

*Ensino e Sociedade*  
*v.15 n.24 (2019)*



standing matter by antony gormley · [blogdearte.art](http://blogdearte.art)

## Ensino e Sociedade v.15 n.24 (2019)

### SUMÁRIO

**Quando o(s) outro(s) evoca(m) minha experiência: Acentos dialógicos sobre os doze apóstolos**  
José Luciano Marculino Leal • Terezinha Jesus Gomes Nascimento • Wilder Kleber Fernandes Santana

**Análise crítica do discurso aplicada às práticas de acessibilidade em instituições educacionais**  
Denise Engleitner • Maria Augusta Castilho • Mariel Guerreiro Martins • Waldete Alves Paula Salineiro

**Da narração à criação de imagens: A arteterapia orientando histórias**  
Lucy Baptista • Maria Alzira Leite

**Atividade-resumo: Uma possibilidade de avaliação e facilitação da aprendizagem**  
Antonio Cesar Lins Rodrigues

**Atos retóricos e argumentação: Um percurso significativo**  
Luciano de Almeida

**Marcadores conversacionais presentes na língua falada na Baixada Santista, SP**  
Gabriela Cesar Nunes Santos • Artarxerxes Tiago Tácito Modesto

**As bases epistemológicas dos estudos do(s) letramento(s) no Brasil: Primeiras aproximações**  
Trícia Tamara Boeira do Amaral

**Uma colônia alemã no sul do Brasil e a política de nacionalização (1937-1945)**  
Melissa Probst • Caique Fernando Fistarol • Marta Curio Caetano • Sandra Pottmeier • Sérgio Theiss

**Sexualidade, luto e melancolia, no conto *Simple Encontro*: Crítica semiótica e psicanalítica**  
Alexandre Silva da Paixão

**A identidade de moradores de rua: Discursividade no espaço público**  
Nívea Rohling • Paula Caroline Zarth Padilha

**Dissertação e ensino: Conhecimentos linguísticos em manuais escolares da década de 1970**  
Maria Inês Batista Campos

**Uma análise da concepção de leitura nos documentos oficiais para o ensino médio em Alagoas**  
Cristiano Lessa de Oliveira • Neilton Farias Lins

**Formação docente e ensino de língua portuguesa: Algumas transformações e rupturas**  
Gabriela Lins Falcão • Lívia Suassuna

**Gêneros textuais na escola: A fábula no processo de ensino e aprendizagem de português**  
Willamis de Santana Alves • Rosilania Fontes Santana

**A onda das *hashtags*: O feminismo em 140 caracteres**  
Kátia Aleksandra dos Santos • Maria Gabriela Perussolo de Freitas

**A identidade linguística do manezinho da ilha: Testes de percepção e avaliação de informantes**  
Érica Marciano Oliveira Zibetti • Ana Cláudia Fabre Eltermann • Cecília Vieira Pinto • Gésyka Mafra

## SUMÁRIO

### **Aquisição da linguagem escrita e leitura na creche municipal Jaime Paulo Santos, Jandaíra/BA**

Samuel de Souza Matos • Lívia Santos Ferreira • Alexandre dos Santos • Evandro Reis Alves

### **Materiais didáticos aplicados no ensino de língua inglesa tematizados na escrita de relatórios**

Lívia Chaves Melo

### **Um estudo sobre a mediação nos processos de leitura interativa**

Jozuel Vitorino de Moura • Cristiane Magalhães Bissaco

### **Uma análise do conceito de prática social nos projetos de letramento e no método dialético**

Larissa Malu dos Santos

### **Discursos na capoeira em esfera escolar: Uma minietnografia**

Kátia Linhaus de Oliveira • Renata Santos

### **Modernidade e interdisciplinaridade em *A Rebours*, J.K. Huysmans**

Álvaro Cardoso Gomes

### **Educação linguística e Pedagogia histórico-crítica: A prática social ponto de partida e chegada**

Marina da Silva Cabral

### **Malinche: O poder do feminino no entrecruzamento de literatura e história**

Dóris Helena Soares da Silva Giacomolli

### **Oralidade, prática social e política linguística**

Cristine Gorski Severo

### **Indianismo, indigenismo ou pós-indianismo na literatura**

João Carlos de Carvalho

### **O processo de escrita apontado para o gênero contra no livro didático de língua portuguesa**

Renilson Nóbrega Gomes • Márcio Sales Santiago

### **Performance binária de refugiado em rede social virtual do ACNUR**

Cristian Edevaldo Goulart • Clóvis Alencar Butzge

### **A resistencia de uma escritora e os conflitos de personagem: *Eu sou lésbica*, Cassandra Rios**

Alexandra Santos Pinheiro

### **O sujeito em microconstruções causativas com "fazer"**

Luana Gomes Pereira

### **O vaqueiro e sua representação: O sujeito à luz pecheutiana em *Filho Sem Sorte***

Daniel da Rocha Silva

### ***L'assujettissement* and surveillance capitalism: Updating the concept**

Ana Elisa Sobral Caetano da Silva Ferreira

## **QUANDO O(S) OUTRO(S) EVOCA(M) MINHA EXISTÊNCIA: ACENTOS DIALÓGICOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOS DOZE APÓSTOLOS**

**José Luciano Marculino Leal**

Doutorando em Linguística - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

**Terezinha de Jesus Gomes do Nascimento**

Doutoranda em Linguística - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

**Wilder Kleber Fernandes de Santana**

Doutorando em Linguística - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

**RESUMO:** O presente artigo tem como viés norteador compreender, no texto bíblico, a constituição social dos doze apóstolos a partir da relação dialógica com o outro. Para tanto, do ponto de vista metodológico, a partir do olhar para as relações dialógicas presentes em fragmentos dos textos bíblicos sinóticos, Mateus, Lucas e Marcos, que acentuam a construção do apostolado, esse trabalho consiste em realizar um estudo que se inclina, sobretudo, na percepção de como os doze apóstolos são constituídos pelo outro por meio de dois ângulos: por Jesus – autorizado socialmente por Deus – e pelo auditório social – as multidões que legitimavam tal constituição. Do ponto de vista teórico, ancoramo-nos nas contribuições bakhtinianas sobre o ato responsável. No que se refere aos resultados, destacamos que a cena da constituição dos doze apóstolos situa-se como uma narrativa discursiva fecunda em recorrências dialógicas, o que nos permitir afirmar que a construção enunciativa mobilizada neste episódio bíblico está, dialógico-discursivamente, imbricada com os encadeamentos enunciativos dos outros – Jesus (autorizado, socialmente por Deus) e as multidões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ato responsável; Relações dialógicas; Constituição dos apóstolos bíblicos.

**Abstract:** The current article purposes to comprehend, in the biblical text, the social constitution of the twelve apostles from the dialogical relationship with the other. For this, the methodological point of view, from a dialogical point of view presented in biblical synoptic text fragments, Matthew, Luke and Mark, which emphasize the construction of the apostolate, which does a work in carrying out a study which tends, especially, to the perception of how the twelve apostles are constituted by the other from the medium of two angles: by Jesus - socially authorized by God - and by the social audience – the crowds that legitimized such that constitution. From the theoretical point of view, we anchored on the Bakhtinian bases on the responsible act. Regarding the results, it should be noted that the fixation of the twelve apostles is situated as a narrative discursive fruitful in dialogical recurrences, which allows us to affirm that an enunciative construction mobilized in this biblical episode is, dialogically-discursively, imbricated with the enunciative filaments of others - Jesus (authorized, socially by God) and the crowds.

**KEYWORDS:** Responsible act; Dialogical relations; The biblical apostle constitution.

## INTRODUÇÃO

A concepção de sujeito, encontrada nas obras de Bakhtin (2010b, 2011), apresenta não apenas o ser social, formado das relações dialógicas vividas em sociedade, mas, também, o ser com toda sua singularidade e unicidade, sempre em relação ao outro, contrapondo ao ser universal. Em outras palavras, cada ser humano é considerado um centro axiológico de valores que age sempre em relação ao outro, constituindo-o e sendo constituído por ele.

Assim, debruçar-se acerca da linguagem, sob a perspectiva do pensamento de Bakhtin, conseqüentemente da Análise Dialógica do Discurso, significa debruçar-se sobre um terreno de intensa densidade dialógica e ideológica, sócio-historicamente materializada na construção do enunciado.

Nessa ótica, esse artigo objetiva compreender a constituição dos doze apóstolos de Jesus, isto é, como eles foram habilitados a exercerem, socialmente, esse papel religioso. Para tanto, do ponto de vista metodológico, a partir do olhar para as relações dialógicas presentes em fragmentos do texto bíblico<sup>1</sup> em que o Filho de Deus convida os apóstolos a segui-lo, autoriza-os para a missão que acentuam a construção do apostolado, sob o ângulo axiológico dos autores sinóticos<sup>2</sup> Mateus (Mt), Lucas (Lc) e Marcos (Mc), o trabalho consiste em realizar um estudo das relações dialógicas identificadas na construção dessas passagens, sobretudo, como os doze apóstolos são constituídos pelo outro por meio de dois ângulos: por Jesus – autorizado socialmente por Deus – e pelo auditório social – as multidões que legitimavam tal constituição.

Vale destacar que, embora Bakhtin<sup>3</sup> não tenha se debruçado, especificamente, em estudos sobre o texto bíblico, “podemos inferir que os textos do Novo Testamento faziam parte da reflexão teórica de Bakhtin, sobretudo, no que toca aos gêneros romanescos” (LEITE, 2017,

---

<sup>1</sup> Destacamos que a versão bíblica mobilizada como *corpus* analítico neste estudo trata-se da *Bíblia: Tradução Ecumênica (TEB)*, publicada, em 2015, pela Editora Loyola.

<sup>2</sup> Alumiados por Stott (2011), os textos de Mateus, Lucas e Marcos são considerados evangelhos sinóticos (expressão grega – *synoptic* – que denota o sentido de “junto com”, “ver em conjunto”) por narrarem, embora que não cronologicamente, os registros dos eventos da vivência – fatos e declarações – de Jesus, sobretudo, Seu Ministério, de forma integrada, apenas com alguns detalhes peculiares, mas de forma, substancialmente semelhante.

<sup>3</sup> Com base em Leite (2017, p. 16), “Bakhtin fora envolvido com círculos religiosos radicais no período em que era universitário”, além de participar “das sociedades filosófico-religiosas, como a Sociedade Filosófica Religiosa de São Petersburgo, a Volfila” e de lecionar cursos pastorais na Irmandade de São Serafim, chegando, até, a ser exilado, devido sua postura de cristão declarado. Contudo, apesar de religioso por convicção, devido à pressão do governo monoculturalista imposta por Stalin, Bakhtin não se dedicou, especificamente, à reflexão sobre as tonalidades dialógicas do discurso bíblico.

p. 23). Nesse fito, apresentaremos, em linhas gerais, as contribuições da obra *Para uma filosofia do Ato Responsável* (2010b) em que Bakhtin busca construir a criação de uma filosofia moral por meio de um novo olhar para a constituição do sujeito, e o outro passa a ser o centro de valor axiológico da singularidade do ato no mundo concreto. Assim, ao colocar o outro como centro das discussões, concerne a Bakhtin um valor contributivo para os estudos da linguagem.

Nessa linha de pensamento, nossos atos responsáveis e responsivos nos tornam únicos, singulares em relação ao outro, inseridos em contextos históricos e sociais específicos. Essa responsabilidade pessoal se evidencia nas relações dialógicas de cada ser humano em sua singularidade, com suas virtudes e fraquezas, assumidas no contexto real do existir-evento. Portanto, em cada ato há uma identidade humana, uma assinatura, sem a possibilidade de haver álibi (BAKHTIN, 2010b), como poderemos perceber no evento da constituição dos doze apóstolos.

Dessa forma, esse estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de base interpretativista e caráter descritivo/explanatório (DENZIN; LINCOLN, 2006), apresentando como *corpus* de análise um fragmento de cada um dos evangelistas Mateus, Lucas e Marcos em que se evidencia o convite de Jesus aos apóstolos para anunciarem o evangelho; um trecho do evangelho de Lucas e outro de Mateus, mostrando a autorização e as instruções do Ressuscitado para realizarem milagres, além de um trecho dos Atos dos Apóstolos que marca o reconhecimento, pelo auditório social, dessa autoridade dada por Cristo aos seus enviados. Esses fragmentos compõem o discurso bíblico dos evangelhos sinóticos (BÍBLIA SAGRADA, 2012) e revelam a transformação de homens comuns em mensageiros de Jesus. Assim, visando alcançar o objetivo deste escrito, definimos como objeto de estudo as relações dialógicas empreendidas pela produção da narrativa desses textos.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DE *PARA UMA FILOSOFIA DO ATO RESPONSÁVEL***

Em consonância com os estudos de Amorim (2009), a obra *Para uma filosofia do Ato Responsável* (doravante, PFA) escrito<sup>4</sup> por Bakhtin em meados dos anos de 1920 e 1924, logo

---

<sup>4</sup> Vale ressaltarmos que, segundo vários pesquisadores como Clark e Holquist (2008), a obra em destaque permaneceu como manuscrito inacabado e sem título até ser publicado postumamente na Rússia em 1986, sob o título *K filosofii postupka*, com introdução de Sergei Bocharov. Ainda destacamos que estes manuscritos foram escondidos em Saransk, devido às perseguições políticas que Bakhtin sofreu no início do século XX. Assim, o

depois de seu primeiro texto publicado, *Arte e responsabilidade* (1919), possui como norte a realização de um projeto de criação de uma filosofia moral que (re)consideraria as diversas linhas de pensamentos filosóficas vigentes. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 114 [grifos nossos]), “o mundo no qual *o ato* se orienta fundado na sua participação singular no *existir*: este é o objeto da filosofia moral”.

Desse modo, PFA (2010b) lança mão, sobretudo, do pensamento acerca da constituição do ser no que diz respeito ao conceito da universalidade do sujeito proposto por Kant, desde a ontologia até a epistemologia, propondo concepções éticas, em uma perspectiva global, que conferiria ao conjunto uma unidade de princípios própria de uma *prima philosophia*<sup>5</sup>. Por conseguinte, essa obra acentua a proposta de Bakhtin de criar um projeto dialógico entre a filosofia e a vida – por meio da contribuição de vários filósofos – que compreende o homem em sociedade e busca estabelecer um método sociológico que romperia com o pensamento dualista entre o mundo da vida e o mundo da cultura, para além de discutir questões envoltas aos atributos da constituição do ser dialógico, da singularidade e do ato responsável, de modo a revolucionar o pensamento filosófico ocidental.

No que se refere à noção de constituição do sujeito, durante o contexto da produção de PFA, ela era concebida como individualizada (filosofia monolítica) – o eu me constituindo a mim mesmo –, ou seja, “penso logo existo”, compreensão proposta pelo pensador Kant acerca da constituição do sujeito universal. Dessa maneira, do ponto de vista filosófico, no que tange à construção do sujeito, só existia o eixo de valor: o eu.

Em contraponto ao pensamento corrente, o filósofo russo propõe um segundo eixo de valor: o outro, que não desconsidera o eu, mas coloca-o em relação dialógica com o outro, no processo de constituição do ser. Nesse sentido, Bakhtin, revolucionariamente, nomeia esse outro como o fundante na constituição do ser e, sendo assim, o outro torna-se o eixo de valor que dá início. Nesse contexto, o pensamento bakhtiniano propõe dois eixos de valor: o outro e o eu, sendo o outro o centro do valor, aquele que funda. Assim, a centralidade do eu no processo de constituição do sujeito é retirada e deslocada, dialogicamente, para o outro, deixando

---

texto possui a lacuna das oito primeiras páginas de sua introdução, bem como inúmeros enunciados e trechos que não foram possíveis de serem decifrados.

<sup>5</sup> De acordo com Fiorin (2016), o projeto sociológico da *prima philosophia* estava voltado para unicidade do ser e do evento, levando em consideração as relações dialógicas do mundo da vida e da arte, bem como conteúdo e forma, para além de conceber a língua como unidade dialógica dos enunciados concretos – as unidades reais da comunicação.

explícito que, na relação, em caráter de alteridade, com o outro, eu ganho existência – “quando eu olho no olho do outro eu me vejo” (BAKHTIN, 2011, p. 28).

Para além dessa compreensão, cabe acentuar que o indivíduo tem participação ativa, totalmente responsiva, com o outro na formação social do ser. A partir dessa concepção, compreendemos que a vida é dialógica por natureza, onde o outro é o construtor do eu (PONZIO, 2018).

No que se refere à singularidade do sujeito, Bakhtin (2010b) propõe que, tendo em vista que a existência do ser só é possível por meio do diálogo com um outro, este torna o sujeito como único, irrepetível, singular. Nessa visão, a vivência do homem em sociedade é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, em que a responsividade está, intrinsecamente, situada no sujeito por meio de sua valoração/avaliação de seus próprios atos, como o elemento unificador de todo o seu agir.

Nesse sentido, o outro individualiza o sujeito, particularmente em cada contexto situado. Nas palavras de Amorim (2016, p. 24),

O dever de pensar e a impossibilidade de não pensar são dados pela posição que ocupo em um dado contexto da vida real e concreta. Desse lugar, que somente eu ocupo, o que vejo e o que penso são da minha responsabilidade. Ninguém jamais pode pensar aquilo que eu penso. Ninguém mais pode prestar contas da minha posição e realizá-la, por isso não existe nenhum álibi para que não pense e não assumo o que penso.

Depreendemos dessas palavras que esse lugar único que o ser eu ocupa (por meio do outro) proporciona o não-álibi<sup>6</sup> – um reposta, um ato responsável. “O ato é sempre consciente [...] e na sua integridade, é mais do que racional – ele é responsável” (AMORIN, 2016, p. 30). Nesse cenário, de maneira geral, o ato, na visão de Bakhtin (2010b), diferentemente do conceito de ação – movimento de caráter mecânico, instintivo, sem responsabilidade –, estabelece uma relação de responsabilidade com outro, de forma a exigir uma assinatura, uma tomada de posição em determinado contexto situacional. Dessa forma, Bakhtin (2010b, p. 80-81, [grifos do autor]) esclarece:

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada *conclusão* definitiva; concentra, correlaciona

---

<sup>6</sup> De acordo com Ponzio (2010, p. 20, [grifos do autor]), o termo “Não-álibi significa ‘sem desculpas’, ‘sem escapatórias’, mas também ‘impossibilidade de estar em outro lugar’ em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo”.

e resolve em um contexto único e singular e já final o *sentido* e o *fato*, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha *uma vez por todas*.

Percebemos, assim, o ato como um gesto ético, dotado de integridade e de caráter responsivo, no qual o sujeito se revela e se responsabiliza pelo pensamento. Ainda, cabe ressaltarmos que o ato responsável é movido por uma realização concreta, contextualmente situada, que lhe é própria, em evento real singular do existir – o existir-evento.

Em uma perspectiva geral, à luz do pensamento de Ponzio (2018), compreendemos que a questão central – a *revolução bakhtiniana* – do cenário argumentativo de PFA é a proposição do eixo de valor do outro, em caráter fundante na constituição do ser relacionado, dialogicamente, com o eu. Nas palavras de Bakhtin (2010b, p. 155 [grifos nossos]), “o outro (que não é simplesmente outra pessoa, mas uma pessoa diferente, um outro *centro axiológico*) baliza o meu agir responsável”.

Dessa forma, a constituição do sujeito, na ótica bakhtiniana, assume consigo um conjunto de deveres e responsabilidades concretas. Logo, o ato, singular e irrepitível, de viver, portanto, necessita da interação com o outro, que irá variar de acordo com o contexto situacional e a noção entre espaço e tempo, gerando, assim, inter-relações que se movimentam dialogicamente.

Nesse sentido, essa movência dialógica carrega os seus riscos, para além de não propor alibi de fuga da responsabilidade de nos comprometer, até mesmo, quando tentamos a perspectiva da omissão; isto é, viver, à luz de PFA, é (inter)agir, é um ato que apenas o sujeito pode, sem alibi, executar – “o ato na sua integridade é mais que racional – é responsável” (BAKHTIN, 2010b, p. 80 [grifo nosso]).

## ***O OUTRO COMO CONSTRUTOR DO SER***

O mundo real, do conteúdo-sentido, é dado a cada sujeito do seu lugar único como um conjunto de possibilidades para a realização do ato responsável. Esse era o objeto da filosofia moral que defendia Bakhtin (2010b). Em suas discussões, o filósofo destaca que a singularidade e a unicidade do ser singularizam e unificam, valorativamente, esse mundo que lhe é dado, de modo que cada consciência participativa, em cada compreensão emotivo-volitiva do existir, do mundo, também é única e irrepitível.

O ser humano passa a ser o centro de valores contrário à noção de sujeito cartesiano de Kant, autárquico ou biologicamente determinado. Dessa forma, axiologicamente, tantos são os mundos quanto os centros valorativos nos eventos únicos e entre essas posições valorativas do mundo não há contradições, conforme nos assevera Bakhtin (2010, p. 104)

O fato é que entre as visões do mundo valorativas de cada participante singular não existem – nem devem existir – contradições; nem do interior da consciência nem, simplesmente, do lugar único de cada sujeito participante. A verdade (*pravda*) do evento não é, em seu conteúdo, uma verdade (istina), identicamente igual a si mesma; é, ao contrário, a única posição justa de cada participante, a verdade (*pravda*) do seu real dever concreto (BAKHTIN, 2010, p. 104).

Os posicionamentos valorativos dos sujeitos no mundo, ou seja, cada ato no existir-evento (BAKHTIN, 2010), embora único e singular, apresenta, segundo Bakhtin (2010), uma arquitetônica comum: o eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro. Esses momentos vividos tornam possível a valoração no mundo da vida, pois “Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro.” (BAKHTIN, 2010, p. 115). Por isso, o lugar e o momento do ato também se tornam únicos e singulares, pois o ato, enquanto evento irrepetível, singulariza todo o contexto da ação responsável. A constituição do eu-para-mim como “centro de origem do ato” destaca a responsabilidade e o meu dever no existir-evento, evidenciando minha unicidade e minha singularidade, visto que o que eu faço só pode ser feito por mim, do meu lugar. Além disso, o tom emotivo-volitivo do conteúdo-sentido se estabelece na minha relação ao outro, que integra, axiologicamente, os sentidos no evento. Sob essa ótica, o eu e o outro, como lugar de diferença que ocupam, somos responsáveis pela construção dos sentidos que, conforme Bakhtin (2010b), se constroem na diferença.

A relação entre o eu e o outro está para além da valoração de momentos do existir-evento. O próprio ser, visto pelas lentes bakhtinianas, como um ser de linguagem, portanto, um ser-evento, se constitui e é constituído pelo outro em cada existir-evento da vida real. Assim, como na elaboração dos discursos verbais, o *outro* também se faz presente na constituição do sujeito, valorando-o e sendo valorado por ele. Permanecem em constante tensão, na construção do sentido, os posicionamentos apreciativos do eu-para-mim, do eu-para-o-outro e do outro-para-mim, que Bakhtin (2010b) chamou de arquitetônica do ato. Assim,

O sujeito depende do outro, de seu reconhecimento, para ser visto como íntegro, para ser reconhecido, constituído. Ele só tem uma ideia mais clara de si mesmo no contato com o outro, cujas reações lhe mostram coisas sobre si mesmo a que ele não tem acesso. Ao mesmo tempo, o sujeito vê o outro como um ser completo, ser que veio a existir num dado momento que nunca mais se repete, ser que não tem igual, e, assim, mostra ao outro uma imagem do que esse outro 'é' enquanto ser íntegro. (SOBRAL, 2009, p. 55)

É no outro que o sujeito se define e se completa, podendo, por isso, ocupar diferentes posições-sujeito a depender da situação enunciativa em que se encontra. As marcas de “objetivação” do sujeito mostram a importância de trazer elementos extra-verbais, imbricados no discurso, a fim de se obter uma melhor compreensão. Nesse sentido, é apenas na produção discursiva que os elementos extra-verbais produzem sentidos dentro de uma rede dialógica de enunciados, sem, no entanto, deixarem de pertencer ao mundo concreto. Dessa mesma forma, o sujeito objetivado nos discursos não deixa de ser um sujeito real. Essas diferentes apreensões do sujeito e da realidade devem ser entendidas como possibilidades da linguagem, mesmo porque o discurso não consegue apreender completamente o mundo da vida e nem tão pouco o sujeito real, cada um em sua singularidade. Portanto,

Esses sujeitos, diferentes por definição, nem por isso são opostos entre si, pois se assim fosse também não poderia haver relação entre eles; eles vivem em tensão constitutiva, porque um sujeito só se vê como tal no “espelho” da visão de outros sujeitos, que por sua vez precisam um dos outros com esse mesmo fim. Logo, a relação entre sujeitos, mesmo que seja negativa, constitui os sujeitos (SOBRAL, 2009, p. 57).

Nas relações que se estabelecem entre os sujeitos, Bakhtin (2010) destaca que os atos não são apenas responsáveis, mas são também responsivos. Isso significa que ao agir responsabilmente no mundo concreto, o sujeito já responde a outros atos passados ou que estão por vir, como responde ao sujeito presumido de um ato discursivo que ainda está para acontecer. Logo, o eu é sempre uma resposta emotivo-volitiva ao outro com quem se está em permanente interação, presencial ou não, real ou fictícia, para construção de sentidos.

## **ACENTOS DIALÓGICOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOS DOZE APÓSTOLOS**

A princípio, considerando a relevância do contexto de produção para os estudos da língua em uso, pelo prisma do pensamento bakhtiniano, temos como foco inicial de análise situar o contexto de produção no qual os apóstolos foram constituídos, sob duas perspectivas, a saber: o cronotopo<sup>7</sup> e os sujeitos da enunciação da narrativa do texto bíblico em destaque. De acordo com o pensamento de Sobral (2009, p. 54 [grifos nossos]), no que tange ao processo de constituição do ser, o sujeito

[...] é essencialmente um agente responsável pelo que faz, agente que, em suas relações sociais e históricas com outros sujeitos igualmente responsáveis (inclusive apesar de si mesmos), constitui a própria sociedade sem a qual ele mesmo não existe.

Logo, sujeito constitui um agente mediador entre os sentidos socialmente possíveis e os discursos produzidos em situações concretas. Assim,

Eu posso cumprir um ato político e um rito religioso na qualidade de representante, mas se trata já de uma ação especial que pressupõe que eu tenha a autorização para realizá-la; mas nem neste caso eu abduco definitivamente da minha responsabilidade pessoal; ao contrário, o meu papel representativo, o poder pelo qual fui autorizado, levam-no em conta. (BAKHTIN, 2012, p. 112).

Essa responsabilidade pessoal de que nos fala Bakhtin é constituída de nossas relações dialógicas, de cada ser humano, em sua singularidade, com suas virtudes e fraquezas, assumidas no contexto real do existir-evento. O ato singular, único, concreto e irrepitível registra a responsabilidade do sujeito no mundo concreto, como ocorreu com Jesus no cumprimento da missão designada por seu Pai Celestial, Deus<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> “À interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, chamaremos *cronotopo* (que significa ‘espaço-tempo’). Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein)”. (BAKHTIN, 2010, p. 211)

<sup>8</sup> Acentuamos que, como dito anteriormente, o projeto bakhtiniano em PFA, de modo geral, tem como viés norteador promover uma *prima filosofia* – a partir da concepção da unicidade do ser e do evento, bem como a noção de responsividade do sujeito –, que estabeleça uma relação dialógica entre a filosofia com a vida. Para tanto, dentre outros conceitos, Bakhtin amplia os horizontes da Análise Dialógica do Discurso, lançando mão de 03 dimensões do ser, a saber: *Ética* – relacionado à vida e à cultura; *Estética* – abarcada pela arte e a *Cognitiva* – direcionada a ciência e a cognição. Nesse sentido, cabe ressaltarmos que, quando nos remetemos a *Deus*, nesse estudo, como testemunha que autoriza, socialmente, Jesus na constituição dos doze apóstolos, trazemos à baía da discussão um ser extra-ético, que está para além do humano e que, dessa forma, faz parte da dimensão do simbólico (do não ordinário). Nesses termos, Deus é estabelecido pela religião cristã como um ser estético que transcende o ético, ou seja, que transcende a esfera humana. Portanto, do ponto de vista teológico, ao acentuarmos *Deus*, estamos nos direcionando para a entidade sobrenatural, criadora do universo e de todos os seus seres vivos, venerada pela comunidade judaico-cristã do século I.

Nessa linha de pensamento, é fundante destacar que Jesus elege o seu apostolado por ter sido, anteriormente, autorizado por Deus. Essa legitimação torna o Cristo habilitado a assumir, na terra, o ato responsável e responsivo de ser o Filho – “[...] assim como o *Pai* tem vida em si mesmo, assim também deu ele *ao Filho* ter vida em si mesmo. Ele lhe deu autoridade para julgar, porque é filho do homem.” (JOÃO 5.26-27 [grifos nossos]) – e, concomitantemente, o próprio Deus encarnado – “Eu [Jesus] e o Pai somos um” (JOÃO 10.30 [acréscimo nosso]) e “[...] para que conheçais e acrediteis que o Pai está em mim e eu nele” (JOÃO 10.38).

Em se tratando do cronotopo, o tempo e o espaço, por onde ocorreu o evento da constituição dos apóstolos também se constituem únicos e singulares, “[...] individuados e incorporados como momentos de uma unicidade concreta e valorada” (BAKHTIN, 2011, p. 121). Assim, tendo por base o pensamento bakhtiniano, compreendemos esse evento como único e irrepitível, no qual os atos, nele acentuados, são promovidos por meio da singularidade, alteridade e responsividade.

O caminho trilhado por Bakhtin é, portanto, o de compreender o evento único (irrepitível) do ser no seu ato executado, por meio dos pilares da singularidade, da responsabilidade e da alteridade; e, para tanto, afirma a relevância de uma filosofia primeira, uma filosofia moral – ética –, que observe a auto-atividade do dever-ser na participação única do ser. Nesse sentido, no que se refere ao aspecto cronotópico em que se desenvolveu a narrativa da constituição dos doze apóstolos, compreendemos uma relação dialógica entre os livros bíblicos do Antigo e do Novo Testamentos. Portanto, o conhecimento do espaço da narrativa é um dos elementos metodológicos postulados por Bakhtin, uma vez que a sua concepção propicia ao analista compreender as oscilações discursivas que materializam nomeações, valorações, pontos de vista.

No que toca aos sujeitos da enunciação, consideramos os evangelistas Mateus, Marcos e Lucas, pois estes constituem-se autores dos livros bíblicos aqui estudados onde ocorre o evento da constituição dos doze apóstolos. Mateus, cujo nome significa dádiva do Senhor (STOTT, 2011), foi um dos doze apóstolos de Jesus. Rico republicano, antes de sua conversão religiosa, exercia a profissão de cobrador de impostos<sup>9</sup> do povo hebreu durante o período da dominação do Império Romano, na cidade israelita de Cafarnaum. Ainda, de acordo com Loyd-Jones (2017), este evangelho foi escrito em meados do ano 50 d.C., em língua grega, na região

---

<sup>9</sup> Mt 9.9 – “[...] saindo daí, Jesus viu um homem chamado Mateus, sentado na coletaria de impostos, e lhe disse”: “siga-me! Ele se levantou e seguiu Jesus.”

da Palestina, tendo, por base, embora sendo testemunha ocular do evento em destaque, o Evangelho de Marcos.

Já acerca de Marcos, conforme Stott (2011), trata-se de um historiador e teólogo, de origem hebraica, da tribo de Levi, discípulo de Pedro e fundador da igreja de Alexandria. O evangelho que lhe é atribuído constitui-se como um texto breve (16 capítulos) – escrito em língua grega com inúmeras expressões aramaicas entre 65-67 d.C., durante a perseguição de Nero – destinados à igreja de Roma, ricos em detalhes, marcados pela descrição de um ministério ativo, realizado por Jesus, considerado com “o Evangelho da Ação”. Podemos perceber que os escritos de Marcos possuem relações dialógicas com os sermões de Pedro, uma vez que, após a morte de Paulo, eles passaram a trabalhar e pregar o evangelho juntos – “Marcos, meu filho<sup>10</sup>” (1Pe 5.13).

Cabe destacarmos que o Evangelho de Marcos, de acordo com Geisler (2011), trata-se de um livro anônimo<sup>11</sup>; isto é, em determinados fragmentos desse livro encontramos referência ao nome do seu autor, muitas vezes por meio de evidências internas (indicações de sua autoria no próprio texto) e externas (testemunhos externos ao texto).

No que se refere a Lucas, tendo por base os estudos do teólogo Loyd-Jones (2017), era considerado um renomado e culto historiador cristão do primeiro século. Ainda, lhes é atribuída à profissão de médico e de discípulo/colaborador<sup>12</sup> do apóstolo Paulo em grande parte de suas viagens missionárias, sendo ele – Lucas – o responsável por tratar das inúmeras enfermidades do evangelista. Segundo esse estudioso, o Evangelho de Lucas foi escrito em grego, em Antioquia, direcionado para os gentios<sup>13</sup> por volta de ano 80 d.C.. Vale, também, destacarmos que é creditado a Lucas a escrita do livro de Atos dos Apóstolos, como uma continuação de seu Evangelho, endereçado, especificamente, para um homem chamado Teófilo.

---

<sup>10</sup> Do ponto de vista da nomeação “filho”, Nicomedus (2014) nos esclarece que era comum entre os judeus, especificamente, entre os rabinos, chamar os seus discípulos de filhos, como também os discípulos se dirigirem aos seus mestres, como “pai”.

<sup>11</sup> Na ótica de Stott (2011), o autor desse evangelho não colocou sua assinatura em sua obra, pois refere-se a um livro que foi encomendado de forma direta a Marcos (que era muito conhecido por seus leitores). Para além de, nesse contexto de produção da história literária cristã, não era costume entre os escritores pôr o seu nome como título do livro.

<sup>12</sup> 2Tm 4.10-11 – “[...] Porque Demas me desamparou, amando o presente século, e foi para Tessalônica, Crescente para Galácia, Tito para Dalmácia. *Só Lucas está comigo*. At 28. 12-16 – “Aportando em Siracusa, ficamos ali três dias. Dali partimos e chegamos a Régio [...] E depois fomos para Roma. [...] Quando chegamos a Roma, Paulo recebeu permissão para morar por conta própria, sob custódia de um soldados.”

<sup>13</sup> A expressão *gentio* é mobilizada para traduzir a palavra hebraica *goym* ou *gojim* (singular - goj גוי, plural- גוים) que aponta que o sujeito não é judeu ou israelita. Dessa forma, os gentios eram considerados o povo que não era judeu (MCDOWELL, 2013).

Com esse fito, elegemos um fragmento de cada um dos evangelistas Mateus, Lucas e Marcos em que se evidencia o convite de Jesus aos apóstolos para anunciarem o evangelho; um trecho do evangelho de Lucas e outro de Mateus, mostrando a autorização e as instruções do Ressuscitado para realizarem milagres, além de um trecho dos Atos dos Apóstolos que marca o reconhecimento, pelo auditório social, dessa autoridade dada por Cristo aos seus enviados. Essas passagens bíblicas ilustram, sintético e sinoticamente, os nossos interesses metodológicos em descrever, pelo viés da compreensão dialógica, a constituição dos doze apóstolos por meio do Outro (Jesus)<sup>14</sup> e por meio do seu auditório social.

Cabe ressaltarmos que os fragmentos apresentados a seguir fazem parte de um conjunto maior, não podendo ser entendidos de forma isolada, visto que, como uma unidade discursiva, articulam-se, organicamente, como fios que engendram um mesmo tecido, funcionando como fragmentos reveladores que preenchem as necessidades pontuais dessa nossa pesquisa. Com isso, apontamos que esta fragmentação foi mobilizada apenas para fins de análise.

## A CONSTITUIÇÃO DOS DOZE APÓSTOLOS POR MEIO DO *OUTRO*

Nesse momento, apresentaremos os fragmentos que compõem o *corpus* desse artigo. A seguir, vejamos o Quadro 1.

Quadro 1 - Convite de Jesus aos apóstolos

Mt 4. 18-22	Mc 1.16-20	Lc 5. 8-11
<p><sup>18</sup>Andando à beira do mar da Galileia, Jesus viu dois irmãos: Simão, chamado Pedro, e seu irmão André. Eles estavam lançando redes ao mar, pois eram pescadores. <sup>19</sup>E disse Jesus: "<b>Sigam-me, e eu os farei pescadores de homens</b>". <sup>20</sup><b>No mesmo instante eles deixaram as suas redes e o seguiram.</b> <sup>21</sup>Indo adiante, viu outros dois irmãos: Tiago, filho de Zebedeu, e João, seu irmão. Eles estavam num barco com seu pai, Zebedeu, preparando as suas redes. Jesus os chamou, <sup>22</sup>e eles, deixando imediatamente seu pai e o barco, o seguiram.</p>	<p><sup>16</sup>Andando à beira do mar da Galileia, Jesus viu Simão e seu irmão André lançando redes ao mar, pois eram pescadores. <sup>17</sup>E disse Jesus: "<b>Sigam-me, e eu os farei pescadores de homens</b>". <sup>18</sup><b>No mesmo instante eles deixaram as suas redes e o seguiram.</b> <sup>19</sup>Indo um pouco mais adiante, viu num barco Tiago, filho de Zebedeu, e João, seu irmão, preparando as suas redes. <sup>20</sup>Logo os chamou, e eles o seguiram, deixando seu pai, Zebedeu, com os empregados no barco.</p>	<p><sup>8</sup>Quando Simão Pedro viu isso, prostrou-se aos pés de Jesus e disse: "Afasta-te de mim, Senhor, porque sou um homem pecador!" <sup>9</sup>Pois ele e todos os seus companheiros estavam perplexos com a pesca que haviam feito, <sup>10</sup>como também Tiago e João, os filhos de Zebedeu, sócios de Simão. Jesus disse a Simão: "<b>Não tenha medo; de agora em diante você será pescador de homens</b>". <sup>11</sup>Eles então arrastaram seus barcos para a praia, deixaram tudo e o seguiram.</p>

<sup>14</sup> Nesse artigo, elegemos a inscrição do Outro em maiúsculo quando referir-se a Jesus.

Como vimos, os discursos do *Quadro 1* trazem enunciações que remetem o interlocutor ao contexto sócio-histórico situado, prenhe de sentidos dialógicos, convocados com finalidades discursivas determinadas, a saber: a primeira convocação, em caráter pessoal, dos apóstolos.

Nesse fragmento, pudemos compreender que os sujeitos da enunciação, Mateus, Marcos e Lucas, ao reportarem o discurso proferido por Jesus, respectivamente – “[...] *sigam-me, e eu os farei pescadores de homens*. (Versículo 19 [grifos nossos]), “[...] *sigam-me, e eu os farei pescadores de homens*. (Versículo 18), “[...] *Não tenha medo; de agora em diante você será pescador de homens*” (Versículo 10 [grifos nossos]) – para além de se dirigirem a *destinatários imediatos* (os doze homens que estavam, no momento dessa interação, sendo constituídos apóstolos), “cuja presença é percebida mais ou menos conscientemente” (FORIN, 2016, p. 31), também apontam, dialogicamente, para um *superdestinatário* (os adeptos ao cristianismo), “cuja compreensão responsiva, vista sempre como correta, é determinante da produção discursiva” (FORIN, 2016, p. 31).

De acordo com Nicodemos (2014), os doze apóstolos foram levantados por Deus, encarnado no sujeito Jesus, a fim de serem modelos de conduta e de liderança para a igreja cristã durante a transição da *antiga* (período do Velho Testamento) para a *nova aliança* (época atual), além de estabelecerem um dos fundamentos, de modo geral, da orientação cristã – transmitir o evangelho a todos, fazer discípulos: “Ide por *todo o mundo*, pregai o evangelho a *toda criatura*” (Marcos 16.15, [grifos nossos]).

Dessa maneira, parece-nos que a constituição, de forma convocatória, dos apóstolos ultrapassou, cronotopicamente, o contexto de sua enunciação, perpassando esse chamamento para todos os seguidores do cristianismo: pregar o evangelho para todos. Assim, nessa ótica, entendemos o superdestinatário (FORIN, 2016) nessa interação discursiva como os cristãos, de modo geral – os replicadores do evangelho. Sob esse prisma, compreendemos o enunciado concreto “pescador de homens” como replicador/multiplicador da palavra, bem como o sentido de constituir o dever maior do apostolado – resgatar almas (homens).

Dando continuidade ao movimento analítico, convocamos o próximo fragmento que aborda a constituição do papel social, de caráter eletivo, dos doze apóstolos.

Quadro 2 - A autoridade dos discípulos

Lc 6. 12-16	Mt 10.1-08
<p><sup>12</sup>Num daqueles dias, Jesus saiu para o monte a fim de orar, e passou a noite orando a Deus. <sup>13</sup>Ao amanhecer, <b>chamou seus discípulos, e escolheu doze deles, a quem também designou apóstolos:</b> <sup>14</sup>Simão, a quem deu o nome de Pedro; seu irmão André; Tiago; João; Filipe; Bartolomeu; <sup>15</sup>mateus; Tomé; Tiago, filho de Alfeu; Simão, chamado zelote; <sup>16</sup>Judas, filho de Tiago; e Judas Iscariotes, que veio a ser o traidor.</p>	<p>E, chamando os seus doze discípulos, <b>deu-lhes autoridade</b> para os expulsarem os espíritos imundos, e para curar todas as doenças e enfermidades. <sup>2</sup>Estes são os nomes dos doze apóstolos: O primeiro, Simão, chamado Pedro, e André, seu irmão; Tiago, filho de Zebedeu, e João, seu irmão; <sup>3</sup>Filipe e Bartolomeu; Tomé e Mateus, o publicano; Tiago, filho de Alfeu, e Lebeu, apelidado Tadeu; <sup>4</sup>Simão, o Cananita, e Judas Iscariotes, aquele que o traiu. <sup>5</sup><b>Jesus enviou os doze, com as seguintes instruções: Não se dirijam aos gentios, nem entrem em cidade algumas dos samaritanos;</b> <sup>6</sup>Antes dirijam-se as ovelhas perdidas de Israel; <sup>7</sup>Por onde forem puguem essa mensagem: o reino dos céus está próximo. <sup>8</sup>Curem os enfermos, purifiquem os leprosos, ressuscitem os mortos, expulsem os demônios; vocês receberam de graça, dêem também de graça.</p>

No Quadro 2, podemos ver, por meio da autorização de Jesus, em Mateus – “Ao amanhecer, **chamou seus discípulos, e escolheu doze deles, a quem também designou apóstolos**” (Versículo 13) –, bem como em Lucas – “**deu-lhes autoridade [...]**”, “[...] **enviou os doze, com as seguintes instruções [...]**” (Versículos 1 e 5) –, a constituição do papel social a ser desempenhado pelos doze apóstolos (ou escolhidos), no sentido de habilitá-los para um exercício (ou prática) social específico – o apostolado.

Tendo por base a teoria bakhtiniana, compreendemos essa habilitação singular atribuída aos apóstolos, por Jesus, como um ato responsável, no sentido de dar um passo, de realizar (axiologicamente) uma escolha, de promover tomada de posição, ou ainda, como acentua o Ponzio (2010b, p. 10), de mobilizar

um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem alibi e sem exceção.

Já no que se diz respeito ao enunciado contido em Lucas, por meio do discurso citado de Jesus – “[...] **a quem também designou apóstolos**” (Versículo 13) –, em que há um processo de nomeação dos doze apóstolos, verificamos o aroma semântico de “enviados”, no sentido de representação autorizada. Com base em McDowell (2013), esse termo (apóstolo) era acentuado

dentro da tradição do judaísmo antigo no sentido de representação autorizada a proclamar a chegada do reino vindouro e fundar comunidades religiosas.

Essa relação dialógica, em destaque, aproxima-nos da compreensão bakhtiniana de ecos de ressonâncias de enunciados dialógicos, uma vez que esse enunciado convoca sentidos historicamente já proferidos – termo comumente mobilizado pelos reis judeus no contexto do Antigo Oriente – sendo que, desta feita, adquirindo “um sentido e valor a partir do lugar único do singular, do seu reconhecimento, na base do seu “não-álibi no existir”” (PONZIO, 2010, p. 20, [grifos do autor]). Isto é, esse enunciado, fora (re)elaborado, (re)valorado e (re)acentuado, discursivamente, de acordo o tom emotivo-volitivo de Lucas, nesse novo lugar espaço-temporal situado.

Nesse sentido, na visão de Bakhtin, os enunciados concretos – relativamente emoldurados no social em auditórios dialógicos – são embebidos de ideologias e valorações situadas, elencadas em função do propósito comunicativo do sujeito, refletindo, assim, a noção de eventicidade do enunciado no discurso – o caráter único e singular de toda e qualquer interação discursiva, “o enunciado (ou parte do enunciado) [...], mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 313).

Dessa forma, essa atualização do enunciado da constituição dos apóstolos (Lc 6.13) corrobora o pensamento bakhtiniano de que o enunciado está sempre em ligação com outros já existentes: eis uma das principais características que o define como dialógico, como esclarece Bakhtin (2011, p. 371 [grifos nossos]):

*Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado.*

Ainda sobre o Quadro 2, constatamos que os enunciadores Lucas – “*Simão, a quem deu o nome de Pedro; seu irmão André; Tiago; João; Filipe; Bartolomeu; Mateus; Tomé; Tiago, filho de Alfeu; Simão, chamado Zelote; Judas, filho de Tiago; e Judas Iscariotes, que veio a ser o traidor*” (Versículo 14-16) – e Mateus – “*[...] Simão, chamado Pedro, e André, seu irmão; Tiago, filho de Zebedeu, e João, seu irmão; <sup>3</sup>Filipe e Bartolomeu; Tomé e Mateus, o publicano; Tiago, filho de Alfeu, e Lebeu, apelidado Tadeu; <sup>4</sup> Simão, o Cananita, e Judas Iscariotes, aquele que o traiu*” (Versículo 2-4) –, ao se reportarem, dialogicamente, a Jesus, acentuam a

constituição dos apóstolos em sentido nominal, a fim de demonstrarem a nomeação eletiva realizada por Jesus no evento da constituição do Seu apostolado.

Nesse cenário, de acordo com Bakhtin (2010b), essa nomeação mobilizada por Jesus assume uma postura de singularizar os apóstolos, chamando-os pelo nome, tornando-os, portanto, sujeitos irrepetíveis, garantindo, desse modo, a singularidade dos doze, dentro do espaço narrativo saturado pelos discursos de outrem. No sentido de enfatizar este aspecto, parafraseando as palavras de Faraco (2003), acentuamos que o sujeito tem, dessa maneira, a possibilidade de singularizar-se por meio da atualização, em caráter de alteridade, na interação viva com as vozes sociais.

Nesse momento, passamos a refletir acerca da constituição dos doze apóstolos por meio do outro – as multidões (auditório social dos apóstolos) tendo como exemplo o reconhecimento do auditório social do apóstolo Filipe, no Quadro 3.

#### Quadro 3 - Sinais da autoridade dos apóstolos

At 8.5-8
<sup>5</sup> E, descendo Filipe à cidade de Samaria lhes pregava a Cristo. <b><sup>6</sup>E as multidões unanimemente prestavam atenção ao que Filipe dizia, porque ouviam e viam os sinais que ele fazia;</b> <sup>7</sup> Pois que os espíritos imundos saíam de muitos que os tinham, clamando em alta voz; e muitos paralíticos e coxos eram curados. <sup>8</sup> E havia grande alegria naquela cidade.

Como podemos observar na cena narrada, no Quadro 3, a autorização social dos apóstolos, realizada por Jesus, é reconhecida pelo auditório social de Filipe, um dos doze. Dessa forma, trata-se de uma constituição mútua, na qual o seu processo leva em consideração o discurso de Outrem (Jesus); ou seja, a singularidade desse ato enunciativo deu-se numa instância, complexa e amplamente saturada, fortemente acentuada pelo tom valorativo expresso por outrem.

Portanto, esse fragmento reforça a concepção bakhtiniana de que o outro (as multidões) constitui o outro (Filipe) enquanto um apóstolo nomeado pelo Outro (Jesus), demonstrando que as relações interpessoais convocam o que podemos denominar de encadeamentos de outros. Nessa linha de pensamento, toda constituição, nomeada pelo indivíduo, está preñe de discursos de outrem e, simultaneamente, é concretizada e absorvida para os outros e pelos outros, ou seja, o discurso está sempre recoberto de uma complexa dialogicidade, tanto de quem o constitui

como de quem o está interpretando, como podemos confirmar nas letras de Bakhtin (2002, p. 139):

em todos os domínios da vida e da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas, com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade. [...] fala-se no cotidiano sobretudo a respeito daquilo que os outros dizem – transmitem-se, evocam-se, ponderam-se, ou julgam-se as palavras dos outros, as opiniões, as declarações, as informações, indignam-se ou concorda-se com elas, discorda-se delas, refere-se a elas, etc..

Assim, entendemos, nessa linha de pensamento, que O Outro (Jesus) está impregnado pelo processo de enunciação do outro (Filipe), uma vez que o enunciado é carregado de outros enunciados, de fios dialógicos já existentes. Trata-se, de certa forma, de uma resposta a um já dito sobre determinado tópico: eis um fenômeno comum a todo discurso. Lemos que essa noção de encadeamentos dos outros comunga, de certa forma, com o viés norteador de PFA – o sujeito, eu, se constitui à medida que vai ao encontro do outro, ou seja, o outro é imprescindível na construção do eu. Daí, a conclusão de que a constituição do ser, bem como a linguagem, deve ser percebida a partir de uma concepção dialógica. Com isso, fica explícito que é a partir das relações dialógicas, manifestadas nas diversas práticas históricas de interação e de usos da linguagem, que o sujeito se constitui e constitui o outro – “ser significa comunicar-se dialogicamente. Quando o diálogo termina, tudo termina.” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 108).

À luz dessa perspectiva, o dialogismo constrói a imagem do sujeito num processo de comunicação interativa, no qual o eu é visto e reconhecido por meio do outro, na imagem que o outro faz deste eu. Nesse sentido, o outro se projeta em mim e eu me projeto no outro, nossa comunicação dialógica requer que nossos reflexos projetem-se um no outro, e que afirmemos um para o outro a existência de multiplicidades de eu. Ainda, para além de percebermos o reconhecimento da constituição dos apóstolos por meio do outro (as multidões, no Quadro 3, como auditório social), compreendemos, de fato, a habilitação do apostolado do discípulo Filipe, durante a realização de seu papel social (de seus atos) – “*Pois que os espíritos imundos saíam de muitos que os tinham, clamando em alta voz; e muitos paralíticos e coxos eram curados*” (Versículo 7 [grifos nossos]) –, seguindo um direcionamento orquestrado por Jesus (Quadro 2), no momento da habilitação de seu apostolado, no discurso de Mateus – “*Curem os enfermos, purifiquem os leprosos, ressuscitem os mortos, expulsem os demônios; vocês receberam de graça, dêem também de graça*” (Versículo 8 [grifos nossos]).

Filipe, assim, assume a sua singularidade, estabelece sua participação singular e irrepetível nesse existir-evento e, desse modo, promove um gesto ético de responsabilidade, isto é, toma sua posição axiológica em um contexto específico, “posiciona-se frente a valores” (FARACO, 2010, p. 153). Portanto, lemos os atos promovidos por Filipe como atos de compreensões responsáveis e responsivas.

### **Considerações finais**

No que se refere aos resultados, a cena da constituição dos doze apóstolos situa-se como uma narrativa discursiva fecunda em recorrências dialógicas, o que nos permite afirmar que a construção enunciativa mobilizada neste episódio bíblico está, dialógico-discursivamente, imbricada com os encadeamentos enunciativos dos outros –Jesus (autorizado, socialmente por Deus) e as multidões.

Em relação ao objetivo assumido – realizar um estudo que se debruce sob a constituição dos doze apóstolos, isto é, como eles foram habilitados a exercerem, socialmente, o papel do apostolado, a partir do olhar para as relações dialógicas presentes em fragmentos do texto bíblico que acentuam essa constituição, sob o ângulo axiológico dos autores sinóticos Mateus (Mt), Lucas (Lc) e Marcos (Mc) –, concluímos que, de modo geral, a constituição dos apóstolos, como apresenta nossa análise, foi atravessada pela noção de encadeamentos enunciativos dos outros como estratégias discursivas empreendidas, especificamente, pelos evangelistas em destaque.

Assim, esse encadeamento dos outros, no texto, pode ser percebido através de dois ângulos: por Jesus – autorizado socialmente por Deus – e pelo auditório social – as multidões que legitimavam tal constituição. Destarte, pudemos perceber, a partir do olhar para o corpus, que essa constituição apontou, dialogicamente, para destinatários imediatos (os doze apóstolos) e superdestinatários (a comunidade cristã), bem como foram vislumbradas relações dialógicas (referentes ao Antigo Testamento e tradições rabinas) do enunciado da constituição e da nomeação em caráter eletivo.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “valido e inserido no contexto”. In: Brait, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 17-43.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária; O discurso no romance. In: \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. São Paulo, UNESP; Hucitec, 2002, p. 13-210.

\_\_\_\_\_. **Arte e responsabilidade**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro e João, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo. São Paulo: 34, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.

**BÍBLIA**. Tradução Ecumênica (TEB). São Paulo: Editora Loyola, 2015.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: \_\_\_\_\_. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003, p. 45-85.

\_\_\_\_\_. Um posfácio meio impertinente. In: Bakhtin, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro e João, 2010, p. 147-158.

GEISLER, Normam; NIX, Willian. **Introdução Bíblica: como a bíblia chegou até nós**. Tradução de Oswaldo Ramos. São Paulo: Vida, 2011.

LEITE, Francisco Benedito. A utilização do método socioideológico para estudos em ciências da religião e em teologia. In: COSTA, Julia Cristina de L; FRANCELINO, Pedro Farias. **Linguagem, discurso e religião: diálogos e interfaces**. São Carlos: Pedro & João, 2017.

MACARTHUR, John. **As parábolas de Jesus**. Tradução de Markus Heidger. Rio de Janeiro: Luz e Vida, 2016.

MCDOWELL, Josh. **Novas evidências que demandam um veredito:** Evidência I e II. Tradução de Carlos Osvaldo Pinto. São Paulo: Agnus , 2013.

NICODEMUS, Augustos. **Cristianismo descomplicado:** questões difíceis da vida cristã de um jeito fácil de entender. São Paulo: Mundo Cristão, 2017.

PONZIO, Augusto **A revolução bakhtiana:** o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Tradução de Valdemir Miotello. 2 ed. São Paulo, Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: Bakhtin, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro e João, 2010, p. 09-40.

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. In: **Revista Bioethikos/** Centro Universitário São Camilo – São Pau. v. 3. n. 1. (jan./jun.2009), p. 121-126.

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

\_\_\_\_\_. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica (1926). In.: \_\_\_\_\_. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013.

## **ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO APLICADA ÀS PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS**

**Denise Engleitner**

Especialização em Metrologia Aplicada à Engenharia pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, MS.

**Maria Augusta de Castilho**

Pós-Doutora em Linguística, Doutora em Ciências Sociais (USP). Professora da Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, MS.

**Mariel Guerreiro da Fonseca Martins**

Graduada em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

**Waldete Alves de Paula Salineiro**

Mestranda em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, MS.

**RESUMO:** O artigo apresentado visa, por meio da perspectiva da análise crítica do discurso, detectar qual a maior barreira enfrentada para o cumprimento das normas e legislações relacionadas à acessibilidade, especialmente em instituições educacionais. O objetivo foi o de verificar as condições de circulação e uso dos espaços por todas as pessoas, complementando com relatos de situações vivenciadas por atores que necessitam de espaços acessíveis. Diante do conteúdo exposto e utilizando-se do método de contextualização adotado por Van Dijk, elaborou-se uma estrutura analítica relacionando o discurso ora representado pela legislação, à sociedade representada por grupos de vários segmentos e as cognições sociais exercidas principalmente por grupos com algum tipo de deficiência. O estudo revela que o espaço físico acessível é importante, mas não é tudo, pois conviver com a diversidade humana de forma natural deve fazer parte da formação educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acessibilidade. Escolas. Território.

**ABSTRACT:** The present article aims, through the perspective of the critical analysis of the discourse, to detect the greatest barrier to compliance with norms and legislation related to accessibility, especially in educational institutions. The objective was to verify the conditions of circulation and use of spaces by all people, complementing with reports of situations experienced by actors who need accessible spaces. In view of the above content and using the method of contextualization adopted by Van Dijk, an analytical structure was elaborated relating the discourse represented by the legislation, to the society represented by groups of several segments and the social cognitions exerted mainly by groups with some kind of deficiency. The study reveals that accessible physical space is important, but it is not everything, because living with human diversity naturally should be part of educational training.

**KEYWORDS:** Accessibility. Schools. Territory.

## INTRODUÇÃO

A acessibilidade é hoje entendida como uma questão de direitos humanos reconhecidos nas leis de vários países do mundo representando o direito à igualdade de oportunidades, a não discriminação, à inclusão e à participação em todos os aspectos da vida em sociedade.

A acessibilidade plena significa considerar mais do que apenas a acessibilidade em sua vertente física e prima pela adoção de aspectos emocionais, afetivos e intelectuais, indispensáveis para gerar a capacidade do lugar de acolher seus visitantes e criar aptidão no local para desenvolver empatia e afeto em seus usuários. (DUARTE & COHEN, 2013).

A acessibilidade nas instituições educacionais será o objeto do estudo, utilizando como ferramenta a Análise Crítica do Discurso sob a visão de Van Dijk (1997), cuja forma de analisar criticamente o discurso é delimitá-lo às características analíticas: sociedade, cognição e discurso.

Na acepção de Van Dijk (2008), o emprego de uma investigação analítica discursiva, mostra o quanto o texto pode estar vinculado a práticas sociais de desigualdades, racismo e discriminação.

Foram utilizados: recortes da legislação e normas de acessibilidade, como representação do discurso institucionalizado; apresentação de histórias feitas nas instituições educacionais municipais de Campo Grande - MS, visando a verificação das condições de acessibilidade e recortes de relatos vivenciados por pessoas com deficiência.

Diante do exposto, estruturou-se o artigo ao identificar os obstáculos da rede de práticas, das relações de semiose e do discurso, com a finalidade de identificar as maneiras de superar as barreiras e refletir criticamente sobre a análise apresentada.

## A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Para enfatizar a relevância da Análise Crítica do Discurso doravante representada pela sigla ACD, praticada por cientistas sociais e estudiosos nas várias e múltiplas manifestações dirigidas à sociedade contemporânea, especialmente pela ‘mídiã mass’, foram abordados inicialmente alguns conceitos importantes dos principais representantes da história da ACD. medida em que os cientistas sociais perceberam que os estudos linguísticos deveriam não

apenas ser objeto de análise gramatical de sistemas linguísticos, mas também serem analisados pelas várias formas de uso da língua.

Van Dijk (1992), admite que discursos normalmente são concebidos por pessoas em situações específicas dentro de um contexto sócio-cultural, ou seja, o processamento de discursos não se resume em mero evento cognitivo, e somente a partir da interação entre as representações textuais e sociais é que se atinge sua compreensão.

O uso do termo discurso para Fairclough (2008), utilizado como um modo de focalizar a linguagem deve-se a proposta de considerar o uso desta, como forma de prática social, contribuindo para a construção das identidades sociais, das relações sociais e de sistemas de conhecimento, ou de acordo com o autor, construindo o mundo em significado.

A prática discursiva conforme enfatiza Fairclough (2008), além de contribuir para reproduzir a sociedade, também contribui para sua transformação, sendo o resultado de práticas sociais, reflexo de estruturas sociais concretas. Estas práticas sociais por sua vez, podem ter diferentes interesses ou orientações de natureza econômica, política, cultural ou ideológicas. Portanto, na visão de Fairclough, qualquer evento discursivo além de um texto, é uma prática discursiva textual e também uma prática social.

Com a compreensão dos conceitos do discurso segundo alguns dos estudiosos mais respeitados da ACD, a influência do discurso na conduta da sociedade e a abrangência hoje atingida pelos meios de comunicação e expressão, é óbvia a percepção da importância em estudar a análise crítica.

Considerar uma interface cognitiva para Van Dijk (2008) é fundamental à análise do discurso. Wodak (2004) revela que Van Dijk desenvolveu um modelo cognitivo de como os indivíduos entendem o discurso, e como os significados dependem do texto e do contexto.

No entendimento de Van Dijk (2008), a análise crítica do discurso, revela que o uso de textos escritos ou orais são sempre representações que levam à reprodução da dominação e de abuso de poder dentro dos contextos sociais e políticos na sociedade. O emprego de uma investigação analítica discursiva conforme sugere o autor, mostra o quanto o texto pode estar vinculado a práticas sociais de desigualdades, racismo e discriminação.

Magalhães (2001) sugere a análise do discurso segundo a ótica tridimensional proposta por Fairclough, com uma primeira dimensão da análise textual em si, alicerçada na Linguística Sistêmica e Funcional - LSF, uma segunda dimensão baseada na análise discursiva, envolvendo a produção, a distribuição e o consumo dos textos, variando conforme a natureza, os diferentes

tipos de discurso e os fatores sociais, e, em uma terceira dimensão que seria análise da prática social envolvendo os contextos sócio-culturais, dentro do conceito de hegemonia dos grupos.

Ao tratar da história da análise crítica do discurso, Wodak (2004) cita Van Leeuwen ressaltando sua forma de relacionar discurso e prática social, ora como forma de ação, ora como forma de conhecimento, o que lhe permite sugerir que a ACD deveria se interessar pelos dois aspectos gerados por estas formas, ou seja, como instrumento de poder e controle, bem como instrumento de construção social da realidade.

De acordo com Guimarães (2012), Van Dijk usa a abordagem cognitiva para explicar os mecanismos de processamento do discurso tendo focado atualmente suas investigações para as questões de racismo e ideologia, Fairclough já foca a investigação dos discursos na mídia para as massas como forma de manutenção de poder e Leewen ao analisar o significado das imagens e a relação nos discursos entre as informações visuais e verbais, afirma que elas são determinantes e compostas por teorias heterogêneas.

Guimarães (2012), ao confrontar as teorias de Van Dijk e Fairclough, conclui que a ACD surge de abordagens distintas, porém, com pontos comuns como a multidisciplinaridade, a preocupação social, o posicionamento político e o alerta às práticas de abuso de poder.

Portanto, a ACD pode ser apresentada tanto como teoria quanto como método de análise de práticas sociais (MAGALHÃES, 2001). O objeto de estudo da ACD são os aspectos discursivos da mudança social contemporânea.

Na ótica de Magalhães (2001), o discurso pode ser também agente de mudança, podendo transformar as relações de dominação. Por isso, a teoria social do discurso é revolucionária e ideológica, e por sua vez a ACD é síntese transformadora de outras teorias, contribuindo para o enriquecimento dessas novas teorias, ao analisar os discursos sob diversas perspectivas e obter novos olhares sobre os mesmos.

Com os estudos realizados sobre o assunto, pode-se afirmar que a aplicação da ACD nas diversas formas de representação do discurso, textuais, orais ou mesmo de imagens, permite que a sociedade reconheça o verdadeiro significado das informações. Esta possibilidade, na verdade, é uma maneira mais justa de escolhas tanto individual quanto de grupos com interesses afins e a grande chance de interferir nos discursos, alterando práticas discursivas impostas, muitas vezes, por anos de dominação, poder e controle sobre o comportamento social e sobre as mentes algumas vezes viciadas.

## **ACESSIBILIDADE: NORMAS E LEGISLAÇÕES**

Em 6 de julho de 2015 foi estabelecida pela Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com a finalidade de garantir às pessoas com deficiências, o exercício dos seus direitos e das liberdades fundamentais, visando a sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

De acordo com esta lei considera-se pessoa com deficiência aquela que traz um impedimento físico, intelectual ou sensorial. Esta deficiência pode implicar na sua dificuldade em participar plenamente na sociedade, impedindo-a de ter as mesmas condições que as demais pessoas possuem.

A pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida precisa utilizar de forma segura e autônoma os espaços físicos, o mobiliário, os transportes, as tecnologias, as instalações abertas ao público, tanto de uso público ou privados de uso coletivo, pois somente quando este contexto apresentar-se presente nos termos já citados pode-se caracterizar que a acessibilidade está sendo construída.

A Lei nº 13.146 elenca muitos obstáculos à acessibilidade, sendo importante ressaltar as barreiras atitudinais, um fator importante e muito difícil de ser contornado, mas que necessita de uma mudança urgente pela sociedade, proporcionando a pessoa com deficiência às mesmas condições de igualdade e oportunidades que as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Salienta-se que é dever do Estado, da sociedade e da família oferecer a pessoa com deficiência, os mesmos direitos que as demais pessoas possuem dentro da Constituição Federal Brasileira (1988), artigos 5º e 6º, entre eles os direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.

A pessoa com deficiência sendo reconhecida com todos os seus direitos contribuirá para uma sociedade mais digna, humana, participativa e acima de tudo igualitária.

O poder público, de acordo com a Lei nº 13.146, tem uma função muito importante neste sentido, é por meio do mesmo que características importantes preservam os direitos das pessoas com deficiência ao longo de toda a sua vida. (BRASIL, 2015).

Conforme esta lei, de acordo com os artigos 27 e 28, incumbe ao poder público, como também à comunidade escolar, assegurar educação de excelência às pessoas com deficiência, revelando que o sistema educacional deve ser inclusivo, oferecendo condições de acesso que eliminem as barreiras e promovam o bem estar intelectual e físico, trazendo também uma educação bilíngüe, em libras quando necessário. A inserção na educação superior precisa ser analisada com mais relevância para que a pessoa com deficiência possa competir com igualdade com as demais pessoas, ou seja os espaços, as atitudes, os comportamentos tem que se mostrar mais acessíveis.(BRASIL, 2015).

