com artes visuais ainda é dificultoso, pois o referido documento aponta que muitas vezes dentro das práticas de artes visuais as atividades não possuem um sentido ou relevância, ou ainda são realizadas majoritariamente por adultos, que acabam por considerar as crianças incapazes de produzir um resultado desejado, muito embora o documento apresente que autores discutem essa ideia e que tomam como princípio que a criança manifesta-se espontaneamente, mesmo que essa sofra interferência da cultura que está inserida. O texto elucida que as crianças processam as informações através de suas experiências, pois “[...] exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências.” (BRASIL, 1998, p. 89).

Considerando isso, é necessário que o educador não só permita, bem como incentive a livre expressão, interferindo o mínimo possível, para que a própria criança expresse sua criatividade e imponha não só as influências que a acometem, mas também sua visão sobre o mundo ao seu redor.

Ainda considerando os conceitos propostos pelo RCNEI, a música é apontada como uma linguagem, assim como as artes visuais, que traduz, expressa e comunica pensamentos e sentimentos por meio de forma sonora.

Quanto à prática artística com a música, segundo Godoi (2011), o RCNEI reconhece a importância da música como uma forma de conhecimento acessível a bebês e crianças, incluindo os que apresentem algum tipo de deficiência, e sua presença intensa e constante no cotidiano, através do rádio ou TV, em diversos momentos, como nas festividades.

Ressaltando que a linguagem musical é uma ferramenta diversamente benéfica, pois “A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.” (BRASIL, 1998, p. 49).

As atividades realizadas pelas crianças envolvendo música, tais como ouvir música, brincar de roda ou jogos que se utilizem de movimentos síncronos ou não com as mãos, são atividades que podem despertar na criança o interesse na musicalização, desenvolvendo o gosto por essa atividade, o que estará atrelado a habilidades futuras. E isso se configura como benéfico, como aponta o RCNEI, “Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.” (BRASIL, 1998, p. 48).

A relevância da música na educação infantil não se configura apenas por ser uma linguagem acessível e cotidiana, mas a outros aspectos que ajudam no desenvolvimento do sujeito, dentre eles, o motor, visto que “A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade.” (ONGARO; SILVA, 2006, p. 4).

O documento RCNEI, porém, problematiza algumas práticas comuns, como a utilização de músicas para alguns propósitos, como desenvolver hábitos e atitudes, tais quais lavar as mãos, respeitar o farol e escovar os dentes, ou ainda para comemorações como dia das mães, mas essas costumam acompanhar gestos corporais, que enfocam uma repetição mecanizada e estereotipada por parte das crianças, o que acaba por gerar pouco ou nenhum espaço para que as crianças manifestem sua autonomia criativa ou expressiva. Ferreira (2002) ressalta a responsabilidade do educador ao executar tal atividade, a fim de que ela seja produtiva:

As brincadeiras musicais devem ser propostas de forma criativa e inovadora, para se tornarem mais interessantes. O maior ou menor interesse demonstrado pela criança poderá depender da atuação e entusiasmo do professor. O entusiasmo do professor poderá evitar, ainda, que a vivência musical se transforma numa experiência passiva ou numa atividade de pouco interesse (FERREIRA, 2002, p. 21-22).

A música apresenta sua importância enquanto linguagem tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental, tornando-se uma prática discutida há anos por teóricos da área. Logo, compreender a música como instrumento do processo de ensino-aprendizagem proporciona concepções de mudanças na pedagogia e seu currículo escolar, de modo a se debruçar sobre a epistemologia do docente e do aluno. Dentro dessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010) discutem o dever da escola em ofertar a seus alunos da rede pública infantil professores capacitados para assegurar e estabelecer assistência pedagógica adequada a seus alunos.

Nesse aspecto, percebe-se que, ainda com todos os avanços tecnológicos que podem ser encontrados com facilidade e acesso por meio dos docentes, estes ainda – uma grande parte – preferem optar pelos modelos tradicionalistas de ensino, os quais nem sempre se tornam satisfatórios, pois não exploram por completo as habilidades dos alunos, quando atuam de modo linear no ensino, agindo somente como transmissores.