A fim de garantir nos projetos, nas construções e nas instalações, a implantação dos procedimentos necessários à acessibilidade, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) estabelece a NBR 9050 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, sendo esta uma revisão técnica da edição anterior do ano de 2004. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015).

As edificações já existentes devem se adequar segundo esta norma vigente, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços.

A NBR 9050 institui termos, definições, parâmetros técnicos a serem observados nas edificações, tanto no meio urbano como no rural que devem ser seguidos para que os espaços sejam considerados acessíveis

Segundo esta Norma, para serem considerados acessíveis, todos os espaços, edificações, mobiliários e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, devem atender ao disposto nesta legislação.

Além de trazer características técnicas de projetos acessíveis, a NBR 9050 exhibe alguns anexos. O anexo A é de extrema importância a ser abordado, pois traz um conceito sobre Desenho universal e seus princípios, revelando como a arquitetura e o design se preocupam com o ser humano e suas diversidades. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015).

A Lei nº 13.146 e a Norma NBR 9050 são fundamentais quando o tema é acessibilidade. É por meio destas legislações que a pessoa com deficiência está descobrindo os seus direitos, abrindo oportunidades e tornando-a mais inclusiva na sociedade brasileira.

## **ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS**

Identificou-se em vistorias realizadas pela Divisão de Fiscalização de Controle Urbanístico da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano nas Escolas Municipais de Campo Grande- MS, com o objetivo de verificar as condições de circulação e uso dos espaços por todas as pessoas independentemente de suas características físicas, sensoriais e cognitivas, que nenhuma atende a norma de acessibilidade.

As unidades educacionais fiscalizadas, totalizando 84 edificações, funcionam nos períodos, matutino e vespertino, sendo que a maioria possui mais de 20 salas de aulas e capacidade para aproximadamente 1.500 (hum mil e quinhentos) alunos matriculados, desde a pré-escola (educação infantil) até o 9º ano do ensino fundamental.

A maioria destas edificações foram construídas há muitos anos, na época em que não haviam estudos sobre acessibilidade. Contudo, de acordo com a lei vigente toda edificação de atendimento ao público construída anteriormente a mesma, deverá cumprir os parâmetros estabelecidos pela NBR 9050. Mesmo a maioria sendo edificações térreas verificou-se a ausência de acessibilidade nas instituições vistoriadas. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015).

Para o cumprimento da lei e a obrigatoriedade de acesso a todos os espaços, todas as edificações carecem de adaptações referentes a parte física, estrutural e arquitetônica, havendo a necessidade de se oferecer mobiliários adequados.

As edificações escolares possuem características arquitetônicas semelhantes: sala de direção, sala dos professores, sanitários, sala da coordenação pedagógica, de informação, biblioteca, secretarias, setores administrativos, laboratórios, assim como dispõem de quadras de esportes e pátio central dentre outros ambientes de uso comum.

Os relatórios da fiscalização analisaram desde o entorno das edificações, das vias de acesso com calçamento, rampas de acesso nas esquinas com piso tátil, portão de acesso principal, faixa de travessia de pedestres, vagas preferenciais demarcadas para veículos, acessos e circulações internas e externas, a existência de sinalizações e de rampas adequadas. Também foram verificados os sanitários adaptados, a largura dos vãos das portas de acesso aos ambientes, as maçanetas de abertura das portas correspondentes, as alturas das: lousas, dos

balcões das cantinas e das secretarias, das prateleiras da biblioteca e dos bebedouros. Assim como foi observado também a existência ou não de mobiliário adequado.

Os mobiliários também são importantes. Para se chegar a uma escola inclusiva, e atingir uma acessibilidade plena, é essencial que qualquer objeto, ou espaço, tenha o conceito de desenho universal. Conforme a NBR 9050 apresenta:

O conceito de desenho universal tem como pressupostos: equiparação das possibilidades de uso, flexibilidade no uso, uso simples e intuitivo, captação da informação, tolerância ao erro, mínimo esforço físico, dimensionamento de espaços para acesso, uso e interação de todos os usuários. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015, p.4)

O desenho universal como sinônimo de conforto e segurança pode ser aplicado por meio de identificações personalizadas em relevo para atender as necessidades de pessoas com deficiência visual, recursos auditivos para sinalização dos ambientes, rampas no lugar de escadas e degraus, banheiros adaptados e seguros, além de barras de apoio. São muitos os recursos disponíveis no mercado para deixar as edificações acessíveis. A esse respeito Guimarães (1999, p.2) assegura que:

Um ambiente com acessibilidade atende, diferentemente, uma variedade de necessidades dos usuários, tornando possível uma maior autonomia e independência. Entendendo autonomia como a capacidade do indivíduo de desfrutar dos espaços e elementos espontaneamente, segundo sua vontade. E independência como a capacidade de usufruir os ambientes, sem precisar de ajuda.

Também Duarte e Cohen (2006, p.3) afirmam que:

A acessibilidade ao espaço construído não deve ser compreendida como um conjunto de medidas que favorecem apenas às pessoas com deficiência - o que poderia até aumentar a exclusão espacial e a segregação destes grupos, mas sim medidas técnico-sociais destinadas a acolher todos os usuários em potencial.

Para um melhor entendimento do conceito de acessibilidade, é importante mencionar as condições de acesso à informação, das possibilidades de deslocamento e de uso do espaço, onde todos os indivíduos possam participar de atividades e assim, exercer seu direito de cidadão, conforme é previsto no artigo 5º da Constituição Federal Brasileira (1988).

Diante dos relatórios apresentados e das evidências observadas *'in loco'*, pôde-se constatar que as edificações vistoriadas, necessitam fazer adaptações dos espaços e mobiliários

para melhor atender as pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida, promovendo desta forma um atendimento não excludente.

## **UM CONCEITO X UMA REALIDADE**

Para analisar de que forma o discurso, a sociedade e o conhecimento sobre acessibilidade se contextualizam, foram escolhidos três recortes que abordam o tema e sua contextualização.

### **a) Primeiro recorte:**

Refere-se as experiências vividas por uma pessoa com paraplegia, a arquiteta Regina Cohen, atualmente professora na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU-UFRJ) e Coordenadora do Núcleo Pró-Acesso da UFRJ, também atua em pesquisa para Pós-Doutorado em Arquitetura na FAU/UFRJ sobre Acessibilidade de Pessoas com Deficiência aos Museus tombados pelo Patrimônio Histórico Brasileiro.

Alguns dos relatos dessa arquiteta referem-se principalmente a falta de acessibilidade na universidade para a qual retornou após o acidente que a deixou paraplégica para fazer o seu mestrado e doutorado e pôde perceber como as universidades estavam muito mal preparadas para recebê-la.

As dificuldades, barreiras físicas, sociais e culturais revelaram-se um desafio diário que culminou com a criação do Núcleo Pró-Acesso, que foi pioneiro no país e hoje conta com o reconhecimento nacional e internacional, tendo recebido alguns prêmios no Brasil e no exterior. O Núcleo Pró-Acesso é um grupo dedicado a pesquisa, ao ensino, ao planejamento e ao projeto inclusivo, buscando a integração sócio espacial das pessoas com deficiência por meio de um design universal que possa reduzir as barreiras à acessibilidade, sendo vinculado ao programa de pós-graduação em arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Baseado nos problemas enfrentados por Regina Cohen segue o texto com propostas elaboradas por ela de acessibilidade nas universidades:

Para que as universidades se tornem mais acessíveis e amigáveis às pessoas com deficiência física (cadeirantes) é importante melhorar o acesso ao sistema de transportes para chegar à universidade, criar vagas especiais de estacionamento,

adaptar banheiros, lanchonetes, refeitórios, bibliotecas, auditórios e outros espaços acadêmicos. Melhorar também o acesso às salas de aula, que no meu caso, além do quadro negro e das carteiras, mesas e cadeiras, envolve em algumas salas o acesso às pranchetas onde são desenvolvidos os projetos de arquiteturas. Em algumas destas salas também existem desníveis que precisam ser eliminados, sem falar nos tablados para os professores que são inacessíveis. Nunca consegui utilizar salas assim. (COHEN, 2008, s/p)

Segundo Regina Cohen (2008), o processo de eliminação das barreiras físicas, por meio de projetos de adaptação é importante, contudo eliminar barreiras atitudinais é uma tarefa tão importante quanto difícil. Conviver com a diversidade humana é uma oportunidade que a educação pode oferecer desde a mais tenra infância, cabendo aos educadores estimular a capacidade de cada um aceitar e principalmente respeitar quem é diferente.

**b) Segundo recorte:**

Refere-se a reportagem da Revista Veja, escrita por Paula Pfeifer, autora do blog Crônicas da Surdez, que originou os livros Crônicas da Surdez e Novas Crônicas da Surdez: Epifanias do Implante Coclear (Editora Plexus), e gerente da Sonora Clínica da Audição, no Rio de Janeiro. Publicado em VEJA de 15 de novembro de 2017, edição nº 2556.

Pfeifer (2017) ao se deparar com o tema da redação do Enem, do ano citado, faz um relato emocionado a respeito de sua trajetória, como deficiente auditiva da fase da educação fundamental até a universidade:

Em meus anos de escola e faculdade, apresentei todos os graus da surdez: leve, moderada, severa e profunda. Por ter uma deficiência auditiva bilateral progressiva, comecei o colégio ouvindo muito bem e, até me formar em ciências sociais na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), perdi por completo a capacidade de ouvir. As dificuldades me acompanharam do início ao fim de meu processo de aprendizagem. A sala de aula é um dos espaços mais traumáticos para quem não ouve, ou ouve mal. Eu procurava os lábios dos professores para lê-los, mas eles usualmente se posicionavam de costas para mim, escrevendo no quadro. Todos falavam ao mesmo tempo. O ruído de fundo me impedia de entender as conversas. Os vídeos e filmes exibidos não tinham legendas; logo, eram praticamente incompreensíveis para mim. Na sala, eu precisava me sentar num lugar estratégico — sempre na fileira grudada na parede lateral, para que meu ouvido “bom” captasse o som — e passava o tempo todo tensa, no aguardo do momento em que algum colega me chamaria e eu não o ouviria (PFEIFER, 2017, p.72-73).

Não obstante a experiência vivida, a autora supracitada revelou o grande equívoco cometido pela equipe organizadora do MEC (Ministério da Educação e Cultura) quando

generalizou a deficiência auditiva, desconhecendo a diversidade que existe entre aqueles que apresentam essa deficiência.

Paula salienta que os surdos, sofrem com a falta de acessibilidade, com o preconceito, com professores despreparados e com escolas que preferem não os ter como alunos. Pfeifer (2017) informa também o desconhecimento quanto as ferramentas de acessibilidade que devem ser oferecidas, pois são distintas a cada um desses grupos. Os surdos oralizados, por exemplo, necessitam de legendas, aro magnético (tecnologia de amplificação do som compatível com aparelhos auditivos) e salas de aula com tratamento acústico. Já os que se apóiam na linguagem em Libras, precisam de intérpretes.

### **c) Terceiro recorte:**

Refere-se a apresentação da Lei e da norma no âmbito da acessibilidade pública:

-LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015, s/p).

-NBR 9050 de 11 DE SETEMBRO DE 2015:

Trata de critérios de acessibilidade para edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos.

Esta Norma estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade.

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (2015), no que se refere acessibilidade das edificações educacionais, a Norma prevê dentro do item 10.15, Equipamentos Urbanos em Escolas, tais como:

- a entrada de alunos deve estar preferencialmente, localizada na via de menor fluxo de tráfego de veículos;

- deve existir pelo menos uma rota acessível interligando o acesso de alunos às áreas administrativas, de prática esportiva, de recreação, de alimentação, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, centros de leitura e demais ambientes pedagógicos. Todos estes ambientes devem ser acessíveis;

- em complexos educacionais e campi universitários, quando existirem equipamentos complementares, como piscinas, livrarias, centros acadêmicos, locais de culto, locais de exposições, praças, locais de hospedagem, ambulatórios, bancos e outros, estes devem ser acessíveis;

-o número mínimo de sanitários acessíveis deve atender 5 % do total de cada peça sanitária, com no mínimo um, para cada sexo em cada pavimento, onde houver sanitários;

- recomenda-se que elementos do mobiliário interno sejam acessíveis, garantindo-se as áreas de aproximação e manobra e as faixas de alcance manual, visual e auditivo, conforme especificações: parâmetros antropométricos, informação e sinalização, mobiliário urbano e mobiliário;

- quando forem utilizadas cadeiras do tipo universitário (com prancheta acoplada), devem ser disponibilizadas mesas acessíveis à P.C.R na proporção de pelo menos 1%, para cada caso, do total de cadeiras, com no mínimo uma para cada duas salas, mesas ou superfícies de trabalho;

-as lousas devem ser acessíveis e instaladas a uma altura inferior máxima de 0,90 m do piso. Deve ser garantida a área de aproximação lateral e manobra da cadeira de rodas, parâmetros antropométricos;

- todos os elementos do mobiliário da edificação, como bebedouros, guichês e balcões de atendimento, bancos de alvenaria, entre outros, devem ser acessíveis e atender ao disposto mobiliário urbano, mobiliário;

- nas salas de aula das escolas, cursinhos, complexos educacionais e *campi* universitários, recomenda-se atender aos sistemas auxiliares de comunicação.

#### **d) Contextualização**

Na visão de Van Dijk (1997), a melhor forma de analisar criticamente o discurso é delimitá-las às categorias analíticas: sociedade, cognição e discurso.

Nos recortes citados, o discurso proposto pela lei e norma pode ser chamado de discurso institucionalizado já que impõem formas de conhecimento social extragrupalmente, imposto pelo Estado.

A sociedade, formada por conjuntos de grupos sociais, estabelece relações sócio-cognitivas de forma intra, inter e extragrupo, representados aqui por pessoas com deficiência, instituições educacionais, profissionais ligados ao tema, autores de livros entre outros.

As cognições sociais podem ser definidas como pólos ou concentrações de conhecimentos compartilhados por pessoas com as mesmas necessidades, os mesmos pontos de vista e propósitos comuns, nesse estudo, representadas basicamente por grupos de pessoas com deficiência.

Com ênfase no problema social, que é a ausência de acessibilidade nas instituições educacionais, identificam-se obstáculos como os relatados anteriormente nas escolas municipais de Campo Grande- MS, bem como os relatados no primeiro e segundo recortes.

Na rede de práticas sociais, o grande problema são as barreiras físicas e atitudinais. Nas relações de semiose, como entre o usuário e o observador, entre o autor do projeto e a norma, por exemplo, a apropriação do espaço deveria atender a diversidade como um todo, sem distinção.

Quanto ao discurso, não se pode pautar apenas em textos técnicos bem fundamentados, mas principalmente nas experiências vivenciadas por cada grupo que apresenta uma necessidade específica.

Tanto as barreiras atitudinais, quanto a necessidade da apropriação do espaço e a representação originadas pelas experiências enfrentadas pelas pessoas com deficiência, são conceitos de fundo social, alheios a maioria da sociedade que por falta de informação adequada, desconhece a diversidade humana e as suas características.

Talvez a maneira mais simples de implementar a consciência da diversidade humana é conviver com ela, desde a mais tenra infância, oportunidade que a educação oferece a crianças com e sem deficiência na escola. É a escola que promove o primeiro convívio e aprendizado especialmente no que diz respeito à questões humanas. A Constituição Brasileira (1988) já garante o acesso das pessoas com deficiência às classes comuns da rede regular de ensino.

Ainda segundo Freire (1984), o trabalho educativo deve ser interdisciplinar, que permita ao aluno criar elos que tornem a aprendizagem coerente, com o intuito de oferecer uma prática pedagógica voltada à compreensão da realidade social. Por isso a escola precisa estimular as diferenças e dar significados para oportunizar e produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens.

A sociedade por meio de seus vários segmentos sociais deveria almejar uma nação livre e, sobretudo solidária, contribuindo para que prevaleçam os direitos de todas as pessoas no exercício da cidadania, sem exclusão social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a visão de Van Dijk (1997), um discurso a ser analisado criticamente possui algumas características analíticas importantes que o influencia, entre elas: a sociedade, a cognição e o próprio discurso.

Van Dijk (2008) expõe que um discurso pode estar vinculado às desigualdades sociais e à discriminação. A acessibilidade abordada no estudo, revela como a sociedade e o poder público necessitam construir um conhecimento do assunto de tal forma que barreiras comportamentais e atitudinais sejam rompidas, pois as legislações já existem, bem como parâmetros técnicos já foram estabelecidos, porém conceitos e comportamentos necessitam ser ampliados e transformados .

Em vistorias realizadas nas Instituições Educacionais do Município de Campo Grande-MS, verificaram-se a inadequação dos espaços, demonstrando ainda a precariedade da acessibilidade segundo as normas e as legislações vigentes.

Os discursos apresentados pelos relatos comprovam que há necessidade de mudanças por parte da sociedade, do poder público, principalmente no comportamento e atitude e que por falta de informação e desconhecimento da diversidade humana e suas características, deixam de aceitar as diversidades.

Uma das maneiras de amenizar estas diferenças seria conviver com elas. O primeiro momento que se atua socialmente é na escola onde depara-se com as diversidades. A escola é local de conhecimento, de compartilhar, vivenciar experiências e aceitar as diferenças, desde a mais tenra idade, educando para que as relações do futuro não sejam discriminatórias e excludentes.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 06.jan.2018.

BRASIL. Leiº 13.146, de 06 de jul de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Brasília, DF, jul 2015. Disponível em: <[http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei\\_13146.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf)>. Acesso em: 06.jan.2018.

COHEN, Regina. Universidade e deficiência física - Paraplegia - Regina Cohen. São Paulo: Molla Livro Acessível, 2008. Disponível em: <<http://www.livroacessivel.org/universidade-acessivel-regina-cohen.php#conteudo>>. Acesso em: 06.jan.2018.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

VAN DIJK, Teun Adrianus. (comp.) **Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction**. London: Sage Publications, 1997.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008

DUARTE, Cristiane Rose de Siqueira; COHEN, Regina. Proposta de Metodologia de Avaliação da Acessibilidade aos Espaços de Ensino Fundamental. In: Anais NUTAU 2006: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade. São Paulo, USP: 2006. Disponível em: <<http://www.proacesso.fau.ufrj.br/artigos/Acessibilidade%20em%20Escolas%20NUTAU%202006.pdf>>. Acesso em 06 de janeiro de 2018.

DUARTE, Cristiane Rose de Siqueira; COHEN, Regina. Subsídios metodológicos na construção de uma acessibilidade plena: a produção da identidade e da subjetividade de pessoas com deficiência. **Revista Benjamin Constant**. Edição Especial 03. out. 2013. Disponível em: <[https://intervozesdotcomdotbr.files.wordpress.com/2015/01/subsc3addios-metodolc3b3gicos-na-construc3a7c3a3o-de-uma-acessibilidade-plena\\_rbc\\_revee3out2013\\_texto\\_7.pdf](https://intervozesdotcomdotbr.files.wordpress.com/2015/01/subsc3addios-metodolc3b3gicos-na-construc3a7c3a3o-de-uma-acessibilidade-plena_rbc_revee3out2013_texto_7.pdf)>. Acesso em 6 de janeiro de 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GUIMARÃES, Marcelo. Acessibilidade ambiental para todos na escala qualitativa da cidade. In: **TOPOS - Revista de Arquitetura e Urbanismo**. v.1, nº 1, Belo Horizonte: NPGAU, 1999.

GUIMARÃES, Cleber Pacheco. Análise Crítica do Discurso: Reflexões sobre Contexto em van Dijk e Fairclough. **Eutomia Revista de Literatura e Linguística**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/viewFile/959/738>> Acesso em 6 de janeiro de 2018.

MAGALHÃES, Célia Maria. Reflexões sobre Análise Crítica do Discurso. Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Reflexões%20sobre%20a%20análise%20crítica%20do%20discurso.pdf>> Acesso em 6 de janeiro de 2018.

PFEIFER, Paula. Ouça todos os surdos. **Veja**, São Paulo, edição 2556, ano 50, n.46, p.72-73, 15 nov. 2017.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD- Um Resumo de sua História, Conceitos Importantes e seus Desenvolvimentos. **Linguagem em Discurso**. v.4, Santa Catarina: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2004. Disponível em:<[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/297](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297)>Acesso em 6 de janeiro de 2018.

## DA NARRAÇÃO À CRIAÇÃO DE IMAGENS: A ARTETERAPIA ORIENTANDO HISTÓRIAS

**Lucy Baptista**

Mestranda em Letras no Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) - Porto Alegre - RS

**Maria Alzira Leite**

Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras no Centro Universitário Ritter dos Reis – (UniRitter) - Porto Alegre - RS

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar os procedimentos narrativos imbricados no processo de ressignificação da imagem de si a partir da investigação da linguagem verbal e não verbal e de índices de memória cristalizados na construção de uma narrativa autobiográfica, com o intuito de revelar a importância da arte no processo da escrita e no desenvolvimento da capacidade criadora de sua autora. Para tanto, tem-se como base teórica os estudos de Walter Benjamin (2013) a respeito dos mitos da linguagem e da fotografia; Pareyson (1997), que trata da produção artística e da estética; Halbwachs (2006) e o estudo das memórias e Jean Bolen (1990), que busca explicar o ponto de vista simbólico das deusas gregas e o arquétipo feminino no contexto de uma narrativa de vida. A abordagem metodológica utilizada é de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 1994), a qual permite uma aproximação mais interativa com o contexto da obra e com o significado singular das ideias e expressões constitutivas da identidade da autora. Como resultados do estudo, a análise revela que o percurso autobiográfico e narrativo possui uma natureza carregada de significados e com características próprias, que pode incluir imagens ilustrativas, fotografias, desenhos, colagem e escrita. A relação entre a arte e a materialidade da linguagem como forma de compor uma produção permite com que a expressão artística realce o aspecto criativo, a singularidade e a subjetividade da história. E, nesse sentido, é o desenvolvimento artístico, caracterizando uma maneira particular de dar sentido às experiências pessoais, que amplia a sensibilidade, a reflexão e a imaginação, intensificando as relações da autora da obra consigo mesma, com os outros e com o mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte; Narrativa; Produção Simbólica.

**ABSTRACT:** This article aims to expose the analysis and importance of art in the writing process, to develop the creative capacity in the production of an autobiographical narrative. The relation between art and the materiality of language as a way of composing a production allows artistic expression to emphasize the creative aspect, the singularity and the subjectivity of history. They are possibilities of meanings, opening for greater communication through image and writing as a symbolic expression in the creation process. This expansion of details and information contributes to the analysis and reflection in the sense of problematizing the author's experience, through memory, intention, experience and the critical view of lived by writing and images. For that, the following theoretical contributions were adopted: Walter Benjamin (2013) Pareyson, (1997); Halbwachs (2006) and Jean Bolen (1990). The autobiographical and narrative course has a nature, full of meanings and its own characteristics with illustrative images, photography, drawing, collage and writing. It is the artistic development, characterizing a particular way of giving meaning to personal experiences that amplifies the sensibility, the reflection and imagination, intensifying the author's relations with himself, with others and with the world.

**KEYWORDS:** Art. Narrative. Symbolic production.

## INTRODUÇÃO

Este artigo compõe uma pesquisa maior de dissertação, em andamento, intitulado como "DAS MEMÓRIAS ÀS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS: EFEITOS DA ARTETERAPIA NA CONFECÇÃO DE UM LIVRO". Assim, para este estudo, pretende-se estabelecer uma análise da relação entre a arte e a materialidade da linguagem, imbricadas no processo de construção de uma narrativa autobiográfica, produzida como trabalho final para uma disciplina no curso de Arteterapia.

É importante salientar que a Arteterapia é o uso da arte como terapia. Na verdade, consiste na criação de um material, sem nenhuma preocupação estética para que o escrevente tenha oportunidade de expressar seus sentimentos. Pode-se dizer que é a arte abrindo um espaço para uma atividade regeneradora; canal de processo criativo para o autoconhecimento. A linguagem, permeada na Arteterapia, emerge como um processo comunicativo pelo qual o sujeito interage socialmente, dando forma às suas experiências. Dessa forma, a linguagem não só possibilita a representação e a regulação do pensamento e da ação do sujeito, como também, comunica ideias, pensamentos, intenções de diversas naturezas.

Os olhares para as imagens, neste estudo, contribuem para a ampliação de detalhes e informações que se intensificam no relato da experiência, vivenciada por uma autora, no momento em narrou e delineou a sua história por meio da arte. Destaca-se que a experiência de produzir o próprio livro é ativada por meio da memória, atravessada pela visão crítica do vivido e representada pelo entrelaçamento entre escrita e imagem.

Com relação à obra analisada, neste artigo, é necessário esclarecer que se teve conhecimento a seu respeito por estar em exposição em uma instituição de pós-graduação situada na região de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Desde os primeiros contatos com o livro, teve-se clareza de que seria interessante a realização de uma leitura interpretativa do texto e das ilustrações que o compunham, devido à ampliação da representação da expressão simbólica, reelaborada por meio dessa inter-relação no processo de criação.

De posse da obra, a etapa delineada na sequência, foi a de examinar os procedimentos sobrepostos no processo de ressignificação da narrativa de si, na tentativa de compreender o que gira em torno da imagem e do texto que a ela corresponde. Para tanto, extratos do texto e das imagens foram extraídos do *corpus* para compor o objeto desta investigação. Esses extratos compõem a seção de análise e são trabalhados teoricamente, a partir de gestos de interpretação da narrativa, por meio da inter-relação costurada com base nos teóricos que fundamentam o

estudo, cuja proposta compreende o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo e sobre como se reconhece enquanto pessoa.

Consideram-se, portanto, as possibilidades de sentido que fazem parte da obra e a ideia do movimento produzido nessa construção, que busca unir imagem e texto. Dessa forma, é possível compreender o significado simbólico e a organização lógica da construção do texto e do contexto da narrativa. As imagens produzidas representam outra linguagem, além da textual, o que permite novas leituras e olhares sobre a história que se lê. A forma como acontecem os fatos em sua vida faz com que a autora perceba o seu percurso na narrativa e uma compreensão implícita. A partir do que ela relata é possível sinalizar traços da performance linguística da autora e o sentido que pôs na tarefa da sua criação. Para ajudar na tarefa de pensar consideraremos a transformação dos sentidos por ela construídos e o que foi preciso buscar para referenciá-los. Desse modo, podemos considerar a narrativa posta aqui, como objeto privilegiado de análise para entender o sentimento de quem narra. Processo complexo e subjetivo capaz de revelar aspectos identitários e culturais que constituem os sujeitos. Diante desse cenário, o objetivo maior é de compreender e analisar os procedimentos narrativos imbricados no processo de ressignificação da imagem de si, por meio da investigação da linguagem verbal e não verbal e dos índices de memória cristalizados nessa narrativa.

Para tanto, tem-se como base teórica os estudos de Walter Benjamin (2013), que contribui com os escritos sobre os mitos da linguagem e da fotografia; Pareyson, (1997) que apresenta uma abordagem a respeito da produção artística e da estética; HALBWACHS (2006), que trata das memórias e Jean Bolen (1990), que busca explicar o ponto de vista simbólico das deusas gregas e o arquétipo feminino no contexto de uma narrativa de vida. Para fins de análise dos dados, foi utilizada uma abordagem metodológica de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 1994), a qual permite uma aproximação mais interativa com o contexto da obra e com o significado singular das ideias e expressões constitutivas da identidade da autora.

Como justificativa do estudo, parte-se da experiência da pesquisadora, na área da educação nos cursos de psicopedagogia. A vivência nessa área abre espaço para se pensar na importância de um estudo envolvendo uma análise de construção da narrativa autobiográfica que possibilite compreender o espaço de expressão da autora e da sua vivência ao utilizar, como recurso, a linguagem da arte e a criatividade para revelar uma imagem de si.

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais e referências do estudo. Na próxima seção faz-se um apanhado teórico a respeito da experiência e reflexão da arte, com Pareyson; a interpretação e o que a imagem nos faz pensar

pela fotografia com Benjamin; o modo como a memória afeta a narração de uma história com Halbwachs; a forma de perceber e o modo como a autora trabalha a criatividade, a singularidade e a originalidade da sua produção a partir do mito pessoal com Jean Bolen. Por fim, tem-se a análise dos dados e discussão dos resultados.

### **CONSTRUÇÃO CONJUNTA: relação com a teoria**

Buscando tornar a leitura mais fecunda, optamos por compor a narrativa com imagens visuais, produzidas pela a autora do livro que se interpenetram pela a escrita, trazendo outras possibilidades de entendimento para o que é analisado. As imagens escolhidas não têm apenas caráter ilustrativo, pois nos trazem fragmentos do que foi vivido pela autora, alcançando assim percepções diversas da sua própria experiência autobiográfica.

Portanto, no intento de explorar a narrativa dessa obra e fazer a análise de alguns fragmentos, trazemos como referencial teórico, Pareyson, que é um filósofo da arte e que tem como fio condutor a experiência em consonância com a ideia de inseparabilidade da experiência e reflexão do que se cria. Sua ideia está sempre aberta a novos aportes para desenvolver assuntos específicos da arte e sua intencionalidade. Pareyson revela que: “Nenhuma atividade é para exercer uma função somente e sim também para formar. Existe um fazer que acompanha a historicidade do sujeito e por esse motivo tem um papel importante nessa construção”. PAREYSON, ( 1997, p.36 ).

A cada expressão inserida através da arte, vamos conseguindo ver que o autor tem condições de se dedicar ao momento específico e ao mesmo tempo construir sua experiência com significação. Pareyson tem um jeito de expor algumas circunstâncias considerando a história e o momento estético e artístico da experiência do sujeito produzida.

É a expressividade da arte dando um sentido mais particular. É um texto compreendido, entrelaçado com as produções das imagens que a obra expressa quanto ao caráter específico daquilo que se fala. Nesse aspecto, a obra de arte exposta tem chances de exprimir a personalidade do autor, no sentido do que se quer falar e interpretar.

Assim sendo, para desbravar e captar o sentido do entendimento da linguagem das imagens, precisaremos também considerar o contexto da análise das obras na parte da criação dos desenhos, colagens, pinturas para compreender o que estão comunicando. Benjamin (2013) afirma que em uma linguagem expressiva sempre se deve colocar metas além de nossas próprias competências, alastrando-se pelas outras linguagens e, por assim dizer, se deixando mesclar, contaminar, fazendo-as reagir uma na outra. Nessa linha, a narrativa dá ênfase para explicar a

ação, a sensibilidade e a interação da autora. Afinal, o ponto de vista do narrador será intermediado para que se possa reiterar vivências e ver de que forma consegue assumir uma posição para explicar um código que possa decodificar.

Dessa forma, observamos e compreendemos as circunstâncias e interpretamos o que ela quer revelar pela imagem para nos fazer pensar a fotografia, a partir do que Benjamin (2013) nos diz: “Existe um lugar onde a obra se encontra...” (p. 57). A reprodução de uma obra de arte não é mais considerada uma falsificação e sim uma reprodução técnica. Existe uma autonomia que equivale à da obra original, ou seja, a obra de arte retratada por meio técnico, “a fotografia”, nos fará ver que conseguimos acrescentar visões e ângulos que por vezes o original não permitirá. A leitura de uma imagem não tem um código como à leitura da palavra, mas sua proposta nos faz entender que as imagens possuem uma leitura única para o sujeito que as faz.

Assim, pela história e a partir dessa realidade, verifica-se que contar histórias tem a ver com a experiência de cada um. Halbwachs (2006) contribui para que possamos observar o modo como a memória afeta a narração de uma história. Nesse ponto, devemos pensar nos mecanismos que nos levam a selecioná-las como: valores, sentimentos e a forma como a autora associa suas ideias.

De um lado está a memória da história, e do outro os acontecimentos sociais do momento projetado pelo passado. Halbwachs (2006, p. 27) afirma que “a memória individual existe a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças sejam constituídas no interior de um grupo específico”. O lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e das relações mantidas faz propagar entendimentos sobre ideias que só existem embaralhadas no seu imaginário fazendo, assim, com que reconstrua caminhos. O amor, a saudade, a tristeza, a alegria, sentimento de pertença entre outros sentimentos são elementos que potencializam as recordações. Para a ativação da memória, os sentimentos passam a ser fundamentais.

Halbwachs ressalta que:

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele reciprocamente, o que só é possível se fizerem e continuarem a fazer parte de uma mesma situação. (HALBWACHS, 2006, p. 38)

O autor considera uma contradição o fato de a história somente começar a ser escrita quando a memória está se extinguindo. Para ele, a história que se guarda na memória é uma história vivida, cuja duração pode não ultrapassar os limites e o período de existência de uma

vida. Nesse sentido, o trabalho com mitos, símbolos e outras expressões podem facilitar também a tradução das imagens mentais da autora, possibilitando assim o acesso a diferentes tipos de personalidade feminina, que seja possível se reconhecer intuitivamente em si mesma. São registros para nos fazer perceber forma e figura, carga afetiva dos: fatos, coisas, ideias, emoções e vivências da autora.

Jean Bolen (1990) também contribui para nos fazer perceber “As deusas e a mulher”, fazendo com que tenhamos contato com a mitologia das mulheres. Dessa maneira, será possível refletir a percepção de que deusa me habita? Por que me toca? Que mito pessoal ativa? Jean Bolen (1990) recorre à metalinguagem<sup>1</sup> e expõe sua preocupação em auxiliar mulheres a seguirem seu caminho através da sabedoria, da consciência e do autoconhecimento, pois na construção da sua obra, diz que é preciso cada mulher se associar a uma das Deusas gregas para entender que Deusa a habita no momento presente e assim poder se diferenciar. Através dos mitos gregos é possível mostrar o que realmente é importante e para qual Deusa se faz uma evocação. Assim, a análise do conteúdo da obra oportunizará estar diante da forma como a autora consegue trabalhar a criatividade, a singularidade e a originalidade da sua produção.

### **SENTIDO DA NARRATIVA EM CONSONÂNCIA COM A ARTE: um exercício de análise**

Através da arte, materializada na utilização de figuras, fotografias, colagens e desenhos, que se inter-relacionam com a escrita, a autora aborda aspectos referentes à sua vida. Assim, a narrativa é conduzida de forma mais aprofundada. Vamos aos poucos constatando que ao se comunicar, a autora não restringe sua ação criadora apenas ao texto e sim a uma construção de sentidos pelo desenho e pintura que ela mesma produz. Como professora de artes, ela se utiliza de imagens como discurso, intensificando a eficácia na produção de diferentes sentidos de seus registros. Vejamos, na figura 01, como a obra começa:

---

<sup>1</sup> Metalinguagem significa o uso da linguagem para se referir à própria linguagem ou a qualquer parte dela. É diferente da linguagem como objeto. Jean Bolen considera que cada uma das deusas traz um sentido que pode esterilizar ou não o sentido que se dá ao contexto. (BOLEN, 1990, p. 55).

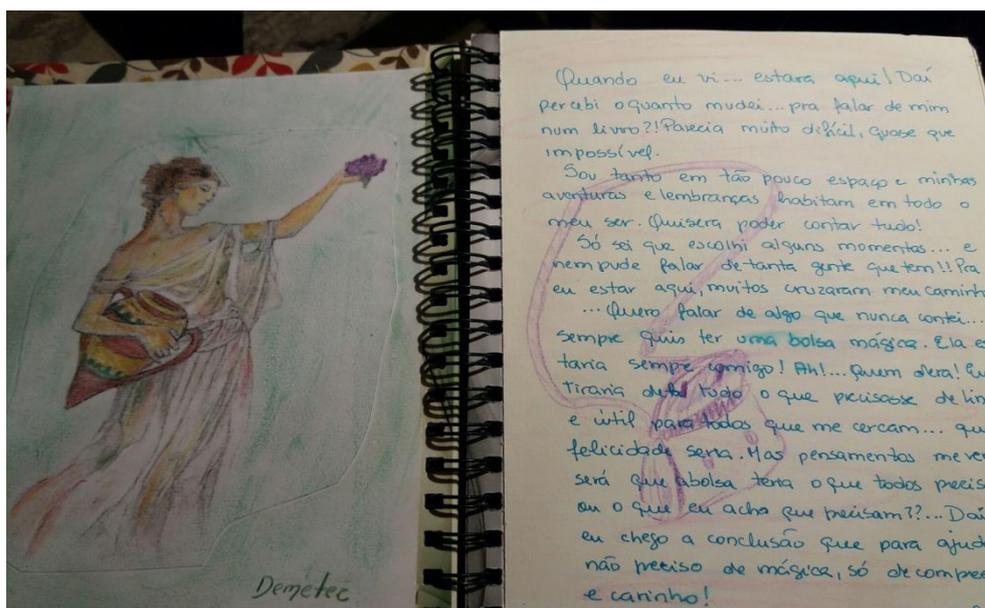


Figura 01 - “Bolsa Mágica”

Fonte: foto da página do livro produzido pela autora

No excerto 01 a seguir, tem-se a reprodução do texto apresentado na figura 01 :

*Quando eu vi... Estava aqui! Daí percebi o quanto mudei... Para falar de mim num livro? Parecia muito difícil, quase que impossível. Sou tanto em tão pouco espaço e minhas aventuras e lembranças habitam em todo o meu ser. Quisera eu poder contar tudo! Só sei que escolhi alguns momentos... E nem pude falar de tanta gente que tem! Para eu estar aqui, muitos cruzaram meu caminho.... Quero falar de algo que nunca contei... Sempre quis ter uma bolsa mágica. Ela estaria sempre comigo! Quem dera! Eu Tiraria de lá tudo o que precisasse de lindo e útil para todos que me cercam... Que felicidade seria. Mas pensamentos me vem... Será que a bolsa teria o que todos precisam ou o que eu acho que precisam? Daí... Eu chego à conclusão que para ajudar não preciso de mágica, só de compreensão e carinho!*

Excerto 01: Reprodução do texto que compõe a figura 01

Considerando que a escrita da narrativa está atravessada pelo que a autora pensa, é possível compreender o sentido e o significado do lugar do desejo dela. Nesse sentido, Benjamin (1997, p. 211) afirma que “os traços do narrador aparecem, como um rosto humano quando podemos entender que um corpo de um animal que está num lugar, está para um observador localizado a uma distância apropriada e num ângulo favorável”, ou seja, é preciso reconhecer o que cada narrativa traz por meio das suas memórias e verificar a distância mais apropriada para um ângulo que seja favorável à leitura que se quer ter. Quando autora diz “Daí percebi o quanto mudei... Para falar [...]”, dá a entender que quer rememorar e buscar fragmentos das suas representações simbólicas pelo ato criativo. Segundo Halbwachs, “O

funcionamento da memória individual não é possível sem os instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas que toma emprestado pelo seu próprio ambiente” (HALBWACHS, 2006, p. 72). Afinal, relatar experiências em um livro, incluindo suas vivências não é tarefa simples.

Logo em seguida, a autora fala da vontade de querer ter uma “bolsa mágica”, para que pudesse tirar de dentro dela tudo o que precisasse. Esse trecho estimula a imaginação do leitor, para sintonizar-se com as aspirações da autora. É o tempo fazendo com que o leitor veja os fatos reais cruzando-se numa aventura mais anímica. A autora permite que o leitor construa hipóteses a respeito da imagem do que seja essa bolsa e de também imaginar seu conteúdo. É um simbolismo que está implícito nesta narrativa.

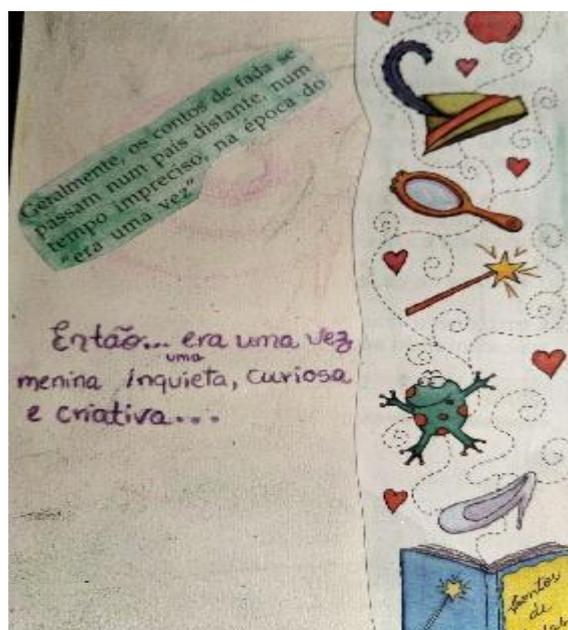


Figura 02 - “Época do era uma vez”

Fonte: foto da página do livro produzido pela autora.

No excerto 02 a seguir, tem-se a reprodução do texto apresentado na figura 02

*Geralmente, Os Contos de Fadas se passam num país distante, num tempo impreciso, na época do "Era Uma Vez" então... Era uma vez uma menina inquieta, curiosa e criativa!*

Excerto 02: Reprodução do texto que compõe a figura 02

A contextualização que se estabelece quando a autora pensa na temática da linguagem da infância faz com que sua memória rapidamente comece a dialogar com a época em que muito escutava: “Era uma vez” e “Isso fez com que estivesse voltada para a menina inquieta, curiosa

e criativa...” que ela mesma relata. Essa lembrança afetiva movida pela a intuição demonstra desejo e inspiração, a partir do que se entende como objeto apreendido de tudo que é substancial da criança curiosa que a habita. A arte na sua autobiografia permite “um tal fazer que inventa [...]” (PAREYSON, 1997, p. 25) e ainda vemos que:

A arte é, portanto, um fazer em que o aspecto realizativo é particularmente intensificado, unido a um aspecto inventivo. [...] são as características da forma, que é, precisamente, exemplar na sua perfeição e singularíssima na sua originalidade. De modo que, pode dizer-se que a atividade artística consiste propriamente no ‘formar’, isto é, exatamente num executar, produzir e realizar, que é, ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir”. (PAREYSON, 1997, p. 26).

É um se dar conta de que é preciso romper com a lógica instaurada do adulto e criar novas simbologias, recriando assim o que acontecia na época. E isso só é possível de se fazer pela corporificação de suas criações, fazendo uso da arte em si. São as memórias desse relato que passam a compor suas experiências dando sentido à sua própria existência. O “Era uma vez” nos faz escutar, imaginar lugares e personagens das mais diversas formas, sendo elas (orais, escritas, fictícias ou reais). É o imaginário se fazendo presente para elaborar um esquema narrativo, para com isso produzir, realizar, inventar e descobrir possibilidades.



Figura 03 - “Morte do avô”

Fonte: foto da página do livro produzido pela autora

No excerto 03 a seguir, tem-se a reprodução do texto apresentado na figura 03

*A morte do meu avô... tinha 3 anos! Vô Santiago!*

Excerto 03: Reprodução do texto que compõe a figura 03

A autora ao falar da morte do avô faz com que haja uma compreensão de que narrar a própria vivência deixa ampliada a escuta para o próprio leitor também. Ou seja, Todo narrador precisa de um leitor, de um interlocutor, pois “[...] Metade da arte narrativa está em comunicar uma história.” (BENJAMIN, 1987, p. 219). Só consegue narrar aquele que tem algo a dizer e contribuir para potencializar aquilo que se passa. O fato é que, quando narramos nossas experiências, o fazemos sempre para o outro escutar. E para que haja uma interpretação possível, a autora trouxe a morte do seu avô nesta narrativa, desenhando a cena para que pudéssemos ler, nos envolver e recortar um episódio que não poderia na visão dela ser excluído. A cor preta para delinear o desenho mostra, segundo Farina (1986, p. 98), uma correspondência pela busca de algo. Essa cor pode se associar à tristeza, ao temor, à negação, à melancolia e à renúncia. Há ainda o roxo que, para Farina (1986 p. 97), é uma cor que possui um forte poder de associação como o mistério, profundidade, grandeza, misticismo, espiritualidade, delicadeza e calma. Portanto, tanto uma cor quanto a outra funcionam não apenas como uma estrutura visual, mas também como uma estratégia poética para produzir um sentido que conota a emoção sentida pela autora a partir da experiência por ela vivenciada.

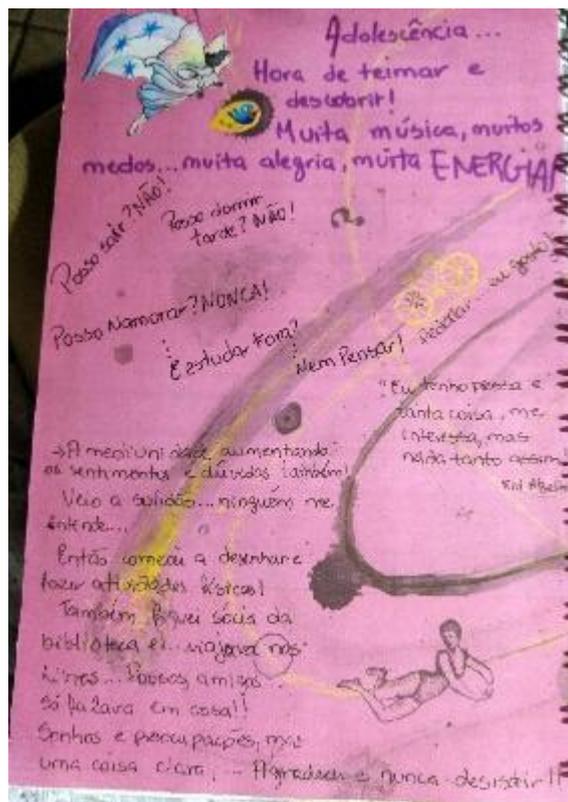


Figura 04 - “Adolescência”

Fonte: foto da página do livro produzido pela autora

No excerto 04 a seguir, tem-se a reprodução do texto apresentado na figura 04

*Adolescência... Hora de tentar descobrir! Muita música, muitos medos... Muita alegria, muita energia!!!*

*Posso sair? Não Posso dormir tarde? Não! Posso namorar? Nunca! Estudar fora? Nem pensar!*

*Pedalar... Eu gosto!*

*"Eu tenho pressa e tanta coisa, me interessa, mas nada tanto assim." Kid Abelha*

*Mediunidade, aumentando os sentimentos e dúvidas também! Veio a solidão... Ninguém me entende... Então comecei a desenhar e fazer atividades físicas! Também fiquei sócia da biblioteca... Viajava nos livros... Poucos amigos... Só falava em casa!!! Sonhos e preocupações, mais uma coisa clara,... Agradecer e nunca desistir!*

Excerto 04: Reprodução do texto que compõe a figura 04

Conseguimos ver que as concepções sobre a adolescência da autora influenciam no diálogo que ela própria se dispôs a relatar: “Posso sair? Não/ Posso dormir tarde? Não! /Posso namorar? Nunca!/ Estudar fora? Nem pensar!/ Pedalar... Eu gosto!”. Pelas perspectivas da época ela consegue rememorar a etapa da adolescência com muita propriedade. Segue o instinto a caminho daquilo que chama atenção. Seu foco é achar explicações para os seus pensamentos (internos) e para a sua linguagem (social). Sua subjetividade pede caminho para organizar a sua linha do tempo, a partir de uma significação precisa.

Sobre isso, Halbwachs (2006) afirma:

É no contexto dessas relações que construímos as nossas lembranças e elas estão impregnadas das memórias dos que nos cercam, de maneira que, ainda que não estejamos em presença destes, o nosso lembrar e as maneiras como percebemos e vemos o que nos cerca se constituem a partir desse emaranhado de experiências (HALBWACHS, 2006 p.43).

A escrita dessa narrativa vai, aos poucos, revelando ao sujeito uma dimensão de auto escuta, como se a autora estivesse contando para si própria as suas experiências e aprendizagens que contribuíram, ao longo de sua vida, para a construção de sua identidade. É através do conhecimento por si que a autora pede uma espécie de licença poética para utilizar uma letra de música na sua narrativa, que diz: "Eu tenho pressa e tanta coisa, me interessa, mas nada tanto assim. Kid Abelha.". Ao citar esse pedacinho da letra da música, ela sente-se autorizada a referenciar seu sentimento como uma forma de reconhecer diferentes modos de organização que inspiram sua escrita.

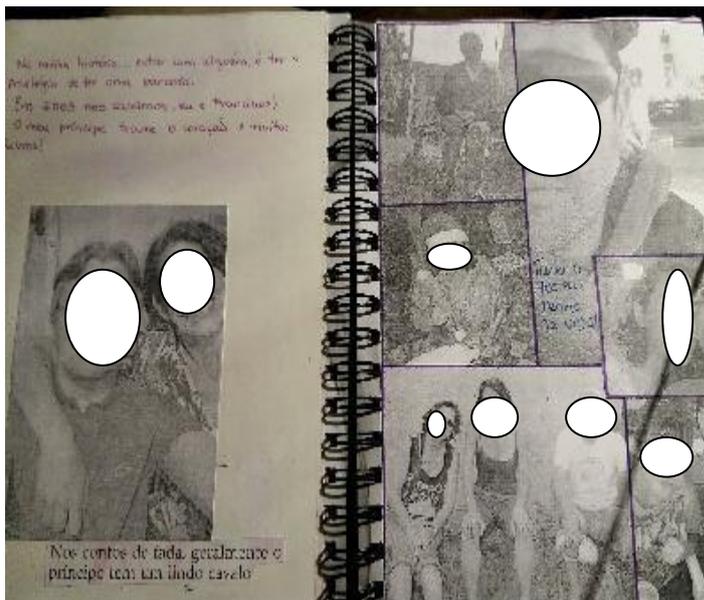


Figura 05 - “Tudo o que eu tenho na vida”

Fonte: foto da página do livro produzido pela autora

No excerto 05 a seguir, tem-se a reprodução do texto apresentado na figura 05

*A minha história... Estar com alguém, é ter o privilégio de ter uma parceria. Em 2003 nos casamos, eu e Francisco! O meu príncipe trouxe o coração e muitos livros!*

*Nos contos de fada, geralmente príncipe tem um lindo cavalo.*

*Tudo que eu tenho na vida! (escrita da autora no meio das fotos)*

Excerto 05: Reprodução do texto que compõe a figura 05

A utilização da fotografia como forma de narrativa faz com que nós leitores entendamos qual é o espaço e o tempo dessa fotografia. Pelas imagens, vemos que existe uma intencionalidade visível a outro olhar; que é a do leitor procurando por uma significação. A fotografia é utilizada como instrumento narrativo constituindo-se como uma extensão desse olhar. De acordo com Benjamin (2013), “A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo que nela é originalmente transmissível, desde sua duração material até o seu testemunho histórico”, (BENJAMIN, 2013, p. 55). A percepção dos fatos e a estética em si são reelaboradas por Benjamin a partir de uma filosofia da arte que traz em si o conceito da técnica da fotografia. Nesse caso, a autora privilegia a estética da imagem, para aos poucos ir permitindo uma repaginação talvez de toda história dentro da sua vida.



Figura 06 - “A vida, o mundo em movimento”  
Fonte: foto da página do livro produzido pela autora

No excerto 06 a seguir, tem-se a reprodução do texto apresentado na figura 06

*Em agosto de 2004... Saí com Francisco, meu marido, para Porto Alegre. Ficamos até Novembro, onde viemos para São Leopoldo. Francisco fazia mestrado na Unisinos e eu consegui contrato emergencial pelo Estado do Rio Grande do Sul, em Novo Hamburgo... Muito trabalho, muita gente! Nosso novo mundo cheio de surpresas... 2005, chegou. Marta, minha sogra, daí nossa família aumentou! Foram anos de construção e mudanças... Muitos aprendizados, muitos sofrimentos, muitas reflexões... Amigos novos, amigos peludos (Flopy, Careca, Lubilú, ...). E a vida seguiu seu rumo, sempre com a proteção que dividi com todos que me cercam!*

Excerto 06: Reprodução do texto que compõe a figura 06

A partir do título escolhido pela autora para essa página: “A vida, o mundo em movimento”, podemos capturar um entendimento de que ela visualiza o movimento da sua vida como uma experiência. Ou seja, a vida gira e se repete infinitamente em todas as possíveis criações, em todos os seus ciclos, para cada vez mais conseguir aperfeiçoar-se. Benjamin (1974)

fala da forma como nos apropriamos das lembranças quando diz: “Quando articulamos o passado historicamente, não significa que estamos reconhecendo como ele de fato aconteceu. Significa somente apropriar-se de uma recordação como um lampejo de momento” (BENJAMIN, 1974, p. 695). Em outras palavras, podemos pensar que a imagem que vem à cabeça da autora possui uma função de fazer uma relação puramente temporal entre o passado e presente do ocorrido.



Figura 07 - “Castelo”

Fonte: foto da página do livro produzido pela autora

No excerto 07 a seguir, tem-se a reprodução do texto apresentado na figura 07

*Dizem que nosso castelo é do tamanho dos nossos sonhos. Compramos nosso castelo em 2010! Não importa o tamanho... desde que ele tenha tudo que preciso... Dentro dele me encontro comigo mesmo, pois o dia a dia me separa de mim. Aqui eu reino! Eu vida, eu vivo, eu respiro! Aqui eu amo, eu produzo novos e infinitos sonhos que atingem o planeta e retornam em calmaria!*

Excerto 07: Reprodução do texto que compõe a figura 07

Com uma linguagem informal, a autora remete a uma expressão do seu cotidiano e visualiza “o castelo” como a sua casa. Isso produz um impacto no texto pela força emotiva que tem e pela evocação que ela mesma faz. O castelo é uma metáfora que ela utiliza para o seu objetivo maior, quando se refere à compra da sua casa própria. Sabemos que a metáfora é um recurso linguístico que expressa a mudança do sentido real de uma palavra para um sentido

figurado. A casa desenhada floresce na frente e tem uma árvore ao lado. Para a autora, "a relação com esse espaço é de transformação", onde ela se sente muito bem.

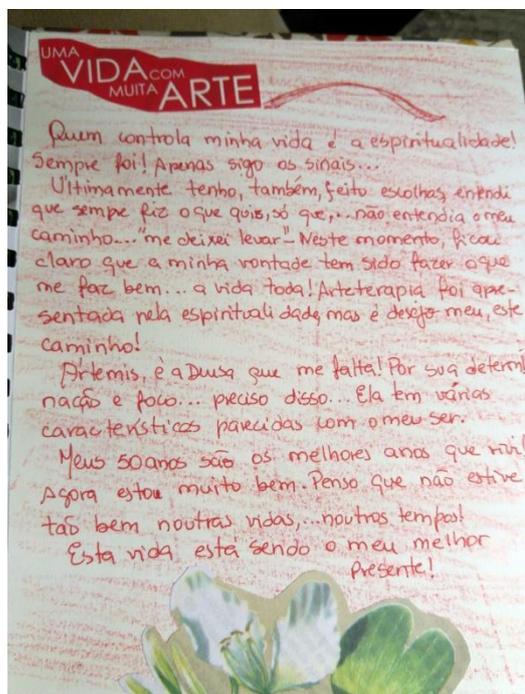


Figura 08 - “Uma vida com muita arte”  
Fonte: foto da página do livro produzido pela autora

No excerto 08 a seguir, tem-se a reprodução do texto apresentado na figura 08

*Uma vida com muita arte*

*Quem controla minha vida é a espiritualidade! Sempre foi! Apenas cinco sinais... Ultimamente tenho, também, feito escolhas, entendi que sempre fiz o que quis, só que... não entendia o meu caminho... "Me deixei levar" - Neste momento, ficou claro que a minha vontade tem sido fazer o que me faz bem... a vida toda! Arteterapia foi apresentada pela espiritualidade, mas é desejo meu, este caminho! Ártemis é a Deusa que me falta! Por sua determinação e foco... Preciso disso... Ela tem várias características parecidas com meu ser.*

*Meus 50 anos são os melhores anos que vivi! Agora estou muito bem. Penso que não estive tão bem noutras vidas, ... noutras tempos! Esta vida está sendo meu melhor presente!*

Excerto 08: Reprodução do texto que compõe a figura 08

Nessa página, a autora faz uma relação da arte com a espiritualidade quando diz: “Uma vida com muita arte. A Arteterapia foi apresentada pela espiritualidade, mas é desejo meu, este caminho!” Essa sensibilidade permite que vejamos que a autora tem um olhar mais atento às conexões espirituais em sua vida. São reflexões sobre o desejo do que se quer das

relações humanas e da sua energia. São trocas fundamentais para um entendimento maior de como se relacionar com tudo isso diante do que ela mesma sente.

Segundo Cavalcanti (2000),

Na filosofia budista não existe a visão fragmentada entre o indivíduo e a espiritualidade. [...] o ser humano pode reencontrar a liberdade quando se une ao todo para transcender nos seus propósitos e enxergar a realidade de forma indivisível. Basta acreditar e confiar na sua intuição para chegar ao conhecimento verdadeiro. Cavalcanti (2000 p. 47)

Essa perspectiva é fundamental para evidenciar a busca pelos sentidos que são elaborados pela autora através do diálogo que ela produz na narrativa. É um itinerário que mostra um projeto da sua formação e o interesse pela espiritualidade. É a história pessoal e profissional envolvida pelo processo de busca em todos os sentidos. Nesse entrecruzamento, a autora encontra na Deusa Ártemis aquilo que é possível impulsionar e dar sentido para alcançar, compreender e significar sua vida. Boleim (1990), quando busca explicar o ponto de vista simbólico da deusa Ártemis, afirma que se trata de uma Deusa caçadora. Nesse sentido, consideramos a menção que a autora faz à Deusa, como uma forma de situar sua reflexão a respeito de suas vivências no presente e de suas ações no futuro.

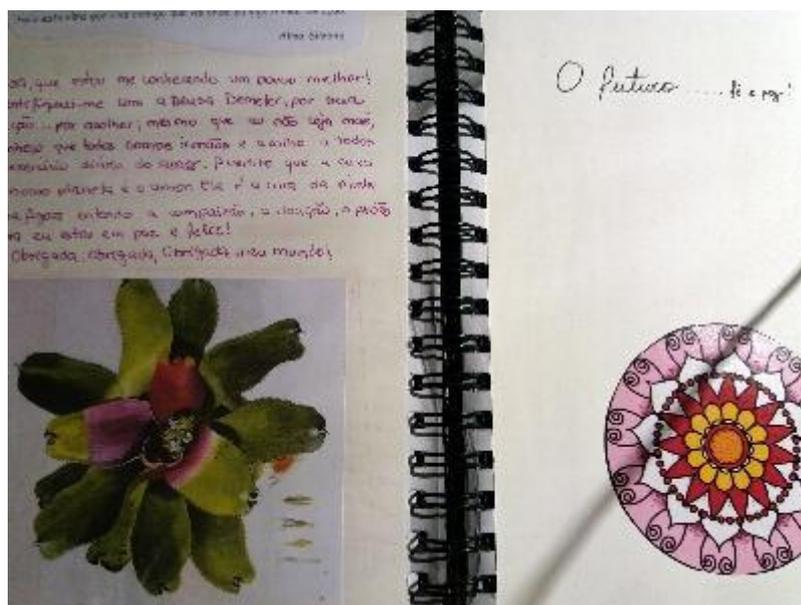


Figura 09 - “Deusa Deméter”

Fonte: foto da página do livro produzido pela autora

No excerto 09 a seguir, tem-se a reprodução do texto apresentado na figura 09

*Fragmento da letra da musica "Alma"*

*A minha alma tem sido um Corpo Moreno circula nem sempre Sereno nem sempre explosão feliz essa alma que vive comigo que vai onde eu sigo o meu coração. Simone (cantora)*

*Agora que estou me conhecendo um pouco melhor! Identifiquei-me com a Deusa Deméter, por sua doação... Por acolher, mesmo que eu não seja Mãe, reconheço que todos somos irmãos e acolho a todos no exercício diário do amor. Acredito que a cura do nosso planeta é o amor. Ele é a cura da minha alma. Agora entendo a compaixão, a doação, o perdão. Agora eu estou em paz e feliz! Obrigada, Obrigada, Obrigada, meu mundo!*

Excerto 09: Reprodução do texto que compõe a figura 09

Pelo fragmento da letra da música “Alma”, da cantora Simone, a autora se deixa influenciar e sinalizar um sentimento. É mais uma manifestação artística, influenciando sua vida para trazer uma identidade para o seu discurso. Pela narrativa da música “Alma”, vemos que ela amplia sua visibilidade para aquilo que desejava falar. Nessa mesma página, a autora faz uma referência à Deusa Deméter e se diz identificada com ela. Segundo Bolen (1990), essa é uma Deusa que rege as colheitas, os ciclos reprodutivos, que tem instinto para cuidar etc. Através da energia dessa Deusa, Bolen (1990) afirma que podemos aprender a ouvir, ter paciência e a contribuir para o crescimento do outro. Passamos a entender, desse modo, que se trata de um relato que atravessa um período de maior consciência, fase em que se quer curar, nutrir e reconectar-se com o seu ciclo interno.



**Figura 10 - “Nova história”**

**Fonte: foto da página do livro produzido pela autora**

No excerto 10 a seguir, tem-se a reprodução do texto apresentado na figura 10

*Penso que todo dia, quando acordamos começamos uma nova história... Isso nunca acaba, Só melhora!*

Excerto 10: Reprodução do texto que compõe a figura 10

A autora termina sua obra com a apresentação de uma imagem de flores de lótus. Essa flor caracteriza-se por sua resistência, pois ainda que esteja em um lugar parado e adverso, ela nasce de forma bela e imponente mantendo suas raízes no lodo, seu caule na água e suas pétalas abertas em direção ao céu. Portanto, isso nos dá indícios de que a autora tem uma direção e um desejo em sobreviver às situações difíceis. Com a Deusa Ártemis colocada no final da última página, como a Deusa que diz necessitar, entende-se que a sua busca é por coisas que sente precisar. Ela quer estar bem para mirar seus objetivos. Para isso, dá destaque ao arco e flecha, pois precisa trabalhar seu instinto para ter uma percepção mais afiada e ver o que há por detrás das coisas.

Nesse sentido, o conteúdo das imagens não se apresenta apenas como um elemento decorativo ou ilustrativo, mas sim como um recurso capaz de revelar indícios para a compreensão da sua própria história, os quais permitem que o leitor tenha uma ampliação dos fatos em si. Pela arte, a autora consegue criar possibilidades para uma reflexão crítica, que a própria imagem pode reascender. Assim, leitor e autor encontram espaço de interpretação da singularidade do que está posto. Nas palavras de Benjamin, “A arte tem a sua capacidade de marcar, com seu próprio ponto de vista, toda evolução artística posterior.” (BENJAMIN, 1987, p. 175). Com isso, o leitor fica possibilitado de reconhecer a aura “das coisas”, pois tudo o que é narrado, está inserido no tempo e no espaço, de forma a desfrutar do que é singular e significativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise evidencia como a linguagem da obra se manifesta, primeiramente, como discurso, e, aos poucos, vai explorando um valor semântico das palavras, que, adquirem novos sentidos, tendo em vista os diferentes contextos.

As significações pela arte fazem surgir um novo significado. Nesse viés há textos e imagens que projetam um mundo de experiências sentidas e que se configuram pelas próprias figuras de existência. É um contato que se estabelece com o leitor no percurso da análise.

Nesse gesto analítico, é possível compreender que a linguagem da arte pode resgatar o próprio movimento de uma história de vida formatada, por meio de um processo poético de identificação.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. Trad. Gabriel Valladão Silva, revisão técnica Márcio SeligmannSilva, 2013.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense: 1987.
- BENJAMIN, W. **Ensaios reunidos**: escritos sobre Goethe. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2009
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- BOLEN, J. S. **As deusas e a mulher**. Tradução de Maria Lydia Remédio. São Paulo: Paulus, 1990.
- CAVALCANTI, R. **O retorno do Sagrado**. São Paulo: Cultrix, 2000
- FARINA, M. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgar Blücher, 1986
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

## ATIVIDADE-RESUMO: UMA POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO E FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LICENCIATURA

**Antonio Cesar Lins Rodrigues<sup>1</sup>**

Doutor em Educação. Professor do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Cubatão IFSP-CBT. Coordenador do Grupo de Pesquisas Raça, Culturas Negras e Gêneros – RACNEGÊ IFSP-CBT/CNPq.

**RESUMO:** A *Atividade-resumo* é instrumento de avaliação que traz em sua composição o trânsito por algumas alternativas à apreensão dos conteúdos das disciplinas da área de ciências humanas, no curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Cubatão. Esse instrumento foi criado com o propósito de ofertar práticas pedagógicas sobrepujantes às limitações observadas em algumas propostas vigentes na formação docente. Construir caminhos à superação de obstáculos no processo ensino-aprendizagem identificados nos referidos cursos, constituiu-se em seu objetivo central. Para tanto, utilizou-se a plataforma educacional *Google Classroom* como ferramenta de suporte, tanto à realização das tarefas iniciadas presencialmente durante as aulas, quanto à continuidade interativa das intervenções recíprocas entre docente e graduandos. Os relatos dos estudantes após lançarem mão das atividades-resumo, salientam a sua importância como alternativa capaz de facilitar a apreensão dos conteúdos propostos, estreitando as perspectivas de interação crítico-cooperativa entre os pares e abrindo espaços para que possam ensaiar novos engendramentos as suas futuras aulas, na medida em que o presente instrumento traz em seu cerne – também – a proposição de atividades como um exercício de legitimação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação nas Licenciaturas. Apreensão dos conteúdos. Legitimação dos graduandos.

**ABSTRACT:** The abstract-activity is an evaluation instrument brings in its composition the transit of some alternatives for the apprehension of the contents of the disciplines of the human sciences area in the degree course in Letters of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo, Campus Cubatão. This instrument was created with the purpose of offering overcoming pedagogical practices to the limitations observed in some current proposals in teacher education. Building pathways to overcome obstacles in the teaching-learning process identified in these courses is its main objective. For this, the Google Classroom educational platform was used as a support tool, both for the accomplishment of the tasks started in person during the classes, as well as the interactive continuity of the reciprocal interventions between teacher and undergraduates. The students' reports after using the summary activities highlight their importance as an alternative capable of facilitating the apprehension of the proposed contents, narrowing the perspectives of critical-cooperative interaction between peers and opening spaces for them to rehearse their future engenders. Classes, as the present instrument has at its core - also - the proposition of activities as an exercise of legitimation.

**KEYWORDS:** Degree Evaluation. Seizure of contents. Legitimation of undergraduates.

---

<sup>1</sup> cesar.rodrigues@ifsp.edu.br

## APRESENTAÇÃO

Entende-se as questões relacionadas ao ensino, aprendizagem e avaliação como de fundamental importância na formação de professores. A celeridade das mudanças contemporâneas de nossa sociedade indica a emergência de novas alternativas aliadas a capacidade de engendrar possibilidades ao avanço da qualidade do ensino em nossas universidades, sob a pena de se ter uma redução cada vez maior do aproveitamento nos cursos de Licenciatura, na medida em que as alunas e alunos não conseguem estabelecer elos entre o conteúdo proposto enquanto teoria e a sua aplicabilidade em seu exercício docente, ou seja, sua prática efetiva. O diálogo entre as questões teórico-práticas não se afastam do contingente humano encontrado em nossas graduações e essa percepção é deveras importante ao estabelecimento dos contornos necessários ao desenvolvimento/aproveitamento nesses cursos. Nesse sentido, Garcia (2009) aponta que “As transformações na educação superior não podem ser separadas das mudanças nas ideias e práticas que a constituem, bem como dos sujeitos que ali encontramos” (p. 203).

Manter-se uma extrema atenção ao compromisso das Licenciaturas para com a questão da aprendizagem talvez seja uma das principais condições, mesmo que não suficiente, ao avanço da qualidade do ensino. Imersa na liquidez Bauminiana, a contemporaneidade configura-se em um momento no qual as mudanças, muitas vezes, sequer permitem a descoberta mais profunda das exigências produzidas pelas pululantes transformações e, nesse cenário, suspeita-se que a Educação Superior ainda se encontre à deriva buscando meios para absorver os constantes impactos sofridos em sua estrutura. Tal panorama atinge diretamente os cursos vinculados à formação dos novos docentes antes mesmo dos seus ingressos no ambiente acadêmico. Impactados pelos contrastes dos efeitos produzidos pela celeridade das tecnologias, graduandos das Licenciaturas se veem diante de um dilema acadêmico entre o acesso permanente à informação que lhes é propiciado no ambiente extra institucional e as questões dos conhecimentos tidos como fulcrais para a habilitação dos mesmos aos seus percursos universitários. Essa situação causa demandas diretas sobre universidade e não são poucas. Talvez uma das mais importantes seja o fato desses alunos contemporâneos aprenderem no meio sociocultural (LEITE, 2003), esse, quase necessariamente, situado fora do espaço compreendido entre os muros universitários e apinhado de informações acessíveis por meio das tecnologias.

As formas de se avançar na qualidade do ensino dentro das Licenciaturas não se descolam dos caminhos da exclusão e da desigualdade. Para esses dois estágios, recorre-se à Boaventura Souza Santos (1995) quando nos fala que:

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas.

Não há como desvincular a produção da desigualdade e da exclusão, da qualidade do ensino que se produz nas Universidades da relação direta dos docentes lá formados com a educação básica, seu local de atuação.

A qualidade do profissional formado na Universidade reflete a qualidade da sociedade na qual o mesmo está inserido. As Licenciaturas e a Educação Básica estão intimamente ligadas uma à outra como prerrogativa de existência.

Professores estão dentro de nossa sociedade e, por conta disso, não passam incólumes as suas transformações, acatando-as ou não. As Universidades e as escolas de educação básica também estão imiscuídas no tecido social e, por isso, mergulhadas nessa sujeição às mudanças. Nesse sentido, discentes da educação básica também não estão apartados das transformações tecnológicas e as facilidades de acesso aos conhecimentos por elas provocados. Por conta de tal situação, observa-se a emergência de novos modos distintos de se ensinar e aprender dentro dessas instituições.

A respeito desse fenômeno, Lopes e Fürkoter dizem o seguinte:

Esse contexto dá margem ao surgimento de modos de ensinar e de aprender distintos, inclusos em três cenários: salas de aula equipadas com TIC, com mais e melhores infraestrutura e equipamentos, e projetos pedagógicos que busquem aproveitar o potencial dessas tecnologias para o processo educativo; sala de aula “sem paredes”, que consiste na expansão da sala de aula e da escola para outros espaços; surgimento de uma “megaescola”, na qual a ubiquidade das TIC e o desenvolvimento das

O fato das outras possibilidades de aprendizagem fora da escola é apenas uma das muitas questões que envolvem as Licenciaturas na contemporaneidade. Os contornos específicos ligados à função social da Universidade existem em caráter de imanência à produção humana gerada a partir de suas ofertas acadêmica e dentro desse aspecto transitam os critérios, métodos e meios com os quais são construídos os seus futuros docentes. A ideia de preparação do futuro profissional para o mercado de trabalho muitas vezes encontra barreiras no entendimento de aproveitamento discente de seus professores. Os métodos utilizados para o ensino dos conteúdos de cada área do conhecimento podem ou não reforçar o distanciamento entre esse graduando e seu ímpeto de seguir com toda a motivação que o fez escolher a profissão docente. Em um panorama social no qual essa profissão não se encontra nos melhores dias em nível de valorização, julga-se necessária uma reformulação nos critérios avaliativos utilizados durante a vigência dos cursos, assim como na percepção de ensino dos conteúdos, sob o risco de continuarmos a engrossar o caldo da evasão, problema espreado pela educação superior, cada vez mais preocupante. Especificamente nos cursos de Licenciatura em Letras, Garcia, Chaves e Stein (2018) chamam a atenção para o fato de que os mesmos,

[...] comumente, têm previsto em suas matrizes curriculares subáreas diversas dos estudos linguísticos, como a Semântica, a Linguística Textual, a Análise do Discurso e a Sociolinguística. Frente a essa ampla oferta, temos percebido, de acordo com Bagno (2002), Amaral (2012) e Garcia (2012), as dificuldades dos professores em formação com a articulação entre os estudos teóricos e a prática educativa (GARCIA, CHAVES, STEIN, 2018, p. 144).

Esses mesmos autores apontam tanto a “Transposição didática” quanto a carência de disciplinas na área de educação de caráter “teórico-metodológico e didático”, como fragilidades na formação dos cursos de Licenciatura em Letras (Ibidem). Quase como um abantesma a questão da dicotomia teoria e prática povoa o ideário da educação superior e nas Licenciaturas parece ganhar substancial reforço. Tem-se a impressão de que a mesma “não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de ‘prática’” (PIMENTA, 2006, p. 7).

Tendo em vista tais motivações, há tempos se vem refletindo a respeito da busca de caminhos indicadores de alternativas mais eficazes na aproximação do sentido da aprendizagem

às aspirações acadêmicas discentes. Nesse aspecto, percebeu-se na avaliação uma importante parte do “tripé” que compõe juntamente ao ensino e à aprendizagem, atuando em uma relação de imanência com os demais itens, à medida que seja potencializada como *oportunidade de avanço* e não como *instrumento punitivo*. Quando o último prevalece, toda a sociedade sai perdendo e isso em todos os níveis educacionais. Em face de tal situação, a preocupação com as práticas avaliativas no processo de formação de professores é de total pertinência e tem sido tema de pesquisas nas últimas décadas, como a de Baggi e Lopes (2011); Silva e Veloso, (2013); Felicetti e Morosine (2009); Zago (2006); Almeida et al., (2012), haja vista os graves danos provocados pelas reprovações que atravessam as licenciaturas como um dos importantes motivos de evasão, problema que, de acordo com Davok e Bernard, “aflige as instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, sendo preocupação das autoridades desde a década de 1990” (2016, p. 506).

Diversos modelos de avaliação são propostos dentro das universidades, contudo têm o seus calcanhares de Aquiles ao trazerem em sua estrutura uma pretensa suficiência inflexível. Talvez seja um equívoco, já que o contexto esculpido por cada realidade denota particularidades quase sempre além do abarcado por tais modelos. Em consonância a tal pensamento, Leite (2005) afirma que “têm sido criticados porque oferecem um padrão único e técnico para situações que são humanas e complexas” (p. 14).

Julga-se haver uma relação direta entre avaliação e a aprendizagem, ambas atuando em caráter de imanência e suporte recíproco no estímulo à permanência nas instituições de ensino. Rothen, Santana e Borges afirmam que:

[...] a avaliação é vista como um importante instrumento de auxílio à aprendizagem, cuja função primordial é a de ajudar os alunos a aprender, sobretudo, quando se prevalecem modelos de avaliação baseados em classificações e um sistema educacional que faz com que os alunos percam o interesse pela escola e a abandonem devido a constantes reprovações (2018, p. 1435).

Nas últimas décadas o governo federal, através do Ministério da Educação, tem criado importantes políticas públicas facilitadoras do acesso aos cursos superiores para toda a população interessada. O Programa Universidade para Todos – ProUni; Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES; Políticas de Ações Afirmativas; Plano

de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; e Sistema de Seleção Unificada (SISU);, causaram um grande impacto no panorama da educação brasileira, partindo da aposta na expansão das possibilidades de formação como um fator de desenvolvimento e mobilidade social. Todo esse programa de expansão das oportunidades de acesso à educação superior sugeriu uma reformulação no arcabouço das instituições de ensino público, ou seja, foi preciso aumentar substancialmente o seu número para dar conta da nova demanda criada. Além das novas Universidades, o Governo Federal amplia a sua capacidade abrangência em educação superior por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Essa lei, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, equipara os Institutos às Universidades Federais e traça como objetivos em seu artigo 7º, inciso VI, alínea “b”, a oferta de cursos “cursos de licenciaturas, bem como programas especiais de formação pedagógica”.

Esse conjunto de fatores criou um cenário complexo na educação superior, o qual se entende como atrelado às novas possibilidades que serão construídas conjuntamente a partir de, sobretudo, um investimento bem sério na busca de soluções conjuntas – docentes-discentes –, para o atendimento das pululantes demandas contemporâneas que atravessam a formação nas Licenciaturas. A partir de tal interpretação, entende-se ser peremptória a condição da busca permanente ao engendramento de estratégia e possíveis *caminhos-suporte* à melhora da qualidade da avaliação, ensino e aprendizagem na educação superior.

## **A GENEALOGIA DESSA CONSTRUÇÃO: MOTIVAÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A Atividade-resumo aconteceu durante as aulas ministradas na Licenciatura em Letras. Ela é fruto de uma preocupação com os processos de ensino e aprendizagem na educação superior na qual se atua há 15 anos.

As inquietações com a incerteza da realização de um trabalho realmente eficaz para a formação dos futuros docentes sempre perpassaram a prática pedagógica desenvolvida em nossas aulas. Entende-se o pensar em meios e métodos de desarticulação da dicotomia teoria x prática como pedra de toque educacional, no tangente à práxis docente. Em todos os momentos de atuação, a busca por dar sentido concreto ao pretenso aproveitamento dos conhecimentos propostos às alunas e alunos das Licenciaturas vem promovendo constantes reflexões acerca de

como e por que as experiências pedagógicas ocorridas no ambiente universitário têm, ou não, sido de fundamental importância na formação de seus futuros profissionais. A responsabilidade espalha-se, na medida em que a formação docente não se restringe somente às propostas e atualizações assimiladas ao longo do curso, mas também nas interações do porvir ancoradas na educação básica – local aonde aportam os resultados de toda a natureza, a partir do coeficiente entre o ensino e a aprendizagem.

Para além do permitido pela imaginação, o sem número de experiências pedagógicas em sala de aula trarão constelações de formas de apreensão dos conhecimentos, pondo à prova, a todo o momento, a capacidade de transpor o fator inercial impedor de uma boa sucessão na escolarização. Tal horizonte se tornou um enorme desafio em nossa trajetória particular de docência, articulando ao mesmo tempo a candente ideia do dever da contrapartida social como condição *sine qua non* ao exercício profissional, às aspirações particulares de mobilidade acadêmica.

A experiência em educação básica marcou indelevelmente o olhar com lentes distantes dos pretensos limites da suficiência aos quais se pudesse deixar seduzir. Ao contrário, principalmente os anos iniciais do ensino fundamental, serviam de trincheiras demolidoras das suficiências edificantes da arrogância pedagógica. As crianças sempre mostram possibilidades infinitas na arte de aprender e ensinar, e, diante de tal cenário, torna-se mister o pensar em caminhos de aproximação entre o exigido pelo processo de escolarização – isso em todos os níveis – e o *permitido* pelas demandas contextuais tão fortemente presentes na contemporaneidade.

As dificuldades que perpassam a apreensão dos conteúdos escolares talvez sejam um dos maiores, senão o maior problema que transfixa a educação brasileira nas últimas décadas. Nesse panorama se percebe a avaliação como uma importante peça nessa engrenagem. Sobrinho (2010) chama a atenção para a importância da avaliação dentro do tecido social, indicando que:

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro (p. 195).

Não somente nas avaliações de larga escala, como também nas constatações verificadas no *front pedagógico*<sup>2</sup>, se tem deparado com fatores ligados à avaliação como potencializadores do insucesso escolar, esses calcados numa lógica que, cinicamente, hierarquiza para classificar. As consequências têm sido enormes e resvalam-se em todos os setores da sociedade, não deixando espaços de fuga e antecipando insucessos que apartam estudantes de seus ideais acadêmicos. Diante de tal situação a busca por alternativas indicadoras de novos caminhos à apropriação dos conhecimentos compositores do repertório das Licenciaturas passou a ser uma condição, mesmo não suficiente, a sustentação de um trabalho mais consistente. Fomentar os cursos com mais atrativos recheados de significação para as alunas e alunos passou a ocupar o hall de deveres inerentes ao compromisso para com uma educação de respeitável qualidade. Entendeu-se “que inovações no processo de ensino em sala de aula podem ser efetivas para a persistência dos alunos” (AMBIEL, 2015, p. 42) e essa persistência é de capital importância para a sustentação não somente de garantia – mesmo com risco de ser contingente – de conclusão de curso, mas também por, de alguma forma, alimentar esperanças para o campo de atuação profissional, nesse caso específico a educação básica, local social do qual emergirão possibilidades de cidadania incorporadas nos estudantes sujeitos as suas intervenções.

## O PERCURSO DE ENGENDRAMENTO

A partir desse pensamento, vem-se construindo alternativas procurem dar conta das dificuldades de assimilação dos conhecimentos propostos na graduação, buscando levar em conta as características discentes e, na medida do possível, suas particularidades e essas aliadas a um todo contextual imerso na contemporaneidade com todas as suas potenciais incertezas. Tentaram-se caminhos por meio de instrumentos mais comuns como as avaliações formativas, os exames bimestrais, os seminários, os trabalhos em grupo, etc. Todos traziam resultados, mas se percebia a pouca eficácia dos mesmos em função do amplo distanciamento das novas demandas provocadas, por exemplo, pelas mídias sociais. Nessas tentativas, lançaram-se mão de ferramentas interativas como parte dos recursos utilizados e tal ação chamou a atenção pela capacidade que as mesmas apresentaram, no tangente à aproximação dos estudantes aos

---

<sup>2</sup> Modo particular de se referir ao *locus* de atuação pedagógica, onde se tem atuado na educação básica durante mais de duas décadas na educação básica e, pelo menos há 15 anos na educação superior.

objetivos de aprendizagem. Foi nessa direção que se teve o contato com o Google Classroom como ferramenta fundamental de suporte à construção/aplicação das Atividades-resumo.

No segundo semestre de 2017 começamos a trabalhar com o Google Classroom, utilizando-o como local de hospedagem dos arquivos referentes às resenhas críticas feitas de parte dos textos e vídeos trabalhados em sala de aula. Aos poucos se percebeu a amplitude de oportunidades oferecidas por essa ferramenta e também se atentou para o detalhe de que o interesse inicial dos estudantes começou a se dissipar e no fim do semestre eles acabaram por utilizar esse espaço virtual apenas como um depósito de arquivos autorais sem mais importância. Estudando-se os possíveis *porquês* de tal atitude, entendeu-se o problema como uma questão mais profunda, levando-nos a refletir sobre quais estratégias a mais teriam de ser construídas para dar conta dessa nova demanda de desinteresse em meio à incessante busca por soluções de aprendizagem. Pensou-se em alguns acréscimos no delineamento das tarefas a se realizar no ambiente virtual. Certamente, nesse momento, além de ter de se pensar na criação de formas de transmissão do conhecimento, o maior problema era a apreensão satisfatória dos conteúdos propostos nas disciplinas da área de humanas, no caso particular da Licenciatura em Letras, bem distante da ideia inicial vigente no senso comum discente.

De imediato se pensou em caminhos conciliadores da teoria à prática dentro de uma perspectiva mais concreta, a partir das impressões apresentadas pelos estudantes a esse respeito. Teve-se a ideia de acrescentar à resenha crítica dos textos e vídeos, a oportunidade de criação de propostas autorais de atividades a partir dos diversos materiais apresentados. A princípio os estudantes do primeiro ano levantaram questões a respeito da condição acadêmica para realizar tal atividade, em razão de não terem tido contato com as disciplinas voltadas às práticas pedagógicas escolares. Essa situação foi superada quando se sugeriu a elaboração das propostas autorais a partir da experiência de escolarização pelas quais todos haviam passado ao longo de suas vidas. Tal alternativa sanou o problema levantado, abrindo espaço para a criação plena dos estudantes. Daí em diante já se tinha dois desmembramentos dentro de uma mesma atividade aportada no ambiente virtual e sujeita apenas à avaliação do docente de área.

Percebeu-se um espaço para avançar ainda mais e resolveu-se adotar o seguinte procedimento: além da elaboração da resenha crítica e das proposições autorais, o grupo teria de discutir todas as atividades propostas em regime colaborativo, a fim de tornar a sua aplicabilidade o mais ampla possível, reformulando-as como um todo coletivo. Avançou-se

nessa estrada e buscando dar mais sentido às criações, acrescentaram-se às propostas os itens “objetivos” e “formas/propostas de avaliação”. A partir desse fechamento, estipularam-se os vinte minutos iniciais das aulas para a discussão da Atividade-resumo do dia anterior.

Nos vinte minutos nos quais se discutiam as Atividades-resumo, muitas situações para além das relações ligadas à apreensão dos conhecimentos emergiam. Alunas e alunos se viam impelidos à troca de opiniões sobre as várias questões tanto intrínsecas às atividades, quanto associadas às experiências humanas de cada um. Esses momentos suscitaram aproximações e oportunidades para praticar/adquirir as habilidades ligadas às relações interpessoais.

Para ambos os procedimentos, a exigência era de que dialogassem com o conteúdo posto como tema. Nos objetivos se teve a oportunidade de perceber as distintas visões dos graduandos no tangente à função social da educação. E no concernente às propostas de avaliação, muitas das propostas estavam ligadas às experiências vividas a partir da aplicação das atividades-resumo como parte dos conteúdos das disciplinas. Decerto alguns fortes resquícios dos processos avaliativos vividos por eles durante a escolarização apareceram com certa importância nas propostas, porém o interessante foi notar a importância das novas experiências acontecidas a partir do ingresso na universidade figurando como estímulo à quebra de paradigmas outrora cristalizados. O acréscimo desses novos procedimentos ampliaram as discussões e também o retorno positivo em nível de resultados.

Ao fim de cada semestre um arquivo com todas as atividades foi disponibilizado e armazenado como acervo, registrando não somente o percurso de cada turma pela disciplina, mas também figurando como um material de referência para docentes e graduandos.

Após todos os ajustes necessários, a estrutura das Atividades-resumo adotou a seguinte configuração:

<b>ATIVIDADES-RESUMO</b>			
<b>Descrição crítica do conteúdo da aula</b>	<b>Proposta de atividade relacionada ao conteúdo</b>	<b>Objetivos da sua proposta de atividade</b>	<b>Proposta de avaliação para sua atividade</b>
<b>Deixar as posições pessoais a respeito do tema desenvolvido,</b>	<b>A partir do recurso didático na apresentação do tema da atividade-resumo –</b>	<b>Descreva os objetivos que pretende atingir com a sua</b>	<b>Propor formas de avaliação da atividade autoral. Essa</b>

<p><b>posicionando-se a respeito dos prós e contras dentro de uma perspectiva mais ampla de ensino e aprendizagem. Aqui também são deixadas as impressões a respeito dos recursos didáticos envolvidos no processo.</b></p>	<p><b>textos acadêmicos, músicas, filmes, notícias veiculadas pelas mídias sociais, fatos de comum interesse indicados pelo docente e/ou alunos -, discutidos na aula anterior, elaborar propostas de práticas pedagógicas autorais, objetivando uma aplicação prática dos conteúdos estudados, em quaisquer níveis de educação.</b></p>	<p><b>proposta de atividade.</b></p>	<p><b>avaliação pode ser feita antes, durante ou depois da realização da atividade proposta.</b></p>
---	--	--------------------------------------	--

Tabela 1

Essa tabela serviu de modelo de preenchimento no qual as alunas e alunos realizavam suas postagens no Classroom. O docente acessava essas atividades, dava o retorno do recebimento e fazia comentários diretamente na própria ferramenta ou na aula seguinte, no momento de discussão das atividades da aula anterior, no qual a análise cooperativa acontecia, quando necessário, com as inferências dos próprios estudantes a partir da apropriação mútua das práticas autorais propostas.

A partir da realização das Atividades-resumo se atestou uma evolução significativa na apreensão dos conteúdos propostos. Mesmo não explicitando, essa proposta levava aos uma prática de estudo na qual o desmembramento dos conhecimentos propostos acontecia sem que se precisasse insistir para que os graduandos revissem toda a matéria. Talvez tão importante quanto a revisão dos conteúdos, feita de maneira espontânea para se poder dar conta da construção da atividade, era o fato de se desmembrar muitas outras possibilidades com uma só tarefa, à medida que tal engendramento se irradiava por vários campos do pensamento pedagógico. Outro fator de extrema importância era uma aproximação de uma *justiça avaliativa*<sup>3</sup>, posto que os estudantes não corriam mais o risco de em um exame falharem na hora da exposição dos conhecimentos apreendidos. Na verdade eles já se autoexaminavam e

<sup>3</sup> Levantar em consideração todo processo de aprendizagem buscando várias formas de avaliar de um modo contínuo e cumulativo, pensando em estratégias de aproveitamento mais amplas e fugindo, sempre que possível, dos exames pontuais como forma única de verificação da aprendizagem.

examinavam uns aos outros em regime coletivo, cada vez que expunham suas atividades nos vinte minutos iniciais que precediam as aulas. Nesse sentido, as Atividades-resumo atingiram um excelente índice de aproveitamento, haja vista o retorno dado pela grande maioria dos estudantes, dado confirmado com uma pesquisa feita por meio de outra ferramenta, o Google Forms, um serviço gratuito de criação de formulários *on line*, no qual se pode criar questionários, sendo ideal para o feedback desejado.

## **AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES**

As impressões dos estudantes em relação ao instrumento de avaliação proposto foram levadas em consideração ao longo do processo de criação e aperfeiçoamento. Sempre foram discutidas as estratégias utilizadas e os resultados obtidos. Tanto quando se propunham as conversas iniciais nas aulas, na quais se discutiam suas interpretações, quanto nos momentos onde se analisava a eficiência da metodologia, observavam-se significativos avanços em relação à apreensão dos conteúdos e às oportunidades de trocas pedagógicas. Como forma de avaliar os avanços acontecidos a partir da aplicação das Atividades-resumo, disponibilizou-se um questionário eletrônico no Google Forms com quatro perguntas, duas fechadas e duas abertas:

1. Você já tinha trabalhado com esse tipo de instrumento de avaliação – opções de resposta: SIM; NÃO; Somente com algumas opções separadas e não concentradas em uma só, como nas Atividades-resumo.
2. O que você pensou a respeito da atividade em relação aos conteúdos trabalhados – opções de resposta: Ajudaram um pouco na apreensão dos conteúdos; Ajudaram substancialmente na apreensão dos conteúdos; Foram fundamentais na apreensão dos conteúdos; Não ajudaram na apreensão dos conteúdos.
3. No que tange à avaliação, qual o papel das Atividades-resumo durante o desenvolvimento da disciplina a qual estava ligada? Elas ajudaram, não ajudaram ou não tiveram relevância no processo avaliativo? – resposta aberta.
4. Você utilizaria as atividades-resumo como instrumento de ensino e/ou aprendizagem, e/ou avaliação em suas aulas? – resposta aberta.

## RESULTADOS

Um total de 51 estudantes se dispuseram a responder o questionário de adesão espontânea e a partir dos percentuais de respostas, pode-se inferir que houve uma grande contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes.

### Questão 1

Você já tinha trabalhado com esse tipo de instrumento de ensino, aprendizagem e avaliação?

51 responses



Figura 1

### Questão 2

O que você pensou a respeito da atividade em relação à apreensão dos conteúdos trabalhados?

51 responses



Figura 2

*Questão 3 - No que tange à avaliação, qual o papel das Atividades-resumo durante o desenvolvimento da disciplina a qual estava ligada? Elas ajudaram, não ajudaram ou não tiveram relevância no processo avaliativo?*

Principais respostas:

- As atividades resumo auxiliaram no processo de aprendizagem e reflexão sobre os assuntos abordados e, além disso, foi um importante componente avaliativo.
- As atividades-resumo me ajudaram a utilizar o conhecimento obtido em praticamente todas as disciplinas, e aplicá-las já pensando em como eu posso trabalhar tais conteúdos em sala de aula. Estas atividades são fundamentais para proporcionar visões diferentes de como determinados conteúdos podem ser abordados na visão do licenciando.
- Elas auxiliaram para o desempenho no processo avaliativo, de forma compreensiva.
- Ajudaram principalmente na forma de aplicação dos conteúdos apresentados em aula, pois ao fim sempre devíamos pensar numa forma didática e elaborar uma atividade/aula sobre o assunto.
- Foram um instrumento eficaz em propiciar o aprofundamento dos temas estudados.
- Ajudaram em estabelecer um ponto para estudo autônomo.
- As atividades-resumo tiveram bastante relevância, por meio delas a compreensão das aulas, dos conteúdos e era de grande apoio para revisar o que havia sido trabalhado. Além disso, estimulavam os futuros professores a não somente se expressar como alunos, como, também se colocar no papel de professor criando possibilidades de atividades para cada assunto abordado em sala de aula.
- Ajudaram e foram de grande relevância, pois auxiliou numa prática reflexiva de ensino e aprendizagem, tornando os conteúdos mais significativos.
- As atividades-resumo servem para fixar o assunto discutido em sala e promover uma reflexão a respeito, mas seu principal objetivo é fazer com que os estudantes de licenciatura pensem em como transmitir os conteúdos aos seus futuros alunos de forma eficiente e crítica.

- Acredito que o papel das atividades-resumo é fazer com que nós possamos sintetizar o conteúdo da aula e pensarmos em diferentes formas de apresentar e/ou avaliar um conteúdo.
- Essas atividades resumo desenvolvem um papel de revisão, de ferramenta que possibilita melhor apreensão do conteúdo e te força a estudar mais sobre o tema para ter conhecimento suficiente para preencher o que está sendo solicitado na tabela modelo. Ajudaram muito no desenvolvimento na disciplina a qual foi aplicada, em virtude de também estimular a criatividade para desenvolver atividades e aulas para ensinar uma sala de aula, já que estamos fazendo licenciatura. Tiveram muita relevância no processo avaliativo, pois só é capaz de dissertar sobre o assunto como pede na tabela aquele que apreendeu os conteúdos.
- As atividades-resumo exerceram um papel fundamental para a compreensão do material dado em sala de aula. A partir dessas atividades era possível entender melhor os artigos, visto que, além de ler, externávamos o que compreendemos aquilo que nos foi passado com nossas próprias palavras. A meu ver, isso é um ótimo feedback para o professor ver como os alunos estão recebendo o material.
- Ajudaram e com alta relevância, as discussões foram o cerne do aprendizado durante as disciplinas, nos permitindo ir além do pensamento individual, tomando nota de outros pontos de vista.
- Ajudou a não decorar somente o conteúdo da disciplina e, também, ajudou a ver que não existe só um método de avaliar. Elas ajudaram no processo.
- Faz-te ter uma retomada dos principais pontos do conteúdo, tuas impressões e como aplicar a aula para ensinar aquilo que se compreendeu. No que tange a compreensão é um suporte essencial.
- Ajudaram principalmente na questão de desenvolvimento de atividades novas e na forma pedagógica de apresentar temas a alunos.
- Elas ajudaram muito a desenvolver minha criatividade como professora e a entender o conteúdo sem dúvidas.

- É uma forma de por em prática o que foi aprendido no sentido de repassar/propor sendo um ótimo instrumento de avaliação para licenciaturas.
- Elas ajudaram a fixar o conteúdo da aula, além de criar um portfólio das aulas de cada semestre.

*Questão 4 - Você utilizaria as atividades-resumo como instrumento de ensino e/ou aprendizagem, e/ou avaliação em suas aulas?*

Principais respostas:

- Sim, pois gostaria de enxergar diversas possibilidades de cada aluno, podendo avaliar tanto o ensinamento quanto o conhecimento do aluno.
- Como método de aprendizagem.
- Sim, porque a partir do material enviado o aluno pode se aprofundar mais e compreender a matéria. Fazer o aluno pensar e responder uma atividade-resumo o faz pensar sobre a aula dada, desenvolvendo melhor sua aprendizagem.
- Depende. As atividades-resumo são importantes antes de grandes avaliações, como provas. Além disso, é muito útil para criar uma discussão da matéria entre os alunos.
- Sim, acho um método interessante de se ter o relato do aluno, saber o que ele pensa das aulas e o que ele aprendeu.
- Sim, mas com algumas adaptações.

Não obstante às críticas surgidas por alguns estudantes – sempre salutares apesar das circunstâncias particulares que as engendraram –, infere-se que a Atividade-resumo enquanto instrumento de avaliação obtiveram um considerável sucesso. Um número considerável das afirmações as indicam como uma alternativa viável não somente de avaliação, mas também de apreensão dos conteúdos propostos durante as disciplinas ministradas.

## DISCUSSÃO

A cada relato a respeito das Atividades-resumo se pôde perceber que o objetivo central do presente instrumento, seja esse “possibilitar novas formas de avaliação e apreensão dos conteúdos de diferentes disciplinas aos graduandos das turmas de Licenciatura em Letras e também estabelecer oportunidades de análise crítica, associada à liberdade construtiva nas propostas autorais de atividades e avaliação dentro da área de conhecimento na qual a sua formação esteja ancorada” foi atingido. Como a preocupação com a formação de qualidade na graduação sempre esteve presente em todas as aspirações encaminhadoras do trabalho docente desenvolvido, tornou-se capital a incessante busca por novas alternativas de apreensão dos conhecimentos exigidos pelos cursos de Licenciatura, de modo a se traçar um percurso crítico e construtor de possibilidades de uma melhor qualidade à educação superior.

Saber da ligação direta entre a qualidade da formação nas Licenciaturas e a qualidade da nossa educação básica, torna a função docente na educação superior uma empreitada deveras importante à estruturação de uma escola pública de qualidade e fomentadora de espaços cidadãos, onde os grupos excluídos tenham voz, vez e reconhecimento. Esse pensamento se alia ao conceito de “Justiça Curricular” criado por Connell, referente à possibilidade de construir uma educação mais equânime e igualitária, pautada nos interesses dos menos favorecidos, na participação e escolarização comuns, e na produção histórica da igualdade (1993).

Os princípios supracitados vão ao encontro do combate sistemático ao observado como uma campanha contumaz contra a educação gratuita de qualidade, na qual os interesses de mercado atacam substancialmente as nossas instituições públicas de educação superior, tentando, a todo o momento, mediatizar uma suposta ineficiência somente sanada a partir das privatizações em massa das mesmas. Essas motivações aliadas ao compromisso de uma contrapartida social à população somam forças em alicerçar os ideais de uma sociedade mais justa, apartada do “Daltonismo Cultural” no qual prevalece “a não consciencialização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações” (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 56). Admite-se que não somente a manutenção, mas também a ampliação das oportunidades aos grupos excluídos têm de ser criadas e mantidas. E é por tal motivação que a obstinação pela construção de caminhos facilitadores à apreensão dos conhecimentos nas turmas de Licenciatura – particularmente na Licenciatura em Letras – tem feito parte do nosso exercício docente nos últimos anos, principalmente por se ter o cotidiano pedagógico como objeto de

estudo e, por tanto, estar-se inteirado das diversas dinâmicas vigentes na educação básica, observando a questão da formação docente como um dos pontos cruciais à melhoria da qualidade do ensino de nossas escolas públicas.

## NA PROVISORIEDADE CONCLUSIVA

Alguns depoimentos de alunas e alunos apresentados nesses escritos serviram de alicerce para o repensar da prática docente e a identificação da efetividade do instrumento de avaliação por ora descrito. Buscar incessantemente possibilidades de melhores caminhos avaliativos, aliados às questões de ensino e aprendizagem, crer-se, são constantes posições imanentes estruturantes da docência. A preocupação com o acesso e garantia de qualidade das Licenciaturas enquanto educação superior avança para além do caráter particular das mesmas, espraiando-se por toda a sustentação da Educação Básica, ambas estreitamente imbricadas em suas existências. Ou seja, a inquietação causada pela luta incessante por uma educação de qualidade denota a busca por uma sociedade sustentada na construção de oportunidade para todos grupos historicamente excluídos e que, talvez tenham, em suas professoras e professores, principalmente da Educação Básica, a única e última oportunidade de escaparem ao cerceamento provocado por uma situação social hierarquicamente inferiorizada, impelida por séculos de história fomentadora de um abismo social quase que inescapável.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Leandro et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012.

AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. **Avaliação Psicológica**, 2015, 14(1), pp. 41-52. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n1/v14n1a06.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em 27 jul. 2019.

CONNELL, Raewyn. **Schools and social justice**. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation. 2003.

DAVOK, Delsi Fries; BERNARD, Rosilane, Pontes. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC . **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 503-521, jul. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00503.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FELICETTI, Vera Lúcia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

GARCIA, Avany Aparecida; CHAVES, Marta; STEIN, Vinícius. Formação de professores de Letras: o estágio como possibilidade de desenvolvimento acadêmico e profissional. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 142-160, out-dez/2018. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39857/1/2018\\_art\\_aagarciamchaves.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39857/1/2018_art_aagarciamchaves.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2019.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1489/1489.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LOPES, Rosemara Perpetua; Fürkotter, Monica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 269-296. Outubro-Dezembro 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00269.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1996.

ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; BORGES, Regilson Maciel. As Armadilhas do Discurso sobre a Avaliação da Educação Superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1429-1450, out./dez. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217562362018000401429&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362018000401429&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. Palestra no VII Congresso Brasileiro de Sociologia no Instituto Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1995. Disponível em:

<[http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao\\_multicultural\\_igualdade\\_diferenca.pdf](http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2019.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas de educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e Transformação da Educação Brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/cpa/periodicos/revista-avaliacao-da-educacao-superior-2010/AVALIACaOETRANSFORMACOES\\_ArtigoRevAval2010\\_v15n1a11.pdf](http://www.ufrgs.br/cpa/periodicos/revista-avaliacao-da-educacao-superior-2010/AVALIACaOETRANSFORMACOES_ArtigoRevAval2010_v15n1a11.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2019.

STOER, Stephen Ronald; CORTESÃO, Luiza. “**Levantando a pedra**”: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.

## ATOS RETÓRICOS E ARGUMENTAÇÃO: UM PERCURSO SIGNIFICATIVO

**Luciano de Almeida**

Mestre em Língua Portuguesa, PUC, SP.

**RESUMO:** Este trabalho busca trazer um estudo da Retórica nos aspectos teórico e prático. Para tanto, é feito um percurso das vertentes de estudo que vêm desde Aristóteles que lançou de forma sábia e eficaz as raízes deste estudo, até chegarmos aos autores contemporâneos. Percebe-se que ao pensar, ao falar ou ao escrever para um determinado auditório, na maioria das vezes ou quase sempre, de maneira inconsciente utilizamos técnicas retóricas. Quando essas técnicas são aprendidas e desenvolvidas, com maior facilidade conseguiríamos melhorar nossa relação através de argumentos mais eficazes. Os argumentos servem para convencer ou para persuadir o outro com quem nos relacionamos. O convencimento vem através de razões explícitas que leva o outro a perceber claramente os motivos dos argumentos. A persuasão procura trazer os argumentos menos explícitos para provocar no outro uma reação mais emocional. A fim de analisarmos como os argumentos podem ocorrer em uma situação de comunicação, utilizaremos os cinco princípios retóricos inventio, dispositio, elocutio, actio e memória, aplicados em um exemplo retirado da campanha eleitoral do deputado federal Tiririca, em que ele utiliza como base de apoio político o prestígio do cantor e compositor Roberto Carlos.

**PALAVRAS-CHAVE:** atos retóricos; argumentação; persuasão; convencimento.

**ABSTRACT:** This work seeks to bring a study of Rhetoric in theoretical and practical aspects. To this end, a study is made of the study strands that come from Aristotle who launched the roots of this study in a wise and effective way, until we reach contemporary authors. It is noticed that when thinking, speaking or writing to a certain audience, most of the time or almost always, we unconsciously use rhetorical techniques. When these techniques are learned and developed, we could more easily improve our relationship through more effective arguments. The arguments serve to convince or to persuade the other with whom we relate. Conviction comes through explicit reasons that lead the other to clearly understand the reasons for the arguments. Persuasion seeks to bring out less explicit arguments to provoke a more emotional reaction in the other. In order to analyze how arguments can occur in a communication situation, we will use the five rhetorical principles inventio, dispositio, elocutio, actio and memory, applied in an example taken from the electoral campaign of the federal deputy Tiririca, in which he uses as a basis for political support the prestige of singer and songwriter Roberto Carlos.

**KEYWORDS:** rhetorical acts; argumentation; persuasion; convincing.

### INTRODUÇÃO

Nesta parte, são feitos alguns resgates teóricos, a fim de embasar a análise, mas sem uma preocupação de trazer discussões sobre abordagens distintas dos aspectos

retóricos estudados, mas mais uma apresentação de conceitos transcritos dos autores lidos.

A Retórica percorreu vários caminhos, desde seu surgimento, mas nunca perdeu seu vínculo com os estudos iniciais sistematizados por Aristóteles. Podemos citar em:

Os deuses não dispensam igualmente aos mortais seus amáveis presentes: formosura, talento, eloquência. Acontece que a um homem não dotado de beleza a divindade favorece-o com a palavra, e todos se sentem seduzidos ante ele porque fala com a segurança e suave modéstia, e domina na Ágora, e o povo o considera como uma divindade quando anda pela população. (Fonte: HOMERO. Odisseia Trad. Carlos Alberto Nunes. 4. ed. São Paulo, 1992, vn: 167.)

Uma boa retórica é inspiradora e divina. Os pensadores e os poetas eram respeitados pela persuasão, pois quando davam a sua palavra ao público, ela encantava e tornava aquele momento algo marcante para a história. A palavra era eternizada pela capacidade de persuasão, pois não era registrada em papel para a leitura. Era tão grande o encantamento, que muitos não olhavam os homens da palavra como mortais mais sim como divindades, cheios de luz e de saber. (FERREIRA, 2015)

O nascimento histórico da Retórica é costumeiramente localizado no século V. a.C., em Siracusa, na Magna Grécia (hoje, Itália). Depois da queda do general ateniense Trasíbulo (455 a.C.-388 a.C), surgiram inúmeras causas que solicitavam a restituição de terras subtraídas pelo tirano aos legítimos proprietários. Formavam-se júris populares e aperfeiçoava-se a oratória. Desse modo, desde suas origens, a retórica encontra-se indissociavelmente ligada ao Direito, ao aspecto judiciário do discurso. O primeiro tratado de retórica foi escrito em 465 a.C., por Córax e seu discípulo Tísias, dois oradores que se notabilizaram na defesa das vítimas dos arbítrios cometidos pelo tirano de Siracusa.

Num percurso histórico, essa oratória sai dos coliseus para os palcos de grandes teatros, passando para plenários políticos. Com o auxílio dos microfones é transportada para o rádio e com os avanços tecnológicos para a televisão. Atualmente verificamos, um alcance maior de auditório com a utilização da internet. Não importa o meio, quando a oratória é realizada de forma adequada, o objetivo sempre é alcançado.

Pôr o fundamento filosófico dessa retórica assentar-se na crença de que o verossímil é mais estimável que o verdadeiro, divulgaram uma oratória caracteristicamente probatória, que buscava provas (pisteis), assumia o aspecto técnico de uma arte com preceitos assentados cientificamente e tinha por objetivo demonstrar a verossimilhança de uma tese proposta (FERREIRA, 2015, p.41). Nesse aspecto, podemos considerar que essa parte histórica foi essencial para que as análises contemporâneas fossem realizadas, mais sem deixar de lado a sua raiz, não perdendo a sua origem e as características da criação.

Alguns conceitos foram modificados e aprimorados durante esse percurso de Aristóteles à contemporaneidade, mas percebemos que são quase imperceptíveis as alterações, porém devemos nos atentar que tendem a crescer as discussões sobre a constituição e a eficácia do discurso.

Reforçando esse pensamento, podemos destacar que a vitalidade dos estudos retóricos até os nossos dias tem destacado que os estudos retóricos estão cheios de pontos altos, mas também de crises e questionamentos. (MOSCA, 2004. p.17). A bem dizer, é esta mesma dialética que está no bojo de sua própria natureza, que implica controvérsia, discussão e, conseqüentemente, influência na formação de opinião.

De fato, a Retórica tem sido colocada à prova pelos mesmos princípios que a norteiam internamente e que fazem com que ela refloresça sempre, pela aceitação da mudança, pelo respeito à alteridade e pela consideração da língua como lugar de confronto das subjetividades.

## **PRINCÍPIOS RETÓRICOS PARA ANÁLISE**

São muitos os recursos que podem ser utilizados para se fazer uma análise retórica. Apresentaremos, aqui, alguns, afim de estabelecermos, com mais clareza as categorias de análise que serão aplicadas no item 4.

Inicialmente, citaremos pilares de desenvolvimento da análise retórica, divididos em quatro para ser explicitado de forma coerente e de fácil entendimento. O destaque desse percurso está em Mosca (2004), para quem. o discurso persuasivo, destinado a agir sobre os outros através dos logos (palavra e razão), envolve a disposição que os ouvintes conferem aos que falam (ethos) e a reação a ser desencadeada nos que ouvem (pathos).

Esses três elementos figuraram em todas as definições e compreendem o instruir (docere), o comover (movere) e o agradar (delectare).

A retórica tem um caráter interativo e dialógico, portanto, em toda argumentação há uma relação retórica e dialética, tal como estabelecida na concepção aristotélica, o que tem sido uma preocupação constante nos trabalhos da Neo-Retórica, desenvolvida por Perelman e seus continuadores. Essa definição esta em:

Consideremos que todo discurso é, por excelência, uma construção retórica, uma vez que procurar conduzir o auditório numa direção determinada e projetar um ponto de vista, em busca da adesão. Como afirmam Perelman e Tyteca, na perspectiva da nova retórica, uma argumentação eficaz consegue aumentar a intensidade de adesão, desencadeia nos ouvintes uma ação positiva ou de abstenção ou cria uma disposição para a ação que se manifestará no momento oportuno. (FERREIRA, 2015. p.50)

Para uma boa análise retórica, devemos entender qual é o objetivo do orador, suas pretensões e que expectativa tem para o auditório, ou seja, a percepção de quando estará desagradando ou agradando.

É fundamental dizer que, em retórica, o mais importante é deixar o texto falar, pois é dele que emanam as características possíveis de serem analisadas. Conforme nos orienta Ferreira (2010), o roteiro de análise é apenas uma forma de canalizar o olhar para os sentidos possíveis do texto. Não se pretende, de modo algum, que seja uma guia inflexível para a leitura de qualquer texto retórico. Apenas a intenção didática nos permite esse gesto que contará sempre com a sensibilidade e acuidade crítica do leitor para destacar, no processo analítico, ou um aspecto ou outro mais nitidamente persuasivo e digno de reflexão acurada.

Assim, apresentamos os princípios que nortearão nossas categorias de análise: inventio, dispositio, elocutio, actio e memória

## **INVENTIO**

Etimologicamente invenção é achar, encontrar, descobrir; mas em alguns contextos na retórica não descobrimos nada, pois nada é inédito, passamos por percursos batidos e recolhemos provas para realizar esse percurso.

Na busca de provas, Aristóteles criou uma nova disciplina chamada Tópica, que propõe um método peculiar para se acharem os argumentos nos lugares-comuns (topói), sendo essa denominada Tópica Retórica ou Aristotélica ou Argumentativa. Todo argumento utilizado no discurso pertence a uma classe representa por um nome que carrega um conceito.

Na invenção, o orador reúne e escolhe tudo o que vai dizer no discurso: “quid dicat”. Note-se, porém, que tudo que se vai dizer no discurso se diz sob a perspectiva de prova, de argumentação. Aristóteles confirma que, na Retórica, fora da prova, tudo é mais é irrelevante. (TRINGALI, 2014. p,133.)

Definimos que a base para invenção é a prova, pois fora da prova não tem o valor para poder ter uma definição ou um discurso de peso. Essas provas são selecionadas através de um conhecimento específico e adquirido após uma investigação do público a ser persuadido ou convencido.

As provas utilizadas podem ser intrínsecas e extrínsecas, pois quando não possuímos bases legais ou conceitos teóricos, deixamos que ocorram dúvidas e com dúvidas não há persuasão e convencimento. Para ter a aceitação do auditório, deve-se separar as melhores provas para garantir que não ocorra a decepção do orador para com o seu auditório.

As provas são o estoque de material de onde se tiram os argumentos e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso. A tópica de que trata Aristóteles é o estudo dos lugares – elementos de prova de onde se tiram os argumentos – parte essencial da inventio, o conteúdo da retórica. (MOSCA, 2004. p. 28) Esse conteúdo nem sempre é adquirido em uma investigação clara ou permitida, podendo ser em uma espionagem ou em uma falha ao guardar as provas. Para Ferreira (2010) é no momento da invenção que o orador demonstra conhecer bem o assunto e, por isso, consegue reunir todos os argumentos plausíveis para a interpretação do discurso. É também nesse momento que se interroga sobre o auditório, identifica-se com ele para que possa estabelecer acordos, encurtar distância por meio do assunto que irá desenvolver. A invenção pode ser invisível para o auditório, mas é sensível para o analista, pois se traduz na disposição, na elocução e na ação.

## **A DISPOSITIO**

A partir da inventio, já com o conteúdo estabelecido, a dispositio ordena o que será explanado e desenvolvido. Para a organização do conteúdo é essencial que se realizem cortes ou se acrescente o que está faltando.

No entanto, nem sempre, com uma construção com detalhes, com clareza e com fluidez, alcançamos o nosso objetivo, pois o auditório é imprevisível, nenhum orador tem a certeza do discurso perfeito, mas tenta chegar o mais próximo da perfeição, pois esse sempre é o percurso que se busca em um discurso retórico.

A disposição obedece principalmente a um ideal de ordem. A ordem é uma virtude inseparável da Retórica que repudia radicalmente a anarquia, a dispersão. O discurso não pode ser desconexo, aleatório, sem norte. Por virtude, a ordem organiza os meios em vista do fim. Tudo se harmoniza logicamente. (TRINGALI, 2013. p. 159)

Esse ordenamento das provas acontece quando dominamos o assunto, as provas estão prontas para ser aplicadas de forma a persuadir o auditório, e um público pré-selecionado ou variado. Segundo (FERREIRA, 2010) em nossos dias, o discurso não se constrói por formas rígidas e até mecânicas, como apregoavam os antigos. É interessante, porém, observar que, de acordo com o auditório e o gênero escolhido, as partes constitutivas aparecem menos ou mais nitidamente no texto. Para o analista, importa verificar qual é o fio condutor da explanação feita pelo orador quanto à exposição do problema e as provas confirmativas ou refutativas.

## **A ELOCUTIO**

Para Tringali (2013, p.169-170), “a elocução é arte de reagir o material encontrado e organizado. Na elocução se produz um texto. (...) a locução cuida do lado verbal do discurso. (...)de modo se deve dizer o que se tem a dizer”.

A elocução é o pilar retórico que contempla o discurso não improvisado, mas organizado e onde, após a aplicação da inventio e da dispositivo, se estrutura o momento do texto, o texto que funcionará para persuadir o auditório, com o desenvolvimento de todo um percurso já separado, organizado e direcionada para a execução do discurso.

A elocução explora a linguagem persuasiva, isto significa que o discurso não existe apenas para agradar, mas tem a sua funcionalidade: persuadir o auditório, seja

convencendo, comovendo ou agradando. O orador possui todos os argumentos em sua mão, já concluiu passo a passo para que a elaboração esteja no ponto para a execução, as palavras não são decoradas, mas entendidas para que saiam com fluidez, sempre preparando o melhor para uma conclusão eficaz.

Não é verdade que se começa a usar a linguagem só a partir da elocução, pois já se vem lidando com ela na invenção e na disposição, quando já se tomam apontamentos do material que se vai achando e escolhendo, avaliando e organizando. Quer dizer que desde o princípio se tem de trabalhar com a linguagem por meio de alguma forma de gravação, todavia é particularmente nesse terceiro momento, no momento da elocução, que todo o empenho se concentra em nível verbal. Note-se bem que não há uma separação estanque entre invenção e disposição, de um lado, e elocução, de outro. Entretanto, não resta dúvida que a elocução tem aqui e agora seu momento particular. (TRINGALI, 2013. p.169)

Nota-se que a elocução é o momento essencial do orador onde toda a sua programação entra no ápice, esperando a glória, pois o passo a passo foi executado, que vem desde as orientação aristotélicas.

Antes de mais nada não confunda ação com elocução. A ação compreende a pronúncia e a gesticulação. A elocução é a arte de redigir o material encontrado e organizado. Na elocução se produz um texto. Na ação, esse texto é dito, de cor ou não, para um auditório, servindo-se da voz e dos gestos. (TRINGALI, 2013. p.169)

A linha tênue que separa a ação da elocução em sua construção é perceptível, mas em sua execução passa despercebida, pois os pilares são executados passo a passo de uma só vez. Um bom orador tem uma programação a seguir, nunca improvisa o seu discurso, discursa com conhecimento, com sabedoria e sempre com base teórica para manter uma boa retórica.

Elocutio – En esta parte se impone el estilo de comunicar del diseñador, no basta saber lo que hay que decir, sino decirlo com se debe. (ALBALADEJO, 1991)

Como complementa Mosca (2004. p. 29):

É o estilo ou as escolhas que podem ser feitas no plano de expressão para que haja adequação forma/conteúdo. São conhecidas as virtudes apregoadas pela velha retórica e que ainda continuam sendo preceitos do bem dizer, embora nem sempre os meios de comunicação os tenham em mente: correção, clareza, concisão, adequação, elegância. Nessa parte, há ainda que considerar a questão das modalidades de estilos, de acordo com a adequação de elocução: simples, médio e sublime. A retórica seria, portanto, uma arte funcional, por todos esses aspectos.

Com o passar dos tempos, notamos que oradores vão se transformando e criando aspecto diferentes do passado, quando os oradores eram apenas aqueles que se destacavam entre muitos, principalmente por ter uma boa memória. Hoje isso não é mais preciso, pois, com o desenvolvimento tecnológico, os oradores contam com o apoio de uma série de recursos que substituem esse exercício de memória. No entanto, não podemos desconsiderar que, com auxílio ou sem auxílio tecnológico, não podemos deixar de considerar que é a retórica, sempre, que vai destacar um bom orador.

## **ACTIO**

Segundo alguns autores esse é um dos últimos pilares a ser explorado no desenvolvimento do sistema retórico, outros acreditam e acrescentam a memória como o último pilar para que todo o conteúdo explorado fique marcado no auditório

Segundo Ferreira (2010), a ação (actio ou pronunciatio) é a última das operações do modelo retórico. Consiste na emissão, perante o auditório, do texto construído pela atividade das três operações anteriores, constituintes do discurso (inventio, dispositio, elocutio). A ação tem como finalidade a captação da atenção do auditório e a persuasão. Mantém um vínculo com a Pragmática, pois engloba os componentes sintáticos, semânticos e interacionais em busca da eficácia.

Podemos destacar que a ação, mesmo quando se considera como último pilar a memória, sem esquecer que as definições são em perspectiva diferentes, sempre tem o intuito de aplicar e desenvolver a inventio, que separa as provas, a dispositio, que ordena, e a elocutio que escolhe os estilos. A actio executa e glorifica todo o trabalho do orador, pois é a ação que atualiza o discurso, a sua execução constitui o próprio alvo da Retórica (MOSCA, 2004).

Nela se incluem os elementos suprasegmentais (ritmo, pausa, entonação, timbre de voz) e a gestualidade. Há, portanto, lugar para o não-verbal, que faz parte integrante do ato da comunicação. Tem-se que considerar a presença de um auditório, em relação ao qual o princípio básico é o de adequação, tendo-se como finalidade não apenas convencer pelo raciocínio, mas persuadir com base na emoção.

Na actio o orador constrói o seu ethos, desenvolve a sua imagem e o objetivo que deseja alcançar, o orador nesse ponto está próximo da glória e do abismo. Segundo Ferreira (2010). O primeiro ponto a ser observado pode ser filtrado pelo viés da construção da imagem pública, da luta pela determinação do ethos de cada orador. Essa leitura é fundamental, pois determinará o modo como a figura do candidato ficará impressa na memória do eleitor, do fiel, do comprador. Nesse sentido, é importante observar se o discurso proferido assume configuração que crie condições para que o auditório julgue o orador como digno de fé. Como afirmava Aristóteles, as pessoas honestas inspiram grande e pronta confiança, quando tratam das questões em geral, e inteira desconfiança quando abordam questões que não comportam nenhum modo de certeza.

## **MEMÓRIA**

Há um questionamento se a memória faz parte ou não dos pilares retóricos ou, denominado por outros, como sistema retórico, mas podemos destacar que a memória faz parte do orador e do auditório, que sem ela não podemos desenvolver um discurso coeso e coerente e o auditório não terá na memória a marca da persuasão alcançada.

O principal problema a propósito da memória consiste em discutir se ela realmente faz parte ou não do “cânon da Retórica”. (TRINGALI, 2014, p. 210)

Ferreira (2010) não contempla a memória, aborda-a em conjunto com a actio. Já Mosca (2004) considera a memória e a destaca como a retenção do material a ser transmitido, considerando sobretudo o discurso oral, em que um orador transmite mensagem a um auditório.

Para Quintiliano, a memória era não somente um dom, mas uma técnica que poderia também ser desenvolvida por processos mnemônicos, os famosos “truques” para a retenção do discurso. Constituem elementos essenciais para essa finalidade a própria

estrutura do discurso, a sua coerência interna, o encadeamento lógico das partes, a eufonia de suas frases. Conforme se pode observar, as três partes fundamentais do sistema retórico são essenciais para que se possa ter o discurso disponível na memória. Esta, longe de ser um entrave à criatividade, permite uma melhor posse do discurso, o que não elimina a improvisação e a capacidade de adaptação às eventuais refutações. A memória permite não somente reter, mas também improvisar.

A memória é utilizada pelo orador para ter conhecimento do assunto e desenvolver o que tem em mente para poder explicar ao seu auditório, já o auditório utiliza a sua memória para guardar o conteúdo exposto e utilizar o seu senso crítico para aceitar ou rejeitar o discurso. Alguns oradores têm uma retórica não adquirida por conceitos acadêmicos, mas adquirida de forma empírica para dar uma base para a persuasão.

Alguns teóricos da Retórica Antiga destacavam que um bom orador não utilizava papel, todo o conteúdo era guardado na memória e desenvolvido com sabedoria e esclarecimento. Esse conflito na contemporaneidade está desaparecendo pois, com o uso das mídias, podemos gravar, verificar erros e encontrar a melhor maneira de desenvolver o discurso, em alguns casos são telas por de trás das vistas do auditório que o orador utiliza como fonte de apoio.

Ocorrem polêmicas de que um bom orador não pode ler, deve decorar ou conhecer o assunto a ser explanado, a leitura torna o discurso cansativo, com pouca persuasão, sem convencimento, passa uma imagem de insegurança, sem domínio do que se está dizendo.

Alguns estudiosos conceituados realizam leitura, mas abordam, a todo momento, os pontos principais, nos moldes de um discurso clássico em que o orador explica uma teoria ou um discurso apenas com o apoio de seu conhecimento memorizado. Fica, assim, a memória como um ponto polêmico dentro da Retórica.

## **ANÁLISE RETÓRICA**

Para análise exemplificativa, será utilizada a transcrição do discurso “Tiririca imita Roberto Carlos para pedir votos” veiculado em vídeo no Youtube, que foi apresentada no seminário em sala de aula. Da análise, ficou sob minha responsabilidade explicar sobre a dispositio e suas divisões.

Tiririca:

- Não foram só as pessoas simples que votaram em mim.
- Até você votou em mim, bicho?

Tiririca parodiando Roberto Carlos:

- Eu votei, de novo eu vou votar / Tiririca, Brasília é o seu lugar.
- Que bifões, bicho.
- Com certeza.
- Tiririca. 2222.
- Com certeza.

Tiririca:

- Obrigado, meu rei.
- Vamo vê de novo, você tá muito lindo.
- Quer ver de novo? Vamo vê de novo.
- Vamo lá, vamo vê, vamo vê. Vai.

Tiririca parodiando Roberto Carlos:

- Eu votei, de novo eu vou votar / Tiririca, Brasília é o seu lugar.
- Que bifões, bicho.
- Tiririca, com certeza.
- 2222. Deputado federal.

Tiririca:

- Tá de saco cheio da política? Vote no Tiririca.
- Tá de saco cheio da política? Vote no Tiririca.

Para a análise, como um todo, pelo grupo, foi considerado o contexto retórico utilizado para o desenvolvimento da campanha política de 2014. O aporte teórico teve por apoio o sistema retórico, considerados os pilares, inventio, dispositio, elocutio, actio e memória.

O discurso retórica possui quatro pilares, correspondentes às etapas de organização do discurso: invenção, disposição, elocução e ação. Na verdade, inventio e dispositio fundem-se: são processos operacionais criados simultaneamente e as diversas partes do discurso exercem influência sobre cada uma delas. Didaticamente, estudamos separadamente, a inventio, mas nosso olhar só pode perscrutá-la a partir da dispositio e da elocutio.

A dispositio é a parte da retórica que hoje chamamos de macroestrutura textual. O orador esforça-se para organizar o discurso de modo mais favorável às suas intenções persuasivas e, com esse fim, dar ao texto uma coerência global. Contém, pois, unidades temáticas organizadas para ressaltar a estrutura profunda do texto, a coerência global do discurso retórico. (FERREIRA. 2010, p.109, 110.)

Desses pilares, como já foi dito, será tratado aqui a dispositio que ordena o discurso de forma a ser exposto para persuadir o auditório e deixar claro quais são os objetivos a ser explanados.

O vídeo a ser analisado é o do candidato a deputado federal Tiririca (Francisco Everardo Oliveira Silva), que utiliza a caricatura para expor que não só a classe pobre vota em um candidato do povo. Para tanto, escolhe, para realizar uma paródia, o comercial do Roberto Carlos para a Friboi. Cabe à situação uma paródia, pois o cantor foi criticado e causou polêmica, por ter se declarado vegetariano e que estava voltando a comer carne motivado pela Friboi.

A paródia utiliza dois meios de persuasão e convencimento, uma mistura de comoção com razão, movendo o riso, por colocar fatos reais no meio do discurso humorístico, esclarecendo que não são só as pessoas simples votam nele, mas pessoas de prestígio também, como o “rei”.

## **O EXÓRDIO**

Parte introdutória do discurso, o momento em que o orador estabelece contato com o auditório, possui três objetivos:

- obter a benevolência;
- obter a atenção;
- tornar dócil o auditório.

Por essas observações, podemos observar, no exemplo em análise, que todas as palavras se encaixam de forma eficaz para obter boa aceitação, pois, percebe-se a presença, passo a passo, das orientações teóricas de forma eficaz. As técnicas necessárias foram desenvolvidas e aceitas pelo auditório, e isso pode ser comprovado, uma vez que, na primeira eleição de 2010, foi o mais votado e, em 2014, o segundo mais votado. O intuito foi alcançado.

No início do vídeo, no exórdio, Tiririca se apresenta como candidato político que já foi deputado, mas não deixou de ser um palhaço do povo, com humor, com graça cativante. O objetivo é ser marcante e ter destaque pelo tom irônico, que pode ser considerado como uma crítica aos deputados, principalmente os eletistas, pois o candidato traz uma imagem de palhaço, com roupas características, colocando-se ao lado do povo, palhaço nas mãos da classe política vigente. No contexto geral, procura criar uma imagem que se associa à classe mais pobre, simples e despojada.

## A NARRAÇÃO

A narração (diegésis) é a exposição dos fatos referentes à causa. Assinalado o partido que irá tomar, o orador marca a escolha de um ponto de vista que será defendido nas demais partes. Ressalta-se o logos, pois, aqui, as provas são colocadas: enuncia-se o fato com suas causas (judiciário), dão-se exemplos (deliberativos), ilustra-se o texto com episódios que ressaltem as qualidades (epidítico).

Ao analista compete verificar a clareza, a brevidade e a credibilidade impressas pelo orador ao texto.

A narração do vídeo apresenta um breve diálogo com uma caricatura de Roberto Carlos, pois Tiririca aparece com uma peruca maior que o cabelo do rei, um terno alvo, de ombreiras, sentado à mesa como se fosse tocar piano, porém, o que tem à sua frente, é um prato com um pedaço de carne com aparência de músculo, pois a carne é tão dura que nem dá para espetar o garfo, diferente do bife suculento e de qualidade do comercial da Friboi. O candidato está sozinho, como em todo almoço de brasileiro que trabalha e tem um dia corrido com uma comida mínima para sobrevivência, ao contrário do rei que se encontra em um sofisticado almoço em família. A performance é feita com uma extravagância em sua gestualização de ombros e braços, com risada exagerada, demonstrando um ar de deboche.

## A CONFIRMAÇÃO

Esta é a terceira técnica retórica para a organização do texto. A confirmação se dá através da repetição dos trechos, fazendo com que o argumento seja aceito pelo auditório. O recurso utilizado no texto em análise é a repetição para criar o humor, marcado pela figura do palhaço. Ampliando esse destaque, pode-se considerar o plenário político como um picadeiro onde os políticos realizam o seu show humorístico. O auditório é variado, vai das classes mais abastadas até as mais pobres. Esse espetáculo de exposição política se repete de dois em dois anos, pelo intercalarmente das candidaturas municipais e estaduais e federais. A crítica procura demonstrar que o povo vota sem saber o que está fazendo, é enganado pelos políticos, é iludido pelo show proporcionado pelos oradores, sem grandes perspectivas de mudanças.

## A PERORAÇÃO

Peroração é o final do discurso, é o epílogo. Nas palavras de Ferreira (2010, p.115.): *Pode ser longa e dividir-se em várias partes: a) recapitulação; b) apelo ao ético e ao patético; c) ampliação da ideia defendida. Na peroração, a afetividade se une à argumentação e conclamação à ação.*

Na conclusão há o fim da caricatura e a retomada da figura de Tiririca, sentado em uma cadeira de cinema como se estivesse assistindo a sua própria performance, descrevendo que é mais um do povo que está sendo enganado pela política circense.

O humor permanece, exercido e colocado como a marca do candidato se aproximar e se identificar com o povo, pois não se projeta como político um verdadeiro, mas verossímil, ou seja, mais um do povo, um artista, que quer descobrir os segredos dos políticos, sendo esse seu propósito principal como representante popular.

Neste final, é feita uma recapitulação de todas as partes para deixar marcada, com humor, sua proposta. O apelo ético é deixado de lado e é utilizado o patético, isto é, a capacidade de provocar um turbilhão de comoção emocional, produzido por sentimento de piedade, compassiva ou sobranceira, tristeza, terror ou tragédia. Novamente fica destacado que, mesmo sendo um artista circense, toma do conhecimento acadêmico e utiliza das teorias e funções didáticas para expor a sua voz de forma a persuadir e convencer do que pretende e do que espera do povo, ou seja, o voto e a aceitação. Em nenhum momento apresenta um plano político, mas se utiliza da verossimilhança para dizer que não sabe o que está fazendo lá.

## CONCLUSÃO

Podemos verificar que técnicas retóricas são utilizadas a todo momento por todos que se comunicam através das mídias ou em pequenos grupos. No percurso realizado para analisar o discurso, fica muito evidente como as teorias e as normas da oratória são utilizadas para persuadir ou convencer o auditório.

Esse tipo de estudo constrói caminhos para adquirirmos conhecimento que possibilite perceber as aplicações de recursos persuasivos, para não ficarmos deslumbrados diante dos discursos, os mais variados, da publicidade, da política, e conseguirmos desenvolver um senso crítico.

Quando realizamos esse trabalho na prática docente devemos nos atentar a não aprofundar nos conceitos e teorias, mas utilizar a teoria na prática colocando de forma didática e desenvolvendo passo a passo de cada pilar visualizando o nosso dia a dia.