Ademais, o ensino musical – ou ensino de música – proporciona não somente uma inovação para com as práticas pedagógicas, mas também estimula o desenvolvimento psicomotor, intelectual e cognitivo das crianças. O ser humano passa por três etapas em seu desenvolvimento psicomotor, são elas: Corpo vivido, Corpo percebido e Corpo representado. Estão as duas primeiras mais de acordo com a idade na qual se dá a Educação Infantil. Dessa forma, temos a primeira etapa que se dá até três anos de idade, denominada de Corpo vivido.

Não é apenas a função motora, a qual o professor deve se deter. É relevante que o docente leve em consideração que “o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados e é essa relação que é a Psicomotricidade”. (BASTOS, 2001, p. 37). Faz-se necessário que o profissional da educação infantil saiba muito bem o que é Psicomotricidade e tenha consciência da sua importância. No entanto, esse

conhecimento não se encerra aí, tendo em vista um trabalho desenvolvido com base em uma educação psicomotora que responda aos objetos da educação. (BARBIERI, 2019).

O conhecimento sobre tais etapas, assim como as atividades que deverão aprimorá-las, não podem ser relegadas a um plano inferior. O que requer do professor saber quantas e quais são e que também são conhecidas como elementos básicos da psicomotricidade, são elas: “esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal e pré escrita”. (BASTOS, 2001, p. 47).

Logo, a música não deve ser encarada como mais um modo de aplicação das aulas ou uma forma de sair da monotonia de uma aula monóloga, mas uma atividade que proporcione o letramento dos alunos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário. Dada à pandemia enfrentada desde o início de 2020, o questionário foi disponibilizado via *Google Forms* e encaminhado aos docentes. A escola pública municipal utilizada como objeto do presente estudo está localizada na Zona Urbana de União dos Palmares, sendo composta por 18 professores. A referida instituição atende a uma comunidade de bairro periférico da cidade. Para tanto, 12 professores atuantes no ensino infantil voluntariamente participaram da pesquisa, que se deu de modo remoto.

A discussão, problematização e reflexão dos resultados da pesquisa têm seu prelúdio no entendimento da formação dos docentes que participaram da pesquisa. Foi revelado que a maior parte (sete) dos docentes atuantes no *lócus* do presente estudo possui apenas o ensino médio normal com habilitação para o Magistério, o qual é direcionado apenas para o exercício docente no ensino infantil nas séries iniciais, porém esta formação tem passado por reformas que nos próximos anos fará com que esses

profissionais busquem formação superior adequada para o exercício docente.

Seguido a essa formação, encontram-se os docentes formados em Pedagogia (quatro), sendo esta a formação atualmente concebida, de acordo com a LDB, como adequada para atuação docente na educação infantil. Isso se dá pelo fato de que os cursos de ensino médio Normal no Magistério não são mais aceitos em concursos públicos como formação para exercício docente<sup>1</sup> (BRASIL, 1996).

No que se refere à formação docente dos atores da pesquisa, observa-se ainda a formação em Letras e alguns (sete) formados pelo médio normal (Magistério) também com formação em Pedagogia, ainda também uma pequena parcela declarou possuir formação em cursos de especialização (Pós-graduação *Latu sensu*), sendo estes funcionários públicos efetivos na educação pública, os quais buscam majoritariamente a formação continuada como forma de progressão salarial e não apenas como contribuição para o melhor exercício docente.

Assim, é correto empreender que o processo de formação vai além da primeira educação recebida, muito além da graduação. Esse processo dura toda a vida do ser humano, onde as vivências no âmbito profissional, por exemplo, também são uma contribuição para a formação. Ou seja, formar-se continuamente pode ser entendido como um processo que envolve aspectos inerentes aos condicionantes sociais, indo além da academia. Esta última indispensável nesse processo, porém a atuação docente e o exercício das práticas de modo lúdico tendo em vista não somente o ensino, mas também o letramento e desenvolvimento cognitivo proporcionam essa formação. Ademais, a música, nosso objeto de estudo, é uma ferramenta ímpar nesse processo, contribuindo não somente para com o aluno, mas também para o desenvolvimento docente.

---

<sup>1</sup> Os cursos de Magistério no ensino médio normal têm sido ofertados no Brasil desde 1971 com essa nomenclatura.



Nessa perspectiva da formação docente e continuada, observa-se por meio dos dados coletados que nenhum dos entrevistados possui formação no que tange à seara da música. O questionamento no tocante desse tipo de formação se deu pelo fato de que, comumente, as pessoas tendem em algum momento de sua vida aprender algum instrumento, por exemplo, especialmente movimentados por influências artísticas ou até mesmo atividades realizadas na época da escola, as quais suscitam o desejo de aprender e/ou desenvolver algum dom artístico. Outro fator comumente observado na sociedade é a atuação, especialmente feminina, em grupos e corais religiosos, o que pode influenciar também na utilização dessas ferramentas no exercício docente, mesmo que não possua alguma educação musical de modo formal.

Quanto ao tempo de atuação docente, a maior parte (oito) dos atores da pesquisa apresentam breve percurso profissional, estando na faixa de quatro anos de docência. O tempo mais longo observado na pesquisa foi de 27 e 29 anos de docência. Logo, sabe-se que o tempo de atuação docente é um condicionante para o pleno exercício, especialmente no tocante das tecnologias que emergem constantemente. Entretanto, esses docentes com maior tempo de atuação profissional na educação infantil externam a utilização de tecnologias em suas atividades envolvendo música.

Todos os docentes envolvidos no estudo utilizam atividades envolvendo a aplicação da música, isso de modo constante sendo realizado mais de uma vez por semana, onde apenas uma das informantes afirmou usar “raramente” as ferramentas de música no ensino infantil.

Logo, compreender o papel e a importância da música na educação infantil em acordo com os Campos de Experiência da BNCC proporciona ao docente uma cadeia de ideias que tendem a fomentar na criança, ser em aprendizado, experiências fundamentais para que este último ator social cresça, aprenda e se desenvolva. Entretanto, a música atualmente – em várias das suas formas de manifestação – pode ser absorvida pelas crianças de

diversos modos e em vários ambientes, o que torna necessária a compreensão dos cenários sociais nos quais a escola e os alunos estão inseridos, proporcionando-lhes uma vivência também de crescimento humano. Logo, as atividades envolvendo música, de acordo com os Campos de Experiência, devem ser desenvolvidas de modo organizado e sistemático, provendo o ensino para as crianças, de forma que não sejam atividades aleatórias nem mecânicas. Ou seja, tais atividades devem ser desenvolvidas comprometidamente com as necessidades e interesses das crianças.

Os professores/docentes declaram utilizar praticamente todo o espaço escolar para o desenvolvimento de tais atividades, o que demonstra que os mesmos possuem visão expandida no que se trata do aproveitamento estrutural para o desenvolvimento de atividades que tendem a envolver os alunos de modo satisfatório e comprometido com o processo ensino-aprendizagem.

Atrelado a esse aspecto, 50% dos entrevistados declararam a utilização do canto como ferramenta principal na realização das atividades com música, enquanto os demais afirmam ser adeptos da utilização de mídias eletrônicas<sup>2</sup>, despontando o uso de aparelhos de TV, caixas de som com microfone e ainda aparelhos de DVD.

Utilizar dessas mídias para o ensino de crianças e adolescentes, especialmente crianças nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, é uma prática que denota há anos, sendo aplicada por professores em escolas públicas e privadas, mesmo com redução ou restrição de determinados recursos. Contudo, a utilização de tais recursos não implica em afirmar que sempre as aulas serão completamente eficientes, pois isso carece da correta utilização, bem como o real intuito do docente em sua prática pedagógica no que tange ao ensino-

---

<sup>2</sup> Concebidas como quaisquer instrumentos eletrônicos que transmitam mídia ou não, podendo ser equipamentos de som, ou mecanismos que utilizem rede *Internet*.

aprendizagem, como também a participação do aluno, sendo este o receptor final de toda essa atividade, e em função de quem se deve escolher as ferramentas de trabalho.

Segundo Leite (2007), as ferramentas midiáticas, como as aqui explanadas sobre o uso destas na aplicação da música na educação infantil, promovem circulação de conhecimento, porém de modo que seja possível permear o acesso ao letramento, e às ciências de modo geral. Assim, trata-se uma forma de desenvolvimento de letramento. Ademais, esses conhecimentos precisam ser reapropriados por todos, de forma a se criar um vínculo entre esse conhecimento formal e a vida.

Ao se indagar acerca da importância do ensino com música na educação infantil, em suma, declaram os entrevistados que a música contribui de forma significativa para o processo ensino-aprendizagem, onde os alunos podem aprender diversas coisas por meio dessa ferramenta, ou seja, a música pode estar associada ao letramento, fazendo com que o aprendizado dos alunos extrapole a bolha da aula monóloga, e que, como outras ferramentas artísticas como o desenho, ferramenta amplamente utilizada e difundida na educação infantil, promova a sensibilidade, desenvolvimento motor e cognitivo, imaginação, estimulação da memória, como também possa ser aplicada como estratégia de socialização.