Devemos refletir os conceitos Aristotélicos para que os discentes comecessem a vivenciar a retórica para aos poucos os conceitos sejam aprofundados e desenvolvidos.

## **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS**

ALBALADEJO, Tomas. Fundamentación de la Retórica como Ciencia del Discurso e La Formación del sistema retórico. In Retórica. Madri: Síntesis, 1991.

CAMPBELL, Karlyn Khors et. alii. Uma Perspectiva retórica. In Atos de Retórica. São Paulo, Cengage Learning, 2015.

DA SILVA, Acir Dia. Tessituras do Tempo e Arte da Memória. In Revista Tavessias, volume 7, n 2, 2013.

FERREIRA, Luiz Antonio. O Sistema Retórico- a Elocutio. In Leitura e Persuasão – Princípios de Análise Retórica. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, José Luiz. Argumentação e Discurso. In Argumentação. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. Os Fatores da Argumentação. In Argumentação. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. Linguística e Retórica e A Dimensão Figurativa na Retórica. In Figuras de Retórica. São Paulo: Contexto, 2014.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e Novas Retórica: Convergências e Desdobramentos. In Retóricas de Ontem e de Hoje. São Paulo: Humanistas, 2004, p.17-54.

TRINGALI, Dante. A Memória e seus Problemas na Retórica. In A Retórica Antiga e Outras Retóricas. São Paulo: Musa, 2014.

## MARCADORES CONVERSACIONAIS PRESENTES NA LÍNGUA FALADA NA BAIXADA SANTISTA/SP

**Gabriela Cesar Nunes Santos**

Graduanda em Letras, Instituto Federal de São Paulo (IFSP),  
Cubatão, SP, Brasil.

**Artarxerxes Tiago Tácito Modesto**

Doutor em Letras, Instituto Federal de São Paulo (IFSP),  
Cubatão, SP, Brasil.

**RESUMO:** Este estudo busca verificar quais os principais marcadores conversacionais presentes na língua falada em algumas cidades da Baixada Santista, em São Paulo. O *corpus* selecionado é composto por quatro inquéritos coletados nas cidades de Cubatão, Praia Grande e Bertioga. Neste *corpus*, buscamos identificar, também, quais efeitos discursivos, pragmáticos e interacionais os marcadores imprimem ao ato enunciativo. Os marcadores conversacionais são elementos presentes nas interações face-a-face, aparecendo com frequência em conversações. São palavras, expressões, sons e demais indicativos de intencionalidade discursiva ocorridos no ato de fala. Eles ajudam a construir e dar coesão e coerência ao texto falado (URBANO, 1999). Para este estudo, daremos enfoque aos marcadores de natureza verbal e lexicalizados, especificamente aqueles responsáveis por iniciar, fazer a manutenção e retomar o turno no discurso. A análise dos dados nos levou à identificação de alguns marcadores utilizados com mais frequência, a saber: “então”, “eu acho” (início), “né?”, “sabe?” (manutenção) e “como eu falei” (retomada). No entanto, existem variações no que diz respeito à intencionalidade discursiva, principalmente ao levar em consideração a posição destes elementos no diálogo (inicial, medial ou final).

**PALAVRAS-CHAVE:** análise da conversação; sociolinguística interacional; marcadores conversacionais.

**ABSTRACT:** This study aims to verify which of the main conversational markers present on the spoken language of some cities of Baixada Santista, São Paulo. The selected corpus is composed by four selected inquiries collected in the cities of Cubatão, Praia Grande and Bertioga. In this corpus, we also seek to identify which discursive, pragmatic and interational effects the markers bring to the enunciative act. The conversational markers are elements present in face-to-face interactions, appearing frequently in conversations. They are words, expressions, sounds and further indicatives of discursive Intentionality that occurred in the speaking act. They help build cohes and coherence to the speech. Thus, we will focus on the verbal and lexical markers, more specifically the ones responsible for initiating, maintaining and resuming the speech. Through observation of these three marker's class, it let us perceive that the most used are "so", "I think" (initiation), "right?", "you know?" (maintainance) and "like I said" (resuming). However, there are variations in the matters of discursive intentionality, especially when considering the position of these elements on the dialogue (beginning, middle or end).

**KEYWORDS:** conversation analysis; interactional sociolinguistics, conversational markers

## 1. INTRODUÇÃO

O fato de que a língua se configura de maneira dinâmica implica diretamente no fenômeno da variação linguística. Partimos, então, da hipótese de que há alternância de formas linguísticas utilizadas na fala vernacular dos moradores da região da Baixada Santista, e estas variações também se manifestam no uso dos marcadores conversacionais. Para este estudo, focaliza-se a interação face-a-face e suas características, alinhando-se à análise sociolinguística de vertente interacional. Assumimos, como pressuposto, que os marcadores conversacionais são elementos pragmático-discursivos característicos deste tipo de texto, qual seja, falado e centrado em uma interação entre duas ou mais pessoas.

Os marcadores conversacionais são elementos presentes na fala, e são responsáveis por assegurar o dinamismo nas interações discursivas de face a face. São, segundo Urbano (1999, p.85) responsáveis por dar coesão e coerência ao texto falado, além de o “amarrarem”, mantendo o fluxo interacional. Para o autor, eles assumem diferentes funções durante o ato de fala, e podem ser classificados em diferentes naturezas, tais como: linguísticos, que se dividem em verbais lexicalizados/não lexicalizados e prosódicos; além dos não-linguísticos, que dizem respeito às pistas dadas pelo contexto.

Para o estudo em questão, focaremos nos marcadores de natureza verbal e lexicalizados, mais especificamente aqueles responsáveis por iniciar, fazer a manutenção e retomar o discurso. Dessa forma, objetivamos verificar quais os principais marcadores conversacionais presentes nos quatro inquéritos selecionados e quais intencionalidades discursivas estes elementos trazem consigo.

Para desmistificar a ideia de que a fala é solta, em detrimento da escrita, que, em tese, seria coesa e organizada, é preciso entender que existem mecanismos de coesão na língua falada, mas estes se manifestam de maneira diferente. Urbano (1999, p. 82) afirma que as gramáticas tradicionais se voltam à escrita e não contemplam o estudo dos marcadores. O autor ainda afirma que isso se dá ao fato de que os marcadores conversacionais não se enquadram nos critérios de classificação das dez classes de palavras e não desempenham funções exclusivamente lógicas (URBANO, H. 1999, p.

82). Estudos sobre as características discursivas do texto falado tendem a suprir essa lacuna e imprimir novos caminhos aos estudos linguísticos.

## 2. MÉTODO

Para a elaboração deste estudo, utilizamo-nos dos princípios metodológicos da sociolinguística interacional e análise da conversação, uma vez que essas áreas da linguística compreendem o estudo da língua falada em interações face a face, como é o caso das entrevistas analisadas. Partimos, então, da coleta de entrevistas sociolinguísticas, uma vez que este método permite a interação entre pesquisador e informante. Para Silva (2017, p. 125), a entrevista é o método mais vantajoso para a pesquisa da maioria dos fenômenos linguísticos. Dado que o objetivo da entrevista é a coleta da fala espontânea do entrevistado, a entrevista constitui uma conversa o mais informal possível.

Uma vez que a probabilidade de escolhas dos indivíduos é a mesma, o método de seleção do informante se deu de maneira aleatória, e neste sentido concordamos com Oliveira e Silva (2003, p. 120), que por sua vez afirmam que “todos os indivíduos têm exatamente igual probabilidade de escolha”.

Para o estabelecimento do perfil do informante selecionado, é possível se utilizar do que diz Silva (2017) a respeito da construção das células de caracterização social dos entrevistados. A autora contribui que “para proceder a esse método, divide-se a população em células compostas, cada uma, de indivíduos com as mesmas características sociais” (p. 121). Sendo assim, o perfil dos entrevistados nos inquéritos em questão se dá, a partir da construção das células, da seguinte forma:

Cidade	Idade	Escolaridade	Sexo
Bertioga	19	Ensino Superior incompleto	Masculino
Cubatão	18	Ensino Médio incompleto	Feminino
Cubatão	20	Ensino Superior incompleto	Feminino
Praia Grande	18	Ensino Superior incompleto	Feminino

Tabela 1: células sociais

Após o processo de coleta de dados, partimos para a transcrição dos textos orais. As normas utilizadas para a transcrição foram as adotadas pelo projeto NURC/SP (norma urbana culta) e NURC/RS. A execução dessa tarefa exigiu a reprodução do áudio gravado na entrevista diversas vezes para que houvesse uma fidelidade no que foi transcrito em relação ao que foi dito.

Para as análises deste estudo, seguimos a linha de pesquisa da análise da conversação e sociolinguística interacional, utilizando, principalmente, o postulado de Urbano (1999) a respeito dos marcadores conversacionais.

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **3.1 A comunicação face a face**

A sociolinguística, ciência fundada no século XX, busca estabelecer uma correlação entre a língua e a sociedade e, em sua vertente interacional, ocupa-se especificamente com a língua inserida em um contexto de comunicação face a face, isto é, a linguagem é entendida como um fenômeno social. São exemplos desse gênero comunicacional eventos como reuniões, conversas, entrevistas entre outros.

A comunicação face a face caracteriza-se por especificidades como a interação entre pelo menos dois interlocutores, a fluidez dos tópicos conversacionais, a negociação entre os falantes, a negociação de turnos e tantas outras características que dizem respeito aos atos de fala produzidos neste contexto.

Pode-se dizer que a conversação é, então, uma atividade típica dessa modalidade de comunicação, sendo ela dotada das características supracitadas. Rodrigues (1999, p.18) afirma que, na conversação, os interlocutores voltam-se para uma tarefa comum, ou seja, é uma interação centrada. Além disso, para ela, a conversação natural é aquela que se dá face a face, estando os dois falantes ao mesmo tempo num mesmo espaço. Quanto à natureza desta modalidade de expressão no cotidiano, para Modesto (2011, p. 58):

O ser humano é, por excelência, um ser comunicativo e comunicador, sedento de se fazer ouvir, de ser ouvido, e é naturalmente orientado a interagir com os seus iguais. Essa interação, geralmente, se dá por meio da conversação, onde pode

falar e ser ouvido, como também ouvir e interferir na fala do outro. (MODESTO, 2011, p. 58)

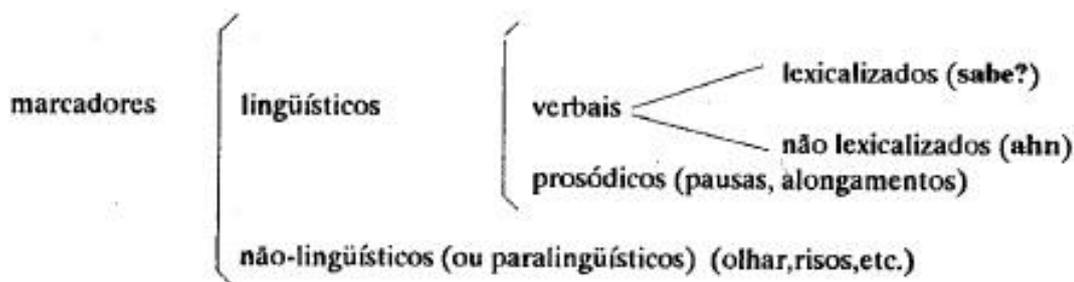
Dentre as características da comunicação face a face selecionadas para observação neste estudo está o turno, que se refere às vezes de fala de cada um dos interlocutores durante a interação. Isto é, suas oportunidades de assumir o discurso e contribuir com a dinâmica conversacional. Estes turnos podem ser simétricos ou assimétricos, a depender do grau de formalidade e de distribuição de turnos durante a conversa: no caso dos simétricos há uma distribuição igualitária de turnos, enquanto nas interações assimétricas a vez de fala é, majoritariamente, de um dos interlocutores. Os marcadores conversacionais analisados, por sua vez, poderão definir, por exemplo, quando o falante iniciará seu turno, o manterá ou o passará para o interlocutor.

### **3.2 Os marcadores conversacionais**

Os marcadores conversacionais são palavras, expressões, sons e demais indicativos de intenção ocorridos no ato de fala. Estas unidades são típicas da fala espontânea e podemos afirmar que eles funcionam de maneira independente na oração, podendo ser facilmente ocultados sem que o sentido do enunciado se perca. Os marcadores conversacionais são elementos de suma importância para a manutenção da interação verbal, como Urbano (1999, p. 85) afirma:

São (...) elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático. Em outras palavras, são elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal. (1999, p. 85).

Portanto, os marcadores conversacionais operam no nível da coesão e coerência do discurso, implicando diretamente no dinamismo presente na conversação. Dessa forma, esses elementos são dotados de certa intenção de uso, e são utilizados com diferentes finalidades.



Fonte: URBANO, H. 1999, p. 87)

Neste estudo, focaremos nos marcadores conversacionais verbais lexicalizados responsáveis por iniciar o discurso, fazer a manutenção e os utilizados para retomar uma ideia. Devido às diferentes nomenclaturas encontradas na literatura da área de análise da conversação, adotaremos as seguintes nomenclaturas para cada uma das categorias analisadas: marcadores de início, manutenção e retomada.

### 3.2.1 Início

Estes marcadores são responsáveis por abrir o turno do falante, isto é, garantir a sua “vez de fala”. Além de serem utilizados de maneira pré-estabelecida em determinadas ocasiões, como é o caso da entrevista televisiva em que os participantes têm uma vez de fala bem definida, estes marcadores também podem aparecer bruscamente em alguma interrupção de fala, fazendo com que o interlocutor assegure seu turno.

Os marcadores de início normalmente se encontram em posição inicial no momento da enunciação, mas também podem aparecer após momentos de pausa, para que o falante mantenha consigo o turno.

São exemplos de marcadores que iniciam o discurso: “olha”, “veja”, “bom”, “mas eu”, “sim, sim”, “então”, “aí/daí”, “por exemplo”, “eu acho”, entre outros.

### 3.2.2 Manutenção

Os marcadores conversacionais de manutenção de discurso são utilizados nos momentos em que o falante busca manter-se no turno, dando sequência à atividade de conversação. Muitas vezes podem ser utilizados para que o falante se assegure que está sendo compreendido ou que seu discurso está sendo aprovado.

Para que o fluxo da conversa prossiga, os marcadores de manutenção são acionados de modo a estabilizar o dinamismo da interação. Para Alves (2012, p. 36) “esta funcionalidade resulta do desejo de o falante manter a posse da palavra”

O falante pode, também, utilizar-se de perguntas orientadoras para “solicitar um assentimento ou concordância no prosseguimento da sua posse de palavra e não para obter uma resposta do seu interlocutor” (ALVES, A. 2012, p. 36)

São exemplos de marcadores que fazem a manutenção conversacional: “ou seja”, “entende?”, “certo”, “né?”, “quer dizer”, entre outros.

### 3.2.3 Retomada

Estes marcadores são utilizados com a intenção de retomar uma ideia formulada pelo falante anteriormente, assim como reclamar sua vez de fala, isto é, trazer a palavra de volta para si. Desta forma, o propósito por trás do uso desses marcadores é o de recuperar ou reassumir o turno durante a interação.

Além disso, Urbano (1999, p. 112) afirmará que também há na retomada o sentido de reformular uma ideia anterior, em que o falante, de forma explícita, reformula uma sentença dita anteriormente.

A observação desses poucos exemplos de paráfrases e correções basta para constatar que o fato de o falante retomar um segmento já formulado revela: (a) uma descontinuidade, pois retomar sempre significa interromper o fluxo formulativo em andamento; (b) um problema de formulação, pois além de o enunciador não encontrar uma alternativa de formulação imediata e definitiva, a retomada não é gratuita, isto é, alguma razão na interação comunicativa a

determinou; (c) um problema retrospectivo, na medida em que, ao contrário do prospectivo, o falante só percebe o problema e suas dimensões, quando ele está sendo ou já se encontra linguisticamente elaborado, levando-o, então, a uma atividade metaformativa. (1999, p. 112)

#### 4. ANÁLISES

Do primeiro inquirido a ser observado, é possível depreender marcadores das três categorias selecionadas. Os mais recorrentes em relação aos de início de turno foram respectivamente “aí/e aí”, “então”, “sim,sim” e “bom”. Já em relação aos de manutenção, todas as ocorrências foram concentradas no uso do marcador “né?”. Quanto aos recursos de retomada, o informante utilizou-se de “Agora”, “como eu falei” e, além disso, chegou a reiterar uma oração inteira para expressar-se melhor, o que será explicitado posteriormente.

No que diz respeito aos marcadores de início, podemos observar a recorrência do uso da expressão “então” para a tomada do turno por parte do informante. Este marcador ocorre geralmente em posição inicial, quando é formulada a resposta para alguma questão proposta pelo entrevistador.

129	E: legal e:: lá no seu bairro você acha que tem... lazer o suficiente ou tem que ir pra outros bairros pra:: fazer outros tipos de atividade
131	I: <b>Então</b> ... nesse ponto em relação a lazer Bertiooga tem um pouco de déficit... porque... a cidade é pequena... e é turística... então muito da demanda desse tipo de:: de...empresa e quem trabalha com isso... só ocorre tipo em três quatro meses no ano...que é a temporada...

Tabela 1: exemplo “a”

Por outro lado, em posição medial ocorre o marcador de início mais constante no inquirido em questão. O uso de “aí/e aí” é quase absoluto quando se trata de dar continuidade ao turno. O uso desse elemento pode ser observado em situações em que o informante está relatando situações vividas por ele. Trata-se, portanto, de um marcador que possibilita maior fluidez no discurso e evita interrupções, uma vez que ao invés de

fazer pausas longas e pôr em risco seu turno, ele faz o uso dessas expressões, como a seguir:

98	E: tinha quebrado?
99	I: eu tinha:... num chego a quebra eu tinha torcido ele... mas eu fiquei tipo uns quinze dias enfaixado porque tinha torcido mesmo... e <b>aí</b> eu tava ( ) sozinho e num tinha como volta pra casa... sorte que como a gente morava perto tava acho que umas duas quadra... <b>aí</b> eu peguei um cabo de vassoura véia e.. eu num conseguia pisa no chão... e fui meio que me arrastano assim... foi muito louco... ( ) <b>aí</b> eu fui em casa conversei com meus pais e eles foram pro PS e realmente tinha... tiramo um raio x <b>aí</b> aplicou uma anestesia ( ) ... fiquei uns quinze dias com o pé enfaixado... foi muito louco esse dia

Tabela 2: exemplo “b”

Para fazer a manutenção de seu turno, o informante em questão faz uso exclusivamente da pergunta “né?”, às vezes em posição medial, de forma a dar continuidade à sua própria fala. No entanto, na maioria das vezes este marcador ocorre em posição final para induzir a concordância por parte do entrevistador, sem esperar dele qualquer resposta.

267	E: e como é que era o trabalho lá na oficina?
268	I: meu eu... eu trabalhava muito na parte de:: mais de secretaria <b>né?</b> eu atendia ligação mandava email mandava pedido...

Tabela 3: exemplo “c”

Já no caso do uso de marcadores conversacionais de retomada, há a utilização de duas formas diferentes para reassumir o turno. A primeira delas é a partir do uso explícito e direto de marcadores, como é o caso de “agora” e “como eu falei”, que são expressões recorrentes quando a finalidade é retomar o turno ou reafirmar uma ideia.

A segunda forma observada no inquérito em questão é a pontuada por Urbano (1999, p. 112) em que o falante, ao invés de utilizar um marcador específico, reformula uma sentença inteira a fim de ser melhor compreendido. No caso analisado, o informante percebe que a forma com que o enunciado estava sendo formulado poderia acarretar em problemas de compreensão em relação ao contexto referido. Sendo assim, antes de

terminar o enunciado ele reformula a sentença de modo a especificar o local ao qual se referia, adicionando a informação “Brasil” em sua retomada.

322	E: onde mais cê gostaria de i?
323	I: bom <b>eu tenho muita vontade de conhece...no Brasil tenho muita vontade de conhece</b> Porto... Porto Seguro acho muito lindo cara...é um role que eu gosto demais... festa... gente pra conhece... é:: voltaria pra Florianópolis sem sombra de dúvidas

Tabela 4: exemplo “d”

No segundo inquérito a ser descrito, podemos observar uma menor recorrência no que diz respeito às “classes” de marcadores conversacionais apresentadas neste estudo. Quanto aos marcadores de início, por exemplo, podemos perceber o uso das expressões “acho que”, “não, não”, “aí”. Já em relação aos de manutenção, assim como anteriormente, há o uso exclusivo do marcador “né”, e para fazer a retomada o informante utiliza-se unicamente de “na verdade”, a fim de reformular uma sentença.

Há, neste inquérito, um caso diferente (quando comparamos com o anterior) de uso do marcador “né?” para fazer a manutenção durante o ato conversacional. Isso porque o informante utiliza-se desse elemento para, de fato, buscar a concordância do interlocutor. Este marcador por vezes é utilizado como uma pergunta retórica, em que o falante não espera resposta para a sua pergunta e simplesmente continua com o turno. No caso ilustrado abaixo, a situação inverte-se: o informante solicita uma resposta do entrevistador, uma vez que após lançar a pergunta, cede-lhe o turno

66	E: Éh:: então você tem irmãos? Quantos anos têm?
67	I: Minha irmã tem vinte e seis e meu irmão te/ah::... só meu pai e minha irmã <b>né?</b>

Tabela 5: exemplo “e”

No caso desta segunda entrevista analisada, o informante utiliza-se do marcador “na verdade” para fazer retomada a uma informação anteriormente expressa. Neste caso, este marcador, além de fazer referência, também é carregado de um sentido de correção da fala, uma vez que o falante parece reformular a sentença que estava produzindo, de

maneira a se expressar melhor. Este marcador é, então, acompanhado de um caso de correção auto-iniciada, uma vez que o informante corrige sua fala logo após perceber a falha cometida.

80	E: Você sabe o motivo dele/deles ou os seus pais terem vindo pra cá?
81	I: Os meus pais...é... <b>na verdade</b> quando minha mãe nasceu... ela já morava por aqui... e meu pai ele vinha trabalhá acho que num rancho... aí acabaram se conheceno e ele veio mora aqui... junto dela

Tabela 6: exemplo “f”

No exemplo acima, podemos observar que o informante inicia a sentença dando a entender que falará sobre seus pais e, após o uso do marcador conversacional, especifica o discurso, referindo-se apenas à sua mãe.

No terceiro inquérito selecionado, observamos, entre outros, o uso do marcador “olha”, por parte do falante, para iniciar o turno, assumindo sua vez de fala. Indubitavelmente, este vocábulo no contexto em questão não está sendo utilizado como uma forma imperativa, e sim como um marcador sinalizando o início do discurso do informante, uma vez que a palavra está desvinculada do assunto tratado em questão, carregando consigo, ao invés de conteúdo semântico, o valor expressivo, isto é, a intencionalidade da fala.

58	E: E você acha que é...trazer mais coisas pra cá ou:...alguma outra sugestão que melhoraria o bairro? Que faria mudar essa sua perspectiva assim...sua visão do bairro?
61	I: <b>Olha</b> ...talvez... acho que sim vai... trazê o que pra cá Jesus? Num...trazer o que pra ilha que num tem em outro lugar? Eu acho que o fa/eu acho que só dela sê/se ela fosse um pouco mais próxima da cidade eu acho que seria bom...num penso assim num...num...num sei o que trazê pra cá...agora num sei

Tabela 7: exemplo “g”

O exemplo supracitado, além de se tratar de um sinalizador para o início do turno, também pode ser entendido como uma estratégia para pensar no assunto enquanto o falante mantém o turno, visto que após o seu uso há uma pausa e hesitação marcada pelo uso de “talvez”.

Quanto à manutenção do turno neste inquérito, observamos a utilização do marcador “sabe?”. Assim como o uso do recorrente “né?”, a sinalização feita através de “sabe?” configura, na maioria das vezes, uma pergunta retórica, sem pretensão de obter qualquer resposta.

114	E: E como era a escola aqui?
115	I: Ah...eu gostava na minha época... eu achava bom o R.B...um ensino bom...acho que tipo os alunos também num... num eram aquela... <b>sabe?</b> tipo aquela... típica escola pública

Tabela 8: exemplo “h”

Ao utilizar este marcador, a intenção é, na verdade, obter concordância em relação ao que está sendo dito e, além disso, verificar se o entrevistador tem conhecimento em relação ao estereótipo citado pelo informante, para então prosseguir descrevendo melhor sua opinião.

Para fazer a retomada de um assunto anterior, neste inquérito, podemos observar o uso do marcador “como eu ia dizendo”, na passagem a seguir:

402	E: E o que você acha que tem de atrativo então em...Santos que não tem aqui em Cubatão?
404	I: Nossa...além da praia? ((risos)) Além de praia os lugares...tem MUITA coisa pra se fazê em santos...óbvio que eu não tô falando que santos é o melhó lugá do mundo mas é uma cidade muito boa...tem MUITA coisa pra se fazer...tem muito restaurante tem muito lugar é:::... aí tem show... tem casa de show tem balada...tem barzinho tem:::... já falei a praia? Tem a praia...tem muita coisa pra se fazer...tem muita coisa pra se fazer...que em Cubatão já num tem...que num investem...mas também eu acho que seria difícil...uma cidade pequena <b>como eu ia dizendo</b>

Tabela 9: exemplo “i”

A retomada, neste exemplo, não diz respeito à tomada do turno de volta para si, mas sim a uma regressão no assunto desenvolvido no ato conversacional. Isto é, o informante utiliza-se deste elemento para referenciar uma ideia anteriormente desenvolvida que, no contexto apresentado, trata-se de um comentário sobre a percepção da cidade de Cubatão. Sendo assim, a utilização da expressão “como eu ia dizendo” é, de

certa forma, caracterizada como uma estratégia anafórica, utilizada para enfatizar a afirmação supracitada.

No quarto inquérito observado, é possível encontrar o marcador conversacional “eu acho” sendo utilizado para iniciar um turno. Durante a conversa em questão, este marcador aparece da seguinte maneira:

87	E: Ok... e você acha que:... a vida na cidade hoje em dia... é diferente do que era antigamente?
89	I: Ah... <b>eu acho que</b> ... hoje em dia... é:... tudo é mais fácil... morá na cidade é muito fácil... mas... eu acredito que mudou bastante também... por causa dos meios de transporte e tudo... e... é que eu moro na Praia Grande né? Agora lá é super desenvolvido... bem mais desenvolvido do que era antes... então foi crescendo muito... então é bem diferente

Tabela 10: exemplo “j”

O marcador conversacional “eu acho” assume um caráter que vai além da simples função de iniciar o turno do informante. Isso porque ele é, sobretudo, responsável por manifestar opinião no discurso do falante. No caso deste marcador, podemos afirmar que se trata de uma opinião incerta ou falta de convicção, ideia que também pode vir expressa por meio de marcadores como “me parece que”, “na minha opinião” etc. Este marcador também pode ser considerado, no contexto em questão, como uma estratégia para abrandar o discurso, isto é, diminuir a responsabilidade do falante sobre o que está sendo dito (Burgo, V; Storto, L; Galembeck, P. 2013. p. 301)

De uma maneira geral, em todos as entrevistas analisadas observamos a presença de variados marcadores conversacionais das categorias selecionadas para análise, com exceção do quarto inquérito, em que não houve a produção de nenhum marcador conversacional sendo utilizado para fazer retomada. Sendo assim, podemos sistematizar as ocorrências analisadas da seguinte forma:

	Inquérito 1		Inquérito 2	
	Ocorrências	Marcadores	Ocorrências	Marcadores
Início	23	“bom”, “sim, sim”, “então”, “aí”	5	“Acho que”, “não, não”, “aí”
Manutenção	5	“né?”	3	“né?”
Retomada	3	“agora”, “como eu falei”	1	“na verdade”

	Inquérito 3		Inquérito 4	
	Ocorrências	Marcadores	Ocorrências	Marcadores
Início	8	“olha”, “então”, “eu acho”	4	“eu acho”, “aí”
Manutenção	33	“sabe?”, “né?”	5	“né?”, “sabe?”
Retomada	5	“Como eu falei”, “calma aí”, “como eu ia dizendo”	0	-

Tabela 11: Sistematização das ocorrências

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente estudo foi possível compreender a vasta importância da presença dos marcadores conversacionais durante um evento conversacional. Além de iniciar, retomar e sustentar turnos, estes elementos são indispensáveis para garantir o dinamismo da interação oral, uma vez que os marcadores conversacionais desempenham funções de coesão e coerência e, juntamente com demais pistas extralinguísticas, delimitam o momento da vez de fala de cada interlocutor.

Constatamos, então, que o uso dos marcadores conversacionais é relativamente estável nos inquéritos selecionados, visto que muitos deles são recorrentes em diversos contextos, tais como “então”, “eu acho” (início), “né?”, “sabe?” (manutenção) e “como eu falei” (retomada). No entanto, como citado ao longo das análises, existem variações no que diz respeito à sua intenção de uso, sua posição no diálogo (inicial, medial ou final). Além disso, também constatamos a existência de demais marcadores com menos expressividade no que diz respeito a dados numéricos, mas com importância equivalente quanto a atribuição de sentido.

Em suma, este trabalho buscou verificar a presença dos principais marcadores conversacionais nos quatro inquéritos selecionados, além de discorrer sobre as intenções que estes elementos carregam. É importante ressaltar, também, que este é um estudo pioneiro no que diz respeito aos marcadores conversacionais na fala de moradores das cidades da Baixada Santista, São Paulo. O Grupo de Estudos Linguísticos – ELIN, do IFSP Campus Cubatão desenvolve, desde 2018, um trabalho de pesquisa que visa ao mapeamento sociolinguístico da região.

Por fim, reforçamos a importância de se estudar a língua em sua oralidade, como é o caso da conversação, uma vez que estes estudos trazem à tona a relevância que elementos como os marcadores conversacionais têm para a formação discursiva

## REFERÊNCIAS

- SILVA, Giselle. Coleta de Dados. In: Mollica, Maria; Braga, Maria (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- OLIVEIRA E SILVA, Gisele. Coleta de Dados. In Mollica, Maria (org). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003
- GALEMBECK, P. de T.; CARVALHO, K. A. **Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo** (Projeto NURC/SP). Revista Intercâmbio, São Paulo, v. 6, 1997, p.830-850.
- KERBRAT-ORECHIONI, Catherine. **Análise da Conversação: Princípios e Métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006
- SANTOS, Gabriela; MODESTO, Artarxerxes. **Percepção social do uso de pronomes de tratamento na baixada santista**. Qualif Revista Acadêmica – Ensino de Ciências e Tecnologias IFSP – Campus Cubatão, v. 2, n. 2, 2018
- ALVES, Ana Luísa Pimentel. **Os marcadores conversacionais no ensino de Português Língua Estrangeira: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Porto, Porto, 2012.
- MODESTO, Artarxerxes Tiago T. **Estudo sobre as formas de tratamento em uso na baixada santista**. Letra Magna Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa Linguística e Literatura, v. 02/03, n. 01, 2005.
- MODESTO, Artarxerxes Tiago T. **PROCESSOS INTERACIONAIS NA INTERNET: Análise da conversação digital**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo USP, São Paulo, 2011.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999.

RODRIGUES, Ângela. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999.

BURGO, Vanessa; STORTO, Leticia; GALEMBECK, Paulo. **O caráter multifuncional dos marcadores conversacionais de opinião “Eu acho que” e “I think” na fala dos presidentes Lula e Obama**. DOMÍNIOS DE LINGU@GEM (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>) - v. 7, n. 2 (jul./dez. 2013) - ISSN 1980-5799

## AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DOS ESTUDOS DO(S) LETRAMENTO(S) NO BRASIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

**Trícia Tamara Boeira do Amaral**

Mestre em Letras (UCPEL), Docente na Universidade Federal do Rio Grande

**RESUMO:** Neste artigo, busco retomar as principais epistemologias de nosso tempo, para, a partir delas, posicionar os Estudos do(s) Letramento(s) no Brasil em suas diferentes fases. Em consonância com alguns fatos históricos da pesquisa no Brasil infiro que a pesquisa envolvendo tal escopo teórico apresenta, até o momento, duas fases consolidadas distintas, nas quais é possível depreender, respectivamente, uma base filosófica positivista e uma base filosófica historicista, mais ou menos alinhada à tendência fenomenológica. Apoiada nas epistemes retomadas e no momento em que os Estudos do(s) Letramento(s) se encontram contemporaneamente, proponho identificar e discutir possibilidades de avançar as fronteiras filosóficas dos Estudos do(s) Letramento(s) para uma ancoragem mais compatível com a função social das instâncias públicas formais de formação humana, o que detém profundo compartilhamento com a categoria *trabalho*, central na epistemologia marxista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Epistemologias. Estudos do(s) Letramento(s). Marxismo.

**ABSTRACT:** In this paper, I intend to resume the main epistemologies from our time, and, from them, place the Studies from Literacies in Brazil in its different stages. In accordance with some historical facts from the research in Brazil, I infer that the study involving such theoretical scope presents, until this moment, two different consolidated stages, in which it is possible to deduce a positive philosophical basis and a historicist philosophical basis, respectively, roughly aligned to the phenomenological trend. Supported in the resumed epistemes and in the moment in which the Literacy Studies are inserted nowadays, my proposal is to identify and discuss possibilities of moving the philosophical borders from the Literacy Studies to an anchorage that is more compatible to the social role of the formal public instances from human education, which detains profound sharing with the work category, being this a central topic in the marxist epistemology.

**KEY WORDS:** Epistemology. Literacy Studies. Marxism.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendo abordar a relação entre os Estudos do(s) Letramento(s) (EL) no Brasil e as bases epistemológicas que os fundam. A partir dos conceitos de *alfabetização* e *letramento*, apresentado por duas das autoras pioneiras no alinhamento a este escopo teórico no país – Soares (1985; 2008) e Kleiman (1995; 2007), perpassando por Freire (1989) –, busco compreender como as epistemologias norteadoras refletem nos modos de ver o letramento e,

consequentemente, na formação de professores de Língua Portuguesa e nas possíveis abordagens metodológicas que subsidiarão em sala de aula.

Naturalmente, não tenho a pretensão de esgotar a temática, contudo, problematizar o assunto, ao que me parece, é fundamental para o avanço nas pesquisas amparadas nesse fundamento teórico no Brasil. Começo de maneira “pouco ortodoxa”, realizando uma breve narrativa do meu caminho de estudos até o momento desta escrita porque, acredito, é de grande importância para a reflexão que pretendo desenvolver ao longo deste trabalho, o qual não deixa de ser consequência de uma inquietude despertada em meu começo de caminho doutoral.

Iniciei minha trajetória de graduação em 2003 e, à época dos estágios, já ao final do curso, ainda me perguntava como dar aula, mesmo já atuando em uma escola particular nos famosos cursinhos pré-vestibular. Afinal, de que forma colocar em prática todas as teorias lidas e nem sempre aprofundadas ao longo dos quatro anos de faculdade? Sentia-me insuficiente, levando para a sala de aula o que, intuitivamente, eu acreditava ser importante para os alunos, fazendo uma espécie de *mix* teórico, selecionando o que me parecia mais coerente – sem dar-me conta do quão incoerente, na verdade, eu estava sendo.

Após a formatura, ainda trabalhando na mesma escola, assumi outras turmas, de ensino regular e técnico. Paralelamente, busquei uma especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, à procura de qualificação, a fim de embasar teoricamente minhas ações de forma clara, definida e consciente. Foi uma época de muitas descobertas nesse sentido e penso que, realmente, consegui direcionar melhor minha prática. Contudo, a cada nova sala de aula, ou simplesmente a cada novo desafio em termos de conteúdo, ainda me perguntava se não estava me desviando daquele ideal de sala de aula presente nos encontros da especialização.

Essas questões me levaram à busca do mestrado. Ao estudar para a seleção, conforme as leituras iam sendo realizadas, a sensação de desconhecimento aumentava. E ao cursar as disciplinas, não foi diferente. Foi nesta fase que conheci os EL e me identifiquei com a possibilidade de pensar o ensino em Língua Portuguesa a partir do conhecimento da realidade social e cultural dos alunos. Foi quando aliei a esse escopo teórico as incessantes questões de “o que” e “como” trabalhar na sala de aula. A verdade é que, mesmo após o término do mestrado, a sensação de haver um vácuo entre a teoria e a prática ainda persistia. Não é necessariamente uma crítica à formação e à formação continuada de professores, mas uma autocrítica.

Hoje, trabalhando em salas de aula de graduação de estudantes de Letras e tendo coordenado projetos de formação docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por exemplo, vejo meus alunos me perguntando sobre “como fazer” na sala de aula, do mesmo modo que sempre fiz. Me inquieta pensar em como respondê-los, como dar-lhes caminhos e, de fato, contribuir em suas formações, ainda mais quando este incômodo do “como fazer” sempre se desdobra em outras tantas perguntas. Como fugir do que é apenas intuitivo e partir para a consciência? Como não fazer uma “salada teórica”? Como trabalhar com o texto? Como determinar qual metodologia é adequada? Enfim, onde reside o cerne dessas questões?

Então foi em meu doutoramento que, acredito, finalmente percebi onde está a resposta fundante. Primeiro, é evidente que a teoria linguística serve como base para encaminhar os procedimentos metodológicos, assim como a Linguística Aplicada (LA) fornece subsídios para a realização de pesquisas que possam contribuir com a prática. Depois – e não em ordem de importância – é claro que conhecer as teorias da Educação é também fundamental para um professor. Contudo, onde as teorias estão alicerçadas? Nas bases epistemológicas. Sem elas, a teoria não fundamenta suas concepções e, por consequência, não direciona metodologicamente a *práxis*.

Desse modo, voltamos ao começo desta escrita, quando mencionei o meu objetivo. Considerando que busco trabalhar sob a ancoragem teórica dos EL com base sociocultural, é fundamental a compreensão de suas bases epistemológicas no Brasil. Trata-se, a meu ver, de embasamento e condição para minha formação como pesquisadora e como professora-formadora de futuros professores de Língua Portuguesa. Para tanto, opto por, em primeira instância, apresentar brevemente os fundamentos filosófico-epistemológicos clássicos, segundo categorização vigente (LÖWY, 2015).

Deste ponto, chego aos EL no Brasil, estabelecendo necessárias relações com os estudos realizados fora do país, com especial atenção para a centralidade assumida pela linguagem como prática social. No enquadramento a que submeto o amplo conjunto de contribuições para o campo de pesquisa e do ensino derivado desse fundamento, atento à relação entre os conceitos de alfabetização e letramento em assunções bastante projetadas nacionalmente. Essas discussões servem de base para a reflexão, ainda que incipiente, que pretendo desenvolver, ou seja, a possibilidade de realinhamento epistemológico dos EL como teoria linguística e não pedagógica, quando da sua tomada como base para a atividade de ensino de Língua Portuguesa.

## **EPISTEMES: DO SENSO COMUM ÀS CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA**

A partir da compreensão de que existem diferentes tipos de conhecimento, do senso comum ao científico, para falar a respeito das epistemés é preciso levar em consideração os diferentes agrupamentos e desdobramentos a partir dos quais a concepção de ciência é submetida. O senso comum “tem uma objetividade muito superficial e limitada, por estar demasiadamente preso à vivência, à ação e à percepção orientadas pelo interesse prático imediatista e pelas crenças pessoais” (KÖCHE, 2015, p. 25). A respeito, Saviani (2013b), em alusão ao pensamento grego, aponta que *doxa* é uma das palavras que se relaciona ao fenômeno do conhecimento e “significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro” (SAVIANI, 2013b, p 14). Logo, o senso comum não é um conhecimento a ser descartado, se não por outras razões, porque ele é ponto de partida para a relação com o conhecimento sistematizado.

O senso comum, entretanto, tem um “forte vínculo subjetivo que estabelece relações vagas e superficiais com a realidade” (KÖCHE, 2015, p 25), prejudicando a sistematização e prova crítica desses conhecimentos e, conseqüentemente, sua efetiva validação. Nesse sentido, o conhecimento advindo do senso comum nasce de uma necessidade imediata, ou de uma percepção da realidade, e vai se perpetuando, o que não significa que seja incerto e/ou irrevogável. Daí a necessidade do conhecimento científico e o estabelecimento de critérios, o que nos leva à “forma crítica de produzir conhecimento científico” (KÖCHE, 2015, p 35).

Cabe ressaltar que mesmo o conhecimento científico não pode ser tomado como uno, já que “Não existe uma única concepção de ciência” (KÖCHE, 2015, p 44). Nesse sentido, várias formas de aproximar diferentes perspectivas epistemológicas coexistem. Tendo presente o enfoque deste artigo, assumo a categorização de Michel Löwy, que toma como premissa a projeção de diferentes epistemologias a partir do embate entre visões sociais de mundo historicamente. Dessa relação, ele aproxima as concepções de ciência em três categorias: positivismo; historicismo e marxismo. É a partir delas, portanto, que abordaremos, nas subseções que seguem um percurso, em que buscamos apresentar o compromisso assumido ideologicamente por cada uma dessas perspectivas epistemológicas.

## O POSITIVISMO: “EXPLICAR”

No século XIX, o cenário europeu é marcado por grandes modificações políticas, econômicas e sociais, as quais, por sua vez, também acabam por incitar reflexões mais profundas em relação a uma sociedade em transformação. A Revolução Industrial, frente ao sistema capitalista instaurado, traz consigo não só uma nova forma de trabalho, como também deixa clara a divisão de classes, em que o proletariado aparece como um dos principais atores sociais, tendo em vista que é o grupo que se ocupará da realização das determinações fundamentais ideadas pela burguesia, com o fim de estruturar a nova sociedade com base no capital. Do mesmo modo, o Iluminismo inaugura uma nova corrente de pensamento, em que a ruptura com os dogmas religiosos abre espaço para o intelecto e para a ciência como reais meios a se vislumbrar a cultura e a natureza humanas. Não menos importante, a Revolução Francesa abre caminhos diante de uma ordem sociológica então regida pelo caos e que busca, ainda que mais dividida e complexa, unir-se e reordenar-se.

Nesse sentido, a sociedade passa a ser um objeto de estudo a ser pesquisado e compreendido, também pela necessidade de encontrar respostas para a restauração da ordem. No entanto, para ganhar legitimidade, as ciências sociais precisavam se colocar de forma mais positiva e objetiva, tal como as ciências da natureza. Nesse cenário, surge o positivismo<sup>1</sup>, cuja proposta metodológica, amparada em uma perspectiva epistemológica, é profundamente convergente com o projeto social em curso à época, contemplando uma visão organicista de sociedade. Graças a Augusto Comte (1798-1857) e sua adoção do termo para a sua filosofia, o positivismo passou a assinalar uma grande corrente filosófica, manifestada em muitos países ocidentais, já na segunda metade do século XIX.

Assentada nessas premissas históricas e ideológicas, a dimensão positivista considera como ciência somente o fato objetivo e passível de observação, por meio de um pesquisador neutro e que busca explicar um dado fenômeno. Nesse sentido, o positivismo, em suas abordagens mais radicais, defende que a sociedade humana, independentemente de sua vontade ou de suas ações, é regida por leis naturais, as quais não mudam. Segundo Löwy (2015), dessa noção de estabilidade regida pelas leis naturais provêm as seguintes conclusões epistemológicas:

---

<sup>1</sup> Segundo Abbagnano (2012), o “termo foi empregado pela primeira vez por Saint-Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia” (p. 909).

1. os métodos e procedimentos para conhecer a sociedade são exatamente os mesmos que são utilizados para conhecer a natureza;
2. a metodologia das ciências sociais tem que ser idêntica à metodologia das ciências naturais [naturalismo positivista];
3. da mesma maneira que as ciências da natureza são ciências objetivas, neutras, livres de juízo de valor, de ideologias políticas, sociais ou outras, as ciências sociais devem funcionar exatamente segundo esse modelo de objetividade científica. (LÖWY, 2015, p. 47-48)

Do positivismo nasce, portanto, a Sociologia, cujas intenções são as de observar o que é estável nas organizações sociais e quais os princípios que conduzem as mudanças dessa sociedade. Em linhas gerais, o positivismo desconsidera qualquer vinculação da ciência a elementos de cunho social, cultural e ideológico, mesmo que tenha se originado da contraposição a dogmas religiosos e paradigmas feudais e absolutistas da época, sendo, assim, “utópica, crítica e até certo ponto, revolucionária” (LÖWY, 2015, p. 49). Ocorre que essa dimensão revolucionária deixa de existir, e de “uma luta utópica, crítica, negativa, revolucionária, [o positivismo] passa a ser uma luta conservadora” (LÖWY, 2015, p. 51), pois

[...] se a revolução feita pela burguesia tinha se justificado, dado o caráter antinatural da ordem social feudal, não faria mais sentido buscar uma nova revolução. Tratava-se apenas de uma questão de tempo para que o progresso, tanto material como espiritual, resultasse desse enorme desenvolvimento das forças produtivas. O lema ‘ordem e progresso’ resume perfeitamente esse modo de ver. Esse lema, porém, deixava bem claro que se tratava não apenas de progresso num sentido genérico, mas de progresso dentro da nova ordem que resulta da revolução burguesa. (TONET, 2013, p.51)

A despeito disso, Comte leva a termo o sentido de que as leis naturais são invariáveis, dizendo que até mesmo a distribuição de riquezas e o poder econômico são regidos por essas leis. Logo, o que deveria ser neutro, ganha um caráter ideológico de manutenção da ordem estabelecida. Nesse sentido, Durkheim (1858-1917), discípulo de Comte, não desconsiderava a existência de ideologias. Ainda assim, mantinha a ideia de que o sociólogo deveria se despir de qualquer camada ideológica e de qualquer prenoção, mantendo-se imparcial. Embora essa visão romântica e pretensa do positivismo já não exista, essa corrente filosófica continua guiando muitas pesquisas na área das ciências humanas e, eu arriscaria dizer, o único modo que muitos de nós ainda conhecemos e nos valem para fazer pesquisa, o que dimensiona o impacto dessa corrente.

## O HISTORICISMO: “COMPREENDER”

Apresentando-se como alternativa à visão positiva de ciência, cada vez mais comprometida com ideais conservadores, o historicismo parte de três hipóteses fundamentais, as quais denotam avanço, sob este aspecto, em relação à neutralidade positivista:

1. Qualquer fenômeno social, cultural ou político é histórico e só pode ser compreendido dentro da história, através da história, em relação ao processo histórico;
2. Existe uma diferença fundamental entre os fatos históricos ou sociais e os fatos naturais. Em consequência, as ciências que estudam estes dois tipos de fatos, o fato natural e o fato social, são ciências de tipo qualitativamente distintos;
3. Não só o objeto da pesquisa é histórico, está emergido no fluxo da história, como também o sujeito da pesquisa, o investigador, o pesquisador, está, ele próprio, imerso no curso da história, no processo histórico. (LÖWY, 2015, p. 88)

Um dos principais nomes do historicismo é o filósofo e historiador Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) que, no final do século XIX e início do século XX, “debateu o *problema crítico da história*” (ABBAGNANO, 2012, p. 589, grifos do autor), afirmando que os fatos humanos eram históricos, não naturais. Na visão de Dilthey, as ciências naturais estariam para a natureza, assim como as ciências humanas (ou ciências do espírito) estariam para o homem. Assim, Dilthey procura “estabelecer a diferença entre as disciplinas historiográficas e as ciências naturais, indicando como instrumento principal das disciplinas históricas a ‘psicologia analítica e descritiva’, cujo instrumento fundamental é a *experiência vivida*” (ABBAGNANO, 2012, p. 589, grifos do autor) e cuja metodologia é mais adequada, sem, no entanto, perder a respeitabilidade e o rigor científico.

Ainda assim, a resposta de Dilthey ao positivismo permanece presa aos referenciais de uma cientificidade baseada na noção de metodologia. Seu objetivo era fornecer às ciências do espírito (Geisteswissenschaft) uma metodologia e uma epistemologia que, embora se adequando às suas peculiaridades próprias, fossem tão rigorosas e respeitáveis quanto aquelas das ciências naturais (Naturwissenschaft). (SÁ, 2009, p. 39)

Nesse sentido, o historicismo prega como elementos fundamentais a descrição, a análise e os métodos comparativos, deixando clara a diferença entre o “explicar” positivista e o

“compreender” historicista. Logo, nas pesquisas de cunho filosófico historicista, o objeto do conhecimento deve ser considerado de modo situado e posicionado historicamente, e o pesquisador não pode ter pré-concebidos, uma vez que os homens não se enquadram em leis gerais; são indivíduos e, portanto, singulares.

Portanto, é negada a premissa fundamental do positivismo: identificação do que é estável e daí depreender uma lógica geral social. Os fatos humanos observáveis são examinados em suas especificidades, para serem compreendidos motivacional e simultaneamente. É nesse sentido que Dilthey considerava que “todo o conhecimento sobre a sociedade, sobre a história, é relativo a uma situação histórica determinada” (LÖWY, 2015, p 94). O problema epistemológico está justamente no que considero, ao mesmo tempo, uma grande e importante ruptura com a concepção positivista: a limitação e a relativização do conhecimento. De outro modo, se tudo é relativo, dependendo da historicidade do objeto, do pesquisador, etc., as verdades também assim o são, logo, não há como dimensionar a verdade.

É neste momento que Karl Mannheim (1893-1947), pensador húngaro, avança na questão do relativismo, deslocando-a também para uma posição social determinada, seja de classe, de geração, etc. – uma “injeção de materialismo histórico, de marxismo” (LÖWY, 2015, p 100) – afirmando que o conhecimento, além de historicamente relativo, é socialmente relativo. Mannheim busca uma solução para o relativismo em uma síntese de base social, ou seja, um grupo social capaz de elaborar uma síntese das várias ideologias histórica e socialmente marcadas – os intelectuais “flutuantes”, os quais querem ser “independentes, autônomos, desvinculados, ‘livremente flutuantes’” (LÖWY, 2015, p 107). Ciente de que sua proposta era frágil, Mannheim assume a existência da limitação de todo e qualquer ponto de vista e, conseqüentemente, do sociólogo (ou do pesquisador).

A partir dessas limitações, surge como um desdobramento do historicismo a fenomenologia, cujo sentido dado atualmente é o lançado e defendido pelo matemático e filósofo alemão Husserl (1859 – 1938), que procura definir o objeto a partir da essência, antes mesmo da experimentação. Conforme Silva *et al* (2008)

Tal abordagem filosófica identifica-se por assegurar o sentido dado ao fenômeno. Vai mostrar que o mundo é o fenômeno, o que se mostra, embora precise ser desvelado. Busca chegar ao fenômeno, desvelar o sentido deste que se mostra, para chegar aquilo que a coisa é. (SILVA *et al*, 2008, p. 255)

Dessa maneira, diferente da explicação positivista e da compreensão historicista, a palavra-chave da abordagem fenomenológica é a descrição, embora não se reduza a apenas isso, uma vez que o descrever é um primeiro passo, como já referido, antes da experimentação. A fenomenologia considera que a descrição deve contemplar “o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo sujeito” (SILVA *et al*, 2008, p. 256), e irá prover informações para a investigação da consciência e para a compreensão das manifestações advindas do fenômeno. Aqui, o que é singular também é relevante, contudo, sem nenhum interesse nas relações causais. O pesquisador não é neutro, pois leva em consideração suas vivências ao descrever o fenômeno e, sendo assim, depreendo que isso o leva a questionar o fenômeno a ser compreendido.

### **O MARXISMO: “TRANSFORMAR”**

Ao se falar em marxismo, vem à tona o pensamento acerca de uma corrente política, ligada ao comunismo, cujas bases residem na radical mudança socioeconômica com a abolição da propriedade privada e a coletivização dos meios de produção, ante a luta de classes. A dimensão política e econômica, que procura explicar a lógica da economia capitalista de maneira científica para depois refutá-la, costuma ser reduzida e aplanada. Paralelamente, há no marxismo uma dimensão filosófica que acaba sendo ofuscada, e é essa corrente filosófica e teórico-metodológica que pretendo enfocar, ou seja,

a teoria da autoemancipação do proletariado, ou da autoemancipação dos oprimidos, num sentido mais amplo. Em outras palavras, ele [Marx] defende que é só na autolibertação, na sua própria ação enquanto sujeito revolucionário, na sua própria práxis enquanto autor de sua libertação, que se dá a emancipação objetiva e subjetiva do homem, que se dá a destruição da opressão enquanto estrutura, e a transformação da consciência, das ideias, das representações e das ideologias. É no processo de autoemancipação revolucionária que se dá a autoeducação da classe revolucionária, através de sua própria experiência prática. (LÖWY, 2015, p. 34)

Historicamente, o contexto que envolve a projeção do marxismo como alternativa às epistemologias positivista e historicista, especialmente na vertente fenomenológica é a sociedade, que ainda sob os impactos da Revolução Industrial, observava a ascensão da burguesia e a exploração do proletariado fabril – definindo nitidamente as classes sociais. O aumento do consumo e a necessidade de produção em larga escala contribuiu para as péssimas

condições de trabalho às custas de baixos salários, que se contrapunham ao crescimento das fortunas burguesas. Então, como corrente teórica, o marxismo apresenta o materialismo histórico,

[...] que consiste em atribuir aos fatores econômicos (técnicas de trabalho e de produção, relações de trabalho e de produção) peso preponderante na determinação dos acontecimentos históricos. O pressuposto desse cânon é o ponto de vista antropológico defendido por Marx, segundo o qual a personalidade humana é constituída *intrinsecamente* (em sua própria natureza) por relações de trabalho e de produção de que o homem participa para prover às suas necessidades. A “consciência” do homem (suas crenças religiosas, morais, políticas etc.) é resultado dessas relações, e não seu pressuposto. (ABBAGNANO, 2012, p. 750)

Em um primeiro momento, pode parecer que a interpretação proposta por Marx é determinista para a realidade do indivíduo. Entretanto, é possível defender que é justamente nesse sistema que está o mote da filosofia marxista: a consciência, a transformação, o protagonismo do homem na mudança do *status quo* de onde parte a análise marxista, qual seja, o sistema capitalista de produção que, por sua vez, acaba por influenciar a política, a cultura e a educação. “Nessas relações econômicas, que dependem de técnicas de trabalho, produção, troca etc., o homem é elemento ativo e condicionante” (ABBAGNANO, 2012, p. 750), uma vez que só ele pode agir e transformar a natureza por meio do *trabalho*. Por trabalho concebe-se a atividade vital humana, a partir da qual, pela relação entre prévia-ideação, apropriação e objetivação produz-se a realidade objetiva, envolvendo produtos materiais e imateriais.

A partir da objetivação, não só a natureza muda, como o homem também. Nenhuma das partes sai incólume desse processo. Daí a importância não só da consciência da realidade, mas da possibilidade intrínseca do homem de poder transformá-la e, assim, transmutar-se com ela. Eis um dos mais importantes preceitos marxistas que, no que diz respeito ao conhecimento, ganha uma importante dimensão. Logo, o trabalho, ou seja, o processo que nasce na ideação e termina na objetivação é fruto de uma mediação que só ocorre em razão do conhecimento e da consciência, que embora sejam de caráter individual, podem ser desenvolvidos. Isso posto, fica evidente que, com a aplicação do *método dialético*, fundado por Marx, à luz da visão social de mundo, da qual se origina a epistemologia em tela, todos os fenômenos da sociedade são entendidos como produto da própria ação humana; logo, essa mesma ação é que pode transformar esses fatos de maneira revolucionária.

Tal concepção de ciência, tomando o terreno social como *locus* da dialética, segundo Löwy (2015), toma um caráter historicista e, por consequência, os produtos resultantes são limitados/produzidos historicamente. Daí surge o primeiro elemento do método, a *transitoriedade*, a qual significa que não existem verdades absolutas e, portanto, todas as teorias devem ser observadas em sua limitação histórica. Outro elemento fundamental é a *totalidade*, mas não a totalidade da realidade, que é “sempre infinita, inesgotável” (LÖWY, 2015, p 23), e sim a totalidade da percepção da realidade social que circunscreve toda a compreensão do conjunto social. Daí surge o terceiro elemento, a *contradição*, uma vez que as diferentes visões de mundo são contraditórias entre si.

A partir desse enfrentamento de visões distintas, é possível ao homem transformar a realidade. “Trata-se, portanto, de compreender a realidade para transformá-la revolucionariamente a partir de um ponto de vista de classe, do ponto de vista das classes dominadas” (LÖWY, 2015, p 27), a quem deve interessar tal transformação. Desse modo, a transformação da sociedade depende de uma percepção social consciente e, conseqüentemente, da transformação revolucionária dos oprimidos, considerando que não há verdades perenes – dada a transitoriedade – e que o questionamento, com base na contradição, deve ser permanente.

O que nos leva à *superação dialética*, que “é, ao mesmo tempo, a destruição dos termos da contradição, a conservação dos elementos racionais contidos em cada um desses termos e, ainda, a elevação do problema a um nível superior, a uma solução superior” (LÖWY, 2015, p 35). A partir dessa assertiva, parece-me impossível não pensar na formação humana integral como de suma relevância para a tomada de consciência e conseqüente transformação da realidade. Eis o enfoque da seção que segue.

## **OS ESTUDOS DO(S) LETRAMENTO(S) NO BRASIL: DIFERENTES RELAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA DIFERENTES MOMENTOS**

No Brasil, de acordo com Soares (2009), é na segunda metade dos anos 1980 que a palavra “letramento” aparece na fala de especialistas da Educação e da Linguística.

Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do *letramento*” (grifo meu).<sup>1</sup>: Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do*

avesso, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue *alfabetização* de *letramento*: talvez seja esse o momento em que *letramento* ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. (SOARES, 2009, p. 15, grifos da autora).

Sobre a obra de Mary Kato, Britto (2012) chama a atenção para a concepção da autora em relação à função da escola, relacionada diretamente com a noção de letramento:

A função da escola é introduzir a criança no *mundo da escrita*, tornando um cidadão *funcionalmente letrado*, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para suas necessidades individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. A chamada *norma-padrão*, ou *língua falada culta*, é consequência do *letramento*, motivo porque, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p.7 *apud* BRITTO, 2012, p.69, grifos do autor).

Resumidamente, o autor irá discutir a noção de que “tornar um cidadão funcionalmente letrado” é introduzi-lo no “mundo da escrita”, posto que até é possível usar a escrita para necessidades imediatas do cotidiano, mas isso não significa “o domínio das formas superiores de conhecimento” (BRITTO, 2012, p.71). Logo, a função da escola não pode ser simplesmente a de “desenvolver no aluno o domínio da linguagem institucionalmente aceita” (ligada diretamente a questões políticas e históricas) sob pena de negar ao aluno a compreensão total de sua realidade. Ora, saber a “norma culta” não oferece, por si só, conhecimento e consciência. Faço este aparte para ilustrar como a visão que se tem de um dado conceito está diretamente ligada a panos de fundo epistemológico e, além do mais, como isso reverbera, neste caso específico, na formação humana e no modo de fazer ciência.

Cabe salientar, nesse ínterim, que o termo no Brasil, acompanhando o movimento inicial dos estudos no país, começou sendo utilizado como um contraponto à alfabetização, então vista como a aquisição do código escrito ou a habilidade de decodificar e codificar. Por outro lado, vale ressaltar, o letramento designa, a partir de uma dimensão social, um conjunto de práticas sociais em que a escrita e a leitura estão inseridas, conforme os Novos Estudos do Letramento (The New Literacy Studies – NLS), movimento emergido nos anos 1980 e consolidado nos anos 90. A preocupação com um predomínio da visão tecnicista de aquisição do código escrito

é colocada em oposição à dimensão social, convencionando dois modelos propostos por Street em 1984: Modelo Autônomo e Modelo Ideológico, respectivamente.<sup>2</sup>

Essa dimensão social do letramento aponta para uma base de conhecimento outra, preocupada com situação histórica e social. Sobre isso, Freire (1989), embora não usasse o termo “letramento”, destacava a prática da “educação bancária” opressora, a qual era totalmente desconexa da prática social dos alunos. Portanto, por meio da ideia de uma “alfabetização emancipatória”, Freire já discutia a relevância de uma alfabetização inserida em um contexto histórico e determinado. Desse modo, parece contraditório afirmar a necessidade de usar o termo “letramento” em oposição à “alfabetização”, tendo em vista que Freire já tratava a alfabetização a partir de uma dimensão social<sup>3</sup>. Entretanto, creio que um dos principais motivos pelos quais as concepções freirianas de alfabetização não assumiram essa dada dimensão tem a ver com a redução equivocada da tese a um método de alfabetização de jovens e adultos.

Isso tem relação, sob meu ponto de vista, com o que o Brasil esperava da educação, nos anos 1980, quando o assunto era alfabetizar. No início dessa década, o Brasil ainda atravessava um período de Ditadura Militar advindo do golpe de 1964, sendo que qualquer tentativa de erradicar o analfabetismo era técnica e mecanicista, e, evidentemente, com fortes vieses políticos conservadores. O trabalho que estava sendo iniciado por Freire à frente da Comissão Nacional de Cultura Popular, “instituída por portaria do ministro Paulo de Tarso em 08 de julho de 1963” (SAVIANI, 2013a, p. 321-322), bem como a “coordenação nacional do Plano Nacional de Alfabetização, criado na passagem de 1963 para 1964” (SAVIANI, 2013a, p. 322) foram interrompidos, “assim como toda a mobilização que vinha sendo feita em torno da cultura popular e da educação popular” (SAVIANI, 2013a, p. 322). Desse modo,

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas

---

<sup>2</sup> Street (2003) entende que o Modelo Autônomo, por si só, já incide nas práticas sociais; contudo, “o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais” (p. 4). Já o Modelo Ideológico propõe “que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2003, p. 4). O autor não exclui um modelo em detrimento de outro, mas deixa claro que o Ideológico engloba o Autônomo. Quer dizer, não há uma negação das questões biológicas e cognitivas que envolvem a aquisição do código, porém uma afirmação de que não se trata apenas disso.

<sup>3</sup> Ainda assim, entendo que a alfabetização em Freire me desobrigaria a falar em letramento, contudo, mantenho a distinção para fins de diferenciação de autores.

educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais. Sob a denominação de “educação popular”, entretanto, diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares inspiradas pelo mesmo ideário das experiências anteriores persistiram sendo desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113-114).

Essa “normalização” das relações sociais” se alinha ao modo positivista de pensar que tudo o que ocorre na sociedade é natural, inclusive as relações entre opressor e oprimido. Por isso mesmo, sob uma falsa neutralidade ideológica, os direitos legítimos dos cidadãos precisavam estar de acordo com os interesses socioeconômicos do regime militar (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Assim, embora a proposta de Freire fosse política (mas de cunho revolucionário), o que prevaleceu foi um olhar conservador, condizente com a época.

Além disso, ainda nos anos 1980, o país presenciou o movimento das *Diretas Já*, diante de uma sociedade com uma enorme concentração de riqueza nas mãos de poucos, enquanto a grande maioria da população mal tinha acesso a direitos básicos, como educação e saúde. É também nesta época que os movimentos sindicalistas ganham força, em razão das péssimas condições de trabalho e baixos salários. Neste momento, ainda, cerca de 25% da população com 15 anos ou mais era considerada analfabeta – sem aquisição do código (ROJO, 2009). Portanto, no Brasil, os termos *alfabetização* e *letramento*, no que diz respeito ao conhecimento teórico e ao fazer científico, acompanharam os acontecimentos históricos do país e dividiram-se em pelo menos dois momentos, como vemos a seguir.

## **PRIMEIRO MOMENTO: EXPLICAR PARA CONTRAPOR**

Voltando ao movimento inicial dos EL no Brasil, é válido recorrer a um texto publicado por Magda Soares em 1985 em *Cadernos de Pesquisa*, revista da Fundação Carlos Chagas, cujo tema central é a alfabetização como fonte de exemplo desse primeiro movimento. Este texto é definido como um clássico da temática e, por essas razões, aparece republicado e comentado pela própria autora em sua obra intitulada *Alfabetização e Letramento*, no ano de 2008, onde aponta algumas definições importantes para o raciocínio aqui desenvolvido.

Ao tratar do conceito de alfabetização, Soares (2008) aponta que há uma predominante discussão em torno do ponto de vista mecanicista da língua escrita em oposição ao de

compreensão e expressão de significados – diferenciação com a qual a autora se mostra em conformidade. No entanto, ela acrescenta que o conceito também pode ser vislumbrado sob um terceiro ponto de vista: que depende de “características culturais, econômicas e tecnológicas” (p. 17) já que

Dizer que uma criança de sete anos “*ainda é analfabeta*” tem sentido em certas sociedades que alfabetizam aos quatro ou aos cinco anos; a frase não tem sentido em uma sociedade como a nossa, na qual se espera que uma criança de sete anos já esteja alfabetizada. Para um lavrador, a alfabetização é um processo com **funções e fins bem diferentes** das **funções e fins** que esse mesmo processo terá para um operário da região urbana. (SOARES, 2008, p.17, grifos meus).

Em relação aos dois primeiros pontos de vista, embora se aproximem do entendimento atual de Modelo Autônomo e Ideológico de letramento, respectivamente; embora a autora nos leve a crer que esses pontos de vista são possíveis, beirando as noções de que um está contido no outro; embora a autora traga um terceiro ponto de vista a partir de questões culturais, o que pode nos levar a pensar em uma dimensão mais social do termo, acabo me direcionando a outra reflexão. Quando a autora diz que a alfabetização é um processo com “funções e fins bem diferentes” para um lavrador ou um operário, sou levada a crer que Soares enxerga a alfabetização por meio de lentes funcionais, ou seja, considerando diferentes funções e fins para diferentes pessoas e, de certo modo, superestimando um recorte da teoria. Ela assume uma postura técnica da escrita, uma vez que essas diferentes pessoas irão acionar a escrita como uma habilidade necessária a fins e funções determinadas. Parece-me que há uma negação do letramento numa dimensão social.

Já em Soares (2009), a autora assume que as palavras vão ganhando novas significações conforme a sociedade vai modificando o entendimento em relação a certas práticas sociais. Desse modo, ela apresenta uma diferença entre alfabetização e letramento, no entanto, no gênero “verbete”, Soares busca questões etimológicas e discute a presença ou não dos termos nos dicionários de língua portuguesa. Desse modo, em razão de o termo “letramento” não ser dicionarizado, a autora o equipara ao termo vernacular “alfabetismo”. É dessa forma que Soares chega na seguinte definição de letramento, em “verbete”:

**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2009, p.18, grifos da autora)

É impossível não atentar para as expressões “estado” e “condição”. Sob meu ponto de vista, esses termos reduzem o sentido de letramento para algo que pode ser ensinado e que, por consequência, parece estar conectado exclusivamente às instituições de formação, o que não procede. Além disso, o letramento é um processo, um *continuum*. Não posso dizer que um indivíduo é letrado ou iletrado, de forma estanque, mesmo porque se, por um lado, é possível ser alfabetizado, em um sentido estrito, sem ser “fluente” nas práticas sociais mediadas pela escrita, por outro, é possível ser “fluente” nessas práticas sociais mediadas pela escrita sem ter me apropriado do sistema – é possível que eu desenvolva outras estratégias de compreensão e, justamente por isso, o letramento autônomo não garante, por si só, a inserção nas práticas de letramento.

Na sequência da obra, Soares fala de alfabetização e letramento agora sob o título “Texto didático”. A autora faz distinções entre ser alfabetizado e ser letrado:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em **estado** de letramento, é **não só** aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p.39-40, grifos meus)

Ainda que exista a menção ao uso social da escrita, Soares segue afirmando que há um “estado de letramento” e coloca que o “indivíduo letrado” é “**não só** o que sabe ler e escrever”, atrelando o letramento ao conhecimento técnico da escrita. Isso se confirma mais adiante, ainda no gênero “livro didático”, quando a autora trata o uso da leitura e da escrita como uma “competência”:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente **adquirem competência para usar a leitura e a escrita**, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... (SOARES, 2009, p.44-45, grifos meus)

Soares também propõe a existência de um verbo “letrar” para o ato de levar o indivíduo ao letramento, novamente desconsiderando a noção de processo e reiterando a noção de estado. Nessa concepção, a autora coloca “alfabetizar” e “letrar” como ações diferentes e ao mesmo tempo indissociáveis e sugere que “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”. (SOARES, 2009, p. 47). Parece-me desnecessário pensar em “alfabetizar letrando”, se considerarmos o letramento em sua dimensão social, como um processo que se dá antes mesmo da ida à escola e que continua após ou independente da alfabetização na esfera escolar.

Apesar de elencar e discutir alguns exemplos de uma parte das obras de Magda Soares, minha intenção não é a da crítica pela crítica. Contudo, para pensar nas bases epistemológicas que embasam as compreensões da autora, a análise era necessária. Como disse anteriormente, a eleição do texto de 1985 se deu em razão de exemplificar o início dos EL no Brasil, mas também acreditei ser relevante observar uma obra mais recente a fim de determinar a continuidade ou a ruptura das percepções da autora.

Embora não possa determinar apenas por meio dos exemplos dessas duas obras os fundamentos filosóficos que regem a pesquisa da autora, é possível realizar alguns encaminhamentos. Claramente, Soares segue por um viés de explicação do objeto eleito, ou seja, ela procura explicar os conceitos de alfabetização e letramento a partir das características dos indivíduos nas práticas sociais que envolvem a escrita. A escolha de tratar os termos a partir da ideia do “estado” e da “condição” revela a preferência pela organicidade do ser humano, em sintonia com a ideia de que a maneira como os indivíduos funcionam é equiparada às leis naturais. Afora isso, a autora parece se colocar de forma neutra, com um olhar científico bastante aproximado do Positivismo.

Nesse sentido, temos uma representação clara do primeiro movimento da teoria dos letramentos no Brasil. Convém dizer que não vejo este viés positivista como um problema, ou um equívoco, embora haja um discurso de negação dessa episteme. Na verdade, vejo as bases dessa primeira fase dos EL como acertada, no momento em que era necessário contrapor os termos “letramento” e “alfabetização” para mostrar que a escrita não seria um fim em si mesmo, como se vinha pensando até então.

---

## SEGUNDO MOMENTO: DESCREVER E COMPREENDER

Em 1995, Ângela Kleiman, como já citado em Soares (2008), organiza a obra *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Na introdução do livro, a autora aborda o conceito de “letramento” e apresenta os modelos ideológico e autônomo junto a uma discussão das práticas de alfabetização na escola. Kleiman faz uma breve contextualização dos usos do termo “letramento” nos estudos, e mais uma vez nos é esclarecida a questão da necessidade de diferenciá-lo de “alfabetização”. Importante mencionar que a autora salienta que os sentidos dados à alfabetização por Paulo Freire não fazem parte dessa distinção. Na sequência, ela define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19). Acrescenta, ainda, que

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19, grifos da autora).

Nesta passagem, já fica evidente uma proposta distinta do conceito dado por Magda Soares. Fundamentalmente, a diferença reside no fato de que em Soares o letramento é posto como “estado ou condição” de um indivíduo, enquanto que em Kleiman o conceito não está atrelado a um sujeito, mas às práticas sociais em que a escrita é utilizada de alguma forma – independentemente da “condição” dos indivíduos que delas participam. As relações com a alfabetização e com a própria escola também já ficam claras nessas passagens. A instituição formativa, embora seja a responsável pela introdução formal dos indivíduos na escrita, não é a única prática de letramento possível, uma vez que o letramento se dá em outras esferas (na família, na igreja, na casa de amigos, na rua, no trabalho etc.). Além disso, na sequência, a autora também discute como as práticas de uso da escrita efetivadas na escola são errôneas, uma vez que se mostram parciais e atreladas à noção de habilidade. Já em Kleiman (2007), a autora problematiza a questão dos currículos na dimensão dos usos sociais da escrita dizendo que

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. [...]. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 20017, p. 4)

No que diz respeito aos currículos escolares, fica nítida a preocupação com a história dos indivíduos, de maneira que as práticas escolares contemplem outras práticas advindas do universo do aluno, não só como forma de fazer com que as experiências na escola sejam situadas e significativas, mas como meio de compreender a realidade dos alunos.

Assim, o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos [...]. (KLEIMAN, 2007, p. 9)

Na mesma medida, se evidencia que os alunos também compreendam suas práticas e as vislumbrem como diferentes, mas não melhores ou piores. De outro modo, os usos sociais da escrita na escola representam uma possibilidade de conscientizar os alunos a respeito das diferentes práticas sociais em que a escrita e a leitura acontecem. Porém, fica evidente que essa conscientização não é equivalente à relação entre conhecimento e consciência que emergem da categoria trabalho em Marx, permanecendo, então, no campo da compreensão e não da transformação.

Ainda nesse sentido, e para além dos currículos, a autora fala sobre os projetos de letramento, que precisam aliar as práticas de letramento da escola com as da família, considerando as distintas e variadas realidades dos alunos em sala de aula, sugerindo os gêneros como importantes unidades de planejamento, ainda que não estruturantes dele. Ela aborda também a importância da flexibilidade do professor, uma vez que a possibilidade da submersão de gêneros não necessariamente previstos é comum e deve ser vista como oportunidade.

Logo, na breve incursão sobre as abordagens de Kleiman, é perceptível uma diferença de base epistêmica que, na minha perspectiva, representa bem o segundo momento dos estudos do letramento em nosso país. Não parece mais haver a necessidade de distinguir alfabetização

e letramento. Do contrário, essa diferenciação já parece clara e, eu diria, desnecessária, uma vez estando compreendido que vivemos em um universo cultural organizado pela escrita, em que diferentes práticas de letramento coocorrem, nas mais variadas esferas. Nesse sentido, a alfabetização passa de codificação e decodificação para a apropriação do sistema de escrita alfabética nos e para os usos sociais da escrita.

Creio que posso dizer que os EL no Brasil se mostram numa fase de espessamento de seus alicerces, encaminhando as pesquisas para o desenvolvimento de metodologias de ensino, como os projetos de letramento de que trata Kleiman, por exemplo. Só por meio de um amadurecimento teórico é que se possibilita a chegada efetiva dos EL na *práxis* escolar. Contudo, não há como falar em metodologia sem pensar nas epistemologias que fundam o processo. Os apontamentos de Kleiman, aqui eleitos como exemplo para a identificação das possíveis epistemes norteadoras dos estudos dos letramentos no país atualmente, revelam uma preocupação com os fatos humanos considerados em suas especificidades. Os sujeitos são vistos de forma histórica e situada socialmente, tal como nos indica o historicismo, preocupado em compreender os fenômenos sem desvinculá-los de sua historicidade.

No entanto, no que tange ao papel social da escola, uma base epistemológica historicista alinhada à fenomenologia, como a que se apresenta nesse segundo momento, apenas garante, em princípio, a compreensão e a descrição das práticas sociais a partir de uma dimensão social do letramento, legitimando assim o *status quo*. Desse modo, a escola, como instituição formativa, não cumpre com o papel de formação humana em sua integralidade. Daí a necessidade de se pensar em um possível terceiro momento dos EL, com especial preocupação em relação à formação de professores de Língua Portuguesa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS OU SOBRE UM POSSÍVEL TERCEIRO MOMENTO**

Neste artigo, inquietada pela minha trajetória como professora e pesquisadora, busquei compreender um pouco mais sobre algumas das principais epistemologias de nosso tempo para, desse modo, identificar quais correntes sustentam os EL no Brasil. Para tanto, a título de exemplo, identifiquei em parte da obra de duas importantes autoras brasileiras na área, Magda Soares e Ângela Kleiman, perpassando por Paulo Freire, as concepções de alfabetização e letramento. Em consonância com alguns fatos históricos da pesquisa no Brasil, pude depreender que a pesquisa da área apresenta, até o momento, duas fases distintas.

Na primeira, iniciada no começo dos anos 1980, há uma preocupação em explicar a diferença entre alfabetização e letramento, levando em consideração a necessidade de contrapor a ideia de que a escrita era um fim em si mesmo – excluindo aqui a alfabetização emancipatória de Freire. Os pesquisadores se mostram neutros e, apesar de haver uma tendência a negar o positivismo nessa época, é o positivismo que parece servir de base aos estudos.

Já na segunda fase, a preocupação dos pesquisadores é a de compreender os fenômenos dos usos sociais da escrita, no momento em que distinguir alfabetização de letramento já se faz desnecessário. Nas práticas escolares, a consideração das práticas sociais de uso da escrita dos alunos, da heterogeneidade das turmas e consequente da particularidade dos sujeitos, embora seja um desafio, também é condição para o desenvolvimento das atividades. Os indivíduos são, portanto, considerados em sua historicidade e as práticas de letramento na escola devem ser situadas e significativas, considerando o lugar social do aluno. Revela-se uma epistemologia historicista, que transita entre a fenomenológica, no momento em que a observação e a descrição dos fenômenos também se mostram relevantes.

Não há dúvidas de que a abordagem historicista de viés fenomenológico responde de forma satisfatória aos preceitos da etnografia (ou antropologia cultural) dos EL (STREET, 2014), compreendendo a linguagem em sua relação com as práticas sociais e respeitando-as em suas particularidades. Entretanto, neste momento em que os EL ganham corpo nas instituições de formação (da Academia à escola, principalmente com os projetos de letramento), chegamos no cerne de uma questão muito relevante: os processos formativos – do aluno, do professor, dos cidadãos –, em especial do futuro professor de língua portuguesa.

Entendo que os pesquisadores dos EL ligados à linguística privilegiam a multiplicidade, vinculando-se à base fenomenológica da ciência e, conseqüentemente, a uma base existencialista na educação. Ora, se “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 2013b, p.11) e os seres humanos se diferenciam dos outros animais por não se adaptarem à natureza, mas transformá-la, “o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho” (SAVIANI, 2013b, p.11). Logo, a educação “é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013b, p.11). Nesse sentido, mais do que protagonizar a multiplicidade, penso na necessidade de superá-la e, por isso, arrisco dizer que nem o historicismo, nem o viés fenomenológico, podem dar conta das necessidades reais dos processos formativos, se se considerar a dimensão social da linguagem e, principalmente, a função social que a escola historicamente assume.

O papel da escola “tem a ver com o saber sistematizado, com a cultura letrada, com o saber científico. Não com o senso comum, o saber espontâneo, o saber da experiência, ou aquilo que é chamado de cultura popular” (SAVIANI, 2010, p.167), já que esta não necessita das instituições de formação para se desenvolver. Por outro lado, Street (2003) sugere que “‘Fornecer’ esse tipo de letramento formalizado [advindo das decisões políticas em educação e, portanto, historicamente determinado] não levará à atribuição de poder, não facilitará novos empregos e não gerará mobilidade social” (STREET, 2013, p.10). Com efeito, compreendendo a a perspectiva dos dois autores e baseada nas análises até aqui realizadas, parece que chegamos a uma espécie de encruzilhada que, acredito, pode ser encaminhada epistemologicamente.

Se Street (2013) aponta que “o respeito demonstrado em sua abordagem [dos etnógrafos do letramento] não deve ser confundido com o romanticismo, ou com abordagens ‘folclóricas’” (STREET, 2013, p. 11) e que essa abordagem “não envolve simplesmente um compromisso com o *status quo*: ao contrário, os pesquisadores mostram-se comprometidos com a transformação social” (STREET, 2013, p.11), ou seja, não se trata de apenas considerar a multiplicidade e os saberes situados, questiono-me como uma teoria fundada numa base conservadora pode prospectar transformação. De outro modo, não há como alcançar a transformação a partir de um ideal formativo normalmente adaptativo que se origina da epistemologia de viés fenomenológico.

Por isso recorro à noção marxista de trabalho, em que o sujeito consciente é capaz de apropriar-se e de objetivar-se no mundo. Sobre esse aspecto, vejo os EL como uma possibilidade real de educação pelo trabalho, uma vez que não há como transformar de modo revolucionário a realidade sem antes compreendê-la a partir do ponto de vista do oprimido. Contudo, ainda que os projetos de letramento permitam que o aluno se coloque no mundo, entendendo suas práticas sociais como legítimas, creio na necessidade de avançar, de completar o ciclo – partir da realidade, perceber outras realidades e voltar para a realidade primeira, agora com outro pensamento, o teórico. Neste instante de regresso, acredito ser primordial que o aluno tome consciência das múltiplas realidades e atribua a elas novos sentidos, de modo que possa fazer escolhas que transitam entre o desejo da manutenção do *status quo* ou da total transformação. Mas é ímpar que o trabalho seja consciente, para que a objetivação também o seja. Desse modo, reconhecer que a educação é, sim, ideológica e que exige a tomada de consciência, torna-se fundamental.

Entendo que pode parecer delicado propor uma epistemologia de base marxista no que seria um terceiro momento dos EL que, com suas bases já adensadas, poderiam avançar as fronteiras epistemológicas que o cercam, ratificando o compromisso com a dimensão social da linguagem e, também, atentando ao lugar historicamente determinado das instituições de formação e, conseqüentemente, dos processos formativos dos professores. Se a questão é, a partir do problema de linguagem como prática social, pensar em teorias que possam responder às questões ou, ainda, propor novos caminhos, creio na possibilidade de trânsito entre as epistemes que podem se complementar.

Como professora, compreendo que meu papel vai além da transmissão do saber e que a educação é um processo de trocas. Entendo minha responsabilidade em, junto com meu aluno e considerando suas práticas sociais, respeitar seus conhecimentos e também ajudá-lo a superá-los a partir do trabalho, como atividade vital humana. E, como aluna em formação continuada, percebo-me ganhando consciência desses movimentos e inquieto-me na ânsia de transformação, por acreditar que a educação, principalmente a que tem como objeto a linguagem a partir de um viés social, é a única forma de propor mudanças. Logo, ao ser responsável por parte do processo formativo de inúmeros sujeitos, muitos dos quais serão professores de língua portuguesa, vejo a necessidade de também conscientizá-los de que podem fazer escolhas, e que, estando conscientes, eles mesmos poderão se responder “como fazer”.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BRITTO, L. P. L. **Inquéritos e Desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. 51 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. In **Revista Brasileira de Educação**. [online]. Rio de Janeiro, n 14, Mai/Ago, 2000. p 108-130.

KLEIMAN, A.B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. In **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, dez, 2007. p. 1-25,

\_\_\_\_\_. Introdução: o que é letramento? In KLEIMAN, A.B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p.15-61.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2015.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ, R. N. As contribuições de Dilthey para uma fundamentação hermenêutica das ciências humanas. In **Boletim Interfaces da Psicologia**, v. 2, p. 38-43, 2009.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_, D. **Interlocuções Pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREEET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em <http://telecongresso.sesi.org.br>. Acesso em 10 de novembro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. BAGNO, M. (tradução). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SILVA, J. M. de O.; LOPES, R. L. M.; DINIZ, N. M. F. Fenomenologia. In **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol.61, no.2, p.254-257, 2008.

TONET, I. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.



## UMA ‘COLÔNIA ALEMÃ’ NO SUL DO BRASIL E A POLÍTICA DE NACIONALIZAÇÃO (1937-1945)

**Melissa Probst**

Doutorado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

**Caique Fernando da Silva Fistarol**

Mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau

**Marta Helena Curio de Caetano**

Mestrado em Teoria Literária pelo Centro Universitário Campos de Andrade

**Sandra Pottmeier**

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina

**Sérgio Luís Theiss**

Especialista, Universidade Regional de Blumenau

**RESUMO:** Este estudo, cunhado por uma revisão bibliográfica da historiografia da nacionalização, objetivou analisar elementos relacionados às questões de identidade e identificação cultural a partir da penetração das ações do nacionalismo nas instituições de manutenção da cultura e identidade alemã em Blumenau (SC). Os resultados apontam que a Campanha de Nacionalização, iniciada com o Estado Novo, procurava formar uma unidade nacional harmônica e pretendida atingir a população de imigrantes e seus descendentes que viviam no Brasil, utilizando-se da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e proibição da língua alemã nas escolas. Logo, crianças descendentes de alemães passaram a se considerar brasileiras, embora muitas ainda falassem também o idioma alemão, principalmente, em seus lares, uma vez que os imigrantes procuravam manter o idioma em detrimento ao elemento nacional. Considera-se assim, que a cultura trazida pelos imigrantes permaneceu viva, apesar das práticas de silenciamento e da violência simbólica e física desses projetos nacionalizantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Nacionalização. Educação. Cultura.

### A ‘GERMAN COLONY’ IN THE SOUTH OF BRAZIL AND THE NATIONALIZATION POLICY (1937-1945)

**ABSTRACT:** This study, coined by a bibliographical review of the historiography of nationalization, aimed to analyze elements related to the issues of identity and cultural identification from the penetration of the actions of nationalism in the institutions of maintenance of German culture and identity in Blumenau (SC). The results indicate that the Nationalization Campaign, initiated with the Estado Novo, sought to form a harmonious national unity and intended to reach the population of immigrants and their descendants who lived in Brazil, using the compulsory teaching of the Portuguese language and prohibition of the language school. Soon, children descendants of Germans came to consider themselves Brazilian, although many still spoke the German language, mainly in their homes, since the immigrants tried to maintain the language to the detriment of the national element. It is thus considered that the culture brought by the immigrants remained alive, despite the practices of silencing and the symbolic and physical violence of these nationalizing projects.

**KEYWORDS:** Nationalization. Education. Culture.

## INTRODUÇÃO

O presente texto discorre sobre o processo de nacionalização implementado por Getúlio Vargas entre os anos de 1930-1945 e quais foram as suas implicações para a população que vivia à época em Blumenau (SC). Isso, pois na região do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, nos anos que antecederam a década de 1930, existia um discurso muito forte em torno da superioridade étnica alemã, do mesmo modo que havia uma intensa atividade sociocultural que valorizava elementos étnicos alemães, em toda a região, especialmente no município de Blumenau (colônia alemã fundada no ano de 1850).

Entre as intuições de valorização étnica e manutenção cultural, é possível citar as sociedades de caça e tiro (*Schützenverein*), sociedades de canto (*Gesangverein*), sociedades teatrais (em especial o *Theater Frohsin*), orquestras e bandas musicais. Além disso, circulavam na sociedade alguns jornais, almanaques, revistas e livros, todos impressos em língua alemã, bem como a adoção da língua alemã como primeira língua tanto no cotidiano das pessoas, como nas igrejas (especialmente as luteranas) e escolas.

Partindo do fato de que a campanha de nacionalização foi uma das marcas do projeto de governo na era Vargas, sobremaneira entre os anos de 1937 e 1945, período também conhecido como Estado Novo, o presente estudo objetivou analisar os elementos relacionados às questões de identidade e identificação cultural a partir da penetração das ações do nacionalismo nas instituições de manutenção da cultura e identidade alemã em Blumenau (SC). No contexto que envolvia as comunidades de imigrantes e suas instituições culturais, destacamos a língua como aspecto da análise.

Metodologicamente caracterizado como revisão de literatura, o presente texto encontra ancoragem nos escritos de Seyferth (1974; 1994; 1997; 1999; 2003; 2011), Frotscher (2007), Oliveira (1976; 2001), entre outros, porém não menos importantes. Assim, estruturalmente, o presente texto trata de questões de contextualização, abordando elementos históricos de constituição do *Deutschtum* (identidade étnica alemã), das ações de perseguição à diversidade cultural como reflexo da imigração e colonização do território brasileiro durante o Estado Novo, da função da educação escolar nacional como elemento estratégico para difundir os ideais do nacionalismo, bem como dos confrontos entre identidades ‘alemã’ e ‘brasileira’ (teuto-brasileira

e brasileira) como elementos de identificação e pertencimento a um grupo/nação.

## **BLUMENAU: COLÔNIA ‘ALEMÃ’ NO SUL DO BRASIL**

A ‘germanidade’ existente ainda atualmente na região do Vale do Itajaí, mais especificamente em Blumenau (SC), é resultante da elaboração histórica e cultural tipicamente local, associada à imigração alemã, ocorrida no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX. Fundada no ano de 1850, por Hermann Bruno Otto Blumenau, como colônia privada, Blumenau recebeu o nome de seu fundador, e teve como ponto de partida histórica e cultural a instalação de 17 imigrantes oriundos da região de Braunschweig, na Alemanha (WIEDERKEHR, 2014). Esse número inicialmente reduzido de imigrantes, entretanto, foi aumentando consideravelmente com o passar do tempo.

Conforme destaca Seyferth (1974), no caso da imigração alemã, o mais importante não é a quantidade de pessoas instaladas nas colônias, mas o fato de que estes colonos foram direcionados e concentrados em áreas que em geral os mantinham afastados do contato com os elementos sociais e culturais dos luso-brasileiros. A autora ressalta que “[...] o isolamento étnico dos alemães não decorreu de opção deliberada destes imigrantes, mas sim da própria política de colonização [...], que permitiu a formação de colônias homogêneas e chegou até a incentivá-las” (SEYFERTH, 2003, p. 28). Igualmente, foram formados no sul do Brasil núcleos coloniais basicamente caracterizados pela homogeneidade étnica, o que propiciou a manutenção dos hábitos e costumes da pátria de origem dos imigrantes. Assim, diante das dificuldades iniciais em relação ao estabelecimento da colônia e instalação dos colonos no território, o que os fortalecia era o sentimento de pertencimento à uma comunidade, tornando coesos os seus interesses coletivos.

Segundo Oliveira (1976) essa representação coletiva surge como atualização do processo de identificação, e, por isso, envolve também a noção de grupo, sem descartar as particularidades da identidade individual. Assim sendo, essa interação coletiva afirma suas identidades por meio de um sistema de referências étnicas e culturais, corroborando para o estabelecimento do sentimento de pertencimento ao grupo. Essa realidade permitiu o estabelecimento do *Deutschtum* (germanidade) como sentimento de pertencimento a uma comunidade ‘alemã’ no Brasil.

Associado ao relativo isolamento das colônias ‘alemãs’ estava também a falta de

interferência do Estado, que passa a responsabilidade do custeio do empreendimento de colonização para as províncias ou para as companhias privadas de imigração. Sem apoio do Estado ou da Província, os próprios colonos tiveram de se organizar para subsidiar financeiramente a vida nas colônias. Neste sentido, surgiram, conforme ressalta Seyferth (2003), as escolas étnicas; as associações beneficentes, assistenciais e religiosas; bem como as associações culturais e recreativas e da imprensa em língua alemã.

Pessoas influentes e formadoras de opinião que participavam destas instituições e tinham como objetivo legitimar a identidade germânica da colônia, realçando suas características culturais bem como a imagem de ‘povo trabalhador’, em detrimento, principalmente, das demais populações. Essas características que demarcam a diferença entre ‘eu e o ‘outro’ é um dos elementos de consolidação do sentimento de identidade étnica:

[...] quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma outra pessoa ou grupo com que se defrontam; é uma identidade que surge por oposição, implicando a afirmação do *nós* diante dos *outros*, jamais se afirmando isoladamente (OLIVEIRA, 1976, p. 36, grifo no original).

Corroborando com essa ideia, Woodward (2012, p. 82) assinala que “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora [...]”. Nesse contexto, o da demarcação da identidade étnica, desde a instalação dos primeiros imigrantes e num processo de ampliação constante, foram instaladas, em Blumenau diversas instituições ‘étnicas’, tais como escolas, igrejas, os teatros, escolas de canto e grupos de canto coral, clubes de caça e tiro e culturais, todas com suas atividades ligadas à manutenção e preservação do *Deutschtum*, mesmo após Blumenau passar da condição de ‘colônia’ para município<sup>1</sup>. Como destaca Elias (1994), essas instituições possuem a responsabilidade de assegurar que as diferentes pessoas do grupo social adquiram as mesmas características, ou seja, que possuam o mesmo *habitus* nacional. Para tanto, a língua em comum é um fator importante e imediato.

O uso da língua alemã como primeira língua foi, em Blumenau, fator de identificação, mas também um modo de transmissão dos valores e de diferenciação do grupo em relação à

---

<sup>1</sup> A Lei nº 860, de 4 de fevereiro de 1880, elevou a colônia à categoria de município, embora a instalação “oficial” de Blumenau enquanto município ocorreu apenas no ano de 1883. Disponível em: <<http://www.camarablu.sc.gov.br/historia/>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

sociedade brasileira, reforçando o sentimento de identificação com a Alemanha (*Deutschum*), como “pátria de origem”. Segundo Renk e Cruz (2014) a língua, um elemento fundamental para a manutenção da identidade étnica, e por isso, era aprendida em casa, falada e cantada na igreja, na escola, no teatro, na comunidade, lida nos jornais, almanaques e livros.

[...] a relação dos alemães com a língua envolveu vínculos muito expressivos, que passaram por laços afetivos, sociais, políticos e filosóficos. A vivência sociopolítica dos alemães, sua cultura e tradição filosófica, parecem ter, desde o século XVIII, reafirmado um sentimento muito forte, tanto no plano social como no individual, dos alemães com a língua (CAMPOS, 2006, p. 31).

A língua, portanto, funcionava como fator aglutinador do grupo, na medida em que associava, no pensamento e no imaginário alemães, a noção de linguagem à noção de pátria, o que a tornou um dos primeiros alvos da campanha de nacionalização de Vargas.

## **A CULTURA PERSEGUIDA**

No que tange à legislação, Oliveira (2001) destaca que somente após a Proclamação da República (em 1889) é que os estrangeiros residentes no Brasil por mais de 2 anos fossem considerados “brasileiros”. Até então, todos mantinham sua condição social como “estrangeiros”. Nessa mesma direção, a Constituição de 1891 passou a garantir a nacionalização automática de estrangeiros que vivessem no Brasil, colocando a colonização e a imigração de novo sob a tutela do Estado (OLIVEIRA, 2001).

Esse reconhecimento legal dos estrangeiros como “brasileiros”, entretanto, não mudou a sua organização enquanto grupo étnico e cultural em decorrência das políticas de imigração. Os grupos étnicos permaneceram mantendo seus padrões culturais, hábitos, tradições, língua, literatura, arte, lazer, economia, instituições, entre outros aspectos sociais e culturais de gestão da vida cotidiana:

As diferenças culturais e sociais produzidas ao longo do processo histórico de imigração ficaram mais evidentes nas colônias do Sul, onde o elemento nacional era pouco representativo, mesmo na década de 30, situação derivada do processo de ocupação controlado pelo Estado que privilegiou o imigrante (SEYFERTH, 1999, p. 202).

Os conflitos, gerados pela questão dessa possível “dupla identidade” (teuto-brasileiro) eram inicialmente menores, e o fato estava relacionado ao fato de que o conteúdo veiculado

pela imprensa em língua alemã era ainda pouco conhecido fora das colônias. Com o passar do tempo, entretanto, a expressividade política dos “colonos” fazia emergir especulações em torno do chamado “perigo alemão”.

Na medida em que a Alemanha unificada entrou na disputa imperialista, em fins do século XIX, a sobreposição de interesses econômicos e etnicidade ajudou a dar respaldo ao discurso nacionalista antigermânico [...]. Falava-se em “perigo alemão” que alardeava o risco de perder o sul do país [...] (SEYFERTH, 2011, p. 56-57).

Destaca-se que o “perigo alemão” diz respeito à organização da chamada Liga Pangermânica, ou seja, de um grupo com interesses intelectuais e políticos que defendia o expansionismo alemão. O pangermanismo, para além de difundir as ideias do nacionalismo por herança de sangue (defendendo a ideologia de “superioridade do sangue alemão”), tinha também conotação política, associada a um possível interesse da Alemanha nas regiões brasileiras de colonização germânica.

Na década de 1930, o panorama local conta com a presença de atividades de nazistas e o crescimento do movimento Integralista na região, conforme lembra Frotscher (2007). Quando Getúlio Vargas assume o poder, ainda na condição de “governo provisório”, se depara, portanto, com uma realidade cultural, política e econômica muito diversificada, para além das especulações em torno do “perigo alemão” e da organização das ligas pangermânicas no Vale do Itajaí.

Essa diversidade cultural, tanto quanto as questões da ordem pangermânica, passaram a ser vistas como “problema a ser solucionado”, principalmente quando começaram a circular notícias relacionadas à Guerra, que estava prestes a eclodir na Alemanha. Nesse contexto, “[...] compreendeu-se que o Brasil precisava, com urgência, constituir-se como Nação e definir uma estratégia nacional de desenvolvimento [...]” (BRESSER-PEREIRA, 2009, p. 7), destacando que a proposta de formação da “nação” passava pela ideologia de ‘nacionalização’, de unir todo o povo em torno de uma mesma identidade.

Já em 1930, com o então novo presidente Getúlio Vargas assume o poder, “inicia-se o controle da esfera pública política, a partir de intervenções nos estados e municípios” (FROTSCHER, 2007, p. 160), fazendo com que, desta maneira, muitas das oligarquias reinantes nos estados brasileiros tivessem seu poder anulado diante da população que as elegia. No caso específico de Santa Catarina, o Partido Republicano Catarinense (PRC), representado principalmente pela família Konder da cidade de Itajaí a qual, por sua vez, representava a elite

política e empresarial do Vale do Itajaí – diga-se, do município de Blumenau que compreendia os atuais municípios de Indaial, Timbó, Pomerode, Hamônia (Ibirama), Bela Aliança (Rio do Sul) -, sendo que após longo período a frente do estado catarinense, perde sua força.

Com base no que aponta Frotscher (2007), é possível perceber que os governantes que agora nos cargos por intervenção do governo federal não estavam ali por conta das elites que os elegiam, mas sim pela centralização do poder no governo Vargas, que reduziu a autonomia aos estados. Sobre isso, Luna (2000, p. 32) afirma que

Nas eleições presidenciais de 1930, o teuto-brasileiro Adolfo Konder, então governador, apoiou o candidato oficial Júlio Prestes. A campanha pró-Vargas no Estado era desenvolvida por Nereu Ramos, membro de importante família luso-brasileira do planalto catarinense.

Assim sendo, após Getúlio Vargas assumir o governo, Nereu Ramos, no estado de Santa Catarina passa a administrar as medidas de nacionalização varguistas, interferindo diretamente no âmbito do ensino, e lança mão de diversas medidas de retaliação contra municípios de liderança teuto-brasileira. Em meio à tal situação, o município de Blumenau passou a pagar impostos mais altos, sob a ‘justificativa’ de ser um ‘município industrializado’ (LUNA, 2000).

Dando continuidade à efetivação das políticas públicas, especificamente, em 10 de novembro de 1937 é instituído o Estado Novo (conhecido como Golpe de 1937), a partir do qual o seu projeto de ‘nacionalização’ se efetiva como possibilidade de formação de uma nacionalidade e identidade ‘brasileiras’ em detrimento da diversidade cultural então existente. Conforme destaca Kreutz (2010), nesse momento a nacionalização deixou de ser progressiva para se tornar ‘compulsória’.

Deste modo, durante o Estado Novo, sob leis severas, particularmente, nos estados do Sul do país, onde estavam localizados os grandes grupos étnicos alemães, italianos, poloneses, entre outros, grande parte das instituições ligadas à manutenção e valorização da cultura estrangeira foi fechada ou forçada à reorganização de suas atividades de modo a valorizar apenas o ‘nacional’. Essa Campanha de Nacionalização visava

[...] ao caldeamento de todos os alienígenas em nome da unidade nacional. A categoria “alienígena” — preponderante no jargão oficial — englobava imigrantes e descendentes de imigrantes classificados como “não-assimilados”, portadores de culturas incompatíveis com os princípios da brasilidade. A campanha foi concebida como “guerra” para erradicação de idéias alienígenas (SEYFERTH, 1997, p. 95).

Entre as proposições da Campanha de Nacionalização estiveram, portanto, a proibição do idioma alemão, o fechamento das associações ligadas à cultura germânica, a interdição das escolas instaladas e mantidas pelos imigrantes/descendentes, perseguição às manifestações artísticas, culturais, sociais e individuais que fossem, de algum modo incompatíveis com os princípios da ‘brasildade’.

O Exército teve papel preponderante na concepção e efetivação prática da campanha, pressupondo que os núcleos de “colonização estrangeira” constituíam “quistos” no corpo da nação. Na visão militar, uma anomalia desse tipo só podia ser eliminada através da ação cívica de todos os patriotas que pretendiam viver num Brasil uno, independente e forte (SEYFERTH, 1997, p. 95).

Essas normatizações provocaram um grande desconforto nas comunidades nas quais pouco ou mal se falava a língua nacional, em grande medida porque para além do uso no cotidiano, as escolas (em grande medida comunitárias ou particulares, que supriam a lacuna na existência de escolas públicas) ensinavam na língua estrangeira (FÁVERI, 2004). Com o fechamento das escolas que ensinavam em língua estrangeira, no Vale do Itajaí, o Governo do Estado de Santa Catarina passou a investir na construção de novas escolas através de “[...] um projeto mais amplo que tinha como alvo promover a unificação do uso da língua e dos costumes” (CAMPOS, 2008, p. 183), favorecendo desta forma para que as novas gerações aprendessem a língua portuguesa e tivessem um contato maior com a cultura brasileira.

Também a radiodifusão foi diretamente afetada. Como exemplo é possível citar a PRC-4 Rádio Clube de Blumenau, que iniciou suas atividades em Blumenau no ano de 1935, com programação voltada para a veiculação cultural, além de informacional. É interessante lembrar que as emissoras de rádio também “eram instrumentos da propaganda nazista e fascista, como também o era para Vargas na divulgação do regime” (FÁVERI, 2004, p. 352), assim como os jornais e os cinemas. Ainda de acordo com Fáveri (2004), a Rádio Clube de Blumenau teve nesse período os seus bens incorporados à prefeitura. Destaca-se que o rádio entre outros dispositivos foi compreendido como dispositivo capaz de difundir os ideais culturais da brasilidade. Em sendo assim,

O rádio e a música popular eram, dessa forma, instrumentos valiosos na estratégia política estado-novista. No caso do rádio, uma iniciativa merece atenção especial. Desde 1934, Vargas criara um programa oficial — inicialmente a “Voz do Brasil” e, em seguida, “Hora do Brasil” —, no qual se transmitia uma programação centrada nas “realizações políticas” de seu governo (GOMES, 1999, p. 64).

Nesse contexto, não apenas as rádios, mas toda a imprensa sofreu reprimendas. Dois anos após o início da Campanha de Nacionalização no Vale do Itajaí, chega a Blumenau, em abril de 1939, o 32º Batalhão de Caçadores. A instalação de uma base do Exército em Blumenau era a de apoiar na nacionalização do povo local, mas também, conforme Frotscher (2007), combater o “perigo alemão”, ou então o “inimigo interno”.

A partir de 1939, a intervenção direta recrudescceu e a exigência de “abrasileiramento” através da assimilação e caldeamento tornou-se impositiva — criando entraves para toda a organização comunitária étnica de diversos grupos imigrados. Assim, progressivamente, desapareceram as publicações em língua estrangeira, principalmente a imprensa étnica [...] (SEYFERTH, 1997, p. 97).

Entretanto, a identidade nacional brasileira somente seria uma possibilidade se de fato fossem “[...] vencidos, erradicados, se fossem atacados os grandes baluartes antinacionais dos alienígenas: a escola, o lar e a Igreja” (SEYFERTH, 1997, p. 103). Nesse sentido, ressalta-se que

escola, lar, Igreja e associações recreativas/culturais aparecem como instituições fundamentais para a manutenção das identidades étnicas, já que sua ação permite a continuidade do aprendizado da língua e dos costumes “de origem”. Isto é, na construção das identidades étnicas”, a língua, a cultura e a origem (que supõe laços de sangue com uma nação específica) aparecem como símbolos de pertencimento [...] básicos dos sentimentos étnicos e nacionais (SEYFERTH, 1997, p. 103).

A proibição da língua alemã dentre outras línguas faladas à época (polonês, italiano) foi um fato avassalador e trágico para esses grupos, uma vez que falar em público, na escola ou em casa lhes passou a ser negado.

## **A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO**

As instituições escolares foram de grande importância na organização social e cultural entre os imigrantes. Conforme Kreutz (2010), em 1930 existiam em torno de 2.500 escolas étnicas instaladas no Brasil, com diferentes configurações: escolas urbanas, rurais, escolas primárias e instituições que ofertavam ensino secundário e de aperfeiçoamento ou profissionalizantes. Entre essas, 1.579 eram escolas organizadas e mantidas por imigrantes alemães.

Se inicialmente a escola criada pelos imigrantes alemães tinha como objetivo suprir a lacuna da falta de instituições educacionais públicas nas colônias, com o passar do tempo, foi

uma das instituições que, em grande medida, contribuiu para a preservação dos hábitos e costumes, bem como do idioma alemão (PROBST, 2016). Essas escolas faziam alusão diária aos hábitos e costumes alemães, e, para além das aulas ministradas em língua alemã promoviam também atividades culturais (canto, teatro, música) como forma de promoção do *Deutschtum*. Conforme destaca Koch (2003, p. 200), essa manutenção da identidade étnica somente se cristaliza “[...] sob a forma de textos, imagens e ritos, e sobrevive apenas quando devidamente cultivada e institucionalizada, por exemplo, pela criação de um cerimonial das situações de sua transferência e pela formação de especialistas [...], como os professores, por exemplo.

Na medida em que essas escolas étnicas alemãs foram tendo espaço de afirmação das características culturais dos grupos que as organizaram, retratando, nas práticas educativas, as dimensões étnicas culturais do próprio grupo, e principalmente, colaborando para perpetuar o uso cotidiano da língua alemã como primeira língua, elas se tornam alvo da campanha de nacionalização, que solicitaram seu fechamento ou uma reformulação completa de suas propostas de atuação. Aliás, não apenas as escolas foram fechadas ou impedidas de funcionar até que se tornassem ‘adequadas’ em relação às exigências postas, visto que a nacionalização atingiu toda a sociedade, mas foi mais intensa sobre as instituições que valorizavam elementos da cultura étnica, tais como igrejas (luteranas, em sua maioria, por manter os cultos e rituais em língua alemã), sociedades teatrais, de canto e de atiradores, entre outras. Aos que não obedeciam eram impostas severas punições.

Conforme destaca Kreutz (2010), na fase repressiva, expressando forte acirramento de ânimos, a campanha de nacionalização promoveu a prisão de professores, a vistoria de material escolar das crianças no caminho da escola, bem como a destruição de obras e documentos históricos. A campanha de nacionalização que atingiu as escolas buscava a uma universalização do conceito de povo e de nação ‘brasileira’.

Assim sendo, em Santa Catarina, onde as escolas étnicas estavam bastante solidificadas, o patriotismo deveria ser evidenciado nos currículos, basicamente pela obrigatoriedade da inserção de disciplinas como Língua Nacional, História do Brasil, Geografia do Brasil e Educação Moral e Cívica. Mas não apenas o currículo deveria ser alterado, passando pela contratação de professores que tivesse domínio da língua portuguesa (oral e escrita), bem como pela adoção de material didático produzido no Brasil, que evidenciasse as características e símbolos culturais brasileiros.

No que tange às políticas educacionais, destaca-se a centralização do controle estatal

sobre as escolas, bem como a universalização das diretrizes educacionais, sobretudo pelas reformas executadas sob a responsabilidade de Gustavo Capanema ao longo do governo Vargas.

Capanema refinaria essa idéia de uma missão global do ministério ao longo de sua permanência à frente do órgão, de 26 de julho de 1934 a 29 de outubro de 1945, durante grande parte do primeiro governo Vargas. Em outubro de 1935, inclusive, numa exposição de motivos enviada ao presidente, chega a propor que o Ministério da Educação passasse a denominar-se Ministério de Cultura Nacional, justificando que tal denominação estaria mais adequada aos empreendimentos culturais de formação do corpo, do espírito e da alma dos brasileiros (WILLIAMS, 2000, p. 251).

A escola é, nesse contexto, um espaço privilegiado, pois é um dos principais locais de contato da criança/jovem com elementos culturais. A prática educativa, muito mais que a mera transmissão de conhecimentos, objetiva a formação do caráter, da identidade, das crenças e valores individuais e coletivos, fatos a partir dos quais se entendia, durante o Estado Novo, que:

Era necessário desenvolver a alta cultura do país, sua arte, sua música, suas letras; era necessário ter uma ação sobre os jovens e sobre as mulheres que garantisse o compromisso dos primeiros com os valores da nação que se construía, e o lugar das segundas na preservação de suas instituições básicas; era preciso, finalmente, impedir que a nacionalização, ainda em fase tão incipiente de construção, fosse ameaçada por agentes abertos ou ocultos, de outras culturas, outras ideologias e nações. Como sempre, estas ações do Ministério da Educação não se dariam no vazio [...] (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 97).

Nas escolas, para além do controle sobre a ação dos professores, passaram a ser realizados atos cívicos como hasteamento da bandeira nacional e o canto do Hino Nacional, além de palestras e organização de eventos cívicos, como afirmam Hobsbawn e Ranger (1977, p. 19): “a Bandeira Nacional, o Hino Nacional e as Armas Nacionais que são os três símbolos através dos quais um país independente proclama sua identidade e soberania”. Além disso, para que esse processo de aculturação ocorresse, desde o começo da década de 1930, o governo de Santa Catarina

Incentivou a criação de associações auxiliares às escolas, entre as quais salienta-se a Liga Pró-Língua Nacional, que junto com outras associações auxiliares como o Circulo de Pais e Professores, a Liga da Bondade, entre outros, tinha como objetivo contribuir no processo de abasileiramento da população a partir do estreitamento das relações entre escola, família e outras instituições escolares (ROSSATO, 2014, p. 120).

Ainda sobre a criação de instituições auxiliares do processo compulsório de nacionalização, Rossato (2014) ressalta que a Liga Pró-Língua Nacional tinha como objetivo a unificação da língua, ou seja, o aglutinamento das pessoas em torno de uma única língua, a

‘nacional’ (Língua Portuguesa), e, a partir disso, contribuir para desenvolver o sentimento de pertencimento à nação brasileira, principalmente em detrimento do uso corrente da língua de origem dos imigrantes, afinal, haveria, por acaso, outro símbolo cultural mais poderoso do que a língua?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Campanha de Nacionalização de Getúlio Vargas (1937-1945) buscou, a partir do enrijecimento das leis, formar uma unidade nacional harmônica. Para tanto, procurou-se eliminar todas as características (culturais, lingüísticas) que não se enquadravam no ideal nacionalista idealizado. Esta nacionalização pretendida atingir a população de imigrantes e seus descendentes (alemães, italianos, poloneses, entre outros), que procuravam manter seu idioma, sua cultura, em detrimento ao elemento nacional ‘brasileiro’. Assim sendo, todas as regiões habitadas por descendentes de alemães foram reconhecidas como um dos alvos da campanha, entretanto, municípios como o de Blumenau (objeto do presente estudo) foram mais duramente atingidos, porque eram vistos como ‘colônias’ isoladas.

A defesa da identidade teuto-brasileira nos costumes, na religião, aliada a uma suposta prosperidade da nação alemã, servia de alicerce a estes habitantes para apoiar a ideia de um duplo pertencimento. A participação de intelectuais ligados à cultura, à elite política e econômica, que ajudavam a disseminar uma série de ideias segregacionistas, acabou por gerar perante o governo nacional, uma série de acusações contra toda uma população.

Tal situação/contexto tornava, na época, justificável a intervenção ostensiva do Estado, no sentido de combater ideais relacionados à cultura e identidade que iam contra a ideia de ‘nação’ brasileira, ou seja, tal intervenção fez-se ‘necessária’ para combater o sentimento de germanidade (*Deutschtum*) nutrido pela população instalada em Blumenau.

A Campanha de Nacionalização acabou tendo êxito, provocando o fechamento de muitas das associações, nas quais havia a difusão da cultura alemã. Utilizando-se da estratégia de “nacionalizar pela educação”, a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e proibição da língua alemã nas escolas, atingiu diretamente as crianças e jovens, obrigando-as a forjar uma nova identidade cultural ‘brasileira, embora muitas ainda utilizassem o idioma alemão nas atividades informais, principalmente, em seus lares.

Permanecem, no entanto, até a atualidade, os resquícios dessa cultura, que nenhuma

campanha de nacionalização conseguiu ‘exterminar’. Ainda é possível ouvir dialetos e expressões, mas raramente ocorre um diálogo inteiro na língua alemã. Além disso, alguns poucos ainda realizam leituras em língua alemã, mas a maioria das pessoas, mesmo que descendente dos imigrantes alemães, escreve apenas em língua portuguesa. Por outro lado, a inclusão, das atuais “políticas linguísticas” buscam alterar essa situação na medida em que reinserem a língua alemã (além do inglês) como segunda língua nas escolas de educação básica no município de Blumenau e buscam valorizar o patrimônio cultural imaterial do município.

Os assuntos abordados neste trabalho não foram esgotados, sendo a temática poderá permitir discussões bastante amplas, seja na área de História, Educação ou Linguística, entre outras possibilidades. Entretanto, se pode concluir, mesmo que provisoriamente, que a campanha nacionalizadora empreendida pelo Estado fora bem-sucedida. Embora algumas instituições retomaram as suas atividades, a cultura na região de Blumenau se forjou sob a égide de uma ‘aparente ‘brasilidade, principalmente após a Segunda Guerra Mundial.

Opta-se pela expressão ‘aparente brasilidade’, pois de modo bastante sutil a população, seja nas ações cotidianas ou pela ação intencional de algumas instituições, tentou preservar alguns dos legados deixados pelos primeiros imigrantes. De certa forma, a cultura trazida pelos imigrantes permaneceu viva, apesar das práticas de silenciamento e da violência simbólica e física dos projetos nacionalizantes.

## Referências

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Getúlio Vargas**: o estadista, a nação e a democracia. Texto para discussão. jul. 2009. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2663/TD%20191%20-%20Lui%20Carlos%20Bresser%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

CÂMARA MUNICIPAL DE BLUMENAU. **História da Câmara**. Disponível em: <<http://www.camarablu.sc.gov.br/historia/>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas**: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil. Campinas: Unicamp, 2006.

CAMPOS, Cynthia Machado. **Santa Catarina, 1930**: da degenerescência à regeneração. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FÁVERI, Marlene de. **Memórias de uma (outra) guerra**: cotidiano e medo durante a Segunda

Guerra em Santa Catarina. Florianópolis: Ed. da UFSC; Itajaí: Ed. da Univali, 2004.

FROTSCHER, Méri. **Identidades móveis:** práticas e discursos das elites de Blumenau. Blumenau: Edifurb, 2007.

GOMES, Angela de Castro. Ideologia e trabalho no Estado Novo. In.: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1999.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

KOCH, Walter. A escola evangélica teuto-brasileira. In.: **Etnia e educação:** a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Editora da UFSC/Tubarão: Editora Unisul, 2003.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **Poiésis**, Tubarão, v. 3, n. 05, p. 71-84, jan/jun 2010. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/527/527>>. Acesso em: 14 out. 2018.

LUNA, José Marcelo Freitas de. **O português na Escola Alemã de Blumenau:** da formação à extinção de uma prática – Ensinávamos e aprendíamos a língua do Brasil. Itajaí: Univali; Blumenau: Furb, 2000.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **O Brasil dos imigrantes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

PROBST, Melissa. A “escola alemã” e a identidade étnica e cultural do imigrante no sul do Brasil. **Querubim**, Rio de Janeiro, ano 12, v. 3, n. 28, p. 25-31, jan./abr. 2016. pp.178-197. Disponível em: <[http://www.revistaquerubim.uff.br/images/arquivos/zzzquerubim\\_28\\_v\\_3.pdf](http://www.revistaquerubim.uff.br/images/arquivos/zzzquerubim_28_v_3.pdf)>. Acesso em: 08 nov. 2018.

RENK, Valquíria Elita; CRUZ, Fabio Henrique Oliveira da. A escola menonita de Curitiba: manutenção da identidade étnica e religião. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 178-197, maio./ago. 2014. pp.178-197. Disponível em: <[http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2374/pdf\\_250](http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2374/pdf_250)>. Acesso em: 03 jan. 2017.

ROSSATO, Luciana. Formar a alma da criança brasileira: as escolas nas áreas de colonização em Santa Catarina (décadas de 1930 e 1940). In.: SILVA, Cristiani Bereta da (org.). **Educar para a nação:** cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940. Curitiba: Editora CRV, 2014. pp. 111-124.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra/Editora FGV, 2000.

SEYFERTH, Giralda. **A colonização alemã no Vale do Itajaí-Mirim**: um estudo do desenvolvimento econômico. Porto Alegre: Movimento, 1974.

SEYFERTH, Giralda. **A assimilação dos imigrantes como questão nacional**. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131997000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SEYFERTH, Giralda. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In.: FAUSTO, Boris (org.). **Fazer a América**: a imigração em massa para a América Latina. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1999. pp. 273-314.

SEYFERTH, Giralda. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. p. 21-62. In.: FIORI, Neide Almeida (org.). **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Editora da UFSC/Tubarão: Editora Unisul, 2003. pp. 21-62.

SEYFERTH, Giralda. A dimensão da imigração cultural. São Paulo, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol. 26, n. 77, out. 2011. pp. 47-62. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v26n77/07.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. **A gênese da escola alemã no sul do Brasil**. Florianópolis: Insular, 2014.

WILLIAMS, Daryle. Gustavo Capanema, ministro da cultura. In: GOMES, Angela de Castro Gomes (org.). **Capanema**: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. pp. 251-269.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

## “SEXUALIDADE, LUTO E MELANCOLIA”, NO CONTO “SIMPLES ENCONTRO” DE LÚCIO CARDOSO: CRÍTICA SEMIÓTICA E PSICANALÍTICA

**Alexandre Silva da Paixão**

Graduando em letras português/espanhol. Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma crítica literária do conto “Simples encontro” do escritor Lúcio Cardoso, debruçando-se, por intermédio da semiótica e psicanálise. Objetivou-se mostrar a grandeza narrativa, psicológica e contemporânea desta obra. Este trabalho foi motivado pela necessidade de constatar que o autor, um prestigiado romancista, também foi um dos maiores contistas brasileiro do século XX. Ademais, Cardoso escreveu mais de 400 contos entre as décadas de 1930 e 1950, que ficaram totalmente desconhecidos da literatura brasileira até serem publicados numa obra póstuma em 2012, por isso, este trabalho serviu para incentivar a leitura e análise crítica dos outros contos deste livro. Esta crítica fundamentou-se em autores como Bachelard (2006), Foucault (1972), Freud (1915), Gancho (2002), Greimas (1973), Heller (2013), que serviram de base à elaboração deste artigo. Constatou-se, portanto, que o autor escreveu contos psicológicos, de cunho político e social, com temáticas recorrentes na contemporaneidade, tornando-os importantes à literatura brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cores. Números. Símbolos.

**ABSTRACT:** This article presents a literary critique of the short story "Simples encontro" of the writer Lúcio Cardoso, focusing, through the semiotics and psychoanalysis. The objective was to show the narrative, psychological and contemporary grandeur of this work. This work was motivated by the need to verify that the author, a prestigious novelist, was also one of the greatest Brazilian composers of the twentieth century. In addition, Cardoso wrote over 400 short stories between the 1930 and 1950, which were completely unknown in Brazilian literature until published in a posthumous work in 2012, so this work served to encourage reading and critical analysis of the other short stories in this book. This critique was based on authors such as Bachelard (2006), Foucault (1972), Freud (1915), Gancho (2002), Greimas (1973) and Heller (2013). It was verified, therefore, that the author wrote psychological, social and political tales, with recurrent themes in the contemporaneity, making them important to Brazilian literature

**KEYWORDS:** Colors. Numbers. Symbols.

### INTRODUÇÃO

Conforme mencionado por Mário Carelli, autor de “Corcel de fogo”, estudo pioneiro da obra e vida de Lúcio Cardoso, o autor teve uma vida de altos e baixos em sua escrita que o fez sentir-se desapontado, fazendo-lhe levar uma vida solitária e com vícios:

Lúcio se sente só, coberto de “cicatrices”, bebe cada vez mais. Seu mundo se torna mais sombrio [...]. Perambula pelo bairro central (e suspeito) da Lapa, frequenta o café Vermelhinho, onde conversa com o jovem poeta Marcos Konder Reis, seu grande amigo, e sobre pintura com Santa Rosa. (Carelli, 1988, p. 66).

A vida do autor se reflete em suas obras, onde se notam personagens solitárias, melancólicas e infelizes. Além disso, na mesma obra de Carelli (1998), ela menciona que Lúcio Cardoso era católico e homossexual assumido. Ele é um dos raros escritores brasileiros que não pertenceram a um mundo de fácil reconhecimento, pois, é evidente em suas obras características do regionalismo, urbanismo e Intimismo, movimentos pertencentes ao Modernismo. O escritor morou na Tijuca boa parte de sua infância e adolescência, chegando ao bairro em 1923. Nesta época, a cidade era apresentada na imprensa diária como lugar violento, em que uma série de crimes e suicídios acontecia regularmente, além de ser palco de muita pobreza. A convivência com esta triste realidade o influenciou em suas obras, pois grande parte delas são voltadas a temas de cunho social com fortes críticas a estes problemas contemporâneos.

Durante sete anos, de 1947 a 1953, o autor não publicou nenhum livro, somente em 1954 é lançado a novela “O enfeitado”, mas escrita anos antes, em 1947. Neste período em que não publicou nenhuma obra, Lúcio Cardoso escreveu mais de 400 contos entre as décadas de 1930 e 1950. Parte desses contos foi recentemente publicada no livro, organizado por Valéria Fernandes Lamego, “Contos da ilha e do continente”, no qual 27 deles e uma novela foram recuperados. Entre estes contos está “Simples encontro”, que será analisado mais adiante.

## **CRÍTICA SEMIÓTICA**

Ciência dos símbolos e dos sistemas de significação. Analisa como o plano de conteúdo de um texto é concebido sob a forma de seu percurso gerativo de sentido, conforme mencionado por Barros:

A teoria semiótica procura, portanto, explicar os sentidos do texto. Para tanto, vai examinar, em primeiro lugar, os mecanismos e procedimentos de seu plano de conteúdo. O plano de conteúdo de um texto é, nesse caso, concebido, metodologicamente, sob a forma de um percurso gerativo. (BARROS, 2003, p. 188)

Segundo Greimas, um dos principais representantes da crítica semiótica, há três níveis de leitura interpretativa de um texto:

O primeiro nível: estrutura discursiva (estrutura superficial). Elementos mais concretos, como narrador, personagem, cenário, tempo, ações etc.

O segundo nível: estrutura narrativa (estrutura intermediária). Nível um pouco abstrato. Busca as relações entre sujeito e objeto e a valoração positiva ou negativa nas relações que se estabelecem. Analisa as etapas do percurso narrativo, as quais são: manipulação, competência, performance e sanção.

O terceiro nível: estrutura fundamental (estrutura profunda). Nível abstrato, que analisa as oposições básicas do texto.

## **ANÁLISE DO PRIMEIRO NÍVEL PROPOSTO POR GREIMAS**

### **TIPO DE NARRATIVA**

Simple encontro foi publicado em 2012 no livro - Contos da ilha e do continente -, e não há dúvida sobre qual é o tipo de narrativa, já que a obra é curta, direta e todos os elementos estão condensados numa cena. Gancho classifica o conto da seguinte forma:

(...) É uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. (GANCHO, 2002, p. 8)

O conto de Lúcio Cardoso é o resumo de toda a sua invenção ficcional, onde ele experimentou os mais variados estilos e temáticas. Para Alfredo Bosi, em “O conto brasileiro contemporâneo”, o conto tem características que o diferenciam dos outros gêneros literários:

Quanto à invenção temática, o conto tem exercido ainda e sempre o papel de lugar privilegiado em que se dizem situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo. Repito a palavra-chave: situações. (...) o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação, real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra. [...] A invenção do contista se faz pelo achamento (invenire = achar, inventar) de uma situação que atraia, mediante um ou mais pontos de vista, espaço e tempo, personagens e trama. Daí não ser tão aleatória ou inocente, como às vezes se supõe, a escolha que o contista faz do seu universo. (Bosi, 1974, p. 8)

Alfredo Bosi define o conto atribuindo-lhe uma série de inter-relações que não são fixas. Para ele, o conto é uma ficção de “caráter plástico” e, por isto, desnorteou muitos teóricos que tentaram aplicar-lhe uma forma definitiva “no interior de um quadro fixo de gêneros” (Bosi, 1974, p. 7). A análise de Bosi pode ser constatada na obra de Lúcio Cardoso, pois dificilmente seria possível fixar todos os seus contos dentro de um gênero único. Uns tendem para contos urbanos, outros são quase crônicas, embora ficcionais e com desfechos de fundo moral.

## **ELEMENTOS DA NARRATIVA**

### **NARRADOR:**

O narrador-personagem do conto é Léa, uma adolescente de 14 anos:

Não nos afastemos muito, propus **eu**, talvez os outros cheguem e não nos encontrem. (CARDOSO, 2012, p. 76, o grifo é meu)

Gancho define o narrador-personagem da seguinte forma:

(...) é aquele que participa diretamente do enredo como qualquer personagem. (GANCHO, 2002, p. 28)

### **ESPAÇO:**

O espaço do conto é a praia de uma ilha que o nome não é mencionado:

Colocado o cesto junto às outras provisões, tudo bem abrigado sob a palmeira, fomos ver as raridades que já tinham achado na **praia** (...) (CARDOSO, 2012, p. 75, o grifo é meu)

Como a **ilha** nos pareceu um recanto abençoado, com suas rochas, suas furnas, suas árvores, sua cabeleira verde, nativa e abençoada! (CARDOSO, 2012, p. 76, o grifo é meu)

Gancho dá a seguinte definição de espaço:

Espaço é, por definição, o lugar onde se passa a ação numa narrativa. (GANCHO, 2002, p. 23)

## TEMPO:

A história transcorre linearmente em tempo cronológico. Segundo a narradora-personagem, a narrativa começa numa manhã de domingo:

Era um domingo pela manhã, e o mar brilhava. (CARDOSO, 2012, p. 75)

Gancho dá a seguinte definição ao tempo cronológico:

E o nome que é dado ao tempo que transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, isto é, do começo para o final. (GANCHO, 2002, p. 21)

## PERSONAGENS:

Segundo Gancho, os personagens são importantes ao desempenho do enredo:

A personagem... é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é quem faz a ação. (GANCHO, 2002, p. 14)

A obra é composta por 8 personagens, Léa, 7 amigos e um homem misterioso:

A pequena **Sara**, mais curiosa do que a **irmã** (...) (CARDOSO, 2012, p. 75, o grifo é meu)

De fato, outros companheiros vinham chegando: **Eduardo** e a **irmã, Rosa e Marcelina**. Ao todo éramos **sete** e tínhamos combinado aquele piquenique para comemorarmos o início das férias. (CARDOSO, 2012, p. 76, o grifo é meu)

No conto, três personagens não têm os nomes mencionados, entre elas, o homem visto por Léa:

Foi nesse instante, exatamente, que vi o **homem** (...). (CARDOSO, 2012, p. 76, o grifo é meu)

No decorrer desta análise, vou denominar esta personagem de “o homem misterioso”.

## **FUNÇÕES DOS PERSONAGENS**

- Protagonista: Léa.
- Antagonista: O homem misterioso.
- Personagens secundários: Sara e a irmã, Eduardo e a irmã, Rosa e Marcelina.
- Personagens planos: Léa e os 6 amigos, pois não mudam suas características durante a narrativa.
- Personagem redondo: O homem misterioso, pois de início ele demonstra ser uma personagem solitária, triste, inofensiva, porém, no clímax do conto, revela ser uma personagem mentirosa, maníaca e descontrolada.

## **DISCURSO:**

Em todo o conto, nota-se que os diálogos das personagens são formados pelo discurso direto livre:

- Como se chama você? Perguntou-me.
- Léa.
- Bonito nome!
- E vieram fazer um piquenique aqui?
- Sim, vimos aproveitar a manhã. (CARDOSO, 2012, p. 77)

Gancho define o discurso direto livre da seguinte forma:

É o registro integral da fala do personagem, do modo como ele a diz. (GANCHO, 2002, p. 33)

## **ANÁLISE DO SEGUNDO NÍVEL PROPOSTO POR GREIMAS**

Segundo Greimas, uma narrativa complexa é estruturada numa sequência canônica de fases que ele as denominou: manipulação, competência, performance e sanção. Cada fase pressupõe a outra seguinte, conforme explica Fiorin:

(...) para que um sujeito possa executar uma ação, é preciso que ele saiba e possa fazê-lo, isto é, seja competente para isso, e, ao mesmo tempo, queira e/ou deva fazê-lo. (FIORIN, 1999, p. 5)

## MANIPULAÇÃO:

A personagem Léa foi manipulada por meio da sedução, visto que o homem misterioso manifesta características que lhe atraem. É evidente também que ele a manipula por meio da tentação quando lhe apresenta uma recompensa fascinante e irrecusável, que era ver uma papoula, flor maravilhosa, a qual lhe dá curiosidade:

Corria, corria ainda fugindo das ondas que vinham desfazer aos meus pés, revolteava à toa pela praia, mas já agora **a figura do estranho me obcecava**. Lá estava ele, imóvel, no mesmo lugar. Meu Deus, jamais abandonaria aquela posição? Pouco a pouco senti que ele **exercia certa atração sobre mim e que seus olhos me fixavam de preferência**. (CARDOSO, 2012, p. 76, os grifos são meus)

Quando soube que Léa gostava de flores, o homem misterioso, um oportunista, manipulou-a dizendo que em certo rochedo havia uma flor maravilhosa:

-Não gosta de flores?

- Flores?

-Gosto muito. Respondi. Então ele fez um sinal e mostrou-me o rochedo mais próximo:

-Ali em cima há uma, maravilhosa... (CARDOSO, 2012, p. 77)

## COMPETÊNCIA:

Na segunda fase, a competência, um sujeito atribui a outro um saber e um poder fazer. Quando, num conto maravilhoso, uma fada dá a um príncipe um objeto

mágico, que lhe permitirá realizar uma ação extraordinária, está dando-lhe um poder fazer, figurativizado pelo referido objeto mágico. (FIORIN, 1999, p. 5)

O homem misterioso, sujeito manipulador do texto, possui esta competência, pois consegue atrair Léa até o rochedo, onde estaria a suposta flor:

- Esta é uma papoula especial... uma papoula azul”. Eu não sabia o que pensar e fiquei olhando-o. Talvez fosse verdade, quem sabe? Sua voz era tão fria e **convincente!** (CARDOSO, 2012, p. 77-78, o grifo é meu)

### **PERFORMANCE:**

A terceira fase é a performance. Ela é a representação sintático-semântica [...] da ação do sujeito com vistas à apropriação dos valores desejados. (BARROS, 2005, p. 29)

Assim, Léa é manipulada pelo homem misterioso e pratica a ação, isto é, a performance, que é acompanhá-lo até o rochedo:

Sobre os rochedos mais próximos, estranhos e solitários, cresciam gigantescos cactos que o vento do mar açoitava. Naquele minuto, não sei se acreditava ou não que existisse entre eles uma papoula azul, sei apenas que o mistério daquele homem me atraía. **Acompanhei-o...** O homem caminhava na minha frente, curvado, ofegante, como se tivesse pressa. Seus dedos longos, agudos, agarravam-se à rocha como garras. **Não tardou muito em que chegássemos ao alto** e numa rápida pausa, enquanto respirava, banhei-me na visão do mar que se descortinava inteiro, soberano, reinando dentro de um vasto espaço de luz e de silêncio. (CARDOSO, 2012, p. 78, os grifos são meus)

### **SANÇÃO:**

A última fase é a da sanção, que pode ser tanto cognitiva quanto pragmática:

Aquela é o reconhecimento por um sujeito de que a performance de fato ocorreu. Em muitos textos, essa fase é muito importante, porque é nela que as mentiras são desmascaradas, os segredos são desvelados, etc. (FIORIN, 1999, p. 5)

Percebe-se que o homem misterioso conseguiu o que desejava, que era atraí-la àquele rochedo longe de seus amigos para praticar seu crime:

Olhei de novo e de repente senti uma dor aguda, horrível, atravessar-me o braço. Dei um grito, sem compreender o que fosse e, erguendo-o, vi com espanto que o homem tinha enterrado nele um comprido e negro espinho de cactos.