Ao indagar os entrevistados sobre suas motivações na utilização da música na realização de suas aulas, respostas diversas foram recebidas, porém, todas com mesmo caráter pedagógico: *“A música é uma ferramenta muito importante na aula, pois é daí que vem a motivação entre professor e aluno. Dessa forma podemos descobrir o interesse de cada aluno e suas desenvolturas.”* (P3)<sup>3</sup>. Isso se dá pelo fato de que há uma completa interação entre professores e alunos na realização das atividades com música, pois há *“facilidade das crianças aprenderem mais rápido por meio de*

---

<sup>3</sup> Professor entrevistado número 3. Redação fiel ao questionário.

*músicas” (P1) uma vez que “ajuda que a música proporciona no relacionamento discente e docente” (P5).*

Com base nesses breves relatos, os professores envolvidos nesse estudo, em detrimento de seu *locus* apresentam, por base em suas vivências, informações relevantes no que tange ao assunto objeto do estudo. Logo, pode-se inferir que a utilização da música vai além de um mecanismo de fuga da monotonia de aulas expositivas, mas que se tornou ferramenta de letramento e que proporciona envolvimento, engajamento e resultados satisfatórios no que se trata dos alunos, atores importantes nesse processo.

Nessa perspectiva, em termos metodológicos o professor da educação infantil que ensina música na escola deve desenvolver práticas em que os alunos adquiram as condições necessárias para obter valores de vida (FERREIRA, 2013). Portanto, em alinhamento com Duarte (2009, p. 119), “A apreciação musical pode despertar no aluno o interesse em ouvir música de maneira crítica e diferenciada, e ao ter a música como referência qualitativa e crítica, melhorar a qualidade da audição, e conseqüentemente melhorar a sua formação como ser humano”.

Problematizar acerca da importância da música na vida das crianças e conseqüentemente sua aplicação na educação infantil se dá, pois, a música está completamente intrincada à vida da criança desde seu nascimento, onde os pais, avós, tios e demais adultos e até mesmo outras crianças, culturalmente tendem a recitar canções para as crianças, sendo uma prática milenar, se não eterna.

O ambiente também é um fator determinante no desenvolvimento desses aspectos psicossociais, cabendo ao professor do ensino infantil como canal para disseminação de musicalidade adequada à idade da criança, provendo seu desenvolvimento como sujeito social.

Para Chiarelli e Barreto (2005, p. 25), portanto, “As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitem a comunicação com o outro”.

Acredita-se que todas as atividades que os alunos desenvolvem, durante sua trajetória, constroem seus saberes, competências e atitudes, bem como o desenvolver de suas identidades. Portanto, a prática docente, nesse tocante, é um aspecto sensível em relação aos moldes sociais e as representações que os docentes transmitem aos seus alunos nos anos iniciais da educação.

Logo, cabe ao docente em sua prática considerar também os saberes que são previamente adquiridos pelas crianças, os quais são provenientes, em primeiro momento, de suas vivências do meio social no qual estão inseridas. Este meio social inclui aspectos cognitivos, afetivos e sociais, como família, outras crianças e as vivências, mesmo na escola, extra sala de aula. Desse modo, o docente deterá subsídios para que possa determinar um plano de ensino adequado que o auxilie em sua prática, sendo este capaz de proporcionar a aprendizagem de modo significativo e eficiente para cada criança, pois estes são sujeitos singulares e particulares.

Portanto, a compreensão e identificação desses saberes na prática docente no que trata da música na educação infantil é uma condição inerente a cada educador. Isso se dá especialmente pelas particularidades humanas, pois mesmo os profissionais formados em mesmos cursos e instituições de ensino possuem diferentes sensibilidades, as quais são uma estrada para a construção identitária profissional, a qual transformará a prática docente de cada um desses professores, o que fará também que cada um possua seus meios e mecanismos para a aplicação de tal instrumento como prática educativa corroborando para o processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a competência educacional da ferramenta não parte apenas desta, ou seja, da música, mas se dá pelo modo no qual se exerce a docência por meio da pedagogia, sendo esta compreendida como uma ponte para as possibilidades, por meio do envolvimento entre professor e seu aluno, de comunicador e pela observância dos caminhos e intercâmbio de saberes e

aprendizados entre os dois sujeitos, como também entre os alunos compreendidos como sujeitos sociais e sociáveis.