- O senhor! - exclamei com um soluço, apavorada.

Ele me fitou com olhos de que jamais me esquecerei, tão duros, tão cruéis se mostravam. Ao mesmo tempo que ele se revelava com esse olhar, não tive mais dúvida de que me achava na presença de um louco. (CARDOSO, 2012, p. 78)

## **ANÁLISE DO TERCEIRO NÍVEL PROPOSTO POR GREIMAS**

O terceiro nível é uma análise mais profunda e abstrata da estrutura do texto e como se manifestam as oposições nele. Este nível do percurso gerativo de sentido é o fundamental, visto que:

Compreende a(s) categoria(s) semântica(s) que ordena(m), de maneira mais geral, os diferentes conteúdos do texto. Uma categoria semântica é uma oposição tal que a vs b. Podem-se investir nessa relação, oposições como vida vs morte, natureza vs cultura, etc. Negando-se cada um dos termos da oposição, teremos não a vs não b. Os termos a vs b mantêm entre si uma relação de contrariedade. A mesma coisa ocorre com os termos não a vs não b. Entre a e não a e b e não b há uma relação de contraditoriedade. Ademais, não a mantêm com b, assim como não b com a, uma relação de implicação. Os termos que mantêm entre si uma relação de contrariedade podem manifestar-se unidos. (FIORIN, 1999, p. 4)

No decorrer da narrativa, tornam-se evidentes vários pares opositivos tais como: Felicidade vs tristeza, companhia vs solidão, mansidão vs violência, razão vs loucura, inocência vs malícia, ingenuidade vs sagacidade, coragem vs medo...etc:

Uma energia nova despontava realmente no meu íntimo e isenta de cuidados, tonta, **feliz**, eu corria de um lado para outro, sentindo a minha alma se dilatar como se dentro dela penetrasse todo o azul do oceano. (CARDOSO, 2012, p. 76, o grifo é meu)

(...) o que nele me chamou a atenção desde o início foi o chocante contraste que oferecia à paisagem: **não havia nada em sua pessoa que lembrasse a claridade e a alegria que nos cercava** (...). (CARDOSO, 2012, p. 76, o grifo é meu)

Vi então que seu rosto era **triste e severo**. (CARDOSO, 2012, p. 76, os grifos são meus)

(...) homem tinha enterrado nele um comprido e negro espinho de cactos...não tive mais dúvida de que me achava na presença de um **louco**. (CARDOSO, 2012, p. 78, o grifo é meu)

(...) exclamei com um soluço, **apavorada**. (CARDOSO, 2012, p. 78, o grifo é meu)

## CRÍTICA PSICANALÍTICA

A crítica psicanalítica remonta a Freud. Tem por objetivo estudar os símbolos presentes num texto, o inconsciente das personagens e seus desejos recalçados. Felman mostra a intimidade que há entre a literatura e a psicanálise:

A literatura é a linguagem que a psicanálise usa para falar de si mesma, para dar nome a si. A literatura não está fora da psicanálise, já que motiva e nomeia os seus conceitos. É a referência pela qual a psicanálise denomina as suas descobertas. (FELMAN, 1982, p. 9)

## LUTO E MELANCOLIA

O homem misterioso é uma personagem de difícil compreensão, vive isolado numa praia, indiferente a todo o resto da sociedade, talvez fosse alguém que não seguisse os padrões impostos por ela nem suas numerosas regras de conduta. Ademais, aquele espaço poderia ser

uma forma de recalcar desejos anômalos, por isso preferiu o retraimento social. Foucault menciona que estas são características de indivíduos melancólicos:

(...) tornam-se obscuros, opacos e tenebrosos. (FOUCAULT, 1972, p. 294)

Esta personagem expressa uma vida amarga e deprimente como se este afastamento lhe custou perdas. Segundo Foucault:

O fato dos melancólicos gostarem da solidão e evitarem as companhias, é isso que os tornam mais apegados ao objeto de seu delírio ou a sua paixão predominante, seja qual for, enquanto parecem indiferentes a todo resto. (FOUCAULT, 1972, p. 291)

Enquanto o homem misterioso era melancólico, dá para notar que na personagem Léa havia um sentimento de luto. Ela menciona que cuidou do pai durante alguns meses quando ele esteve doente, entretanto, no momento presente da narrativa, ela estava se divertindo com seus amigos, isto sugere que o pai dela talvez tivesse morrido:

Eu então, a quem a longa doença de meu pai retivera tantos meses à sua cabeceira olhava para tudo aquilo com um verdadeiro sentimento de embriaguez. (CARDOSO, 2012, p. 76)

A personagem consegue trabalhar a perda do pai por meio da companhia de seus amigos. Segundo Freud (1915, p. 2)

O luto, via de regra, é a reação da perda de uma pessoa amada. (apud PERES, 2013, p. 28)

No luto, o desligamento do objeto perdido se dá lentamente, conforme Freud (1915, p. 9) cita:

Podemos imaginar que esse desligamento se dá tão lenta e gradualmente, que ao terminar o trabalho também se dissipou o gasto que ele requeria. (apud PERES, 2013, p. 37)

É interessante que o conto menciona que Léa e os amigos vão à praia depois da missa do domingo. Isto sugere que Léa talvez tenha ido à praia depois da missa de sétimo dia ou de um mês da morte de seu pai:

O pique-pique fora combinado para depois da missa. (CARDOSO, 2012, p. 75)

## SEXUALIDADE

O conto descreve a reação da personagem Léa, adolescente com quase 15 anos, ao ver o homem misterioso, inicialmente, ele lhe causou um susto, já que possuía características melancólicas, conforme mencionei acima, mas logo depois, sentiu-se atraída àquela figura enigmática, esta atração parece ser de caráter sexual:

Pouco a pouco senti que **ele exercia certa atração sobre mim** e que seus olhos me fixavam de preferência. Quase sem querer, e sem saber porque o fazia, fui me aproximando aos poucos. (CARDOSO, 2012, p. 76, o grifo é meu)

De acordo com o conceito clássico e conservador, a criança não possui desejo sexual, e que surge a partir da puberdade, quando se iniciaria a maturação biológica e o instinto sexual se formaria por meio de uma atração irresistível de um sexo sobre o outro, o qual se completaria pela união sexual. Contudo, Freud faz uma crítica a este conceito popular:

A opinião popular tem idéias muito precisas a respeito da natureza e das características e do instinto sexual. **A concepção geral é que está ausente na infância, que se manifesta por ocasião da puberdade em relação ao processo de chegada da maturidade e se revela nas manifestações de uma atração irresistível exercida por um sexo sobre o outro;** quanto ao seu objetivo presume-se que seja a união sexual, ou pelo menos atos que conduzam nessa direção. (FREUD, 1977, p. 135, o grifo é meu)

No entanto, Freud em sua teoria psicosssexual, defende que a sexualidade surgiria na criança desde seu nascimento, onde o prazer se concentraria em diferentes zonas erógenas tais como: boca (oral), ânus (anal) e fállica (órgãos genitais), hipótese esta que caminha contra a noção clássica de inocência infantil:

Suas relações com a vida sexual, entretanto, são particularmente significativas, já que constatamos pela psicanálise que, na criança, **a pulsão de saber**

é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles. (FREUD, 2006, p. 183, o grifo é meu)

Nota-se esta pulsão sexual intensa na personagem, pois, seguir aquele homem misterioso, tornou-se nela um desejo incontrolável:

(...) sei apenas que o mistério daquele homem me atraía. Acompanhei-o. (CARDOSO, 2012, p. 78)

Na puberdade, a libido volta a se concentrar nos órgãos genitais, devido ao amadurecimento dos mesmos. Para Fiori (1981, p. 45) “alcançar a fase genital constitui, para a psicanálise, atingir o pleno desenvolvimento do adulto normal”. “Ainda segundo a autora, nesta fase as adequações psicológicas e biológicas já foram todas atingidas. Ocorreu o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo”. Fiori (1981) afirma que:

Agora é a hora das realizações. É capaz de amar num sentido genital amplo. É capaz de definir um vínculo heterossexual significativo e duradouro. Sua capacidade orgástica é plena, e o prazer dela oriundo será componente fundamental de sua capacidade de amar. (FIORI, 1981, p. 45).

Portanto, além de Léa se senti atraída sexualmente ao homem misterioso, ele desde o momento que a ver de longe, sente o mesmo desejo por ela, todavia, com mais intensidade ao ponto de ficar excitado.

## **NARCISISMO**

Além disso, conforme citado por FIORI (1981), na puberdade, a mulher possui um corpo com capacidade orgástica plena, todavia, quando uma adolescente apresenta características estéticas elevadas, pode fazê-la desenvolver um sentimento narcisista de auto-suficiência e altivez. Para estas mulheres, ser amada é mais importante que amar, esta insubmissão as tornam mais atraentes, conforme menciona Freud:

Com a puberdade, a maturação dos órgãos sexuais femininos até então latentes parece trazer um aumento do narcisismo original, que não é propício à constituição de um regular amor objetual com superestimação sexual. Em particular, quando se torna bela, produz-se na mulher uma auto-suficiência que para ela compensa a pouca liberdade que a sociedade lhe impõe na escolha de objeto. A rigor, tais mulheres amam apenas a si mesmas com intensidade semelhante à que são amadas pelo homem. Sua necessidade não reside tanto em amar quanto em serem amadas, e o homem que lhes agrada é o que preenche tal condição. **A importância desse tipo de mulher exercem a maior atração sobre os homens**, não apenas por razões estéticas, porque são normalmente as mais belas, mas também devido a interessantes constelações psicológicas. (FREUD, 1996, p. 24, o grifo é meu)

Nota-se na obra, que Léa axercia este tipo de atração naquele homem que a contemplava:

(...) o homem me fitava com olhos estranhos. (CARDOSO, 2012, p. 78)

O conto mostra que a personagem Léa era uma jovem atraente, até mesmo suas amigas elogiam sua beleza, talvez o fato de receber tantos elogios, desenvolveu-lhe um super-eu. Nota-se também na personagem características narcisistas em manter um padrão de beleza como forma de auto-suficiência. Por isso, até para ir a um pique-nique na praia com seus amigos de escola, uma ocasião de descontração informal, ela se veste esplendidamente:

- E, sem esperar resposta, puseram-se a dançar em torno de mim, saltando e batendo palmas
- Oh, Léa, como é lindo o seu vestido! Como você fica bem de vermelho! (CARDOSO, 2012, p. 75))

Até o nome de Léa é elogiado pelo homem misterioso:

- Como se chama você? Perguntou-me.
- Léa.
- Bonito nome! (CARDOSO, 2012, p. 77)

## A NATUREZA

Na obra, o cenário é exuberante. No primeiro parágrafo, a narradora o descreve da seguinte forma:

Era um domingo pela manhã, e o mar brilhava. Mas não brilhava da mesma maneira uniforme e lisa; ao contrário, grandes zonas iluminadas viajavam na superfície ondulada pelo vento, contrastando com a sombra que os rochedos da ilha projetavam n'água. Algas arrancadas das pedras pelo último temporal, rolavam nas marés intermitentes – e as gaivotas, há tanto tempo desaparecidas do céu imenso e branco, surgiam de novo barulhentas enchendo o ar de gritos rápidos e cortantes. (CARDOSO, 2012, p. 75)

No conto, a natureza é importante para a interpretação da obra. Por exemplo, para os românticos, ela simbolizava uma morada, em que habitava a harmonia, o equilíbrio, a espiritualidade e as paixões, nela palpitava uma vida que atraía os antissociais ao isolamento, já que eles projetavam seu eu nela e o desejo de ter uma afinidade, conforme cita Nunes:

(...) falam à sua alma, falam-lhe de outra coisa; falam-lhe do elemento espiritual que se traduz nas coisas, ao mesmo tempo signos visíveis e obras sensíveis, atestando, de maneira eloquente, a existência onipresente do invisível e do supra-sensível (...) Os bosques, as florestas, o vento, os rios, o amanhecer e o anoitecer, os ruídos, os murmúrios, as sombras, as luzes – de tudo o que não é humano e se constitui em espetáculo para o homem. (NUNES, 1993, p. 65).

Além disso, cabe ressaltar que a natureza é um espaço que excita paixões descontroladas, pois era nela que as personagens românticas preparavam seus leitos de amor. É evidente, assim, que o cenário do conto serviu de estímulo ao desejo sexual das personagens.

## 4 ELEMENTOS

Bachelard, um dos principais representantes da crítica psicanalítica, propôs a interpretação de um texto literário a partir de sua simbologia, como ele afirmou:

A psicanálise estuda uma vida de acontecimentos. (BACHELARD, 2006, p. 123)

Segundo Bachelard, a psicanálise pode nos ajudar a entender melhor uma obra literária além de sua estrutura. No conto, é notável a presença dos 4 elementos primordiais da natureza: ar, água, o sol como personificação do fogo e a areia (terra). Segundo Brachelard, em seu famoso ensaio “*A poética do desvanecio (2006)*”, ele classifica estes símbolos como:

**Ar-** Impulso sexual

**Água-** Equilíbrio e controle das chamas da paixão. Ligado à sexualidade feminina.

**Fogo-** Desejo sexual. Ligado à sexualidade masculina.

**Terra-** Materialização do ato sexual.

## VISÃO

Na obra, um dos sentidos do corpo que mais se destaca, é a visão. Há substantivos como: vista e visão e verbos como: ver, olhar e fitar. É interessante que no livro bíblico de Gênesis, relata que Eva ao **ver** o fruto proibido, passa a **desejá-lo**:

Então, vendo a mulher que aquela árvore era boa para se comer, e **agradável aos olhos**, e árvore **desejável** para dar entendimento, tomou do seu fruto, comeu, e deu a seu marido, e ele também comeu. (Gênesis 3:6) (Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=biblia.almeida>>. Acesso em: 24 de abr. 2019, os grifos são meus)

Então, a visão está ligada ao desejo. Assim, a beleza da natureza e da personagem servem para suscitar desejos libidinosos.

## FLOR (PAPOULA)

No conto, a flor expressa um significado simbólico que é importante para compreendê-lo. A personagem Léa é atraída pelo homem misterioso por meio de uma flor, a papula:

Então ele fez um sinal e mostrou-me o rochedo mais próximo:

- Ali em cima há uma, maravilhosa...
- Uma quê?
- Fiz eu, sem compreender.
- Uma flor, uma papoula. (CARDOSO, 2012, p. 77)

A flor é o símbolo usual da virgindade, tanto que a perda da virgindade é chamada de “**defloração**” e o verbo “**deflorar**” significa tirar a virgindade de uma mulher.

Na mitologia grega, as papoulas estavam associadas a Hipnos, o deus do sonho, que é representado segurando papoulas em sua mão. Há também uma estreita relação com Nix, deusa das trevas, em sua representação aparece coroada de papoulas e envolta num grande manto negro e estrelado. No conto, a papoula representa o delírio, o prazer sexual e a perda da pureza, visto que as trevas é um símbolo de impureza:

Olhei de novo - e de repente senti uma dor aguda, horrível, atravessar-me o braço. Dei um grito, sem compreender o que fosse e, erguendo-o, vi com espanto que o homem tinha **enterrado nele um comprido e negro espinho de cactos**.

- O senhor! - exclamei com um soluço, apavorada.

Ele me fitou com olhos de que jamais me esquecerei, tão **duros**, tão **cruéis** se mostravam. Ao mesmo tempo que ele se revelava com esse olhar, não tive mais dúvida de que me achava na presença de um **louco**.

- Rosa! Sara! - comecei a gritar, com um fio de **sangue** a me escorrer pelo braço. (CARDOSO, 2012, p. 78, os grifos são meus)

Neste trecho do conto, relata que o homem enterrou um espinho de cacto no braço de Léa. O espinho representa o órgão genital masculino. Então, enterrá-lo, representa a penetração deste órgão. O sangue que escorre pelo braço, representa o rompimento do hímem e a perda da virgindade. Por exemplo, no Antigo Testamento, um casamento era consumado na noite de núpcias quando os convidados e anciãos ainda estavam presentes. A noiva trazia com ela um lençol da cama e, quando ocorria a cópula, o rompimento do hímem derramava sangue sobre ele. Este era, então, levado aos pais e anciãos como prova de sua virgindade. Esse lençol era guardado por toda a vida dela, como um sinal de pureza, para que ela não

pudesse ser repudiada (divorciada) por não ser uma virgem. Assim, este conto relata simbolicamente um crime de abuso sexual.

## SIMBOLOGIA DAS CORES

No conto, notamos a presença de diversas cores como: branco, roxo, azul, amarelo, vermelho e preto. Dentre estas cores, as que mais se destacam, são: o branco, o preto e o vermelho. Segundo Heller, o branco remete a simbologia de:

A limpeza e a pureza, ambos estão associados ao branco. (HELLER, 2013, p. 304)

Branco é a cor da inocência. (HELLER, 2013, p. 306)

No conto, o branco representa a pureza e a inocência da personagem Léa e de seus amigos.

Nota-se uma forte presença do vermelho. Esta cor é mencionada diretamente (vestido vermelho) ou indiretamente (morangos, sangue...). De acordo com Heller:

O vermelho é a cor de todas as paixões. (HELLER, 2013, p. 103)

O fato de Léa estar vestida de vermelho, tornava-a mais sedutora ao homem misterioso.

A cor preta é a que mais se destaca no conto, por exemplo, o homem misterioso se vestia somente de preto. Os espinhos dos cactos eram negros...etc. Segundo Franckowiak, a cor preta representa:

(...) a ausência de luz e **corresponde a buscar as sombras e a escuridão. É a cor da vida interior sombria e depressiva.** Significa fechar a porta às cores, ao mundo e às pessoas. **Associa-se à esfera dos conflitos psicológicos e à introversão doentia.** O indivíduo não vê atrativos emocionais no mundo exterior e se refugia como protesto. (FRANCKOWIAK, 2000, p. 200, 201, os grifos são meus)

A cor preta retrata a vida depressiva e sombria daquele homem misterioso. Além disso, o preto pode representar outras significâncias, conforme menciona Guimarães:

O preto... é a cor do **desconhecido** e do que provoca **medo**. As representações **demoníacas** são muito mais tenebrosas quando envolvidas pela escuridão. O demônio preto, o vampiro, o lobisomem etc, são figuras mais aterrorizantes que um curupira verde. (GUIMARÃES, 2004, p. 91, o grifo é meu)

Assim, a personagem se veste de preto retratando uma vida desconhecida, que provoca medo, e que representa características demoníacos. Por exemplo, a bíblia relata que certa ocasião, Jesus expulsou uma legião de demônios de um homem que possuía dedos com formato de garras e tinha olhos apavorantes. Veja a semelhança com estes trechos do conto:

Seus dedos longos, agudos, agarravam-se à rocha como garras. (CARDOSO, 2012, p. 10)

Ele me fitou com olhos de que jamais me esquecerei, tão **duros**, tão **cruéis** se mostravam. (CARDOSO, 2012, p. 78, o grifo é meu)

## **SIMBOLOGIA DOS NÚMEROS**

**1:** representa solidão, individualidade.

O homem misterioso quando é avistado na praia, estava só, não dar para saber há quanto tempo ele vivia ali, mas parece que se refugiava e isolava-se da sociedade naquele espaço, assim, o número 1 reforça a ideia de solidão e melancolia:

Estava um pouco distante e não perdia nenhum dos nossos movimentos. (CARDOSO, 2012, p. 76)

**7:** representa perfeição.

O número 7 em diferentes tradições e culturas está ligado à perfeição e totalidade, conforme diz Mesquita:

Para os egípcios, é um sinónimo de vida eterna, ligado a um ciclo completo, **perfeito**. Na maioria das tradições gregas e romanas, existem vestígios da referida **perfeição**. Da mesma forma, Buda é representado por sete emblemas diferentes, remetendo para a tão procurada **totalidade**. O islão considera-o também um número **perfeito**, pois tudo é dividido em grupos de sete elementos: para os islamitas,

existem sete céus e sete terras, sete mares, sete portas do paraíso e sete divisões do inferno. (MESQUITA, 2012, p. 4, os grifos são meus)

Então, quando a obra menciona que as personagens foram à praia num grupo composto por 7 pessoas, sugere que eles tinham um perfeito vínculo de união e companheirismo:

Ao todo éramos **sete** e tínhamos combinado aquele piquenique (...). (CARDOSO, 2012, p. 76, o grito é meu)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo disposto acima tinha como objetivo analisar o conto “Simple encontro”, de Lúcio Cardoso, acerca da perspectiva da sexualidade, do luto e da melancolia e sua relação com a contemporaneidade, sob a ótica da análise crítica semiótica e psicanalítica.

Torna-se evidente, portando, depois da análise feita acima, que o conto possui todos os elementos da narrativa, os quais mostram a grandeza e a habilidade do autor na escrita deste gênero literário. Pode-se destacar no conto, a sequenciação canônica que Greimas denominou de manipulação, competência, performance e sanção. Ademais, é notável que no texto há diversos pares opositivos.

Sobre o viés da psicanálise de Freud, é importante ressaltar que enquanto o homem misterioso era melancólico, Léa, a narradora-personagem, vivia um trabalho de luto. Sobre a mesma personagem, sua sexualidade se manifesta no conto apresentando desejos libidinosos recalçados comuns na adolescência e características narcisistas, tudo isto contribui para que ela sentisse e exercesse atração naquela personagem misteriosa.

Além disso, o conto trata de um tema contemporâneo, que é o abuso sexual de menores, assim como as demais violências de gênero, não se refere apenas ao sexo e à violação íntima, mas também, conforme muito bem exposto por Brownmiller (1975), de uma relação de poder, em que os homens submetem as mulheres para que estas assumam determinados papéis na sociedade, e o caso extremo compreende a coisificação que extrai do indivíduo a sua condição de humanidade e, portanto, de sujeito de desejos e de direitos sobre o próprio corpo, tornando-o mero objeto de satisfação sexual.

Logo, o objetivo proposto inicialmente, foi almejado, pois este trabalho mostrou como a semiótica de Greimas e a psicanálise de Freud, servem para analisar criticamente um texto literário numa perspectiva contemporânea. Então, que esta pesquisa esimule outros trabalhos sobre os demais contos do autor ou o mesmo, porque Lúcio Cardoso foi um dos maiores contistas da literatura brasileira do século XX.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Trad. Cecília Prada. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARROS, D.L. **Teoria semiótica do texto**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BARROS, D.Pessoa. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à Linguística II: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2003.
- BROWNMILLER, S. **Against our will: men, women and rape**. New York: Ballantine Books, 1975.
- CARDOSO, L. Simples encontro (A papoula azul). In: \_\_\_\_ **Contos da ilha e do continente**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012, p. 75-80.
- FELMAN, S. **Literature and psychomalysis: the question of reading otherwise**. Baltimore: Johns Hopkins, 1982.
- FREUD, Sigmund. **Introdução narcisismo. Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. XXII**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FIORI, W.R. **Teorias do Desenvolvimento: Conceitos fundamentais: modelo psicanalítico**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FIORIN, José Luiz. **Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva**. Revista D.E.L.T.A., vol.15, nº 1,1999, p.177-207.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GREIAMS, A.J. **Semântica Estrutural**. São Paulo: Cultrix, 1973.

GUIMARÃES, Luciano. São Paulo: **A cor como informação**, Edição 3, 2004.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. 1. ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

MESQUITA, Armindo Teixeira (2012). **A simbologia dos números três e sete em contos maravilhosos**. Álabe. 2012. Disponível em: [www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com)>. Acesso em: 23 mar. 2019.

PERES, U. T. **Luto e melancolia**. 1. Ed. São Paulo: Câmara Brasileira do livro, 2013.

TISKI-FRANCKOWIAK, Irene T. **Homem comunicação e cor**. São Paulo: Ícone. 2000.

## A IDENTIDADE DE MORADORES DE RUA: DISCURSIVIDADES NO ESPAÇO PÚBLICO

**Nívea Rohling**

Doutora, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

**Paula Caroline Zarth Padilha**

Mestranda, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

**RESUMO:** O presente artigo analisa cadeias enunciativas produzidas em *sites* de notícias para refletir sobre as discursividades na constituição de identidade do sujeito morador de rua. Os conceitos mobilizados na presente análise incluem a noção de identidade (SILVA 2014), alteridade, enunciado e discurso (BAKHTIN 2010 [1920]; 2015 [1930]; VOLOCHINOV 2017 [1929]), e espaço público (ARENDT, 1997; 2012 [1966]). O objeto recortado para análise inclui matérias jornalísticas e comentários de leitores publicados sobre o tema “remoção de moradores de rua”. O estudo evidencia que a identidade do sujeito morador de rua, materializada nessas cadeias discursivas, é de considerá-lo como não pessoa e não parte da população com direito de ir e vir e de ser vista e ouvida e que, portanto, deve desocupar o espaço público da rua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade. Sujeito. Discurso.

**ABSTRACT:** The present article will analyze enunciative chains mediated on news sites to reflect on the identity constitution of the homeless subject. The concepts mobilized include the notion of identity (SILVA 2014), alterity, statement and discourse (BAKHTIN 2010 [1920], 2015 [1930]; VOLOCHINOV 2017 [1929]) and public space (ARENDT, 1997, 2012 [1966]). The clipped object for analysis includes journal articles and comments from online readers publish about on the topic "removal of homeless people". The study shows that the identity of the homeless person materialized in this discursive chain is to consider him as not a person and not part of the population with the right to come and go and to be seen and heard and, therefore, must vacate the public space from street.

**KEY-WORDS:** Identity. Subject. Discourse.

### INTRODUÇÃO

O espaço público, a saber, a rua, está sendo (des)ocupado pelos sujeitos moradores de rua e um dos modos de legitimar tais práticas são discursividades de valoração pela marginalização, que também constroem identidades desses sujeitos.

O presente artigo tematiza as discursividades sobre a identidade do morador de rua, sobretudo, na sua relação com o espaço público que ele ocupa com vistas a refletir sobre o

contexto discursivo desse sujeito a partir do foco da Linguística Aplicada “na produção de realidades sociais pela prática discursiva” (KLEIMAN, 2013, p. 53).

Para identificar e analisar as discursividades sobre a identidade do sujeito morador de rua, foram tomados como baliza os estudos sobre identidade (SILVA, 2014) e discurso do Círculo de Bakhtin, mobilizando os conceitos de sujeito e alteridade (BAKHTIN (2015 [1930]; 2010 [1920]) sob a perspectiva do dialogismo.

Esse arcabouço teórico, para propor reflexão sobre as discursividades no tocante à identidade do morador de rua, foi mobilizado na análise do objeto, que consiste em recortes de notícias e comentários disponibilizados *online*, para entender como cadeias discursivas mediadas pelo jornalismo constroem, conferem e conformam certos acabamentos identitários a esses sujeitos.

Os enunciados em tela foram o ponto de partida de análise de acabamentos identitários construídos de forma hegemônica<sup>1</sup> para a formação de consenso sobre os sujeitos moradores de rua, considerando, ainda, o papel desses sujeitos na ocupação dos espaços públicos (ARENDDT, 2007; 2012 [1966]).

Entendemos o sujeito morador de rua, conforme Rodrigues (2015), como uma construção social e identitária por terceiros, que estabelece não a invisibilização, ao contrário, a visibilidade sob o aspecto penal, de controle, de repressão e de punição (RODRIGUES, 2015, p. 76-77). Tal processo desemboca na desocupação desse espaço público (ARENDDT, 2007) da rua e no reconhecimento identitário desses sujeitos, no sentimento de não pertencimento.

O presente artigo está organizado, após esta introdução, com a apresentação dos conceitos bakhtinianos de sujeito, alteridade e identidade ecoados a partir de perspectiva dialógica heterodiscursiva. Em seguida, a abordagem situa o espaço público (e o privado) delineado por Hannah Arendt, culminando na apresentação das discursividades sobre o sujeito morador de rua mediadas e produzidas nas notícias *online* que reverberam na construção de sua identidade.

## **SUJEITO, IDENTIDADE E AS VOZES DO HETERODISCURSO SOCIAL**

Sob a perspectiva epistemológica bakhtiniana, o sujeito está sempre em constituição, inacabado, a partir da alteridade, de sua relação (conflituosa e questionadora) com o outro. O sujeito também é localizado num espaço-tempo em constante experimentação e jamais

---

<sup>1</sup> Consideramos o conceito gramsciano de hegemonia: “Hegemonia está ligada à ideia de toda uma visão de mundo, da política, da vida, que passa a ser dominante entre uma grande parcela da sociedade. Consenso de uma parte importante da sociedade que se traduz em ação, em supremacia, em dominação, em dar a direção. Em ação política. Assim, ter a hegemonia é dar a direção. A direção político-ideológica à sociedade” (GIANNOTTI, 2014, p. 13-14).

alcançará sua integralidade, por ser histórico. O que significa dizer que está, pois, sempre em processo de ser nessas trocas interacionais e nos acabamentos identitários, que lhe vão sendo atribuídos nas suas interações.

Geraldi (2010) discorre sobre cinco particularidades da noção de sujeito apreendidas a partir das obras bakhtinianas “Para uma filosofia do ato responsável” (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), “Teoria do Romance” (BAKHTIN, 2015 [1930]) e “Problemas da Poética de Dostoiévski” (BAKHTIN, 2008 [1965]).

A partir desse quadro epistemológico, segundo Geraldi (2010), o sujeito é *responsável*, enquanto único e irrepetível em determinado contexto. Essa responsabilidade é experimentada, não pode ser expressa por conceitos teóricos. A compreensão de experimentação é um processo em constituição.

O sujeito também é *consciente*, a partir da responsabilidade assumida, considerando a alteridade, na oposição entre o eu e o outro, que só pode ser experimentada através da palavra e se constitui nas relações sociais, na comunicação ideológica<sup>2</sup> e na interação semiótica, devido à natureza dialógica da consciência. A materialidade dessa consciência está nos signos<sup>3</sup> que pertencem a grupos sociais e não ao indivíduo. O sujeito consciente é socialmente constituído em ato consolidado na linguagem.

O sujeito é *respondente*, designação com dupla significação: que se responde (antecede) e a resposta (sucede); todo discurso, ato de fala, pressupõe responsividade que também surge da alteridade, da oposição entre o eu e o outro, vinculada a uma compreensão de ação.

O sujeito é *incompleto, inconcluso e insolúvel* e as relações de alteridade permitem visão de acabamento do outro através da distância de visão (exotopia) que mobilizamos em relação ao outro nos processos de interação. E assim, a alteridade também marca a individualidade do sujeito, pelo seu caráter de ser sempre incompleto, em constituição, que busca seu acabamento no outro.

Com base nas relações espaciais entre o eu e o outro, a partir dos quais o excedente de visão se torna possível em função da distância – cada um ocupar um lugar exotópico em relação ao outro – é possível ao eu produzir um acabamento, sempre momentâneo, do outro. (GERALDI, 2010, p. 112).

---

<sup>2</sup> Entendemos aqui a ideologia como fenômeno da ciência alicerçada no marxismo que estuda particularidades específicas de cada campo da criação ideológica (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]), que são a ciência, a arte, a moral, a religião, e que pressupõem fenômenos ideológicos específicos.

<sup>3</sup> A concepção de realidade material da consciência pelos signos ideológicos abordada por Geraldi tem sua conceituação em Marxismo e Filosofia da Linguagem (VOLOCHINOV, 2017 [1929]).

O sujeito é *datado*, pois a temporalidade da vida se contrapõe à atemporalidade da ciência. Geraldi (2010) destaca que o grande espaço-tempo de Bakhtin (cronotopo) considera a historicidade, se contrapondo à generalização dos sujeitos. A perspectiva de futuro com “horizontes de possibilidades” mobiliza o sujeito para uma ação realizada num espaço historicizado pelo tempo.

O limite de constituição do sujeito está nele ser datado e situado, pois, para Bakhtin (2010 [1920], p. 107), um valor, reconhecido como válido universalmente, “não existe”, pois tem sua validade condicionada “por sua correlação com o lugar singular daquele que participa”. Em sua filosofia do ato, o autor discorre sobre o sujeito e sua afirmação identitária como constituídos pelas relações de alteridade.

O simples fato de que eu, a partir do meu lugar único no existir, veja, conheça um outro, pense nele, não o esqueça, o fato de que também para mim ele existe – tudo isso é alguma coisa que somente eu, único, em todo o existir, em um dado momento, posso fazer por ele: um ato do vivido real em mim que completa a sua existência (BAKHTIN, 2010 [1920], p. 98).

Conforme observa Ponzio (2010, p. 19), a singularidade do sujeito bakhtiniano se completa e se constitui nas “relações de troca entre indivíduos que representam identidades”, nas relações coletivas, em que “a identidade individual é inevitavelmente coletiva” (PONZIO, 2010, p. 19), chegando ao nível da “imparcialidade” com relação ao outro.

Aqui o reconhecimento do outro no máximo alcança o nível da imparcialidade, da paridade, da igualdade, da justiça, do tratamento igual por todos os seus análogos, pelos seus semelhantes, mas sempre de maneira não participativa, indiferente à singularidade, à diferença de cada um – ou antes, com a interdição da não indiferença nos seus confrontos (PONZIO, 2010, p. 19).

Para Silva (2014, p. 76), identidade e diferença são produtos criados por atos de linguagem e “têm que ser ativamente produzidas” pois “não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2014, p. 76). A identidade e a diferença são, portanto, uma relação social, sujeitas a relações de poder que “traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2014, p. 81).

Sob a perspectiva da interação, da relação social marcada pela posição de sujeitos, Silva (2014, p. 82) contextualiza que a afirmação da identidade e a marcação da diferença “implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir”, isso porque “dizer ‘o que somos’ significa também dizer ‘o que não somos’”, remetendo a pertencimento e não pertencimento.

Os processos de interação, de alteridade, de constituição do sujeito, de relações sociais, são povoados pelo heterodiscurso social<sup>4</sup>, conceito proposto por Bakhtin (2015 [1930]) que “compreende toda a diversidade de vozes e discursos que povoam a vida social” (BEZERRA, 2015, p. 12). Uma relação, portanto, dialógica.

Conforme Volochínov (2013 [1929]), é na comunicação verbal que se realiza a interação entre sujeitos, por ser uma das formas de desenvolvimento da comunidade social: a interação verbal é composta de uma ou mais enunciações. Para Volochínov (2013 [1929], p. 171), “cada enunciação efetiva, real, tem um significado determinado” em que para esse significado ser fixado pelo sujeito é preciso conhecer “todas as condições nas quais ela foi pronunciada”, seu contexto.

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 205).

Silva (2014, p. 83) contextualiza que as identidades são fixadas como norma, “uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças”. Essa normalização é arbitrária, hierárquica e hegemônica, em que as identidades são avaliadas, as consideradas “normais” têm atribuições com “todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa”. A identidade hegemônica, portanto, é “assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido” (SILVA, 2014, p. 84).

Contudo, a constituição de uma identidade, além de ter o movimento normalizador, com a pretensão de fixar e estabilizar a identidade, tem também o movimento de processos de subversão e desestabilização dessas identidades normatizadoras, pois a identidade é significado “cultural e socialmente atribuído” (SILVA, 2014, p. 89).

Para Silva (2014, p. 91), “questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação”, pois ambas “têm a

---

<sup>4</sup> Conforme explica Bezerra (2015, p. 11), “No Brasil consagrou-se o termo “heteroglossia” como tradução da palavra russa *raznoréchie*, que significa ‘diversidade de discursos’ ou ‘heterodiscurso’”, opção do autor ao traduzir Bakhtin, ainda que o termo russo também seja traduzido como ‘plurilinguismo’, para Bezerra (2015, p. 12), “mais palatável ao leitor brasileiro, porém difere semanticamente do original russo e do sentido que Bakhtin lhe atribui”. (...)“Aí não há nada que lembre ‘discurso’, que é o fio condutor de toda a reflexão bakhtiniana em torno da palavra *raznoréchie*” (BEZERRA, 2015, p. 12).

ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição” (SILVA, 2014, p. 96).

Silva (2014, p. 98) elenca uma série de subversões identitárias na tentativa de fixá-las como contra-hegemônicas e inclui, entre elas, identidades contemporâneas sobre gênero e sexualidade, num atravessamento de fronteira, como as teorias feministas, *queer* e a identidade de pessoas travestidas; ou ainda identidades étnico-raciais, citando a chamada diáspora de povos africanos, ou até mesmo viajantes, que estão temporariamente estrangeiros fora de seus lares; e as identidades formadas pelo hibridismo, caracterizado aqui pela miscigenação de nacionalidades.

Para Homi Bhabha (1998), esse hibridismo não impõe articulações binárias de identidade e diferença, retomando a perspectiva bakhtiniana de historicidade nesse olhar sobre as minorias. De acordo com Bhabha, “A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (BHABHA, 1998, p. 21). O olhar sobre o morador de rua, dentro dessa perspectiva identitária, define sua posição de sujeito constituída na alteridade com o outro, o outro que ele não é, que pode ocupar o espaço público.

Em artigo<sup>5</sup> publicado pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA), Gomes Filho (2011), busca identificar a imagem que o morador de rua faz de si mesmo, tendo como objeto textos do jornal “Aurora da Rua”. O autor afirma que não é a instrumentalização de direitos civis, como o acesso e porte de documentos que constituem a verdadeira representação identitária da pessoa em situação de rua. Para ele, esse discurso “aparentemente humanista e legalista dissimula um objetivo: tornar os homens ‘invisíveis’ em cidadãos iguais aos outros sem garantia de emprego, de acesso à educação” (GOMES FILHO, 2011).

Araújo e Tavares (2015) realizaram pesquisa bibliográfica<sup>6</sup> no campo das ciências sociais e da psicologia que utiliza relatos de moradores de rua para situar um processo de inclusão/exclusão e da formação de identidades com base na diferença, do binômio “ele é porque eu não sou”. Segundo os autores,

A cristalização que a identidade desta parte de nossa população sofre, e as representações marginais que lhes são impostas, podem ser rompidas ou ao menos ressignificadas. E as representações sociais do restante da população, que padecem hoje de uma forte alienação, podem passar por um concreto processo de reconstrução-ressignificação que nos levaria a um comprometimento transformador. Sem esse

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/etc/article/view/74>. Acesso em 18/01/2018.

<sup>6</sup> Disponível em <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/2081>. Acesso em 18/01/2018.

processo, toda e qualquer intervenção que possa ser feita será mais uma forma de inclusão-excludente (ARAÚJO E TAVARES, 2015, p. 127)

Segundo a pesquisa, a identidade dos moradores de rua é imposta pelo restante da sociedade “em um processo dialético em que a população em situação de rua torna-se produto da própria sociedade, que forçadamente os exclui mesmo quando tenta incluir” (ARAÚJO E TAVARES, 2015, p. 127).

Já o trabalho de Rodrigues (2015)<sup>7</sup>, que aborda a construção social do morador de rua e o controle da identidade, rechaça a concepção de invisibilização. Para ele, a invisibilidade é um mito.

Essa noção, embora possa parecer uma delação à exclusão ou a negação da existência desses indivíduos, é uma forma equivocada de perceber os efeitos da dominação e do controle social, pois acaba criando uma falsa ideia de indiferença geral e ocultando a enorme visibilidade desta população em termos de controle penal, repressão e punição (RODRIGUES, 2015, p. 76-77).

Em sua pesquisa, o autor demonstra como as classificações população de rua, morador de rua, pessoas em situação de rua e sem teto designam “muitas e heterogêneas formas, não de comportamento, de pertencimento, mas de uma identidade do estigma, da marginalização, do despertencimento e da exclusão”, para entender o que representa em termos identitários ser morador de rua “para além da ausência de uma residência” (RODRIGUES, 2015, p. 13).

Os termos já citados, de acordo com Rodrigues (2015, p. 15), são reiteradamente utilizados por jornais e revistas para “englobar um extenso rol de outras classificações como migrantes, catadores de papel, albergados, prostitutas, usuários de drogas, trabalhadores itinerantes, andarilhos, loucos, mendigos, desabrigados, camelôs”.

Como metodologia, Rodrigues (2015, p.20) utilizou a identificação espontânea na pesquisa de campo para “pensar a construção, a interiorização e os reflexos da identidade do morador de rua”.

Não se trata somente de entender a categoria morador de rua como uma condição material, sobretudo pela ‘falta de uma casa’, mas uma referência em termos totais da identidade do indivíduo, de sua personalidade, do trabalho, de seus laços familiares e de seu status (RODRIGUES, 2015, p. 21)

Ele explica que o localizador social “sou morador de rua” é referência para esses indivíduos “aparentemente sem localização na sociedade” (RODRIGUES, 2015, p. 21). O autor questiona

<sup>7</sup> Disponível em [http://repositorio.ufjf.br:8080/xmlui/handle/ufjf/2199?locale-attribute=pt\\_BR](http://repositorio.ufjf.br:8080/xmlui/handle/ufjf/2199?locale-attribute=pt_BR). Acesso em 18/01/2018.

a interpretação da constituição da identidade como resultante de processo de identificação interior baseada em interações e localiza a identidade como social porque “costura o sujeito à estrutura” (RODRIGUES, 2015, p. 44). Ele relata na pesquisa que diversos depoimentos “apontam para uma apropriação das representações sociais a elas atribuídas e, através delas, dão sentido às suas identidades e às condições sociais a que estão submetidas” (RODRIGUES, 2015, p. 44).

Rodrigues (2015) também retoma o já citado conceito de pertencimento, indicando que os moradores de rua são mobilizados por um “sentimento de pertencimento a um grupo”, como se fosse escolha. Contudo, para ele, essa noção de identidade “concede autonomia inexistente”, como se esse reconhecimento bastasse ao pertencimento. Ele exemplificou com a própria designação “de rua” em detrimento de identidade com determinado bairro ou cidade (RODRIGUES, 2015, p. 50). Para ele, “o sentimento de pertencimento do indivíduo a determinado grupo não está livre ou fora das estruturas sociais e das ideologias e do poder”, que provoca aceitação de inferioridade e não a “coletivização de suas similaridades” (RODRIGUES, 2015, p. 52).

Essa perspectiva da aceitação da inferioridade como sentimento de pertencimento reflete na constituição identitária do sujeito morador de rua ao considerarmos o que Silva (2014, p. 96) mobilizou como características da identidade. Para ele, a identidade *não é*: essência, dado, fato, fixa, estável, coerente, unificada, permanente, homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. E a identidade *é*: construção, efeito, produção, relação, ato performativo, instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

Rodrigues (2015, p. 57) propõe que o sentimento de pertencimento do morador de rua em sua coletividade se constitui a partir do despertamento, “dos vínculos frágeis, da dificuldade de ser localizado socialmente e do destino comum”. E nessa construção identitária, que Silva (2014, p. 96) corrobora, está ligada a “estruturas discursivas e narrativas” e sistemas de representação e a relações de poder. Rodrigues (2015) afirma que o morador de rua

não é simplesmente o indivíduo que mora na rua, mas uma identidade social através da qual se localizam amplas referências estruturais, que não só inclui moradia, mas trabalho, personalidade, família, sociabilidade e comportamento. Ser morador de rua é ser o detentor de um *status* moral ou de uma expectativa de ação (RODRIGUES, 2015, p. 60-61).

O autor nega que a moradia, por si só, seja aceita por quem mora na rua como a solução do problema, pois “a questão da moradia é mais uma das consequências da trajetória,

principalmente de classe social desses indivíduos, e não a causa de uma pessoa morar na rua” (RODRIGUES, 2015, p. 69).

## **A (DES)OCUPAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO**

O conceito de espaço público e sua diferenciação do privado é entendido no presente artigo a partir da obra de Hannah Arendt (2007). Historicamente, a esfera de vida privada corresponde à família, ao lugar de pertencimento. Já a esfera da vida pública é da ação política, da liberdade. Segundo a autora, “o caráter da esfera pública muda segundo as atividades que nela são admitidas” (ARENDRT, 2007, p. 56).

Na esfera pública só é tolerado “o que é tido como relevante, digno de ser visto ou ouvido, de sorte que o irrelevante se torna automaticamente assunto privado” (ARENDRT, 2007, p. 61). Sob a ótica arendtiana, público também significa o próprio mundo, por ser comum a todos nós (ARENDRT, 2007, p. 62). Contudo, “embora o mundo comum seja o terreno comum a todos, os que estão presentes ocupam nele diferentes lugares, e o lugar de um não pode coincidir com o de outro” (ARENDRT, 2007, p. 67).

Uma reflexão arendtiana possível sobre os moradores de rua é que ao ocuparem um espaço público, que é a rua, estariam na notoriedade, e a retirada desses sujeitos dessa esfera pública, para inseri-los numa vida privada, seria necessária para esses sujeitos não serem vistos e ouvidos.

Arendt (2007, p. 68) explica que a origem do termo privado advém de “privação” e que disso se origina a importância do espaço público pois, para o sujeito, “viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana”.

Segundo Silva e Xavier (2015), fica evidente na obra de Arendt (2007) que o totalitarismo foi o responsável pela dissolução da esfera pública da ação e da palavra. O declínio da esfera pública é marcado historicamente por Arendt (2007) pelo surgimento da era moderna e das sociedades de massa, que, para ela,

não apenas destrói a esfera pública e a esfera privada: priva ainda os homens não só de seu lugar no mundo, mas também do seu lar privado, no qual antes eles se sentiam resguardados contra o mundo e onde, de qualquer forma, até mesmo os que eram excluídos do mundo podiam encontrar-lhe o substituto no calor do lar e na limitada realidade da vida em família (ARENDRT, 2007, p. 68).

Em “As origens do totalitarismo”, a autora aponta as diferenças entre um governo totalitário<sup>8</sup> e movimentos totalitários, que são constituídos por massas, designadas como pessoas que não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum. “As massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes” (ARENDR, 2012 [1966], p. 439).

Arendt (2012 [1966], p. 438) especifica que essas massas “não se unem pela consciência de um interesse comum e falta-lhes aquela específica articulação de classe que se expressa em objetivos determinados, limitados e atingíveis” devido a uma sociedade competitiva do consumo, que foi criada pela burguesia, gerando “apatia, e até mesmo hostilidade, em relação à vida pública, não apenas entre as camadas sociais exploradas e excluídas da participação ativa no governo do país, mas acima de tudo entre a sua própria classe” (ARENDR, 2012 [1966], p. 441).

Para Arendt (2012 [1966], p. 441), os movimentos totalitários não toleram “o individualismo burguês ou qualquer outro tipo de individualismo” e a principal característica do homem da massa é o isolamento e a “falta de relações sociais normais” (ARENDR, 2012 [1966], p. 446).

Silva e Xavier (2015, p. 232) destacam a pluralidade da esfera pública desenhada por Arendt, por ser “condição de possibilidade”, pois na esfera pública “os homens se reconhecem como sujeitos coletivos e não como indivíduos isolados”, se consolidando como “espaço da possibilidade de formação de opiniões divergentes, do entendimento e do consentimento”.

Arendt (2007, p. 83) situou que a esfera pública se tornou uma função da esfera privada e que a distinção entre público e privado coincide com a oposição entre liberdade e necessidade, entre a honra e a vergonha, pois “O significado mais elementar das duas esferas indica que há coisas que devem ser ocultadas e outras que necessitam ser expostas em público para que possam adquirir alguma forma de existência” (ARENDR, 2007, p. 84).

Bhabha (1998, p. 35) também retoma os conceitos Hannah Arendt ao falar sobre inversão e estranhamento entre os conceitos elaborados pela autora sobre as esferas pública e privada. Para ele, parte de um movimento intersticial, sem ter uma divisão binária.

Os recessos do espaço doméstico tornam-se os lugares das invasões mais intrincadas da história. Nesse deslocamento, as fronteiras entre casa e mundo se confundem e, estranhamente, o privado e o público tornam-se parte um do outro, forçando sobre nós uma visão que é tão dividida quanto desnorteadora (BHABHA, 1998, p. 29-30).

---

<sup>8</sup> Para Arendt (2012 [1966], p. 438), o governo totalitário se efetiva onde há massas “que podem ser sacrificadas sem resultados desastrosos de despovoamento”.

A partir dessa contextualização do sujeito e do espaço público, a seção a seguir apresenta a análise das discursividades produzidas em *sites* de jornalismo sobre o morador de rua nesse espaço público.

## AS DISCURSIVIDADES SOBRE O MORADOR DE RUA

Para entender a cadeia enunciativa que se forma a partir dos discursos sobre a identidade do morador de rua e refletir sobre os aspectos já apresentados sobre o espaço público, mobilizamos os conceitos bakhtinianos que caracterizam essa discursividade.

Para Bakhtin (2015 [1930], p. 48), todo discurso é voltado para um objeto, que se insere num ambiente dialógico de outros discursos “agitado e tenso”, cercado de “avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo pode formar com fundamento o discurso”. Esse discurso também é “envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias”.

Pelo discurso, o objeto é elucidado via contestação, mas também é obscurecido “pela opinião social heterodiscursiva, pelo discurso do outro sobre ele”, pois a interação dialógica “torna complexa a concepção de tal objeto” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 49). Para o autor, “A interpretação só amadurece na resposta. A interpretação e a resposta são dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente: uma é impossível sem a outra” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 55).

Para localizar essas discursividades identitárias sobre o sujeito morador de rua em *sites* da esfera jornalística, foram utilizadas duas palavras-chave de busca na ferramenta de pesquisa do *google*: “moradores de rua” e “remoção de moradores de rua”, restritas à categorização “notícia”.

Nesse contexto, foram selecionados seis *links* de notícias sobre uma remoção de moradores de rua em Porto Alegre e outras duas tentativas de remoção em Curitiba<sup>9</sup>, veiculadas em *sites* jornalísticos, conforme quadro 1:

---

<sup>9</sup> As matérias jornalísticas sobre uma ação na Cracolândia, ocorrida em São Paulo em maio de 2017, que estavam incluídas entre as notícias vinculadas às palavras-chave foram retiradas do objeto de pesquisa pela abordagem focar no tráfico de drogas, mesmo que em determinados momentos os moradores de rua tenham sido citados.

Cidade	Manchete	Veículo	Comentários
Curitiba	(N1) Prefeitura de Curitiba recebe ordens de não fazer remoção de moradores de rua à força <sup>10</sup>	Gazeta do Povo	27
Curitiba	(N2) Associação de bares pede remoção de moradores de rua à força <sup>11</sup>	Gazeta do Povo	113
Porto Alegre	(N3) Remoção forçada revolta moradores de rua <sup>12</sup>	Jornal do Comércio	0
Porto Alegre	(N4) Sobre a remoção de pessoas em situação de rua do Parque Harmonia <sup>13</sup>	Sul 21	0
Porto Alegre	(N5) Moradores de rua do Viaduto Otávio Rocha são removidos <sup>14</sup>	G1	6
Porto Alegre	(N6) ‘Me sinto pior que um vira-lata’, diz morador de rua sobre remoção no RS <sup>15</sup>	G1	1

**Quadro 1: Notícias *online* selecionadas.**

**Fonte: As autoras (2019)**

Para situar os dados de pesquisa, faz-se relevante apresentar uma breve descrição dos contextos em que foram produzidas as notícias. Em dezembro de 2016, em Porto Alegre (RS), moradores de rua que se estabeleciam embaixo do Viaduto Otávio Rocha foram removidos sob a justificativa de limpeza para a comemoração do aniversário do viaduto. De acordo com as quatro notícias elencadas no quadro 1 sobre o caso (N3, N4, N5 e N6), a prefeitura local mobilizou a brigada militar, numa ação coordenada pelo departamento de limpeza urbana. Os moradores de rua, quando entrevistados nas abordagens jornalísticas, relataram que seus pertences e documentos foram jogados no caminhão de lixo.

Em seu estudo sobre a construção da identidade do morador de rua, Rodrigues (2015, p. 94) considera que uma das justificativas para remoções é a política higienista, que “tem como pressuposto a percepção do morador de rua como lixo, entulho ou detrito que precisa ser

<sup>10</sup> Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/moradores-de-rua-greca/>. Acesso em 23/01/2018

<sup>11</sup> Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/associacao-de-bares-pede-remocao-de-moradores-de-rua-a-forca/>. Acesso em 23/01/2018.

<sup>12</sup> Disponível em [http://jcrs.uol.com.br/\\_conteudo/2016/12/geral/536326-remocao-forcada-revolta-moradores-de-rua.html](http://jcrs.uol.com.br/_conteudo/2016/12/geral/536326-remocao-forcada-revolta-moradores-de-rua.html). Acesso em 23/01/2018.

<sup>13</sup> Disponível em <https://www.sul21.com.br/jornal/sobre-remocao-de-pessoas-em-situacao-de-rua-do-parque-harmonia-por-maria-gabriela-curubeto-godoy/>. Acesso em 23/01/2018.

<sup>14</sup> Disponível em: [g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/12/moradores-de-rua-do-viaduto-otavio-rocha-sao-removidos.html](http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/12/moradores-de-rua-do-viaduto-otavio-rocha-sao-removidos.html). Acesso em 23/01/2018.

<sup>15</sup> Disponível em <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/12/me-sinto-pior-que-um-vira-lata-diz-morador-de-rua-sobre-remocao-no-rs.html>. Acesso em 23/01/2018.

eliminado para a limpeza da sociedade” e que nesse discurso é mobilizada a questão sanitária, médica e patológica como justificativa para “enxergar e reduzir a condição precária desses indivíduos à sujidade, imundice e podridão” (RODRIGUES, 2015, p. 95).

Para ele, essa visão é estratégica no controle e vigilância dos espaços públicos e também dos privados, sob a ótica da contenção de problemas sociais. “Diversas políticas públicas têm adotado uma perspectiva higienista, de limpeza e eliminação do morador de rua – não de eliminação da condição, mas do próprio indivíduo” (RODRIGUES, 2015, p. 96).

Das quatro notícias sobre a remoção compulsória de moradores de rua em Porto Alegre, as duas do portal G1 foram comentadas por leitores. Na matéria N5 (MORADORES...), um dos trechos relata a forma da abordagem, conforme transcrição:

*N5: “Um caminhão de lixo esteve no Viaduto e recolheu os pertences dos moradores. ‘As pessoas são orientadas a recolher seus documentos. O resto é levado. O que é lixo é levado pelo caminhão de lixo’”. Cita também que “os moradores de rua não foram encaminhados a abrigos, e que cada um seguiu o seu caminho individualmente”.*

Sob a justificativa da “limpeza” (“*como vai se limpar alguma coisa se tiver gente ocupando o lugar?*”), a abordagem na matéria N5 termina com a aceitação da notícia sobre a motivação da expulsão dos moradores:

*N5: “Neste domingo, ocorrerá um evento de comemoração pelo aniversário de 84 anos do Viaduto no local. De acordo com a divulgação do evento, haverá brechós, sebos, teatro de rua, exposição de arte e performances no local”.*

O comentário C1, produzido em resposta à N5, critica o uso do espaço público como moradia pelos moradores de rua, estabelecendo uma oposição identitária entre esses sujeitos e “a população”, que tem como caracterização pagar impostos, e os moradores de rua.

*(C1): “Concordo plenamente com este trabalho! Plenamente! A população, que paga impostos, tem de ficar vendo o patrimônio público sendo ocupado e estragado, porque moradores de rua decidiram fazer de praças e locais públicos suas moradias. Que direito eles têm de fazê-lo? Não querem ir para o abrigo porque lá há regras, mas querem fazer suas próprias regras no ambiente coletivo? Negativo. Não é assim aqui e em nenhuma cidade civilizada”.*

A expressão “*tem que ficar vendo o patrimônio público sendo ocupado e estragado*” (C1) remete à definição de Arendt (2007), da esfera para se ver e ouvir. Isso porque, historicamente, a esfera de vida privada corresponde à família, ao lugar de pertencimento. Já a esfera da vida pública é da ação política, da liberdade. Segundo Arendt (2007), “o caráter da esfera pública muda segundo as atividades que nela são admitidas” e tem relação com o que pode ser visto e ouvido (ARENDR, 2007, p. 56). Assim, os moradores de rua, ao ocuparem um espaço público [a rua], estariam na notoriedade. Dessa forma, a retirada desses sujeitos dessa esfera pública para inseri-los numa vida privada seria necessária para não serem vistos e ouvidos.

A prerrogativa (ou direito) de ocupar o espaço público, na visão do comentador, é da população que paga imposto e não do morador de rua, uma vez que o sentido de público, na visão do comentador (C1), como sendo de todos, de uso comum, não se aplica para o sujeito morador de rua.

O comentário C1 denota diferentes vozes, o heterodiscurso social, sobre o espaço público e o morador de rua, mas que não estão expostas explicitamente na abordagem jornalística, considerando que a matéria N5 se utilizou de fontes de informação estritamente institucionais, como representantes da guarda municipal, de secretarias da prefeitura, de representante de associação do comércio. Em nenhum momento é trazida a “voz” do morador de rua, que é invisibilizado enquanto sujeito. No entanto, é visibilizado nas suas ações e opiniões do outro sobre ele nas relações de alteridade.

A representação que remete aos sujeitos que ocupavam o viaduto aparece na narrativa da notícia N5 em forma de ausência, na descrição do local vazio e limpo. Nesse sentido, o C1 não dialoga com o sujeito morador de rua, ele se refere às ações institucionais e às esferas pública e privada. O enunciado só remete à identificação do sujeito morador de rua quando afirmar que eles “*não querem ir para o abrigo porque lá há regras*”.

No comentário 2, vinculado à N5 (C2), a comentadora valora a ação de desocupação.

(C2): “*Ótimo.. até que um dia fizeram algo que preste, não irá faltar lugar para abrigar os moradores de rua, esse esplêndido monumento histórico deve estar limpo para ser usufruído ser uma passagem importante para a população*”

O C2 inicia seu enunciado questionando o papel do Estado como mantenedor da esfera pública (“*Até que um dia fizeram algo que preste*”), alega que existe abrigo (que não o espaço

público da rua, que é lugar de monumento) e finaliza reafirmando a oposição morador de rua x população.

Com relação aos demais comentadores, em resposta à N5, dois expressaram preocupação com o destino/ausência/falta de informação sobre os moradores de rua que dali foram removidos (C3 e C4) e os demais, ao contrário, questionaram até quando o ambiente estaria “limpo” (C5 e C6).

(C3): *“O que está escondido dos olhos da população, remediado está...saber para onde levaram essas pessoas ninguém quer saber...”*

(C4): *“Para onde foram estas pessoas? O problema social não foi resolvido”.*

(C5): *“Ate quando ficará limpa???”*

(C6): *“Que bom que estão fazendo esta limpa no viaduto, resta saber até quando, pois logo, logo eles estarão de volta”.*

A segunda matéria do G1 sobre o evento da remoção em Porto Alegre, (N6) *“Me sinto pior que um vira-lata’, diz morador de rua sobre remoção no RS”*, foi produzida quatro dias depois e traz uma abordagem dos relatos do ponto de vista dos moradores de rua que voltaram para o viaduto depois da realização da festa que motivou a remoção. Podemos considerar essa notícia como um enunciado-resposta, conforme Bakhtin (2015 [1930], p. 49), um “enunciado vivo”, participante ativo do diálogo social, por ser “como uma continuidade, uma réplica”, realizada “de modo consciente em determinado momento histórico em um meio social determinado”, tocado por “milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica” em torno de dado objeto de enunciação. A referida publicação teve somente um comentário como resposta, a seguir apresentado:

(C7): *“Ausência da FASC? Os abrigos de POA tem vagas sobrando, o pessoal não vai para lá pq: tem horário para entrar e sair, tem q tomar banho, não pode beber...”*

Observamos que, mesmo mediante uma abordagem detalhada e questionadora do processo institucional de remoção, inserindo inclusive um contra-argumento da associação que teria solicitado uma ação no viaduto para a realização do evento e motivado a “limpeza”, o comentário legitima a visão da identidade do morador de rua como sujeito que não se adapta a

regras da sociedade (que não o quer ver no espaço público) e se recusa a ser recolhido em abrigos.

A questão da identidade e da diferença ficam evidentes nessa abordagem, pois, de acordo com Silva (2014, p. 98), há uma dicotomia entre o “dominante tolerante” e o “dominado tolerado”. Essa perspectiva de constituição de uma identidade hegemônica benevolente caracterizada pelo autor, diante de uma identidade subalterna respeitada, também se materializa em como a reportagem insere o morador de rua, ao utilizar, na narrativa dos relatos das próprias pessoas em situação de rua, a relação com seus objetos pessoais, como cobertas, remédios, documentos, animais de estimação. O tom do enunciado também evidencia o papel desempenhado pelo Estado e, ainda, destaca uma fala sobre negação da permanência na rua, com entendimento de caráter provisório, sob a perspectiva de uma não moradora de rua, utilizada como fonte: “*Estão em situação de rua, não são da rua. O determinante maior é que não existem políticas públicas para garantir moradia*”. Essa afirmação remete à seguinte afirmação de Rodrigues (2015, p. 68): a sociedade trata o morador de rua “como se ele fosse aquilo que se supõe que ele seja. Seus comportamentos passam a ser sempre encarados como reafirmações de suposta identidade que lhe foi atribuída”.

Passamos, neste momento, a um breve relato sobre o segundo acontecimento. Em janeiro de 2016, a Associação Brasileira de Bares e Casas Noturnas postou em sua *fanpage* no *facebook*<sup>16</sup> um pedido pela remoção dos moradores de rua das calçadas de Curitiba (PR). Já em agosto de 2017, o Ministério Público e a Defensoria Pública oficializaram recomendação para o Prefeito de Curitiba, Rafael Greca, não remover moradores de rua. Esses dois eventos originaram publicações correspondentes no *site* do jornal Gazeta do Povo, com 27 e 113 comentários, respectivamente.

A discursividade sobre a identidade do morador de rua que ocupa o espaço público foi assim enunciada pelos leitores: “*Emporcalhando a cidade*” (C8/N1)<sup>17</sup>; “*não podem prejudicar os demais cidadãos*” (C9/N1)<sup>18</sup>; “*urinarem e defecarem no meio da rua*” e “*essas pessoas não querem ser ajudadas*” (C10/N1)<sup>19</sup>; “*Vagabundoos*”, “*não produz nada*” e “*suga a*

<sup>16</sup> A *fanpage* consta como removida <https://www.facebook.com/abrabar.brasil>

<sup>17</sup> (C8/N1): “*Que eles continuem emporcalhando a cidade né ?*”

<sup>18</sup> (C9/N1): “*Enquanto isso as pessoas tem que ficar na chuva esperando o ônibus porque o ponto virou casa... Não é certo força o acolhimento, mas não podem prejudicar os demais cidadãos.*”

<sup>19</sup> (C10/N1): “*O FAS e Guarda Municipal não pode constranger os "moradores" mas eles , podem molestar e importunar crianças, senhoras, pequenos comercios nas redondezas, uirinarem e defecarem no meio da rua, ... tudo lindo e liberado... E ai de se encostar neles. Esse país não tem como não dar certo. Essas pessoas não querem ser ajudadas*”

*sociedade*” (C11/N1)<sup>20</sup>; “*drogados*” (C12/N1)<sup>21</sup>; “*direitos demais para alguns que inclusive não pagam impostos*” (C13/N1)<sup>22</sup>.

Além da menção direta aos sujeitos moradores de rua, a posição das entidades de Estado (MP e Defensoria) com caráter de defesa de direitos humanos também foi atacada nos referidos comentários.

(C14): “*Este é o problema do Brasil, membros do poder público que são pagos com dinheiro dos impostos do cidadão de bem, trabalham em favor de criminosos e contra a sociedade, ou seja, você tem que pagar imposto e ver seus direitos sendo violados por militantes de esquerda que atuam no setor público*”.

Nesse comentário, morador de rua é adjetivado como “criminoso”, em oposição ao “cidadão de bem” que paga imposto, este, que paga os “membros do poder público”, designados para atuação na esfera pública para serem vistos e ouvidos (ARENDETT, 1997).

Sob esse aspecto, Rodrigues (2015) observa, em sua pesquisa, que

A construção de limites e marcadores simbólicos na classificação do morador de rua que o coloca em uma determinada posição identitária pensada e marcada a partir da diferença, exclusão e oposição à própria ordem social” (...) “torna o morador de rua ‘o outro’, ‘diferente’ e ‘excluído’, um intruso na sociedade” (...) “construído a partir da negação da humanidade (RODRIGUES, 2015, p. 106).

O aspecto da negação da humanidade se manifesta em diversos comentários, como no C9 “*Enquanto isso as pessoas tem que ficar na chuva esperando o ônibus porque o ponto virou casa*” (morador de rua em oposição a “as pessoas”). O comentário C13 vai além da oposição morador de rua x população, sociedade ou pessoas:

(C13): “*Interessante esta decisão de dar direitos demais para alguns que inclusive não pagam impostos, só oneram a sociedade. E tirar os direitos de quem trabalha, e paga impostos para serem usados de forma nefasta. Nós estudamos, trabalhamos, pagamos impostos, temos direito a uso de praças, ruas,*

---

<sup>20</sup>(C11/N1): “*Vagabundoos neste País tem somente direitos... Cade os deveres de quem não produz nada, emporcalha a cidade e somente suga a sociedade ... Parabéns ao MP... levem pra casa...*”

<sup>21</sup> (C12/N1): “*Deviam era passar o rodo nesses drogados e \*\*\*\*\*. E mais o psolista Galindo deveria aprender a escrever e se informar melhor MP e Defensoria não dão ordens a prefeitura.*”

<sup>22</sup>(C13/N1): “*Interessante esta decisão de dar direitos demais para alguns que inclusive não pagam impostos, só oneram a sociedade. E tirar os direitos de quem trabalha, e paga impostos para serem usados de forma nefasta. Nós estudamos, trabalhamos, pagamos impostos, temos direito a uso de praças, ruas, parques, ponto de ônibus que estão sendo tomados por desocupados com aval de parte do governo, que deveria defender os direitos de pessoas de bem.*”.

---

*parques, ponto de ônibus que estão sendo tomados por desocupados com aval de parte do governo, que deveria defender os direitos de pessoas de bem”.*

O comentarista relaciona o pagamento de impostos a direitos, e pessoas que não pagam, como onerosas, que além disso, “retiram direitos” de outros, no caso, o de ocupar o espaço público, pois enquanto na rua estiverem moradores de rua, esse fato inviabiliza “os direitos de pessoas de bem”. Ao mencionar o “aval por parte do governo”, sugere inserir os moradores de rua na esfera onde eles não possam ser vistos e ouvidos (ARENDETT, 2007).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discursividades sobre o espaço público analisadas no presente artigo incluem enunciados materializados em *sites* de notícias, em que leitores que se identificam como “cidadãos de bem”, como “população”, como “pessoas”, definem quem deve ter o direito de ir e vir, sobre quem pode ocupar e quem deve desocupar a rua, o espaço público, em contraposição à identidade do sujeito morador de rua, que é excluído dessas definições e tem sua construção identitária de exclusão e reclusão (que não está na esfera pública) formada por essa cadeia enunciativa.

Em suma, é possível aventar que os enunciados apontam para uma identidade constituída na relação de diferença com uma outra identidade (SILVA, 2014), produzida via discurso, em que, de um lado, há o “cidadão de bem”, que tem direito ao espaço público e, de outro, o morador de rua, a quem não cabe ocupar esse espaço.

Conforme afirma Rodrigues (2015, p. 61), o morador de rua, enquanto excluído, não precisa cometer transgressão para ser recusado: “O indivíduo é considerado pela sociedade no nível de suas representações, não no nível de seus atos”, tornando sua existência no espaço público de uma “visibilidade eletiva”, em que seus sofrimentos são ignorados ou não reconhecidos, por outro lado, são vistos pelo viés da vigilância do controle social, representando uma naturalização da intolerância. “Essa intolerância com os moradores de rua envolve controlar seus espaços” (RODRIGUES, 2015, p. 79).

Essa cadeia enunciativa, que reverbera um heterodiscurso de diversas vozes sociais sobre o sujeito morador de rua, tem uma orientação valorativa, pois “o clima social da palavra que cerca o objeto obriga as facetas de sua imagem a entrarem no jogo” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 49-50).

Refletir sobre essa perspectiva dialógica, de contraposições e as diversas vozes, nos permite compreender como a identificação do morador de rua é excludente e marginalizadora por parte da população “que paga impostos”, que não os permite ter sua própria compreensão como pessoas, como cidadãos, que possam constituir sua própria identidade, nas relações sociais de alteridade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Paulo T.; TAVARES, Marcelo G. População em situação de rua: identidade social e a dialética da inclusão/exclusão. Cadernos de graduação. v. 2, n. 3 (2015). Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/2081>>. Acesso em 18 jan. 2018.

ARENDDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. As origens do totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.

\_\_\_\_\_. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. Problemas da Poética de Dostoiévski. Tradução: Paulo Bezerra. 4ªed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

\_\_\_\_\_. Teoria do Romance I – A estilística. São Paulo: Editora 34, 2015.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

DENZIN, Norman. LINCOLN, Yvonna. Introdução – A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In. O planejamento da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GALINDO, Rogério. Associação de bares pede remoção de moradores de rua “à força”. Gazeta do Povo, Curitiba, 19 jan. 2016. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/associacao-de-bares-pede-remocao-de-moradores-de-rua-a-forca/>. Acesso em: 23 jan. 2018.

GALINDO, Rogério. Prefeitura de Curitiba recebe ordens de não fazer remoção de moradores de rua à força. Gazeta do Povo, Curitiba, 21 ago. 2017. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/moradores-de-rua-greca/>. Acesso em: 23 jan. 2018.

GODOY, Maria G. C. Sobre a remoção de pessoas em situação de rua do Parque Harmonia. Sul21, Porto Alegre, 15 jan. 2018. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2018/01/sobre-remocao-de-pessoas-em-situacao-de-rua-do-parque-harmonia-por-maria-gabriela-curubeto-godoy/>. Acesso em: 23 jan. 2018.

GERALDI, João Wanderley. Sobre a questão do sujeito. IN. GERALDI, João Wanderley. Ancoragens: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

HEURICH, Joyce. 'Me sinto pior que um vira-lata', diz morador de rua sobre remoção no RS. G1 RS, Porto Alegre, 15 dez 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/12/me-sinto-pior-que-um-vira-lata-diz-morador-de-rua-sobre-remocao-no-rs.html>. Acesso em: 23 jan. 2018.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de 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.

MORADORES de rua do Viaduto Otávio Rocha são removidos. G1 RS, Porto Alegre, 11 dez. 2016. Disponível em <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/12/moradores-de-rua-do-viaduto-otavio-rocha-sao-removidos.html>. Acesso em: 23 jan. 2018.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. IN. BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RODRIGUES, Igor de S. A construção social do morador de rua: o controle simbólico da identidade. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/xmlui/bitstream/handle/ufjf/2199/igordesouzarodrigues.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 18/01/2018.

SCARTON, Suzy. Remoção forçada revolta moradores de rua. Jornal do Comércio, Porto Alegre, 13 dez. 2016. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/ conteudo/2016/12/geral/536326-remocao-forcada-revolta-moradores-de-rua.html>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SILVA, Mauro S. S.; XAVIER, Dennys G. Hannah Arendt e o conceito de espaço público. Revista Profanações (ISSN – 2358 – 6125) Ano 2, n.1, p. 216-236, jan/jun2015. Acesso em 18/01/2018.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, Tomaz T. (org) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. A Construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos: Pedro & João editores. 2013.

VOLÓCHINOV. Valentin N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

## DISSERTAÇÃO E ENSINO: CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS EM MANUAIS ESCOLARES DA DÉCADA DE 1970

**Maria Inês Batista Campos**

Doutor, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo se insere no campo da Linguística Aplicada e tem como objetivo discutir as propostas didáticas para escrita de dissertação em dois manuais de redação do 2º grau (ensino médio hoje), da década de 1970. Entre os vários compêndios publicados nesse período, selecionamos duas abordagens teórico-metodológicas distintas, mas representativas: uma baseada na Teoria da Comunicação, com foco no estudo do parágrafo (SOARES; CAMPOS, 1978), e outra fundamentada no ensino-aprendizagem da norma culta, ensinando a dissertação pela imitação dos escritores clássicos da literatura (LIMA; BARBADINHO, 1979). Ao comparar os dois manuais, identificam-se três aspectos comuns: a) motivação da produção de manuais no final da década de 1970 e início dos anos 1980 decorreu do Decreto Federal n. 79. 298 de 1977, que impôs uma prova de redação nos vestibulares; b) dificuldade apresentada pelos alunos quanto a esse tipo de produção escrita; c) propostas de técnicas estruturais de escritas de linguagens. A partir desse período histórico, Soares e Campos trouxeram alguns conceitos advindos da análise linguística estruturalista dos anos 1960 e também a coletânea de leitura com temas significativos da área da Comunicação, transformando o ensino de redação. Lima e Barbadinho mantiveram a perspectiva da retórica clássica. Este artigo pretende mostrar como o ensino da dissertação se mantém ainda hoje com marcas de uma produção da dissertação escolar, distanciando-se da elaboração de um texto argumentativo com defesa de ponto de vista.

**PALAVRAS-CHAVE:** texto argumentativo; gênero do discurso, dissertação.

**ABSTRACT:** This article is in the field of Applied Linguistics and aims at discussing the didactic proposals for dissertation writing in two high school writing manuals (high school today), from the 1970s. Among the various textbooks published during that period, we selected two distinct but representative theoretical-methodological approaches: one based on the Theory of Communication, focusing on the study of the paragraph (SOARES; CAMPOS, 1978), and another based on the teaching-learning of the cultic norm, teaching the dissertation by imitating the classical writers. from the literature (LIMA; BARBADINHO, 1979). When comparing the two manuals, we identified three common aspects: a) the motivation for the production of manuals in the late 1970s and in the early 1980s was a result of the Federal Decree number 79. 298 from 1977, which imposed a writing exam on the entrance exams; b) the difficulties students felt regarding this type of written production; c) proposals for structural language writing techniques. From this historical period, Soares and Campos suggest some concepts from the structuralist linguistic analysis from the 1960s as well as the reading collection with significant themes in the area of Communication, transforming the teaching of writing. Lima and Barbadinho maintained the perspective of classical rhetoric. This article intends to show how the teaching of the dissertation still remains with marks of a production of the school dissertation, being very distant from the elaboration of an argumentative text model stating a point of view.

**KEYWORDS:** Argumentative Text; Discourse Speech Genres, Dissertation.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No ensino de língua portuguesa da educação básica, a dificuldade dos alunos com a produção de textos dissertativos tem sido objeto de várias pesquisas na área de Linguística Aplicada e Estudos da linguagem (DURIGAN, PEREIRA, ABREU, 1987; BONINI, 1998, 2002; JACOBUS, MELLO, GIERING, 2001; BUNZEN, 2006; LOPES-ROSSI, 2012, VIDON, 2014 2018; MENDONÇA, 2015). Tais estudos caracterizam a prática pedagógica com foco na dissertação a partir dos anos 1970. Lopes-Rossi, no artigo intitulado “A produção escrita em gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática”, por exemplo, pesquisou as condições de produção de texto presente nos livros didáticos de língua portuguesa na década de 1980 e ainda hoje, apresentando uma síntese de cinco problemas em torno do ensino de redação na escola, identificados por vários pesquisadores:

[...] artificialidade das situações produção, pois a redação na escola não se configurava um texto autêntico, de efetiva circulação social; - descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem; o aluno escrevia para cumprir uma tarefa, conseqüentemente, faltavam-lhe objetivos de escrita e um real leitor (exceto o professor); - artificialidade dos temas propostos ou pouca possibilidade de interesse dos alunos nesses temas; - falta de etapas de planejamento, organização das ideias, revisão e refacção do texto; - atitude comum do professor de comportar-se como corretor do texto do aluno apenas no nível microestrutural (gramatical) (LOPES-ROSSI, 2012, p.226).

A abordagem do artigo citado era confrontar o ensino tradicional marcado pela tipologia de texto e a proposta do ensino dos gêneros do discurso, introduzido no final da década de 1990 com os Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCNs. Ampliando essa perspectiva histórica, Bunzen avalia o ensino da redação no artigo “Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio” e explica a mudança que ocorre com o conceito de “texto” como unidade de ensino e os aspectos da textualidade como coesão e coerência no ensino do texto argumentativo no final dos anos 1980 e anos 1990, devido às discussões proporcionadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) e do Ensino Médio (2002).

Notamos que a prática do ensino da dissertação conserva um lugar de destaque no século XXI nas discussões acadêmico-científicas, uma vez que a prova de redação se mantém como exigência no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essa é uma das razões pela qual o ensino da dissertação continua preocupando professores e alunos do ensino médio. Como preparar os estudantes para os vestibulares e Enem?

A prova de redação do Enem, criada em 1998, exige até hoje que o candidato escreva um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão de língua portuguesa. Polachini constata que, até 2009, “nos comandos das propostas do Enem, a exigência da produção escrita oscilou entre texto dissertativo, texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo e dissertação” (2016, p.52). Essa oscilação terminológica não é recente. No século passado, falava-se em escrita de composição, redação escolar, redação de vestibular, e o termo “redação” permanece sendo usado no Enem. Afinal, é redação ou texto dissertativo-argumentativo? Na Cartilha do Participante do Enem/ 2019, por exemplo, a dissertação encontra-se ao lado da argumentação:

O texto dissertativo-argumentativo se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la. O objetivo desse texto é, em última análise, convencer o leitor de que o ponto de vista em relação à tese apresentada é acertado e relevante. Para tanto, mobiliza informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente.

(BRASIL/INEP, 2019, p. 16).

Alguns pesquisadores do assunto, entretanto, estabelecem diferença entre a dissertação e a argumentação. Para compreender essa distinção que traz a complexidade do uso de um e de outro termo, mostrando o quanto essas escolhas não são simples, retomamos o capítulo “Le genre dissertative”, da pesquisadora francesa Delcambre:

[...] há um duplo interesse em distinguir dissertação e argumentação: de uma parte, a dimensão enunciativa não é da mesma natureza, de outra esses termos na instituição escolar designam objetos textuais diferentes, que não aparecem nos mesmos níveis de estudo, de modo que seria uma pena privar os jovens estudantes de um trabalho sobre argumentação em nome de uma confusão entre texto argumentativo e dissertação. A distinção enunciativa que se opera entre os dois textos ressalta as diferenças de centralização: o texto de argumentação se centraria sobre o destinatário, enquanto a dissertação estaria mais centrada no emissor, a operação dominante seria menos a dissertação/convicção e sim a justificativa (“mostrar como se raciocina bem”, “dar sobre si mesmo uma imagem de auditório universal”). (1997, p. 21-22).

A partir dessa distinção, consultamos dicionários especializados de estudos do discurso e observamos que o verbete recorrente é de “argumentação”. No *Dicionário de análise de discurso*, há uma definição que destaca “a argumentação como diálogo e interação”.

Para as teorias dialógicas, o estopim da atividade argumentativa é a dúvida lançada sobre um ponto de vista, que obriga o interlocutor a justificá-lo. Como a dúvida pede que seja justificada, a situação argumentativa típica caracteriza-se dialeticamente pelo desenvolvimento e pela confrontação de pontos de vista em contradição a respeito de uma mesma questão. (CHARAUDEAU; MANGUENEAU, 2004, p. 55-56).

Essa afirmação nos leva a colocar a argumentação no campo da interação e do diálogo como explica o linguista francês, Christian Plantin, no artigo “A argumentação biface: um diálogo orientado por uma pergunta” (2008, p.18), em que esclarece que “A argumentação se situa na divergência dos discursos mantidos, por exemplo, sobre a qualificação de um acontecimento”. Podemos compreender, então, pela perspectiva bakhtiniana em torno da importância do diálogo nos diferentes gêneros do discurso, que a argumentação faz parte de diferentes gêneros nas várias práticas sociais. No ensaio “O discurso na poesia e o discurso no romance”, Bakhtin aborda o discurso como uma réplica viva e dinâmica:

Todo discurso está voltado para uma resposta e não pode evitar a influência profunda do discurso responsivo antecipável. [...] Todas as formas retóricas, monológicas estão, por sua construção composicional, direcionadas para o ouvinte e sua resposta. Costuma-se até considerar essa diretriz fixada no ouvinte como peculiaridade constitutiva basilar do discurso retórico. [...] Aqui a diretriz fixada na resposta é aberta, desnudada e concreta. (2015, p. 52-53)

A concepção de argumentação nessa perspectiva dialógica coloca o conceito da interação discursiva no projeto pedagógico, o que significa envolver uma atitude responsiva ativa no aluno: “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2016, p. 25). Nesse contrato de discurso situado e datado, é que o aluno organiza as diferentes formas de produção de texto dissertativo e argumentativo. Nessa perspectiva teórica, a argumentação é uma atividade de comunicação humana marcada pela construção de um ponto de vista a partir do discurso do outro.

Algumas dessas abordagens teóricas em torno da argumentação/ dissertação estão presentes nos manuais de redação. Esse problema foi discutido na década de 1970 no artigo “As Sete Pragas do Ensino de Português”. Nele, Faraco expõe alguns pontos críticos do ensino de português, entendendo-os como verdadeiras pragas, entre elas destaca o estudo da redação como um grande problema, devido a seus aspectos de artificialidade e distanciamento do aluno, ao que ele chama “redação: tortura”:

O processo rotineiro de orientar a redação tem sido mais ou menos assim: damos um título (silenciosos por excelência porque coisa alguma lhes sugere!) ou aumentamos o sofrimento deles, deixando o tema livre e esperamos tranquilos o fim da aula para recolher o produto suado daqueles angustiados minutos. [...] Consequência: Os alunos deixam a escola sem saber redigir, sem ter desenvolvida a capacidade de escrever (escrever é muito mais que desenhar letras no papel), incapazes de preencher, de modo inteligível, algumas poucas linhas (FARACO, 1984, p. 21-22).

A fim de compreender a construção dessas rupturas no ensino da dissertação, vamos recuperar as práticas didáticas sob concepções linguísticas diferentes nos manuais dentro de uma perspectiva histórico-discursiva e comparar duas obras escolares do 2º grau (atual ensino médio), produzidas no final da década de 1970.

O objetivo deste artigo é analisar esses manuais de escrita, representativos para o 2º Grau: *Técnica de redação*: as articulações linguísticas como técnica de pensamento, de Magda Becker Soares e Edson Nascimento Campos (1978), e *Manual de redação*, de Rocha Lima e Raimundo Barbadinho Neto (1979). A escolha desses livros escolares justifica-se pela importância que o ensino de redação assumiu nos anos 1970, logo após a Revolução de 1964. (PALMA; FRANCO, 2016, p.65; MESQUITA; ALMEIDA, 2018, p. 162-163).

A análise partiu da identificação dos capítulos intitulados “dissertação”, seguindo as seguintes etapas: a) exposição dos conteúdos, b) coletânea apresentada, c) exercícios propostos, d) orientações para escrita da dissertação. O propósito é comparar os dois manuais, levantando os discursos linguísticos que fundamentam os exercícios, apontando as concepções tradicionais e inovadoras presentes no ensino de dissertação do período estudado.

Para cumprir o objetivo proposto, organizamos o artigo em três seções. Na primeira seção, recuperamos o contexto educacional brasileiro em que os manuais de redação foram produzidos e apresentamos as leis que modificaram o ensino de língua portuguesa a fim de reconstruir historicamente o ensino dessa prática escrita. Na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica que sustenta a análise com os conceitos bakhtiniano de “interação discursiva”, “texto”, “gêneros do discurso (BAKHTIN, 2015; 2016). Na terceira seção, a análise dos livros escolares selecionados, com base nas concepções de “texto” e “gênero do discurso” de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2015, VOLÓCHINOV, 2017). Nas considerações finais, a comparação das atividades de produção de dissertação, com abordagens linguísticas distintas, semelhanças e diferenças.

## **ENSINO DE DISSERTAÇÃO NA DÉCADA DE 1970: UMA ATIVIDADE ESCOLAR, LONGE DA VIDA**

Nesta seção, traçamos um breve percurso da disciplina “Português”, implantado nos anos de 1970. Fez parte das determinações da ditadura militar brasileira (SILVA, 2014, p. 105; SAVIANI, 2008, p. 298) na gestão do presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). A disciplina foi alterada significativamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(5692/71), devido à radical intervenção na educação, conforme assinala Soares (2004, p.169), o ensino primário e médio foi reformulado:

No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.  
Lei 5692/71, Art.1º, parág. Único.

A disciplina “Português” passou a ser denominada “Comunicação e expressão” nas séries iniciais do 1º grau, “Comunicação em língua portuguesa” de 5ª à 8ª séries (atualmente, Ensino Fundamental anos finais) e no 2º grau (atual ensino médio), nomeada “Língua portuguesa e literatura brasileira”.

Nesse período, o ensino de língua portuguesa teve forte influência da Teoria da Comunicação, proposta pelo linguista russo Roman Jakobson. A partir da obra *Linguística e comunicação*, publicada no Brasil em 1971, trouxe as noções de “funções da linguagem” que se tornaram presentes em documentos oficiais da época e em quase todos os livros didáticos por várias décadas (WINCH, P. G.; NASCIMENTO. 2012, p. 220-221). Essa concepção de linguagem foi uma tentativa de incluir a disciplina Português na área de “Comunicação e expressão”. Ensinar a escrever tornou-se um desafio dentro dessa pedagogia em que a “redação escolar” foi criada por decreto conforme explica Soares:

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. [...] Já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua (SOARES, 2004, p.169).

Ainda no cenário de mudanças do ensino de língua portuguesa nesta década de 1970, o Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977 estabelecia normas precisas para a redação de vestibular nas universidades: “[...] inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa” (BRASIL, online). A partir da institucionalização do exame, houve um aumento significativo de compêndios didáticos de redação para o ensino médio<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O levantamento dos livros didáticos de redação da década de 1970 foi realizada na Biblioteca do livro didático (Livres) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O resultado não é exaustivo, mas apresenta as seguintes obras com várias reedições: Samir Meserani. *Redação escolar: a criatividade*. São Paulo: Saraiva, 1971. José Armando Macedo. *A redação do vestibular*. São Paulo: Moderna, 1975; Gustavo Krause, Maria Elena Ferreira da Silva e outros. *Laboratório de redação*. Rio de Janeiro: FENAME, 1978; Hildebrando André. *Curso de redação*. São Paulo: Marco, 1978; Magda Soares; Edson Nascimento Campos. *Técnicas de redação: as*

Conforme os comentários de Bunzen em torno da lei federal “as escolas começaram a dar mais ênfase ao ensino de redação – que sempre estava mesmo em terceiro plano – e introduziram uma ‘nova disciplina’ na grade curricular do EM (*técnicas de redação*) com o objetivo de ensinar os alunos a fazer redações” (2006, p. 146). O ensino de redação, desse modo, acabou marcado pelas provas de vestibular, e as aulas específicas de produção escrita e os livros didáticos tinham como principal foco o ensino da dissertação, uma vez que os alunos apresentavam grandes dificuldades na escrita.

Sobre essa dificuldade de produção de textos, muitas pesquisas relacionadas à linguística na década de 1970-1980 aprofundaram o tema. O linguista Rodolfo Ilari, por exemplo, discutiu a prática pedagógica dos professores, observando que a produção do texto dissertativo, com frequência, tornou-se, naquele momento, um mero exercício de aula e a correção se fazia principalmente nos “erros gramaticais”: “a redação se torna em nossas escolas um ajuste de contas: entre o aluno e o professor, ela é sobretudo uma oportunidade para verificar que as dificuldades do aluno persistem, a despeito de todos os esforços” (1976, p.75-76).

O efeito do Decreto no ensino foi pouco eficaz, porque os alunos do ensino médio mantinham dificuldades na produção da redação do vestibular, como apontaram pesquisadores como Lemos (1977), Rocco (1981), Pécora (1983), Costa Val (1991) entre outros. Os estudos focalizaram aspectos linguístico-textuais, em especial, as dificuldades de coesão e coerência do texto e os problemas gramaticais.

Pécora, por exemplo, levantou treze itens entre os problemas constantes nas redações: “acentuação, pontuação, ortografia, norma culta, emprego lexical, incompletude associativa, emprego de relatores, emprego de anafóricos, redundância, emprego de noções confusas, noções de totalidade indeterminada, emprego de noções semiformalizadas, problemas de lugar-comum” (1983, p. 103-104). Segundo o pesquisador, esses problemas estavam relacionados à falta de uma linha de investigação linguística baseada na “teoria do texto” ou “teoria do discurso” (1983, p. 80-81), o que permitiria ao aluno tornar-se autor de seu texto e não simplesmente adquirir técnicas da estrutura do texto.

---

articulações linguísticas com técnica de pensamento. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978; Rocha Lima; Raimundo Barbadinho Neto. *Manual de redação*. Rio de Janeiro: FENAME, 1978 entre outros.

## **QUESTÕES DO ENSINO DE DISSERTAÇÃO: SEGUIR UM MODELO OU DEFENDER UM PONTO DE VISTA?**

Os fundamentos teóricos para a análise dos livros escolares que tratam especificamente da dissertação baseiam-se nos conceitos de “texto” como unidade de ensino (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2016; BAKHTIN, 2015) e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2015) em que “cada tipo de intercâmbio comunicativo referido anteriormente organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua estrutura tipo, que chamaremos a partir daqui de gênero” VOLOCHINÓV, 2013, p. 159). Os gêneros se orientam em relação a situações concretas em duas direções: para o ouvinte ou interlocutor e para os acontecimentos da vida. Essas noções auxiliam na compreensão do texto como uma réplica ativa e responsiva, em que o os indivíduos têm o que dizer, para quem dizer, em situação real, em tempo real.

A partir dessa perspectiva teórica, os alunos são convidados a produzir textos em diferentes práticas sociais e, não somente cumprir uma tarefa de escrita, restrita à esfera escolar. Quanto ao conceito de “interação discursiva”, deve ser encarado como central na compreensão da linguagem, porque sem linguagem a transmissão do conhecimento torna-se impossível.

A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos com o falante (pai, irmão, marido etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204-205).

Trata-se de uma noção que pode ser deslocada para o ensino da dissertação e pode ser considerada central, sendo necessário distanciar-se do ensino tradicional de escrever, centrado na transmissão exclusiva de regras gramaticais da língua. Mostrar para os alunos como é importante recuperar o contexto social do texto e identificar o discurso do outro é um modo de construir diálogos e não apenas dar respostas prontas ao texto do outro. Essa ideia está discutida por Bakhtin no ensaio “O discurso no romance”, (BAKHTIN, 2015, p. 125-130). Essa fala do dia-a-dia, repleta de palavras do outro, apresenta marcas ideológicas do universo do outro, seguindo múltiplas formas de interpretação. Nesse contexto, o filósofo da linguagem apresenta o modo de transmissão realizado nas disciplinas escolares:

A aprendizagem de disciplinas verbais conhece dois modos colegiais básicos de transmissão assimilativa do discurso do outro (do texto, de regras, de modelo): “de cor” e “pelas próprias palavras” do aluno. [...] Ganha um significado ainda mais profundo e substancial a diretriz voltada para a assimilação do discurso do outro no processo de formação ideológica do homem, na própria acepção do termo. Aqui, o discurso do outro já não atua como informação, instrução, regras, modelos, etc.; ele procura determinar os próprios fundamentos da nossa relação ideológica com o mundo e do nosso comportamento, atua aqui como um discurso autoritário e como discurso interiormente persuasivo. (BAKHTIN: 2015, p.135-136)

Considerando esses dois modos de transmissão escolar, podemos reconhecer que o ensino da dissertação na maioria dos livros didáticos de redação torna-se, muitas vezes, um conteúdo a ser repetido “de cor”, isto é, “de memória”, caracterizado pela distância temporal e espacial com a vida cotidiana, o que acaba colocando os alunos como reféns das palavras do outro, com um texto sem posição a ser defendida, mas ideias a serem repetidas.

Bakhtin contrapõe o discurso autoritário ao discurso persuasivo. No primeiro, “sua estrutura semântica é imóvel e morta, pois está concluída e é unívoca, seu sentido basta à letra, petrifica. O discurso autoritário exige de nossa parte um reconhecimento incondicional e nunca um domínio livre e uma assimilação com meu próprio discurso” (BAKHTIN: 2015, p. 137). No segundo, “A estrutura semântica do discurso interiormente persuasivo não é concluída, é aberta, e em cada novo contexto dialogante é capaz de revelar possibilidades semânticas sempre novas” (BAKHTIN: 2015, p. 140). A partir do discurso persuasivo, os saberes do aluno são considerados “para confrontá-los com os ‘conhecimentos sistemáticos’[...]” (GERALDI, 2011, p. 21).

Tendo como base os conceitos bakhtinianos de texto, gêneros do discurso e interação no que se refere à transmissão do discurso do outro, passamos à análise do tratamento dado à dissertação nos manuais selecionados.

## **AS PROPOSTAS DE DISSERTAÇÃO NOS MANUAIS DE REDAÇÃO DA DÉCADA DE 1970**

- Sob o advento da linguística estruturalista

O livro escolar *Técnica de redação*: as articulações linguísticas como técnica de pensamento, escrito por Magda Soares<sup>2</sup> e Edson Nascimento Campos<sup>3</sup>, volume único, foi

---

<sup>2</sup> Magda Soares (1932- ), professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

<sup>3</sup> Professor Adjunto da Faculdade da Saúde e Ecologia Humana /FASEH, Vespasiano, Minas Gerais.

publicado em 1978 pela editora carioca Ao Livro Técnico. Na época, o Brasil tinha como presidente da república o general Ernesto Geisel (1974-1979), marcado por um regime autoritário e violento, com ostensiva presença das forças armadas para coibir as manifestações da sociedade civil. Na educação, a visão tecnicista de currículo exercia um austero controle no funcionamento das escolas, principalmente referente à visão ideológica dos professores e dos alunos (PALMA; FRANCO, 2016, p.49).

No cenário em que país apresentava um elevado grau de analfabetismo e baixo percentual de escolarização da população, o manual de Soares e Campos trouxe orientações marcadas pelas concepções linguísticas, como a Teoria da Comunicação e a Pragmática. A obra ofereceu mudanças no ensino de redação, como mostraremos a seguir mesmo diante de um contexto político que pouco investia na qualidade do ensino.

O livro, elaborado para ensinar “as habilidades de redigir uma DISSERTAÇÃO” (SOARES; CAMPOS, 1978, p.v), está organizado em quatro partes: Nota da editora, Prefácio, cinco unidades, Referências bibliográficas. Uma das primeiras obras que insere o encarte separado denominado “Guia do professor”, composto com 51 páginas. O fascículo apresenta as respostas dos exercícios propostos no livro do aluno e nas últimas seis páginas oferece ao professor sugestões para desenvolver as aulas de redação: objetivos, pré-teste, sequência, procedimentos de ensino, avaliação e ficha de observação de desempenho.

Na primeira página do livro, a “Nota da editora” explica a importância da produção escrita: “Sabe-se que redigir é hoje uma necessidade nas mais variadas áreas da atividade humana. [...] O Decreto 79.298, de 24/02/77, só veio confirmar essa situação. A partir de janeiro de 1978, nos vestibulares haverá a ‘inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa’. [...] Este manual destina-se a todos os que, quaisquer que sejam suas razões, se interessam pelo assunto redação” (SOARES; CAMPOS, 1978, p.iii).

No prefácio, os autores explicam o objetivo do manual, e o que é dissertação. O subtítulo indica as perspectivas teóricas: Teoria da Comunicação a partir de alguns princípios do linguista russo Roman Jakobson (1896-1982)<sup>4</sup> e fundamentos a partir da obra *A linguagem no pensamento e na ação*, do psicolinguista americano Samuel Hayakawa (1906-1992), que apresenta uma concepção cognitivista do texto. Para ele, a linguagem é tida como expressão do

---

<sup>4</sup> No final da década de 1960, os estudos de Roman Jakobson, um dos fundadores do Círculo Linguístico de Praga, no ensino de Língua Portuguesa começam a circular, a partir da sua vinda ao Brasil em 1968.

pensamento. O referencial indica uma concepção de língua como comunicação, com vistas a desenvolver a capacidade comunicativa do aluno entendido como um emissor e receptor de mensagens:

Fazer uma REDAÇÃO significa construir atos de comunicação. Em todo ato de comunicação existe um emissor, sujeito que possui intenções e que as coloca em forma de mensagem, construídas por um conjunto de sinais chamado código, e endereçada a um receptor: o leitor. Fazer uma REDAÇÃO é tarefa de produção de mensagens, concretizadas por um ou mais códigos disponíveis, que materializam diversas intenções, tendo em vista diversos leitores. Neste MANUAL, o objetivo geral e básico é: produzir mensagens, utilizando-se o código língua.

(SOARES; CAMPOS, 1978, p.iv).

Esse posicionamento teórico defendido pelos autores apresenta a “redação” como uma atividade comunicativa, deixando de lado a concepção de texto dissertativo. A escrita do aluno é dirigida para uma produção de orações, períodos e parágrafos, sem inseri-lo no processo de interação entre o contexto e o texto. Essa organização instaura uma prática de neutralidade do destinatário, discussão levantada por Plantin:

Consideremos em particular este fato elementar que se escreve sempre para alguém, que todo discurso deve se avaliar em função do seu destinatário e do efeito que se quer exercer sobre ele. Cortar o discurso de seu destinatário é retirar-lhe a vida. Quem é o destinatário de uma dissertação?” (1990, 279).

A proposta defendida pelo livro é ensinar a forma e o conteúdo da dissertação, devido à obrigatoriedade da prova de redação nos concursos vestibulares. Os autores justificam essa posição, apresentando os seguintes motivos:

A DISSERTAÇÃO é a forma de REDAÇÃO mais usual. Com mais frequência é a forma de REDAÇÃO solicitada às pessoas envolvida com a produção de trabalhos escolares [...] A prosa dissertativa é, assim, predominante nos textos de trabalhos escolares, nos textos de produção e divulgação científicas [...]. Raramente é uma pessoa solicitada a produzir uma descrição ou uma narração; frequentemente, ao contrário, é solicitada a produzir uma dissertação. (SOARES; CAMPOS, 1978: p. v) [destaque dos autores]

Os autores justificam o ensino da dissertação pelo uso escolar, e enfatiza os aspectos estruturais do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. No final do prefácio, deixam claro que não pretendem inovar na teoria nem no método de ensinar dissertação, “é mais uma sistematização que se faz para a produção de mensagens escritas e uma sugestão de novas orientações teórico-metodológicas” (SOARES; CAMPOS, 1978, p.vi).

Essa perspectiva metodológica do ensino da redação foi considerada inovadora por ter se distanciado da orientação gramatical adotada nos manuais até a década de 1970, momento em que o ensino era pautado em modelos de textos literários, dando destaque a regras do bem escrever. Se de um lado *Técnica de redação* trouxe para as aulas de redação os alicerces da linguística estrutural, apresentando a frase-núcleo, formulação de desenvolvimento e formulação de conclusão, de outro lado, a ênfase ocorre principalmente nas características formais do produto final, sem levar em conta as condições do contexto em que o texto vai circular e os interlocutores reais.

As cinco unidades do livro são divididas: (1) A articulação dos vocábulos na oração; (2) A articulação das orações no período; (3) A estrutura do parágrafo; (4) Formas de ordenação no desenvolvimento do parágrafo; (5) Redação: processo, estrutura; Exercícios. A prática dessa sequência metodológica parte de unidades menores até o parágrafo, marcando o princípio estruturalista, da organização da estrutura. Os conceitos de frase, oração, período, parágrafo, apresentados um a um em cada capítulo, didaticamente, como recursos linguísticos, ficam limitados ao parágrafo sem estarem articulados à construção do texto dissertativo como um todo.

## **ANÁLISE DO ÚLTIMO CAPÍTULO REDAÇÃO: PROCESSO, ESTRUTURA**

Justificamos a escolha deste capítulo, porque encontramos a sequência dos exercícios de dissertação, o que contribui para o estudo da nossa proposta. Para analisá-lo, descrevemos sua organização, seleção dos textos e metodologias adotadas.

Os autores iniciam com uma síntese das cinco partes do livro:

- delimitar o assunto;
- formular o objetivo que deve orientar o ato de escrever;
- traduzir o objetivo em forma de frase-núcleo – introdução;
- – desdobrar a frase-núcleo – introdução - em frases desenvolvimento, organizadas por algumas formas de ordenação;
- reorganizar as frases desenvolvimento em forma de frase de conclusão.

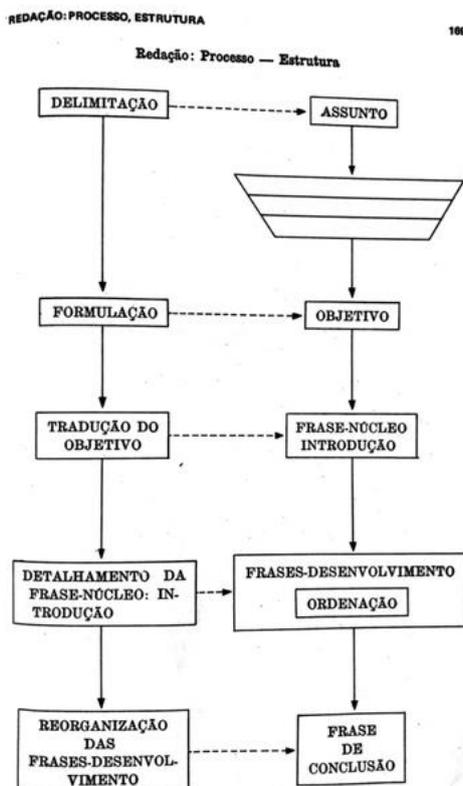
(SOARES; CAMPOS, 1978, p. 168).

Em seguida, explicam o conceito de redação: “ser um só parágrafo ou vários parágrafos”. Essa oscilação terminológica entre parágrafo, redação e dissertação acaba por confundir o aluno, pois parece que qualquer parágrafo é uma dissertação. Na sequência, os autores usam o termo com hífen e afirmam que “pode-se representar a redação-dissertação, seja de um só parágrafo, seja de vários parágrafos” (SOARES; CAMPOS, 1978, p. 168). Essa afirmação pode gerar um entrelaçamento entre parágrafo e dissertação de forma mecânica, sem

incluir no processo de produção escrita da dissertação a apresentação do ponto de vista frente aos acontecimentos do cotidiano, apresentando um posicionamento crítico.

Na sequência, há um gráfico, marcando as conexões entre parágrafos.

**Fig. 1: redação: processo, estrutura**



**Fonte: SOARES; CAMPOS, 1978, p.169.**

A segunda parte do capítulo nos mostra o rigoroso trabalho metodológico proposto por Soares e Campos, partindo da leitura de três trechos de textos selecionados da área da Comunicação e Cultura, seguido de um estudo detalhado da linguagem de cada texto, direcionado para o entendimento da língua como sistema. Os exercícios de leitura focam na identificação dos aspectos estruturais referentes a assunto, delimitação do assunto, objetivo.

O primeiro trecho selecionado é “Liberdade”, da obra *O futuro da comunicação* (1974), do jornalista Amaral Vieira, com o objetivo de “mostrar que o Estado moderno eliminou a liberdade individual” (SOARES; CAMPOS: 1978, p.170-171). “As igrejas de Minas Gerais” é o segundo fragmento, extraído da obra *Terra de contrastes* (1959), do antropólogo francês

Roger Bastide. Começa com uma análise dos dois parágrafos e um esquema da introdução, desenvolvimento por contraste e o levantamento dos marcadores linguísticos (SOARES; CAMPOS: 1978, p.171-174). O último fragmento dessa etapa é “Opiniões”. retirado de *Comunicação, opinião, desenvolvimento* (1971), do jornalista José Marques de Melo.

A metodologia adotada parte da leitura do texto que introduz temas como liberdade, estilo arquitetônico social e formação de opiniões individuais, o que é importante destacar essa seleção dos autores no período de ditadura militar, mostrando um recurso possível para discutir os temas proibidos. Usando a forma estrutural para fazer passar os conteúdos, os autores conseguiram incluir os temas censurados.

No final da leitura desses textos que discutiam liberdade em tempos de opressão, os autores apresentam uma síntese com os componentes da redação: organização, unidade, coerência, clareza e concisão. Eles introduzem três elementos textuais novos a serem observados pelo aluno: “coerência”, “clareza e concisão”, só com uma menção a ser observada: “a sequência dos parágrafos é natural e coerente”. (SOARES; CAMPOS: 1978, p. 179). Dessa maneira, coerência, clareza e concisão passam a ser elementos composicionais a serem respeitados e não elementos linguísticos que compõem o texto dissertativo. A síntese indica que a ordem lógica das ideias se constrói de forma independente de qualquer procedimento linguístico utilizado. As explicações são apresentadas como simples recurso de fixação:

**Coerência**

- as ideias se desenvolvem em ordem lógica, isto é, a sequência dos parágrafos é natural e coerente;
- palavras e expressões indicadoras de transição entre um parágrafo e outro são usadas com propriedade e adequação;

**Clareza e concisão**

- não há pormenores excessivos, explicitações desnecessárias;
  - não ha redundâncias, isto é, repetição de ideias já expressas.
- (SOARES; CAMPOS: 1978, p. 179).

Essas técnicas de redação são retomadas pelos autores no Guia do Professor: “Para a prática de ensino e aprendizagem da REDAÇÃO – DISSERTAÇÃO, optou-se por desenvolver as habilidades de redigir uma DISSERTAÇÃO” (SOARES; CAMPOS, 1978, p. 2).

Na terceira e última parte intitulada “Exercícios”, os autores propõem nove exercícios (SOARES; CAMPOS: 1978: p. 179-189). Nas orientações para os alunos, o termo “texto” é apresentado como sinônimo de redação: “A seguir, são apresentados três textos (ou ‘redações’), constituídos de vários parágrafos. Analise cada um” (1978: p. 179). E os excertos oferecidos

na sequência visam a identificar os processos de construção dos parágrafos e parágrafo aparece como sinônimo de texto.

Nos exercícios iniciais (5.1 (a, b, c, d, e, f) e 5.2 (a, b,c) os autores propõem aos alunos identificarem o assunto, objetivo, plano de desenvolvimento e marcadores linguísticos de quatro excertos: *Inéditos* (Cecília Meireles, 1967) (5.1.1.), *Comunicação de massa* (Charles R. Wright, 1968) (5.1.2), Propaganda do COMIND, retirado da revista Isto é (9/11/1977) (5.2.1.) e *O futuro da comunicação* (Amaral Vieira, 1974) (5.2.2.). Nesses dois exercícios, a esquematização da estrutura, a reescrita dos textos, identificando as partes (introdução, desenvolvimento, conclusão), sugere que o aluno siga o modelo. Se por um lado, os temas voltam a temas sociais, não há orientação propondo que o aluno assuma ponto de vista frente a ele. As orientações recaem paras os aspectos estruturais da linguagem e da língua. Nos sete exercícios que seguem (5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9), os autores indicam a estrutura para o desenvolvimento da redação, conforme transcrevemos um exemplo a seguir:

Faça uma redação obedecendo às seguintes instruções:

**Assunto** – Desemprego.

**Delimitação do assunto** – O problema do desemprego nos centros urbanos.

**Objetivo** – Indicar as causas e as consequências do desemprego nos centros urbanos.

**Número de parágrafos** – quatro.

Primeiro parágrafo – introdução (redija-o)

Segundo e terceiros parágrafos - desenvolvimento

Segundo parágrafo – causas (parágrafo já redigido em resposta ao Ex. 3.4.6.2)

Terceiro parágrafo -consequências (parágrafo já redigido em resposta ao Ex. 3.4.6.3)

Quarto parágrafo – conclusão (redija-o)

**Formas de ordenação** – causa-consequência

Use palavras e expressões indicadoras de causa e consequência e de transição entre os parágrafos, se necessário.

(SOARES; CAMPOS: 1978, p. 185).

Observa-se que o aluno deve seguir o roteiro organizado para redigir a dissertação. Essa fixação de modelos monitora o texto do aluno, para que ele possa aprender a escrever repetindo vários exercícios. Conforme Bunzen, “é uma prática de ensino e de avaliação da escolarização que raramente considera natureza dialógica e interativa da própria linguagem e que praticamente anula a subjetividade necessária a toda autoria” (2006, p. 148).

Os títulos propostos para dissertação estão relacionados ao trabalho/ desemprego, progresso, poluição, “O aluno que trabalha”, “Efeitos do progresso”, “Fontes de poluição”, “Natal”, “Lazer”. O último exercício (5.9) solicita a produção de mais cinco redações e para isso elenca assuntos variados:

- a) Exploração espacial – para quê?;
- b) Vantagens e desvantagens do divórcio;
- c) A violência no mundo atual;
- d) O futebol no Brasil;
- e) O público das telenovelas

(SOARES; CAMPOS: 1978, p. 189).

Neste capítulo “Redação: processo, estrutura”, analisamos que a produção de dissertação está marcada por roteiros fixos, deixando o aluno com pouca possibilidade de sair das estruturas prescritas. Nota-se uma preocupação com a leitura de textos visando trazer a discussão daquele momento histórico, mas a proposta de discutir a situação concreta de levar o aluno a assumir-se como sujeito do seu texto fica de fora.

A grande preocupação é com a linguagem como comunicação, em que há emissor e receptor e com a língua como sistema, estruturada em frases, orações e parágrafos. A interação do sujeito que escreve com o leitor fica distante, não há partilha de percurso da escrita, nem troca de textos para reescrita. O processo interativo da escrita não parte da experiência linguística dos alunos e de suas vivências para produzir textos, mas se volta ao modelo, a uma estrutura.

A metodologia é de um princípio teórico-prático em que a produção da redação-dissertação segue uma estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão, entendendo que a língua é um sistema fixo. A unidade final do manual procura ensinar a produção do texto dissertativo por meio de orientações que valorizam os planejamentos estruturais, com fórmulas da correção. Nesse contexto, as propostas didáticas centram-se nas especificidades das formas linguísticas, valorizando o domínio das estruturas do texto dissertativo.

Como explica Bakhtin:

[...] O discurso autoritário exige de nossa parte um reconhecimento incondicional e nunca um domínio livre e uma assimilação com meu próprio discurso. [...] Não pode ser dividido: deve concordar com um, aceitar parcialmente outro, rejeitar totalmente o terceiro. Por isso, a distância em relação ao discurso autoritário permanece imutável em toda a sua extensão: aqui é impossível o jogo com as distâncias: fusão e divergência, aproximação e afastamento (2015, p. 137-138).

## A PERSPECTIVA TRADICIONALISTA DO ENSINO DA DISSERTAÇÃO

*Manual de redação*, escrito por Rocha Lima<sup>5</sup> e Raimundo Barbadinho<sup>6</sup> Neto, foi publicado em 1979, período que o general João Figueiredo (1979-1985) assumiu a presidência do país, dando início à abertura política, depois de um longo período do regime militar. A obra recebeu subvenção do Ministério da Educação e Cultura/MEC, por meio da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) órgão responsável pelo programa de difusão do livro didático nas escolas brasileiras e contou com cinco edições, sendo a última em 1994.

No prefácio da 1ª edição, Leonardo Gomes de Carvalho Leite Neto, representante do MEC, valoriza a importância da obra para ensinar português devido a modernidade da doutrina. Destaca alguns aspectos da língua oral que tornaram um entrave para a aprendizagem da língua escrita na aula de português:

[...] As expressões ‘li’ nos jornais, nas revistas, ‘ouvi’ no rádio substituíram-se por ‘vi’ na televisão, ‘vi’ no cinema, enquanto as revistas ilustradas, os ‘quadrinhos’, as telenovelas competem cada vez mais com os livros. E, como o ler e o ouvir exigem maior esforço de decodificação, o homem adere facilmente ao conforto e passividade da comunicação pela imagem; ouvindo e lendo cada vez menos, ouve e lê cada vez com mais dificuldade. Em consequência, fala e escreve cada vez menos, e com insegurança crescente vai perdendo a fluência da expressão verbal, ao passo que o uso da língua se vai empobrecendo e deteriorando (LIMA; BARBADINHO NETO, 1979, p.1).

Neto segue o prefácio preocupado com o ensino de português e enfatiza o quanto o manual insistiu com a escrita da norma-padrão:

Com o propósito de reagir, pelo menos em parte, contra essa situação, é que se edita o presente MANUAL DE REDAÇÃO, que -estamos certo – alcançará o objetivo, a que visaram os autores, de ensinar a escrever. [...] escrever não consiste senão em buscar ideias e articulá-las com sequência e concatenação (Cap. I), para com elas elaborar a construção do texto (Cap. II). (LIMA; BARBADINHO NETO, 1979, p. 1).

Vale observar que o representante do MEC defende o postulado absoluto da correção da língua escrita. Sobre essa crença social enraizada nos vários setores do ensino brasileiro, Faraco aponta para as concepções tradicionais que estão em jogo na década de 1970 e se arrasta pelas décadas seguintes:

O problema não está, porém, apenas no equívoco, mas no pano de fundo sobre o qual o equívoco se constituiu e se cristalizou. A análise empírica da variação estilística [...] se confronta com uma representação social da língua que a entende como homogênea, como um monumento monolítico. [...] A variação é um dado a ser descrito e compreendido, para a ideologia da língua homogênea trata-se de um mal a ser

---

<sup>5</sup> Carlos Henrique Rocha Lima (1915-1991) foi professor titular da Faculdade de Humanidades Pedro II e autor da *Gramática normativa da língua portuguesa* [1. Ed., 1957].

<sup>6</sup> Raimundo Barbadinho Neto (1944-?) foi professor do Colégio Pedro II, e pertenceu à Academia Brasileira de Letras.

combatido (a variação é intolerável). E a régua para esse combate é o que está nas gramáticas. Supostamente o que aí encontramos é a gramática da língua – a única concebível se a língua é tida como homogênea -e, em consequência, o padrão absoluto de correção (FARACO, 2007, p.26).

A partir do equívoco mencionado por Faraco em torno de uma língua homogênea, é possível entender a condição de uniformidade proposta pelos autores e legitimada pelo Ministério da Educação, marcando a organização e o desenvolvimento desse manual didático para o ensino da produção de redação.

Também nesse volume, a prática de produção de textos é designada por redação, mas com uma abordagem que tem a gramática normativa como base. Nessa perspectiva, o volume está organizado em três unidades, e treze capítulos distribuídos entre elas:

**Quadro 1 – síntese da organização das unidades**

Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3
Capítulo I Em busca de ideias	Capítulo VI A escolha das palavras	Capítulo IX O texto narrativo
Capítulo II A construção do texto	Capítulo VII A estrutura da frase	Capítulo X A fala das personagens no curso da narrativa
Capítulo III O tom do texto	Capítulo VIII O pensamento e a língua: alguns meios de expressão	Capítulo XI Ainda o texto narrativo: as descrições
Capítulo IV As qualidades fundamentais do texto: o parágrafo	---	Capítulo XII <b>O texto dissertativo</b>
Capítulo V A unidade de composição do texto: o parágrafo	---	Capítulo XIII Acerca dos tipos de texto

LIMA; BARBADINHO NETO, 1979.

Na abertura do capítulo I, os autores estabelecem o objetivo para a escrita do aluno: “Aprender a escrever não é só aprender a pensar, como se tem dito e redito; mas também – e principalmente – aprender a *dizer bem* o que foi pensado” (LIMA; BARBADINHO NETO, 1979, p. 6). Dessa maneira, a redação está relacionada aos exercícios gramaticais, a fim de que as palavras possam enriquecer o texto do aluno; o método de ensino se baseia na correção do professor, porque é ele que domina a gramática.

Vamos nos deter na análise no capítulo XII “O texto dissertativo” (p. 120-126) da unidade 3, apresentando as seções, a seleção dos textos e metodologias adotadas.

Os autores dividiram o capítulo em quatro seções: Conceito de dissertação; Finalidades da dissertação; O preparo da dissertação; Exercícios. No início da seção de abertura, define dissertação como “uma série de juízos a respeito de determinado assunto ou questão. [...] Própria dos temas abstratos, dos problemas doutrinários, dos arrazoados jurídicos, das críticas, das teses, retrata as nossas reflexões ...” (1979, p. 120). Essa concepção voltada para expressões impregnadas de valores e crenças como “juízos”, “temas abstratos”, “arrazoados jurídicos”, impõem uma linguagem distante do aluno. Os autores seguem mostrando a finalidade da dissertação, dando como exemplo dois textos opinativos: uma carta de José Lins do Rego a uma mãe que lhe pediu conselhos sobre a leitura que deveria ser recomendada a rapazes; o segundo fragmento, “Sobre o café”(1921), do historiador Afonso Arinos de Melo Franco, que se coloca contra a policultura nas fazendas de café do oeste do estado de São Paulo. Os textos servem de modelo para expor uma opinião.

Na seção “O preparo da dissertação”, os autores explicam que “entre as espécies de composição, aquela que requer maior capacidade de criar ideias e melhor dose de cultura geral, a dissertação exige, em muitos casos, trabalho prévio de consulta bibliográfica” (LIMA; BARBADINHO NETO, 1979, p. 122). A ênfase dessa parte é mostrar como é fundamental o conteúdo, aliado a uma estrutura fixa para que o aluno desenvolver a sua dissertação. Para defender essa posição, Lima e Barbadinho citam os conselhos retirados de *Cours pratique de composition française* (1934), de Daniel Mornet (1878-1954), um dos principais professores de história da literatura francesa da Sorbonne, Universidade de Paris, França:

[...] adaptando conselhos de Daniel Mornet (CPCF, 58 passim), para favorecer o despertar de ideias o explorar-lhes as fecundas associações, recomendaríamos a adoção – com a necessária flexibilidade - do seguinte procedimento: 1. análise do desdobramento das ideias; 2. apreciação de prós e contras, 3. paralelo – (por analogia e /ou por contraste,) 4. pesquisa de causas e consequências [...]”. (LIMA; BARBADINHO NETO, 1979, p.122-123).

Os autores citam a obra francesa somente colocando as iniciais, e procuram integrar as orientações francesas aos alunos brasileiros quanto à leitura e escrita de textos. Essa referência sugere ser uma obra do conhecimento dos professores de língua portuguesa da década de 1970, portanto, leitores de obras escritas do ensino de francês. Em seguida a a partir da orientação baseada em Mornet segue um roteiro para os alunos do texto A camaradagem.

**Quadro 2: encaminhamento metodológico para conduzir as ideias a respeito do tema A camaradagem**

Análise do desdobramento das idéias	{ a) prazer da vida em grupo; b) semelhança de gostos e hábitos; c) sensação de segurança.
Apreciação de <i>prós</i> e <i>contras</i>	{ <i>Prós</i> : a) solidariedade; b) confiança. <i>Contras</i> : a) abuso da força; b) cumplicidade indevida.
Paralelo	{ Distinção entre amizade e camaradagem.
Pesquisa de causas e conseqüências	{ <i>Causas</i> : a) carência de afeto; b) necessidade de proteção; c) temperamento extrovertido. <i>Conseqüências</i> : a) certo grau de estima; b) desinteresse.

Fonte: LIMA, BARBADINHO NETO, 1979, p.124.

Na sequência, vem um conjunto de oito atividades, solicitando que o aluno siga o modelo esquemático oferecido na parte teórica. Selecionamos as cinco primeiras atividades para análise. As afirmações propostas contemplam temas abstratos como a moradia à beira-mar, o mau humor, casar ou não casar, obediência, problemas existenciais, de modo que fica distante da interação com jovens estudantes.

- I. Esquematize, seguindo o modelo da pág. 124
  1. Alguns *prós* e *contras* dessa situação: “A moradia à beira-mar”.
  2. Algumas causas e conseqüências do “mau humor”.
- II. “Casar, ou não casar – eis a questão.”  
Enumere, em duas colunas respectivamente, argumentos contrários ao casamento e a favor dele.
- III. “Obediência” e “respeito” são sentimentos muito próximos, mas que não se confundem.  
Trace breve paralelo entre eles. [...]
- IV. “Um fraco rei faz fraca a forte gente.” (Camões)  
Como entende o pensamento contido neste verso? Concorda com ele, ou dele discorda? Justifique sua opinião.
- V. “Vida nove fora zero” (Manuel Bandeira)  
“Mas a vida é um favor!...” (Olavo Bilac)  
Estes dois versos espelham duas visões antagônicas dos problemas existenciais. Defina-se por uma delas, apresentando as razões do seu modo de ver. (LIMA; BARBADINHO NETO: 1979, p.125)

Nesse conjunto vale destacar que os autores introduzem duas afirmações no exercício 1, incentivando o estudante a esquematizar ideias a favor e contra morar à beira-mar e causas e consequências do mau humor. O exercício 2 insere uma afirmação sobre casamento para enumerar argumentos contrários “ao casamento e a favor dele”; no 3, o enunciado é em torno da obediência e respeito para ser feito um esquema relacionando os dois valores; No exercício 4, a partir de um verso de Camões (“Um fraco rei faz fraca a forte gente”), a proposta é fazer uma paráfrase sobre o pensamento do poeta e que o aluno concorde ou discorde do “pensamento” do poeta; no exercício 5, citam dois versos, o primeiro é “Vida nove fora zero”, de Manuel Bandeira (1886-1968), mas os autores não fazem referência ao poema “Belo belo”, da obra *Estrela da vida inteira* (1973) e o outro verso “Mas a vida é um favor! ... também não mencionam o poema “Vunerant Omnes, ultima necat”, de Olavo Bilac (1865-1918), da obra *Tarde* (1919). O título desse poema, em latim, significa “todos ferem, a última mata”, uma referência à inscrição filosófica do tempo. Transformam versos em afirmações, deixando transparecer que não integram um texto concreto, as frases ficam descontextualizadas. Tal prática de ensino da dissertação torna-se estritamente disciplinar, ou seja, um mero treino de fixação das estruturas dissertativas, sem considerar os processos de interação entre leitor e texto. No exercício 6, há dez provérbios para serem relacionados com a coluna de significado, no 7, outros dez provérbios pedem a explicação do sentido e no exercício 8, último, a proposta é para redigir uma dissertação com o título “A mecanização do trabalho”, já tendo um roteiro a ser desenvolvido.

Nessa atividade de finalização, o objetivo que se pretende atingir com o aluno é de direcioná-lo para a produção do texto dissertativo, a partir de frases soltas, provérbios, afirmações descontextualizadas. Dessa forma, o que poderia ser contextualizado como os poemas, os provérbios, acabam fora de contexto. Mais uma vez o foco está na produção de uma dissertação seguindo o esquema modelar, com ênfase no uso da norma culta. Para os autores, nem todos os alunos têm o dom da escrita:

Isso não significa [...] que apenas os possuidores de tais dotes cheguem a dominar tal arte de escrever. Para esses, a aprendizagem será provavelmente mais fácil e rápida, o que não quer dizer seja inacessível a quem não sinta inclinação particular para esse gênero de atividade (LIMA, BARBADINHO NETO, 1979, p.6).

A análise desse capítulo de *Manual de redação* revela que o princípio teórico subjacente a ele é a ênfase nos modelos franceses, direcionando a produção para a imitação dos bons

autores, apoiado na citação dos especialistas franceses. O mais importante é a imitação dos textos lidos e as regras gramaticais.

A preocupação com o modelo é explícita de modo que os autores não se preocupam em introduzir informações dos textos literários, mas é um manual dedicado ao treino da escrita. O aluno não é considerado como autor do texto, assumindo um ponto de vista e que dialoga com um interlocutor vivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar *Técnica de redação* e *Manual de redação*, levantamos três aspectos de concordância e de distanciamento nessas obras do final da década de 1970. O primeiro refere-se à orientação metodológica: Soares e Campos focam na relação prática-teoria-prática (PALMA; FRANCO, 2016, p.71), de modo que começam com o estudo da articulação dos vocábulos na oração, articulação das orações no período, e o desenvolvimento da estrutura do parágrafo para a construção do texto dissertativo. Os autores oferecem orientações ao professor no manual, encartado à parte; o segundo manual aborda o texto dissertativo seguindo o modelo francês, os títulos da redação para os alunos apresentam um tom moralizador, há uma insistência na formação de bons cidadãos e a leitura proposta de bons textos são de autores consagrados na esfera literária.

O segundo aspecto aborda o ensino da escrita por meio de modelos de leitura, sem considerar as relações interativas e os processos linguísticos da produção do texto dissertativo. Assim, o desenvolvimento das redações se faz “à maneira de”, numa ausência do leitor. Lima e Barbadinho Neto continuam, no final da década de 1970, propondo um sistema de ensino cristalizado nos instrumentos de reprodução social das elites. Finalmente, o terceiro aspecto considera que dissertar não é apenas transmitir informações, Soares e Campos compreendem a dificuldade de escrever do aluno e procuram torná-lo leitor de textos da mídia, mas alguns textos permanecem complexos aos jovens como a cultura barroca. É possível identificar nesses manuais que o padrão dominante de apresentação dos estudos de dissertação apoia-se, com frequência, em frases e orações, como propostas para redigir textos dissertativos em norma culta.

Dos manuais em confronto, duas perspectivas são distintas: uma perspectiva analisa os aspectos sintáticos e estruturais do parágrafo, com base na Teoria da Comunicação e a outra

assume uma perspectiva teórica da gramática normativa. Nesse contraponto, o manual de Soares e Campos está ligado à preparação do vestibular numa rotina de valorização da forma e do conteúdo da dissertação e o livro de Lima e Barbadinho Neto configura uma retomada a temas complexos e exercícios gramaticais, em que a leitura é considerada como um enriquecimento para o espírito, mas sem promover a produção do texto dissertativo do aluno.

Ainda hoje nos deparamos com alguns manuais didáticos que enfatizam a estrutura do texto dissertativo, e outros que focam no estudo da gramática tradicional, enfatizando o estudo da língua distante das mudanças e variações ocorridas na língua viva.

## REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S.Z. Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. In: LETRAS & LETRAS, Uberlândia, EDUFU, V. 29, N. 2, 2013, p.1-18.

BAKHTIN, M. (1934-2935) *Teoria do romance I: a estilística*. Trad., prefácio, notas e glossário Paulo Bezerra. Org. edição russa. Serguei Botcharov; Vadim Kójinov. São Paulo: 34, 2015.

\_\_\_\_\_. (1952-1953) *Os gêneros do discurso*. Org. trad. Posfácio e notas. Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Redação do Enem 2019: cartilha do participante*. Brasília: Inep, 2019.

[http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6736715](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6736715)

Disponível em: 25 out. 2019.

BRASIL. Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977. Acesso disponível em 14 jun. 2019. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.139-161.

CHARADEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (2004) *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

DELCAMBRE, I. *L'exemplification dans les dissertations: étude didactique des difficultés des élèves*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 1997.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DURIGAN, R.H.A.; PEREIRA, S.M.; ABREU, M.A. A dissertação no vestibular: um discurso de ninguém. In: DURIGAN, J.A.; ABAURRE, M.B.M.; VIEIRA, Y.F. *A magia da mudança: vestibular Unicamp: língua e literatura*. Campinas: Editora da Unicamp, 1987, p.11-29.

GONÇALVES, M. A.; REINALDO, M. A orientação para a produção de texto. In: DIONISIO, A.P. & BEZERRA, M. A. (Org.) *O livro de portugueses: múltiplos olhares*. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 43 jan./abr. 2010, p. 70-83.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: FARACO, C. A. et al. *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. Org. Djane Antonucci Correia. São Paulo: Parábola, Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 21-43.

\_\_\_\_\_. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

ILARI, R. [1976] Uma nota sobre redação escolar. In: *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 51-66.

LEMOS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de pesquisa*, n. 23, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1977.

LOPES-ROSSI, M. A.G. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. In: *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/3 (esp), p. 223-245, dez. 2012.

LIMA, C.H. ROCHA; BARBADINHO NETO, R. *Manual de redação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fename, 1979.

MACHADO, I. *O filme que Saussure não viu: o pensamento semiótico de Roman Jakobson*. Vinhedo: Horizonte, 2008.

MENDONÇA, M.C. Práticas de escrita e subjetividade. In: *LETRAS & LETRAS* - v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015) - ISSN 1981-5239. <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras> Disponível em: 25 de jul. 2018.

MESQUITA, R.M.; ALMEIDA, M.E. Manual de redação (Rocha Lima; Barbadinho Neto): uma proposta ensinando escrever textos. In: PALMA, D.V.; BASTOS, N. B. (Org.) *Língua portuguesa na década de 1980: gramática, redação e educação*. São Paulo: Terracota, 2018, p. 161-178.

PALMA, D. V.; FRANCO, M. I. S. M. O ensino de redação na década de 1970 sob múltiplo enfoque: um estudo na perspectiva da historiografia linguística. In: PALMA, D.V.; BASTOS, N. B. (Org.) *Língua portuguesa na década de setenta: linguística, gramática e educação*. São Paulo: Terracota, 2016, p. 49-76.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PEREZ, J.R.R. *Lições de português: tradição e modernidade no livro escolar*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1991.

PLANTIN, Cristian. Argumentação biface. In: LARA, G., MACHADO, I.L. & EMEDIATO, W. *Análises do discurso hoje*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 13-26.

POLACHINI, N.R.S. *Redações do Enem: réplicas ativas nas múltiplas vozes*. São Paulo: Porto de Ideias, 2016.

ROCCO, M.T. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a Implementação do Guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau- 5ª e 6ª séries*. Coord. Maria Adélia Ferreira Mauro. São Paulo. SEICENP/DRHU. 28 ed., 1979, 120 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. Vol. IV. Coord. Ataliba Teixeira de Castilho. Sec. Educação de São Paulo, 1978.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SOARES, N.M. A redação na prova do ENEM: uma análise dialógica do discurso. Dissertação de Mestrado, Unesp, Araraquara, 2014.

SOARES, M. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 155-177.

SOARES, M. B.; CAMPOS, E. N. *Técnica de redação: as articulações linguísticas como técnica de pensamento*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

VIDON, L.N. Letramento escolar: entre a tipologia textual e os gêneros do discurso. In: Revista (Con) Textos Linguísticos, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 328-343, 2014.

\_\_\_\_\_. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do Enem. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin; PIRIES, Eduardo Lopes. *Discurso e argumentação: fotografias interdisciplinares*. Vol. 2. Coimbra: Grácio, 2018, p. 31-44.

SILVA, J.S. Trabalho, educação e sociedade: a lei 5.692/71 no município de Guarapuava. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014, p. 105.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkovan Américo. São Paulo: 34, 2017.