Essa pedagogia supracitada proporciona que diversas ferramentas, tal como a música, possam tornar a escola e o processo de ensino relevantes e imponentes para as crianças. Assim, é possível construir uma relação de conhecimentos e garantias de uma aula dinâmica e efetiva, de modo a agregar valores e ampliar horizontes e competências do professor no exercício docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas docentes por meio da música têm sua importância como instrumento de fácil aplicação no ambiente escolar, sendo literalmente uma forma com que os alunos da educação infantil têm plena desenvoltura e conseguem imergir nas atividades, podendo desenvolver suas habilidades motoras e cognitivas.

Como expressado por todos os que participaram na pesquisa, a música é uma importante ferramenta para as aulas na educação infantil, dada a forma com que os alunos se inteiram de tais atividades, como assinalam os professores que externam a importância de desenvolver atividades lúcidas que proporcionam ao aluno compreensão de realidade.

Desse modo, ao utilizar a música como ferramenta educativa, os professores proporcionam a estes alunos percepções que estimulam seus processos de evolução cognitiva, bem como o desenvolvimento motor e sensorial por meio das atividades de canto, por exemplo, pois a música proporciona uma série de estímulos neurológicos que auxiliam em diversas searas da cognição humana.

No que trata da atuação e formação docente, é um campo que carece de atenção, sendo, por vezes, um ponto delicado a se discutir, dadas as particularidades de cada localidade e condições socioculturais, entretanto, é necessária uma série de processos que

possam estimular a formação continuada no que tange à prática docente, sendo este estímulo além de financeiro, como estrutural e condições gerais de trabalho.

Nesse tocante, embora seja percebida a utilização de instrumentos eletrônicos para o desenvolvimento das aulas, o canto é líder na preferência dos professores. Isso leva a perceber que mesmo nas condições de precariedade de trabalho, o docente busca sempre proporcionar ao aluno condições para que este participe e seja frutífero nas aulas. Esse aspecto é essencial na educação infantil, pois tende a proporcionar continuidade nos estudos.

Portanto, é importante que as aulas envolvendo música na educação infantil sejam prazerosas para os alunos e professores, sendo uma ferramenta de letramento e que se observem os caracteres socioespaciais que tendem a modelar e condicionar o desenvolvimento das crianças como sujeitos sociais.

Ademais, é importante mencionar que as intervenções artísticas que ocorrem dentro da escola devam englobar os caracteres sócio-históricos para que os alunos, desde o primeiro momento em contato com a escola, tenham a capacidade de conhecer e compreender a cultura que o cerca, pois esta é um condicionante que auxilia, no futuro, o exercício da criticidade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. S. **A música como instrumento facilitador da aprendizagem na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). 30f. 2012. Universidade Federal da Paraíba, Guarabira, 2012.
- BARBIERI, F. Psicomotricidade na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v.. 11, p. 05-27, 2019.
- BASTOS, A. **Psicomovimentar**. Campinas: Papirus, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de

13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**. n. 3, 2005.

FERREIRA, D. **A importância da música na Educação Infantil**. 2002. 38f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia), Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2002.

FERREIRA, M. T. S. **O ensino da música na educação infantil**. 2013. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

FONTEERRADA, M. T. de O. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: **ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 2, 1993, Porto Alegre: Anais Abem, 1993. p. 69-83.

LEITE, M. I. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 9. Ed. São Paulo: Papirus, 2007. p. 73-96.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1994.

ONGARO, C. de F.; SILVA, C. de S. **A importância da música na aprendizagem**. 2006. Disponível em: <<http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf>>. Acesso em 20 dez 2020.

PIAGET, A. S. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REIS, R. **Educação pela Arte**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

SANTOS, S. V. S. A SOCIALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL – UM ENSAIO. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-18, e10621, jan./mar. 2020.



TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n. 200, p. 199-206, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Madri: Akal, 2009.

Os dez textos aqui expostos pensam a linguagem como um processo de interação, tendo em vista que é apenas por meio dela que existimos e vivemos em sociedade. São, além disso, inquietações, reflexões e resultados de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores das mais diversas instituições de ensino do Brasil. Assim, objetiva possibilitar ao público leitor outros olhares para as questões referentes ao ensino de língua e literatura.