\_\_\_\_\_. (Do Círculo de Bakhtin). A construção da enunciação. In: *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 157-188.

\_\_\_\_\_. (Do Círculo de Bakhtin). Palavra na vida e a palavra na poesia. In: *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João, 2013, p.71-100.

WINCH, P. G.; NASCIMENTO, S. S. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. In: Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista v. 10, n. 2 p. 219-236, dez. 2012.  
[www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/download/.../331](http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/download/.../331).  
Acesso em: 29 jul. 2018.

## UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS.

**Cristiano Lessa de Oliveira**

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Prof. Língua Portuguesa e Espanhola do Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

**Neilton Farias Lins**

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Prof. Língua Portuguesa do Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é estabelecer a relação existente entre situações propostas nos itens de leitura da avaliação do Ensino Médio no Estado de Alagoas, o Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (doravante AREAL), e o Referencial Curricular de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (doravante RECREAL). Os teóricos que dão luz a esta pesquisa, em especial a concepção de leitura, são (KOCH, 2014; JOUVE, 2002; THÉRIEN, 1990; BOURDIEU E CHARTIER, 2011; SILVEIRA E OLIVEIRA, 2015; MARCUSCHI, 1996; 2008); sobre o prisma da literatura que trata da leitura, trabalhamos com (KOCH, 1997, 1989, 2006; PRESTES, 2000; ELIAS, 2011; GERALDI, 1985; BATISTA, 2016; RONCARATI, 2010; SOLÉ, 1988; TERZI, 2002, ZILBERMAN & SILVA, 2002). Ademais, verificam-se também as bases teórico-metodológicas do AREAL e do RECREAL, no que se refere à concepção de leitura subjacente tanto ao teste quanto ao referencial; o respectivo estudo efetiva-se por meio de uma análise documental, que se divide em duas partes: primeiro, são estudados os relatórios do AREAL e RECREAL para identificar as concepções neles presentes; posteriormente, são analisados todos os itens de leitura disponibilizados. Os resultados prévios, apontados nos documentos em análise, constataram que a concepção defendida por esses documentos oficiais não prevê, em sua íntegra, a leitura fora do ambiente escolar. A tônica do trabalho com a leitura se volta, especialmente, para o *locus* escolar. Daí, a necessidade de a Rede desenvolver uma concepção sociointeracionista de leitura que se volte a práticas sociais fora do ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Concepção de leitura. Texto.

**RESUMEN:** El objetivo de este trabajo es establecer la relación entre las situaciones propuestas en los ítems de lectura de la evaluación de la escuela secundaria en el estado de Alagoas, el “Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas” (AREAL) y el “Referencial Curricular de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Alagoas” (RECREAL). Los teóricos que dan luz a esta investigación, especialmente la concepción de lectura, son (KOCH, 2014; JOUVE, 2002; THÉRIEN, 1990; BOURDIEU Y CHARTIER, 2011; SILVEIRA Y OLIVEIRA, 2015; MARCUSCHI, 1996 ; 2008); sobre el prisma de la literatura que trata sobre la lectura, trabajamos con (KOCH, 1997, 1989, 2006; PRESTES, 2000; ELIAS, 2011; GERALDI, 1985; BATISTA, 2016; RONCARATI, 2010; SOLÉ, 1988; TERZI, 2002, ZILBERMAN & SILVA, 2002). Además, también se verifican las bases teóricas y metodológicas de AREAL y RECREAL, con respecto a la concepción de lectura que subyace tanto al test como al referencial; el estudio se realiza mediante un análisis documental, que se

divide en dos partes: primero, se estudian los informes de AREAL y RECREAL para identificar los conceptos presentes en ellos; Posteriormente, se analizan todos los elementos de lectura disponibles. Los resultados anteriores, señalados en los documentos bajo análisis, verificaron que la concepción defendida por estos documentos oficiales no proporciona, en su totalidad, la lectura fuera del entorno escolar. El enfoque del trabajo de lectura se centra especialmente en el *locus* de la escuela. De ahí la necesidad de que la Red desarrolle una concepción social interaccionista de lectura que se centre en las prácticas sociales fuera del entorno escolar.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura. Concepción de lectura. Texto.

## 1 INTRODUÇÃO

Garantir que o ensino da leitura e da escrita aos alunos seja uma das principais tarefas da escola constitui-se um discurso assegurado por diversos especialistas no ensino da língua. Dessa afirmação, surge o principal questionamento: Por que as tarefas de ler e escrever precisam ser postas como centro de todo o fazer escolar? De tal inquirição, tem-se que tanto a leitura como a escrita são extremamente fundamentais, uma vez que levam as pessoas a exercerem seus deveres, exigirem seus direitos, trabalharem, participarem de forma cidadã da sociedade, bem como informarem-se e aprenderem ao longo da vida.

Tudo isso não se constitui algo tão efêmero que a escola seja capaz de dar conta, de fazer cumprir essa obrigação, no que diz respeito às atividades de leitura e de escrita. Um dos primeiros passos seria garantir que os alunos não apenas tenham, mas mantenham contato com os diversos gêneros textuais, não só isso, assim como se constitui fundamentalmente importante tornar regular o uso dos respectivos gêneros no cotidiano dos discentes. Para tanto, convém a criação de uma dinâmica de trabalhos com tais gêneros no dia a dia desses alunos, de forma multifacetada, além do que, é claro, cabe em especial, o incentivo do professor na construção de um dia a dia em sala de aula voltado para as práticas de leitura e de escrita.

Nesse aspecto, há de se enfatizar que o papel da leitura e da escrita é fundamentalmente importante para o aprendizado dos demais teores escolares. Isso corrobora com Cagliari (2009, p. 130), o qual afirma que “O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades e for um bom leitor, penso que a escola cumpriu sua tarefa”. Logo, cabe ênfase no desenvolvimento da compreensão leitora, assim como da escrita pelo discente,

fundamentada nas práticas escolares. Tal responsabilidade, em desenvolver a competência comunicativa dos discentes, precisa e deve ser um dos principais compromissos assumidos pela escola. O referido autor discorre ainda que “se, porém, o aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chance no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor” (CAGLIARI, 2009, p. 130).

Embora, comumente, o discurso oficial apresente uma defesa de ponto de vista que define que ler e escrever são atividades essenciais, programas de avaliação no Ensino Fundamental, como é o caso do SAEB e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e do Exame Nacional Ensino Médio (doravante ENEM) demonstram a presença de vulnerabilidades na escola, no que se refere à execução dessas atividades. Os exames pátrios explicitam, por exemplo, que um grande índice de aprendizes não possui a compreensão do código convencional da leitura e da escrita.

No Pisa realizado em 2015, 51,0% dos estudantes ficaram abaixo do nível 2 de proficiência. Segundo o Relatório do PISA em 2015, “patamar que a OCDE estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania”. Segundo o mesmo Relatório, o estado de Alagoas está com a pior colocação alcançada na avaliação de leitura, compreendendo, como média geral, a pontuação de 362 pontos. A média de desempenho do país foi de 407 pontos. É a segunda queda consecutiva na área de leitura desde 2009. O exame demonstrou que esses alunos são capazes apenas de “localizar informações explícitas em um texto ou reconhecer o tema principal”. Isso corrobora com a ideia de que tais educandos não são capazes de “fazer inferência”, de “estabelecer relações entre textos” ou de “demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar”, elementos primordiais na compreensão de texto ou para proficiência leitora. Esses dados levam à dedução de que tal problemática vai acompanhar esse aluno em todo o Ensino Médio, seja ele regular ou técnico-profissionalizante. Isso é inferido porque há de se enfatizar que a aplicação do PISA é feita com alunos de 15 anos, que, no geral, devem ou deveriam estar cursando o 9º ano do Fundamental.

É perceptível que, embora o Ensino Fundamental tenha se expandido de forma contundente, e a “democratização” da educação tenha alcançado patamares não vistos ainda, em detrimento da qualidade do que se tem democratizado, apesar de que não nos ateremos ao mérito da questão, visto não ser esse o objeto de análise neste trabalho, faz-se necessário destacar que a educação brasileira passa por uma diversidade de problemas, a exemplo da

evasão, da retenção de ano letivo e da sua má qualidade. Tais problemáticas refletem de forma decisiva nos sofríveis resultados obtidos pelos estudantes brasileiros nos exames que testam sua compreensão leitora, o que vai se prolongar para o Ensino Médio.

Se considerarmos que o Brasil ocupa uma posição de estigma em relação aos resultados nos exames que medem o grau de compreensão leitora, cabe destacar, mesmo assim, que há uma inquietação manifesta em relação a esse problema. Isso leva a questionamentos importantes a esse respeito, apesar de este trabalho não ter intenção de pesquisar e responder a tais questões, mesmo assim questionamos: Qual tem sido realmente o empenho da escola em desenvolver habilidades de leitura nos alunos? Se há essa inquietação com as respectivas atividades, como a escola tem desenvolvido nos alunos a capacidade de fazerem uso da leitura de forma competente na vida em sociedade? Se a escola tem feito a leitura e a escrita como fatores basilares, por que isso não é reproduzido numericamente nos dados dos exames nacionais? Quais as habilidades em leitura são desenvolvidas nos alunos?

A escolha desta temática para análise advém de algumas inquietações que acometem não apenas aos pesquisadores mais atentos, mas também a maioria dos profissionais da Educação, e em especial os professores que tratam do ensino da língua materna e/ou estrangeira. Foi possível observar que já existe uma série de pesquisas que se debruça sobre a temática da leitura, mas não são tantos, especificamente o exame do ENEM, na rede Estadual de Ensino em Alagoas, o que de certa forma não tem conseguido apresentar respostas para as inúmeras investigações propostas por pesquisadores inquietos e que buscam no estudo científico dar respostas concretas para a academia, para instituição escolar, para os discentes da rede pública de Alagoas e para a sociedade. É preciso, primeiramente, verificar quais as concepções de leitura existentes e a qual tomaremos como base de fundamentação para o presente trabalho.

## **2 CONCEPÇÃO DE LEITURA**

Consideramos que a leitura é uma atividade multifacetária, o que define a posição de Koch (2014, p. 201), quando argumenta que, para pensar nas múltiplas concepções de leitura, é preciso levar em considerações outros conceitos, aos quais a leitura tem íntima relação, que são os conceitos de “sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote”.

Em uma outra perspectiva, Jouve (2002, p. 17)<sup>1</sup>, baseado nos estudos de Gilles Thérien (1990, p. 1-4)<sup>2</sup>, defende que o processo do ato de ler e a concepção de leitura se dão em cinco dimensões, a saber: *processo neurofisiológico, processo cognitivo, processo afetivo, processo argumentativo, processo simbólico*.

Orlandi (1988, p. 08), em uma perspectiva discursiva (do ponto de vista da Análise do Discurso Francesa), ao tratar da polissemia da noção de leitura, inicia seu livro “Discurso e Leitura” dizendo que “seria interessante... distinguir os vários sentidos que se toma a leitura”, e que a noção de leitura pode ser vista numa “concepção mais ampla”, na concepção de “leitura de mundo”, na noção de leitura no “sentido mais restrito”, vinculada a ideia de “construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto”. Ainda assim, em um “sentido ainda mais restrito”, acoplada ao termo “escolaridade”, à ideia de (aprender a ler e escrever).

Para Geraldi (2012, p. 91-99) é possível pensar a noção de prática de leitura em, pelo menos, quatro perspectivas: “A leitura – busca de informações”; “A leitura – estudo do texto”; “A leitura – pretexto” e “A leitura – fruição do texto”.

Para Bourdieu e Chartier (2011)<sup>3</sup>, “as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos”. Tal concepção coaduna com o que defende Jouve (2002, p.17), para quem a leitura é “uma atividade com várias facetas”.

Franco (2011, p. 27)<sup>4</sup> discorre que a noção de leitura atualmente é estudada sobre três abordagens, quais sejam, “decodificadora, psicolinguística e interacional”. Segundo esse autor, apoiado nas discussões feitas por Silva (2004)<sup>5</sup>, “esses modelos de leitura implicam diferentes conceitos de linguagem”. Tais concepções são compreendidas da seguinte forma: “Na concepção decodificadora, a linguagem é espelho do raciocínio; para a abordagem psicolinguística, a linguagem é instrumento de comunicação; e, no último modelo de leitura, a linguagem é vista como processo de interação”.

---

1 JOUVE, V. A leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2002

2 THERIEN, Gilles, Pour une sémiotique de la lecture. *Protée*, 1990.

3 CHARTIER, R, et ali. Práticas da Leitura, 5ª. ed.- São Paulo: Estação Liberdade. 2011

4 TAVARES, K. C. A.; BECHER-COSTA, S. B. A.; FRANCO; C.P. Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital, Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

5 SILVA, S. R. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. Revista Linguagem em (Dis)curso, vol.4, n.2, 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/04.htm>> Acessado em 25 de out. 2010.

Silveira e Oliveira (2015)<sup>6</sup> consideram que a compreensão do termo leitura e seu respectivo estudo estão relacionados a diversos aspectos e abordagens, tais como “aspectos econômico, cultural e ideológicos”, dentre outros. Para os autores, esses aspectos e abordagens são “interdependentes” com “inter-relacionamento, às vezes, decisivos”. Em que, conforme idem, o “fato de não gostar de ler” pode ter uma possível relação com a falta de fluência na leitura, ou ainda, segundo eles, “ao fato de se ter dificuldade de ler” pode estar plenamente ligada à inabilidade de decodificação do texto escrito. Nesse aspecto, em conformidade com os autores, quando o leitor não consegue dominar os “procedimentos cognitivos e estratégicos” da leitura, a atividade de ler tende a se transformar em algo árduo.

Os referidos autores enfatizam que “cada um desses aspectos podem ser considerados como verdadeiras abordagens para o estudo e a pesquisa sobre leitura”. Quando vão tratar de tais aspectos, Silveira e Oliveira (2015) acrescentam outros, os quais não haviam mencionado anteriormente, apresentando de forma mais ampla oito aspectos, defendendo que são relevantes para o estudo da leitura. Dentre eles, além do “aspecto afetivo”, o qual (GERALDI, 2012) chama de “fruição do texto”, Silveira e Oliveira (2015, p. 11-18) elencam os “aspectos políticos e sociais”, “aspectos culturais”, “aspectos ideológicos”, “aspectos históricos e etnográficos”, “aspectos semióticos”, “aspectos pedagógicos e instrucionais”, por fim e não menos importante, elencam os “aspectos cognitivos e sociocognitivos”.

Apesar de a leitura ser uma atividade multifacetária, convém salientar, como enfatiza Marcuschi (2008)<sup>7</sup>, que a “leitura ... não é uma atividade de vale tudo”, para esse autor, “um texto permite muitas leituras, mas não infinitas”. O que não dizer, necessariamente, quantas leituras e compreensões podemos atribuir a um texto; entretanto, é possível prever que algumas leituras, a depender do contexto e do texto, não se sustentam de forma significativa, uma vez que é impossível atribuir sentido a determinadas leituras, uma vez que o texto não lhe autoriza, a exemplo do que não se pode entender de forma contrária a leitura daquilo que o texto propõe. O que corrobora com a ideia de compreensão de texto proposta por esse autor, de que “compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade” (MARCUSCHI, 2008, p. 257). Nesse aspecto, cabe acrescentar o que defende Descartes (1997), para quem o “conhecimento (*compreensão*)<sup>8</sup> não repousa nas ilusões dos

---

6 SILVEIRA, M.I.M; OLIVEIRA, J.D. Leitura: Abordagem Cognitiva – Maceió - AL, EDUFAL, 2015.

7 MARCUSCHI, L.A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

8 Grifo nosso.

sentidos, mas no entendimento. Pensar é ser (*cogito ergo sum*) e é pelo pensamento que sou. O entendimento não é uma parte, uma faculdade da alma, mas, sim, ela por inteiro”.

Para Marcuschi (1996, p. 75)<sup>9</sup>, podemos ler um texto de várias maneiras. “Essas diferentes maneiras são horizontes ou perspectivas diversas”. Conforme esse teórico, primeiramente, há uma ideia de falta de horizonte, o que, para ele, a leitura e compreensão do texto que se apoia nessa perspectiva seria a de que caberia ao leitor apenas repetir o que estava sendo enunciado no texto. Nesse aspecto, seria como inferir que um determinado texto contém apenas “informações objetivas inscritas de modo transparente”. Nisso, o ato de ler não passaria de uma atividade que se reduz ao exercício de repetição. Embora possamos deduzir que, “repetir um texto nem sempre é garantia de que se compreendeu efetivamente”.

Em uma noção de *horizonte mínimo*, Marcuschi (1996, p. 75) entende que nesse processo tem-se, “o que aqui se chama de leitura parafrástica”, de outra forma, seria uma repetição por meio de outras palavras, ou paráfrases. Embora tal processo corrobore para a retomada anafórica, é possível a introdução de novas informações ou um dado novo, mesmo assim, pode-se compreender que a interferência do leitor é tão simplória ao ponto de “a leitura ficar ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras”.

Idem defende a existência de *horizonte máximo*, que é o processo pelo qual a compreensão transpõe as barreiras da *falta de horizonte*, que é a repetição do dito, e o *horizonte mínimo*, que é reformulação textual, por intermédio de paráfrases. Consideradas como primordiais, as atividades de inferências textuais seriam, portanto, apropriações de conhecimentos presentes no mesmo texto, e/ou introdução de informações e conhecimentos pessoais adquiridos nos contextos sociais e outros textos.

Quando o leitor transpõe a compreensão daquilo ao qual o texto se propôs, esse sujeito penetra no limite da interpretabilidade, isto é, extrapola as ideias do texto, se situando no campo “das leituras pessoais” ou das interpretações pessoais, não autorizadas pelo texto. Tal processo é nomeado por Marcuschi (1996, p. 76) como “horizonte *problemático*”, ou “vale-tudo”.

Por último, e não menos importante, o respectivo mestre nos ensina que, no *horizonte indevido*, o leitor faz uma leitura totalmente errada ou indevida de um texto.

---

9 MARCUSCHI, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? Em aberto, 16(69), 63-82

Por exemplo, após a leitura do poema “O bicho” de Manoel Bandeira:

*O Bicho*

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.  
Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.  
O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.  
O bicho, meu Deus, era um homem.

Se o leitor compreendesse que se tratava de “um animal feroz, que era mistura de um gato e um rato, comendo um homem”, teríamos, em consonância com o autor, uma leitura indevida ou inadequada, tendo em vista que não há sequer nas entrelinhas ideias que corroborem a essa interpretação.

Para finalizar, no livro “Aula de Português: Encontro & Interação”, Antunes (2003, p. 2003)<sup>10</sup> aponta algumas implicações para algumas abordagens no uso da leitura, dentre elas, a de que a leitura deve ser de textos autênticos, uma vez que, segundo essa autora, não há como “justificar uma leitura de um texto seja de um texto autêntico...Texto que tenha “autores, que “têm data de publicação”, “que apareçam em algum suporte da comunicação social”.

Além do exposto, a autora defende que é preciso que haja “uma leitura interativa”, para quem o “texto lido precisa ser lido como sendo o lugar de um encontro” entre o escritor e o leitor. Essa abordagem não apenas coaduna, mas também complementa uma outra defendida pela autora em tela, que é a “leitura em duas vias”, que diz que “nenhuma leitura está desvinculada das condições em que o texto foi escrito” (ANTUNES, 2003, p. 80). Por sua vez, há uma interação entre a escrita e a leitura. Dessa relação, podemos inferir, primeiramente, que qualquer que seja a atividade de texto escrito se supõe uma atividade de leitura, ainda assim, podemos inferir igualmente que, para que a leitura tenha sentido, cabe uma interação entre texto, leitor, produtor do texto e as condições de produção.

Dentre outras abordagens, Antunes (2003, p. 80–85) defende a abordagem denominada de “leitura motivada”, “leitura do todo”, “leitura crítica”, “leitura da

---

10 ANTUNES, M. I. Aula de português - encontro & interação. - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

reconstrução do texto”, “leitura diversificada”, “leitura por pura curtição”, “leitura apoiada no texto”, “leitura não só das palavras”, por fim e não menos importante “leitura nunca desvinculada do sentido”.

Embora compreendamos que caberia uma discussão mais aprofundada sobre as noções aqui apresentadas, para isso verificar a bibliografia resenhada, por questões didáticas, e não é querer confrontar, necessariamente, hipóteses A ou B, muito menos validar ou preterir determinado teórico, mas reconhecê-los como complementares, optamos por não discuti-las, mas reconhecer a ideia de multifacetação e multi-teorização da leitura.

### **3 TEXTOS ESCRITOS E A LEITURA DE TEXTOS**

Tem sido apontado como lugar comum na literatura linguística, que trata da temática leitura, que o processo de ler é uma atividade extremamente complexa, uma vez que não envolve apenas questões de ordem meramente semânticas, como é o caso da decodificação de uma palavra, mas, a todo o processo estão envolvidas questões do campo cultural, ideológico, filosófico, fonético, dentre outros, capazes de produzir relações de sentidos diversas a um determinado texto.

Para Cagliari (2009, p. 12), o ato de ler se constitui uma “atividade profundamente individual”, esse autor acrescenta que “duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura de um texto”. Essa postulação parte do princípio de que cada leitor traz suas próprias experiências de leitura, experiências linguísticas que são únicas, além disso, carrega uma série de elementos culturais, ideológicos, filosóficos e ainda fonéticos, os quais levam a uma compreensão ímpar diante de um texto.

Além dos aspectos citados, vale destacar a “experiência de vida”, uma vez que, conforme o teórico aludido, a “experiência da vida não se reduz à leitura”, visto que há quem nunca frequentou um banco escolar, mas obteve sucesso na vida financeira. Isso não necessita dizer que a leitura seja um elemento a ser desconsiderado, ou que tal sucesso é uma regra, e ainda, que as pessoas que galgaram tais posições são pessoas dotadas de grandes bens culturais; ao contrário disso, segundo o autor, “por mais rica (*a experiência de vida*<sup>11</sup>) que possa ser, não é suficiente para fornecer uma cultura sólida e geral”. Nisso repousa o papel da escola na oferta de possibilidades de leitura aos discentes de forma geral.

---

11 Grifo nosso

Aqui, porém, serão tratadas ofertas de possibilidades de leitura do ponto de vista das questões inerentes à leitura linguística, embora, a literatura sobre o tema nos aponte uma diversidade de leituras a ser reconhecida como objeto de pesquisa, esse trabalho recebe um recorte didático e metodológico de uma percepção de leitura do ponto de vista linguístico, visto que abordar outro viés demandaria implicações diferentes por se tratar de hipóteses diferentes. Além disso, didaticamente não seria possível nesse trabalho acercar-se das diversas perspectivas do ato de ler, tanto por serem questões diferentes, como não ser essa direção que traçamos, e ainda, não haver espaço físico no presente trabalho para nos debruçarmos a tal pesquisa.

Nesse aspecto, reconhecemos prontamente que ler diz respeito a um ato de *decifração* e *decodificação*. Quando se trata da leitura da palavra escrita, a primeira habilidade que o leitor precisa ter desenvolvida é a capacidade de decifrar a escrita, visto que não poderá alcançar uma ulterior habilidade requerida para o ato de ler, que é a decodificação, sem que primeiro não decifre o que está escrito. Sem a primeira habilidade seria como um leitor proficiente em língua portuguesa tentando ler um texto em mandarim sem que tivesse conhecimento dos símbolos gráficos desse idioma. Poderia inclusive após a tradução compreender o que estava escrito, mas na língua de origem não o faria pela ausência de capacidade de decifrar o que estava escrito.

Cagliari (2009, p. 133) enfatiza que “a leitura sem decifração não funciona corretamente”, de igual modo, esse autor enfatiza que “sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, (*a leitura*<sup>12</sup>) se torna estéril e sem grande interesse”. Logo, nos damos conta de que a concepção de signo linguístico defendida por Saussure (2006)<sup>13</sup>, para quem, o signo linguístico se estabelece pela união de um significante e um significado, é contemplada nesse aspecto, pela leitura do ponto de vista linguístico. Se consideramos, portanto, o pensamento de Cagliari (2009, p. 133), para quem, numa concepção de “leitura como atividade estritamente linguística se monta da fusão do significado e significante”, estamos dialogando com o princípio básico do signo linguístico saussuriano.

Esse autor diz que “É falso dizer que pode ler só pelo significado ou pelo significante”, uma vez que para tal teórico “um sem o outro jamais constituem uma realidade

---

12 Grifo nosso.

13 SAUSSURE, F. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 2006.

linguística”. Longe de pensar que a leitura é meramente a soma da decifração e decodificação, mais do que isso, o processo de leitura compreende também os elementos citados, mas não apenas eles, assim como a interação do leitor com o texto ou/e os textos e escritor. Na verdade, compreende “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (KLEIMAN, 2002, p.10)<sup>14</sup>.

Há de se considerar que outros elementos, que não os linguísticos, influenciam no processo da leitura, visto que os rudimentos meramente da língua não dão conta do processo de compreensão textual em um todo, sem que não se faça uso de outros fatores, como culturais, ideológicos, filosóficos etc. Seria, pois, um erro pensar que aprendizes de realidades sociais diferentes, mesmo que consigam decifrar e decodificar um mesmo texto, fariam leituras semelhantes, uma vez que cada um sofre influências diferentes, isso devido aos meios sociais a que estão expostos. Ainda assim, se fosse de mesmas realidades sociais, suas leituras seriam no mínimo díspares, devido suas visões de mundo diferentes.

No que diz respeito ao ato de ler, há outras questões a serem consideradas. A exemplo de “ser a leitura na sua essência uma atividade individual” (CAGLIARI, 2009, p. 134), estabelece, nesse aspecto, que não cabe a escola ou mesmo ao professor adotar a leitura apenas como elemento de análise para outros fins, como a percepção de determinada pronúncia, processo de presteza com que o aprendiz decifra determinadas palavras e textos, aplicar a leitura apenas ao estudo do texto.

Nesse sentido, considere-se que os gêneros textuais emergem com a necessidade de atender a uma demanda social a que estão vinculados, cada um emana de uma dada esfera da sociedade, seja ela acadêmica, jornalística, jurídica, religiosa etc. Tal vínculo tem o objetivo de atender às necessidades e atividades socioculturais particulares, com propósitos díspares, a exemplo de: informar, opinar, divertir, instruir etc. – logo, o processo de leitura de imediato também segue tais escopos.

Tal ideia corrobora com o pensamento de Kleiman (1999, p. 65)<sup>15</sup>, para quem “o papel do leitor não consiste em apenas (*obter*<sup>16</sup>)... informações”, a concepção de que o sentido do texto está pronto e acabado, ou a de que o leitor seria um sujeito passivo. Ao contrário, convém perceber o ato de ler como a compreensão do mundo que nos cerca, é um

---

14 KLEIMAN, A. Oficina de Leitura: Teoria e Prática. Campinas. São Paulo: Pontes, 2002.

15 KLEIMAN, A. B. & MORAES, S. E. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999.

16 Grifo nosso.

processo fundamentalmente interativo, no qual, ao leitor convém considerar, além dos objetivos do autor, os seus próprios, para que possa, então, construir o seu sentido para o texto. Assim, ler é mais do que obter as informações postas, mas trazer novas informações para o que está posto. Seria um processo interativo entre o leitor-texto-autor.

Essa noção de leitura é constituída pela ideia de o ato de ler ser um processo social e cognitivo, visto que o leitor constrói o sentido por meio de sua relação com fatores sociais que influenciam sua leitura e compreensão, assim como, checar as informações presentes no texto, confirmando ou negando determinadas significações previstas para um dado texto, julgando ser pertinentes ou não, tomando como base os conhecimentos prévios, fatores sociais, cotexto, contexto, condição de produção, visão de mundo e conhecimento linguístico. Nesse aspecto, o sentido não está, necessariamente, nem no texto, muito menos na mente do leitor, mas no processo interativo desses dois domínios.

Com relação à noção de que o sentido do texto está, necessariamente, ligado à extração do significado no interior do texto, Leffa (1996, p. 12)<sup>17</sup> esboça que “Essa leitura extração-de-significado está associada à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor-minerador pode obter através do esforço e da persistência”. Nesse aspecto, é possível inferir que o sujeito leitor está de alguma forma submisso à materialidade textual, tal elemento passa a ser o mais importante no ato de ler. Logo, se o **leitor** entra em contato com um texto rico, esse será de alguma maneira enriquecido pela materialidade discursiva que o texto apresenta. Ao contrário disso, se o material textual a que o sujeito for exposto for pobre, tem-se que esse sujeito perderá o tempo investido em sua compreensão, pelo fato de ele pouco apresentar a ser extraído após a sua compreensão.

Isso gera uma outra questão que precisa ser considerada, a de que o processo de leitura não está exatamente em compreender ou não o texto, mas os meios que o leitor usou para construção desse sentido. E de que a leitura é um processo que evolui do menor para o maior, de letras a sílabas, de sílabas a palavras, de palavras a palavras, de palavras a frases, de frases a parágrafos, de parágrafos a textos.

---

17 LEFFA, V. J.. Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

#### **4 CONCEPÇÃO DE LEITURA SUBJACENTE AO REFERENCIAL CURRICULAR DE ALAGOAS E CADERNOS DO AREAL<sup>18</sup>.**

A Rede estadual de ensino em Alagoas em seus documentos oficiais, assim como, por meio de outros meios não oficializados, compreende a concepção de leitura em uma perspectiva sociointeracionista, uma vez que em seus documentos há a defesa de que a leitura é um instrumento capaz de tornar efetiva as práticas sociais em que o educando se ver inserido. Tais documentos propõem que a escola deva propiciar a possibilidade de leitura que favoreça o uso dessas práticas em contextos extraescolares. Para isso, é perceptivelmente reconhecido que a educação escolar proporcionada pela Rede Oficial de Ensino de Alagoas deverá, sobretudo, estar vinculada a uma prática interdisciplinar das áreas que compõem a base curricular de ensino e a linguagem, uma vez que tal prática será capaz de desenvolver no discente a capacidade de proficiência que o ENEM exige. Em (ALAGOAS, 2014, p.73)<sup>19</sup> indica-se que:

A atual organização da Educação Básica propõe uma perspectiva interdisciplinar dos estudos, interligando as áreas de conhecimento e as linguagens e suas tecnologias com o objetivo de formar cidadãos proficientes na leitura e produção textual de textos impressos e digitais, que possam participar efetivamente de práticas sociais que acontecem dentro e fora da escola.

Segundo o Referencial, “A língua, como uma das manifestações da linguagem, é o patrimônio cultural simbólico de um povo e está presente em todas as manifestações artísticas e culturais e no cotidiano de cada cidadão” (ALAGOAS, 2014, p. 81). Nesse aspecto, tem-se que a língua propicia aos educandos sujeitos capacidade de construir sentidos para práticas sociais, isso por que fazer uso de uma língua não é apenas a aprendizagem de palavras, sons e construções de regras estruturais ou combinações de palavras, sons e estruturas, mas apre(e)nder sentidos culturais e fazer interpretações da realidade em um processo interacional. Nesse aspecto, (ALAGOAS, 2014, p. 81) defende que:

---

18 Sistema de Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (AREAL) implantado em 2012, o AREAL objetiva fornecer um diagnóstico do desempenho dos alunos e, por conseguinte, da rede estadual de ensino de Alagoas, em relação aos conteúdos essenciais da educação básica, nas disciplinas de língua portuguesa (leitura e produção de texto) e matemática. Em sua primeira edição, foram avaliados 29.471 alunos matriculados nos anos/séries finais de cada etapa de ensino, a saber: 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

19 ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE - Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Educação Básica. Referencial Curricular. Linguagens. Maceió.AL, 2014.

a leitura e o estudo da literatura também são fundamentais e enriquecedores para a formação dos estudantes, pois possibilitam conhecer os usos estéticos da linguagem e, desse modo, ter contato significativo com o belo, com outros mundos possíveis, com a experiência sensível, tão desvalorizada nos tempos atuais.

Essa visão corrobora com a ideia de que o trabalho desenvolvido pelas instituições educacionais, que se pautam na perspectiva da interação, é de uma visão predominantemente discursiva, considerando que a produção dos sentidos se efetiva principalmente nas relações interlocutivas entre falante/escritor, ouvinte/leitor e sobre o que se fala/escreve em determinado contexto de interação social. Nessa perspectiva, é possível inferir que no processo de interação os interlocutores envolvidos não são mais pessoas do discurso vistas de forma isolada, cuja tônica se dar, necessariamente, numa perspectiva comunicativa; mas são vozes sociais ou discursivas constituídas sócio historicamente.

Para (ALAGOAS, 2014, p. 81), “o texto é fruto da interação dialógica das pessoas, ele também dialoga com outros textos, ou seja, há sempre a presença do outro naquilo que dizemos”. Essa concepção de texto que o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas de Linguagem (doravante também será grafado como RECREAL) defende são proposições que têm sido defendidas pela maioria dos teóricos do texto atualmente, dentre eles, é possível apontar para Antunes (2010, p. 37)<sup>20</sup> que discute a respectiva ideia, mencionando que: “Quem recorre à palavra do outro, faz ou para apoiar-se nessa palavra, ou para confirmá-la ou para refutá-la. Ou seja, o recurso à palavra do outro responde a alguma estratégia argumentativa”. Nesse aspecto, todo texto é uma resposta a um outro texto antes falado ou escrito, uma vez que aquilo que falamos não passa de memória discursiva presente na coletividade que tomamos para nós como se fossem nossos esses dizeres.

Convém ressaltar que o RECREAL propõe que, para o ensino da língua portuguesa, sejam considerados os seguintes aspectos: competências, eixos, habilidades e conteúdos conceituais. O respectivo Referencial explica tais termos, dizendo que:

- (a) *competências*, ou seja, capacidades amplas construídas a partir de conhecimentos, atitudes e aptidões que habilitam alguém para vários desempenhos da vida;
- (b) *eixos*: oralidade/escuta, leitura, escrita e análise linguística; e conteúdos;
- (c) *habilidades*, ou seja, capacidades específicas dos estudantes, possíveis de serem ensinadas (equivalentes a conteúdos procedimentais) e;
- (d) *conteúdos conceituais*, ou seja, temas, conceitos, princípios teóricos, fatos etc. (ALAGOAS, 2014, p. 84).

---

20 ANTUNES, Irandé. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

O RECREAL (ALAGOAS, 2014, p. 84) divide o tema leitura em três Eixos, sendo: Leitura, Leitura do Texto Literário e Leitura Procedimentos de Estudo, nos três anos do Ensino Médio. Vejamos:

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA — 1ª SÉRIE - MÉDIO			
COMPETÊNCIA	EIXOS	HABILIDADE	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>Utilizar a língua portuguesa nos três níveis de competência: interativa, textual e gramatical;</p> <p>Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos;</p> <p>Compreender os valores sociais implicados na variação linguística que hierarquizam os usos;</p> <p>Utilizar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica artística nos três níveis de competência</p> <p>Conceber a linguagem digital como prática social nos três níveis de competência (interacional, textual e gramatical).</p>	Leitura	<p>Identificar gênero textual por aspectos estruturais e elementos lexicais explícitos;</p> <p>Ler textos verbais e não verbais impressos e digitais multissemióticos em diferentes suportes;</p> <p>Identificar características físicas e psicológicas de personagem com base nas pistas verbais e não verbais;</p> <p>Distinguir marcas da linguagem oral e da linguagem escrita em função da situação comunicativa;</p> <p>Identificar traços linguísticos de natureza fonética/fonológica, morfológica, sintática e semântica das variedades sociais, regionais e de registro;</p>	<p>Estratégias não lineares no processamento da leitura (relação verbal – não verbal; formulação de hipóteses a respeito do conteúdo; validação e reformulação das hipóteses levantadas; avanços e retrocessos de leitura em busca de informações esclarecedoras; construções de sínteses parciais de partes do texto; inferência do sentido de palavras a partir do contexto; consulta de outras fontes em busca de informações complementares – dicionários, enciclopédias digitais e impressas, outro leitor;</p> <p>Relações necessárias entre o texto e gráficos, infográficos, tabelas, desenhos e fotos;</p> <p>Estratégias de leitura para hipertextos (texto com links para outros textos verbais ou não) e hipermedia (audiovisual com links para outros textos verbais ou não);</p>
	Leitura do texto literário	<p>Identificar as funções e caracterizar os elementos integrantes de uma história: enredo, organização da narrativa, personagem, tipo de narrador, cenário, cronologia;</p> <p>Compreender o significado de palavras desconhecidas no texto a partir do contexto e da trama;</p> <p>Ler, analisar e comparar textos com função literária, considerando contextos de produção em espaços e épocas distintos, características ideológicas e marcas estilísticas de cada período artístico, de acordo com a historiografia literária;</p> <p>Relacionar o uso da linguagem figurada no texto literário com a linguagem cotidiana;</p>	<p>Estudo das escolas literárias a partir de textos de referência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Classicismo (aspectos introdutórios)</li> <li>· Barroco e Arcadismo</li> <li>· Relações entre os diferentes períodos artístico-literários e os textos da contemporaneidade.</li> </ul> <p>Características da literatura no meio digital (ciberpoema/infopoesia, minisséries digitais, narrativas hipermediáticas);</p>
	Leitura/Procedimentos de Estudo	<p>Empenhar-se em utilizar procedimentos adequados de estudo, identificando o propósito do estudo a ser feito.</p> <p>Analisar a estrutura textual (lógica que determina a sequência/organização interna do texto), identificando o tema e localizando as informações principais e as complementares e sua articulação.</p> <p>Saber esclarecer dúvidas e ampliar o repertório de procedimentos de estudo (releitura, consulta a fontes diversas, seleção das informações necessárias para o estudo do momento).</p> <p>Elaborar resumos, esquemas (com ajuda do professor e/ou em grupo).</p> <p>Saber pesquisar e ampliar o repertório de textos sobre um mesmo assunto em diferentes fontes: enciclopédias, revistas, livros, sites da Internet etc.</p> <p>Estabelecer relações entre informações novas e conhecimentos prévios.</p>	<p>Gêneros textuais expositivos previstos para o ano: definição, verbete, esquema, resumo.</p> <p>Estrutura organizacional do texto: capítulos, seções, itens e subitens.</p> <p>Marcas de segmentação do texto: paragrafação, pontuação.</p> <p>Estratégias de busca e pesquisa bibliográfica e por assunto (fontes primárias).</p>

Imagem 01 – Fonte - Referencial Curricular. Linguagens. Maceió AL, 2014

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA — 2ª SÉRIE - MÉDIO			
COMPETÊNCIA	EIXOS	HABILIDADE	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>Utilizar a língua portuguesa nos três níveis de competência: interativa, textual e gramatical;</p> <p>Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos;</p> <p>Compreender os valores sociais implicados na variação linguística que hierarquizam os usos;</p> <p>Utilizar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica artística nos três níveis de competência</p> <p>Conceber a linguagem digital como prática social nos três níveis de competência (interacional, textual e gramatical).</p>	Leitura	<p>Confrontar opiniões e pontos de vista a partir de textos argumentativos;</p> <p>Ler textos verbais e não verbais impressos e digitais multissemióticos (produzidos com diferentes linguagens);</p> <p>Identificar o tema de um texto, relacionando-o ao gênero e ao contexto;</p> <p>Reconhecer clichês e estereótipos no processo de leitura;</p> <p>Identificar as motivações pelas escolhas e não-escolhas feitas pelo autor;</p>	<p>Seleção dos procedimentos de leitura em função dos interesses de leitura do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa);</p> <p>Estratégias não lineares no processamento da leitura (relação verbal – não-verbal; formulação de hipóteses a respeito do conteúdo; validação e reformulação das hipóteses levantadas; avanços e retrocessos de leitura em busca de informações esclarecedoras; construções de sínteses parciais de partes do texto; inferência do sentido de palavras a partir do contexto; consulta de outras fontes em busca de informações complementares – dicionários, enciclopédias digitais e impressas, outro leitor;</p> <p>Relações necessárias entre o texto e gráficos, infográficos, tabelas, desenhos e fotos;</p> <p>Estratégias de leitura para hipertextos (texto com links para outros textos verbais ou não) e hipermedia (audiovisual com links para outros textos verbais ou não);</p>
	Leitura do texto literário	<p>Ler, analisar e comparar textos com função literária, considerando contextos de produção em espaços e épocas distintos, características ideológicas e marcas estilísticas de cada período artístico, de acordo com a historiografia literária;</p> <p>Relacionar o uso da linguagem figurada no texto literário com a linguagem cotidiana;</p>	<p>Escolas literárias (estudo a partir de textos de referência):</p> <p>Romantismo, Realismo/Naturalismo, Simbolismo;</p> <p>Relações entre os diferentes períodos artístico-literários e os textos da contemporaneidade;</p> <p>Características da literatura no meio digital (ciberpoema/infopoesia, minisséries digitais, narrativas hipermediáticas);</p>
	Leitura/Procedimentos de Estudo	<p>Empenhar-se em utilizar procedimentos adequados de estudo, identificando o propósito do estudo a ser feito.</p> <p>Analisar a estrutura textual (lógica que determina a sequência/organização interna do texto), identificando o tema e localizando as informações principais e as complementares e sua articulação.</p> <p>Saber esclarecer dúvidas e ampliar o repertório de procedimentos de estudo (releitura, consulta a fontes diversas, seleção das informações necessárias para o estudo do momento).</p> <p>Elaborar resumos, esquemas (com ajuda do professor e/ou em grupo).</p> <p>Saber pesquisar e ampliar o repertório de textos sobre um mesmo assunto em diferentes fontes: enciclopédias, revistas, livros, sites da Internet etc.</p> <p>Estabelecer relações entre informações novas e conhecimentos prévios.</p>	<p>Gêneros textuais expositivos previstos para o ano: definição, verbete, esquema, resumo.</p> <p>Estrutura organizacional do texto: capítulos, seções, itens e subitens.</p> <p>Marcas de segmentação do texto: paragrafação, pontuação.</p> <p>Estratégias de busca e pesquisa bibliográfica e por assunto (fontes primárias).</p>

Imagem 02 – Fonte - Referencial Curricular. Linguagens. Maceió - AL, 2014.

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 3ª SÉRIE - MÉDIO			
COMPETÊNCIA	EIXOS	HABILIDADE	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
Utilizar a língua portuguesa nos três níveis de competência: interativa, textual e gramatical; Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos; Compreender os valores sociais implicados na variação linguística que hierarquizam os usos; Utilizar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica artística nos três níveis de competência Conceber a linguagem digital como prática social nos três níveis de competência (interacional, textual e gramatical).	Leitura	Confrontar opiniões e pontos de vista a partir de textos argumentativos; Ler textos verbais e não verbais impressos e digitais multissemióticos em diferentes suportes; Entender a realidade como construção sociossimbólica; Reconhecer clichês e estereótipos no processo de leitura; Identificar as motivações pelas escolhas e não-escolhas feitas pelo autor;	Estratégias não lineares no processamento da leitura (relação verbal – não verbal; formulação de hipóteses a respeito do conteúdo; validação e reformulação das hipóteses levantadas; avanços e retrocessos de leitura em busca de informações esclarecedoras; construções de sínteses parciais de partes do texto; inferência do sentido de palavras a partir do contexto; consulta de outras fontes em busca de informações complementares – dicionários, enciclopédias digitais e impressas, outro leitor; Relações necessárias entre o texto e gráficos, infográficos, tabelas, desenhos e fotos; Estratégias de leitura para hipertextos (texto com links para outros textos verbais ou não) e hiperídia (audiovisual com links para outros textos verbais ou não);
	Leitura do texto literário	Ler, analisar e comparar textos com função literária, considerando contextos de produção em espaços e épocas distintos, características ideológicas e marcas estilísticas de cada período artístico, de acordo com a historiografia literária; Relacionar o uso da linguagem figurada no texto literário com a linguagem cotidiana;	Escolas literárias (estudo a partir de textos de referência); Modernismo / Literatura contemporânea; Características da literatura no meio digital (ciberpoema/infopoesia, minisséries digitais, narrativas hipermediáticas);
	Leitura/Procedimentos de Estudo	Empenhar-se em utilizar procedimentos adequados de estudo, identificando o propósito do estudo a ser feito. Analisar a estrutura textual (lógica que determina a sequência/organização interna do texto), identificando o tema e localizando as informações principais e as complementares e sua articulação. Saber esclarecer dúvidas e ampliar o repertório de procedimentos de estudo (releitura, consulta a fontes diversas, seleção das informações necessárias para o estudo do momento). Elaborar resumos, esquemas (com ajuda do professor e/ou em grupo). Saber pesquisar e ampliar o repertório de textos sobre um mesmo assunto em diferentes fontes: enciclopédias, revistas, livros, sites da Internet etc. Estabelecer relações entre informações novas e conhecimentos prévios.	Gêneros textuais expositivos previstos para o ano: definição, verbete, esquema, resumo. Estrutura organizacional do texto: capítulos, seções, itens e subitens. Marcas de segmentação do texto: paragrafação, pontuação. Estratégias de busca e pesquisa bibliográfica e por assunto (fontes primárias).

Imagem 03 – Fonte - Referencial Curricular. Linguagens. Maceió - AL, 2014.

Nos documentos relativos ao AREAL, estão propostos padrões de desempenho - 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio sobre os quais os alunos serão avaliados no que se refere à Língua Portuguesa. A escala de proficiência se dar em horizontalidade e verticalidade. Em relação à horizontalidade, a verificação considera domínios, competências e descritores, já no que se refere à verticalidade, o exame considera Apropriação do Sistema da Escrita, Estratégias de Leitura e Processamento do Texto, embora o mesmo documento enfatiza que não considerará Apropriação do Sistema da Escrita, uma vez que esse critério é destinado apenas para os alunos do Ensino Fundamental.

Em relação ao item Estratégias de Leitura e Processamento do Texto, o sistema de avaliação de Alagoas estabelece competência que o educando precisa apresentar, tais como, Localizar informação, identificar tema, realizar inferência, identificar gênero, função e destinatário de um texto, cada uma dessas competências está associada a um ou mais

descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o Ensino Médio<sup>21</sup>. Igualmente, o item Processamento do Texto dispõe de competências necessárias ao aluno, tais como: Estabelecer relações lógico-discursivas, identificar elementos de um texto narrativo, estabelecer relações entre textos, distinguir posicionamentos, identificar marcas linguísticas, tais competências estão também vinculadas a um ou mais descritores.

A leitura, na rede de ensino em Alagoas, segundo seus documentos oficiais, volta-se, predominantemente, ao uso escolar, embora haja uma relativa divergência entre os RECREAL (2014) e o AREAL (2015, p. 09)<sup>22</sup>, em que o último defende que: “O domínio de leitura e escrita, ... possibilita o uso e a compreensão de recursos discursivos os quais *auxiliam na interação com o mundo, permitindo efetiva compreensão da realidade e ampla participação social*<sup>23</sup>”.

Mesmo diante do que foi dito anteriormente, o respectivo documento (AREAL, 2015) coaduna com o que propõe o RECREAL, quando enfatiza que:

Em suma, o que se espera das práticas de ensino de Língua Portuguesa voltadas para a leitura e a escrita, principalmente da produção escrita, é a organização das atividades de forma sequenciada e gradativa, que poderá resolver, progressivamente, as dificuldades dos alunos, facilitando a tomada de consciência das características linguísticas dos textos produzidos e/ou lidos por eles (AREAL, 2015, p. 10).

É exatamente o que o RECREAL (2014, p. 164) defende, quando enfatiza que, “Quanto mais a escolaridade avança, maior é a habilidade que se exige dos estudantes para aprender diferentes conteúdos por meio da leitura e para demonstrar por escrito o que aprenderam”.

Essa concepção de leitura proposta pelos documentos oficiais da Rede Estadual de Alagoas se contrapõe a ideia de *Chartier (2014, p.26)*<sup>24</sup>, para quem:

Não devemos tampouco isolar os objetos impressos (livros ou revistas) das outras formas de presença da escrita: os cartazes manuscritos, as inscrições gravadas, os escritos pintados encontrados nas ruas, nos cemitérios, nos edifícios públicos, nas

---

21 Estarão em anexo.

22 ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. Revista Pedagógica - Produção de Texto: AREAL – 2015 MÉDIO/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 ( jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015 – Anual.

23 Grifo nosso

24 CHARTIER, R. Ler a leitura. In: MORTATTI, M. R.L.; FRADE, I.C.A.S. (org.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. Roger Chartier ... [et al.]. – São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014. P.21-41.

casas. Na paisagem escrita urbana, essa onipresença dos textos escritos produz uma aculturação na escrita fora das aprendizagens escolares

Embora a maioria dos estudos do texto que se voltam para leitura reconheçam a ideia de que o ato de ler se constitui elemento primordial na associação do que se leu, do que se aprendeu e do que foi lido, é necessário enfatizar que o processo de leitura não deve ser vinculado estritamente aos elementos textuais e/ou linguísticos, mas também aos elementos discursivos e às práticas sociais de forma geral. O que é reforçado, quando o RECREAL (ALAGOAS, 2014, p. 164) enfatiza ainda que “Eles devem escrever o que entenderam do que leram, localizar informações, expressar com suas palavras o que sabem, selecionar aspectos relevantes, fazer resumos, dentre outras habilidades”.

#### 4 CONCLUSÃO

Embora a proposta defendida pelos documentos considere que a leitura não exija apenas a retenção da informação, mas a transformação dessa informação em conhecimento, acrescenta, ainda, que o ensino da leitura seja uma “tarefa...intransferível da escola”, tornando o ato de ler algo estritamente escolar, a ponto de considerar que cabe (à escola, apenas à escola) ensinar aos estudantes “as habilidades que todo leitor competente pode utilizar quando precisa aprender com os textos”, desconsiderando, nesse caso, o papel de outras instituições e/ou inserções nas quais o discente se ver inserido. Há de se sopesar que essas instituições ou inserções sociais são capazes de definir os valores que o texto de forma isolada não explicita, o que tornaria definitivamente a “relativa autonomia para selecionar e interpretar de forma adequada aquilo que responde às suas necessidades” e não apenas a leitura como algo fechado no mundo linguístico.

Apesar de compactuarmos com a ideia de o “ensino e os usos da leitura e da escrita” oferecerem ferramentas que contribuem para o êxito escolar do discente”, é preciso esclarecer que esse processo só se dar de forma efetiva se o ato de ler estiver vinculado a outras práticas sociais, e não apenas a uma visão voltada para a atividade escolar.

Por fim, e não menos importante, os respectivos Referenciais Curriculares da Rede de Ensino de Alagoas apresentam uma série de atividades que, segundo tais documentos, farão com que o aluno desenvolva competências e habilidades necessárias no que se refere à leitura, dentre eles: *relacionar as informações novas com os conhecimentos; resolver dificuldades de compreensão durante a leitura; discutir aspectos relevantes e reorganizar informações para recordar o que foi aprendido*. Isso confirma o que tem sido exposto sobre

a concepção de leitura adotada pela rede estadual de Educação de Alagoas, que é o processo de leitura linguístico, deixando para um plano secundário a visão social e discursiva do texto.

Embora se considere um contrassenso pensar que, se a escola ensina ler e escrever com o singular desígnio, o de que os discentes tornem-se hábeis em fazê-lo, tais alunos poderão não aprender ou desenvolver a função social dessa leitura e escrita, entretanto, caso a escola abdique do propósito didático-pedagógico e encarregue-se apenas da prática social, estará renunciando a sua função de ensinar ou oportunizar que o aluno desenvolva competências na materialidade linguístico-textual. O que fazer então? É preciso desenvolver um trabalho com a leitura que possibilite ao discente a percepção de que ler não é uma atividade restrita ao contexto escolar, mas um elemento presente em sua vida fora da instituição. Nesse aspecto, o ato de ler não é uma tarefa necessariamente escolar, mas para vida, para uma vida inteira, fora ou dentro de instituições escolares, com olhares acadêmicos ou não.

O RECREAL propõe uma série de práticas para a construção de competências e habilidades de decodificação e compreensão textuais, embora tais previsões sejam de situações artificiais de comunicação, as quais poucos alunos serão inseridos fora da instituição escolar. Nisso, a finalidade de tais práticas fica aquém do plano funcional de tais textos ou leituras, mais ainda, essas atividades pouco se voltarão para a prática de leitura necessária no viver cotidiano e/ou profissional dos alunos.

Nesse aspecto, cabe destacar a necessidade de a Rede Estadual de Ensino de Alagoas desenvolver uma concepção de leitura que extrapole a ideia de ler como aprendizado individual. É preciso, pois, uma compreensão do ato da leitura que perceba a necessidade da apreensão dos sentidos construídos dos textos lidos no ambiente escolar por meio não apenas do acesso à leitura e escrita como práticas individuais, mas também pela conexão da leitura com práticas sociais.

Nesse aspecto, para que a respectiva REDE possa construir *praxes* de leitura em suas escolas, as quais possibilitem contemplar todas as extensões viáveis do ato de ler como atividade sócio-interacional, convém, antes de tudo, desenvolver outra concepção de leitura, uma que acarrete a volta da palavra como indispensável ao pensamento e à subjetividade, e que ainda se fundamente numa concepção de língua capaz de antever as interações verbais por meio de práticas didático-pedagógicas atravessadas por sugestões de leitura no âmbito escolar que abarque, sobretudo, todas as cadeias de textos que circulam no corpo social, ampliando, assim, a ideia de leitura de textos para além do objetivo escolar.

## REFERÊNCIAS.

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. Parábola Editorial, 2009.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **O texto e seus conceitos**. Parábola Editorial, 2016.
- Elias, Vanda Maria. **Ensino de língua portuguesa**. Editora Contexto, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. **Texto na sala de aula: leitura & produção**. Assoeste, 1985.
- KOCH, Ingedore. **O texto: construção de sentidos**. Organon 9.23 (1997).
- \_\_\_\_\_ e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. Vol. 4. Cortez Editora, 1989.
- \_\_\_\_\_. **As tramas do texto**. Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. Editora Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_ e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. Contexto, 2006.
- PRESTES, Maria Luci De Mesquita. **Leitura e (re)escritura de textos: Subsídios teóricos e práticos para o seu ensino**. São Paulo – SP, Respel. 2000.
- RONCARATI, Cláudia. **As cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, A. C. & RODRIGUES, C. **Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura**. In: TOMICH, L. M. B. (org). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru, SP: EDUSC, 2008.
- TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TERZI, S. B. **A construção da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- TOMICH, L. M. B. (org). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.
- VILLALTA, Luiz Carlos. **O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura**. In: SOUZA, L. de M. (org). *História da vida privada na América portuguesa*, Vol.1. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, pp. 332-385 (8ª reimpressão).
- ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da (orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2002.

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS**

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - AREAL MÉDIO 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

**I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA**

- |            |   |
|------------|---|
| <b>D1</b>  | Localizar informações explícitas em um texto.       |
| <b>D3</b>  | Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.      |
| <b>D4</b>  | Inferir uma informação implícita em um texto.       |
| <b>D6</b>  | Identificar o tema de um texto.                     |
| <b>D14</b> | Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. |

**II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO**

- |            |  |
|------------|--|
| <b>D5</b>  | Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). |
| <b>D12</b> | Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.  |

**III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS**

- |            |   |
|------------|---|
| <b>D20</b> | Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. |
| <b>D21</b> | Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.   |

**IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO**

- |            |  |
|------------|--|
| <b>D2</b>  | Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. |
| <b>D7</b>  | Identificar a tese de um texto.  |
| <b>D8</b>  | Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.  |
| <b>D9</b>  | Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.  |
| <b>D10</b> | Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.   |
| <b>D11</b> | Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.  |
| <b>D15</b> | Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.                                     |

**V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO**

- |            |  |
|------------|--|
| <b>D16</b> | Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.   |
| <b>D17</b> | Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.                    |
| <b>D18</b> | Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.          |
| <b>D19</b> | Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. |

**VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

- |            |   |
|------------|---|
| <b>D13</b> | Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. |
|------------|---|

## MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - AREAL MÉDIO 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

### I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA

<b>D1</b>	Localizar informações explícitas em um texto.
<b>D3</b>	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
<b>D4</b>	Inferir uma informação implícita em um texto.
<b>D6</b>	Identificar o tema de um texto.
<b>D14</b>	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

### II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

<b>D5</b>	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
<b>D12</b>	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

### III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

<b>D20</b>	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
<b>D21</b>	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

### IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

<b>D2</b>	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
<b>D7</b>	Identificar a tese de um texto.
<b>D8</b>	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
<b>D9</b>	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
<b>D10</b>	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
<b>D11</b>	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
<b>D15</b>	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

### V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

<b>D16</b>	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
<b>D17</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
<b>D18</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
<b>D19</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

### VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

<b>D13</b>	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
------------	---

## MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - AREAL MÉDIO 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

<b>I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>	
<b>D1</b>	Localizar informações explícitas em um texto.
<b>D3</b>	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
<b>D4</b>	Inferir uma informação implícita em um texto.
<b>D6</b>	Identificar o tema de um texto.
<b>D14</b>	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<b>II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>	
<b>D5</b>	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
<b>D12</b>	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<b>III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>	
<b>D20</b>	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
<b>D21</b>	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<b>IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>	
<b>D2</b>	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
<b>D7</b>	Identificar a tese de um texto.
<b>D8</b>	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
<b>D9</b>	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
<b>D10</b>	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
<b>D11</b>	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
<b>D15</b>	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<b>V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>	
<b>D16</b>	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
<b>D17</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
<b>D18</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
<b>D19</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
<b>VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	
<b>D13</b>	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

## **FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS TRANSFORMAÇÕES E RUPTURAS ATÉ A LEI Nº 13.005/2014**

**Gabriela Lins Falcão**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE) - Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) Recife, Pernambuco, Brasil

**Lívia Suassuna**

Doutora, docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

**RESUMO:** O presente artigo busca historiar as perspectivas e os diferentes momentos da formação docente no Brasil, ao tempo em que insere os professores de língua e o ensino de português nas diferentes fases da educação nacional. A partir da integração de autores das áreas da formação docente e do ensino de língua materna, o texto contribui para a compreensão dos contextos políticos e sociais, bem como do próprio processo de construção do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, oferecendo caminhos para elucidar as transformações nas concepções e nos objetivos vivenciados no interior do conteúdo curricular e sinalizando para o papel fundamental da atuação docente frente à essas transformações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Ensino de Português. Profissionalização docente.

**ABSTRACT:** This article intends to analyze the perspectives and the different moments of teacher training in Brazil, at the same time as it inserts language teachers and the teaching of Portuguese in the different phases of the national education. Based on the integration of authors from the areas of teacher training and mother tongue teaching, the text contributes to the understanding of the political and social contexts, as well as the process of construction of Portuguese language teaching and learning, offering ways to elucidate the transformations in the conceptions and objectives lived inside the curricular content and signaling to the fundamental role of the teacher action in front of these transformations.

**KEYWORDS:** Teacher training. Portuguese Teaching. Teacher professionalization.

A maneira como se articula atualmente a educação brasileira, em especial o ensino de língua materna, revela a necessidade de observar questões atreladas ao modo como os conhecimentos são expostos e construídos no ambiente escolar. A didatização do conhecimento científico pela escola por vezes limita o acesso ao saber, podendo reduzi-lo a fragmentos falsamente estabilizados (CHARLOT, 2000). Essa concepção reducionista do saber, historicamente perpetuada no espaço escolar, bem como a visão do professor como reprodutor

de conteúdos curriculares, estimula a adoção de práticas e de saberes obsoletos e descontextualizados da realidade científica e da própria realidade social mais ampla.

Por outro lado, a compreensão dos professores como sujeitos críticos e capazes de refletir e de construir a própria prática profissional, a partir de uma postura dialógica e problematizadora, contribui para uma nova relação com o saber e, conseqüentemente, aponta para o potencial de formação de sujeitos autônomos e conscientes de suas ações (CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2018). Com base nessa perspectiva, o presente artigo busca apresentar um breve panorama acerca das concepções que nortearam o ensino de língua portuguesa frente às continuidades e rupturas das políticas públicas de formação docente no Brasil.

Para tanto, nos tópicos seguintes, serão brevemente apontadas algumas reflexões acerca dos elementos ligados à prática e à formação docente, no bojo das transformações das políticas e das perspectivas nacionais para a formação de professores da educação básica, especialmente após a Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 13.005/2014, as quais instituem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o Plano Nacional de Educação, respectivamente.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUNS MARCOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA ATÉ A CRIAÇÃO DA LDB**

Seria bastante pretensiosa a tentativa de resumir, em tão poucas linhas, a história da formação inicial e continuada de professores na educação brasileira. No entanto, o registro de alguns momentos históricos e de seus desdobramentos faz-se necessário para o entendimento do processo que conduziu à existência de múltiplas realidades e concepções educacionais, e para o vasto constructo teórico elaborado acerca de seus profissionais e de sua relação com o ensino de língua materna. Preparar educadores capazes de exercer ativa e criticamente a docência frente às atuais e aceleradas transformações das diferentes esferas sociais mostra-se um dos mais importantes desafios da educação mundial (ANDRÉ, 2001; DEMO, 2002; DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2011).

A preocupação com a formação de professores que não apenas acompanhem as mudanças nos estágios de desenvolvimento das ciências, das tecnologias e da sociedade em geral, mas que se situem como sujeitos ativos diante da complexidade organizacional dessas múltiplas realidades precisa estar presente nos ambientes de formação inicial e continuada dos

profissionais da educação, a fim de formar educadores críticos e capazes de enfrentar os desafios impostos à formação humana e, conseqüentemente, à educação, nos dias atuais (PERRENOUD, 2000).

De acordo com Aranha (1996), a formação de professores no Brasil, vista a partir de uma perspectiva diacrônica, sempre sofreu forte interferência religiosa, política, econômica e social, afirmação bastante clara quando se concebem os espaços escolares como, nas palavras de Giroux (1997, p. 162), “locais econômicos, culturais e sociais que estão inextrincavelmente atrelados às questões de poder e controle”.

A formação docente foi marcada, inicialmente, por momentos de rígida preparação cultural à época dos Jesuítas. Segundo Antônio Houaiss (1985), entre o século XVI e parte do século XVII, apenas a Companhia de Jesus era responsável pelo ensino da cultura letrada aos brasileiros, e seus docentes eram formados com base em doutrinas religiosas e metodológicas rigorosamente delimitadas e constantemente partilhadas entre todos os seus membros. As ações docentes estavam, portanto, sempre pautadas na obediência a preceitos religiosos.

Sobre o ensino do português até esse período, Bunzen (2011) destaca que

os colégios fundados pelos jesuítas no Brasil ministravam disciplinas com caráter predominantemente literário e retórico, com destaque para as chamadas “línguas clássicas”. As línguas vernáculas não tinham espaço nos colégios, por isso o latim (uma língua estrangeira) era utilizado como uma das línguas preferenciais para o conhecimento do alfabeto e dos princípios básicos da decifração (leitura silenciosa e em voz alta). Além disso, não podemos esquecer de que havia de fato uma supremacia do latim sobre a língua vernácula, uma vez que, até o fim da Idade Média, o latim era a língua utilizada para escrever na Europa. (BUNZEN, 2011, p. 890).

Após a expulsão da Companhia de Jesus, a primeira rede leiga de ensino no país foi criada pelo Marquês de Pombal e destinada a “uns quantos filhos-família” (HOUAISS, 1985). Desde esse período, a formação de docentes, segundo Aranha (1996), foi tratada com descaso até a criação das primeiras Escolas Normais, a partir de 1840. A língua portuguesa, no quadro da reforma pombalina, ganha força no projeto de união nacional, a fim de evitar o uso das línguas indígenas nas colônias, e consolida-se a partir de uma política de expansão linguística. Seu ensino torna-se obrigatório em Portugal e no Brasil, a partir de uma preocupação com a instrução para a construção de um Estado Progressista, “forma de construir uma identidade nacional e metadiscursos sobre a língua nacional-oficial” (BUNZEN, 2011, p. 892).

No contexto brasileiro, as disciplinas de Gramática, Retórica e Poética surgem, no secundário, durante a segunda metade do século XVIII, para, junto com o espaço garantido ao

latim (mantido até a década de 1960 nas escolas do país), instruir a população nacional com acesso ao ensino escolarizado.

Saviani (2009), ao discorrer sobre o percurso histórico da formação de professores no Brasil, destaca seis momentos fundamentais:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

(SAVIANI, 2009, p. 143 e 144).

Para o autor, ao longo de todo o período colonial, desde a atuação dos jesuítas até os primeiros cursos superiores criados por D. João VI, não é possível perceber uma real preocupação com a formação docente. O primeiro momento em que tal manifestação ocorre data da promulgação, em 1827, da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que previa uma formação baseada no método mútuo, bastante dispendiosa, e ainda sem caráter formativo direcionado às questões didático-pedagógicas.

Apenas a partir da promulgação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária, e, portanto, o preparo de seus profissionais, ficou a cargo das Províncias, e o modelo europeu de Escolas Normais, adotado desde a Revolução Francesa, passou, então, a fazer parte da realidade nacional, estabilizando-se nos anos de 1870. Para Saviani (2009, p. 144), apesar de preconizar uma formação específica, “o currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras”. Dessa forma, o fundamental era o domínio, por parte dos professores em formação, dos conteúdos a serem transmitidos às crianças, ignorando-se o preparo e as questões didático-pedagógicas necessárias ao exercício da profissão.

A Reforma Leôncio de Carvalho, datada de 1879, traz às Escolas Normais, de forma ainda mais latente, uma forte interferência positivista, o que se reflete na organização curricular e na primazia de alguns saberes em detrimento de outros. O cuidado com o pragmatismo

científico e a secundarização do estudo das línguas, da literatura e dos saberes teórico-metodológicos próprios à atuação docente revelavam a influência do Positivismo nesses ambientes de formação, restringindo-se à apropriação e ao domínio de determinados conteúdos a serem ensinados. Tal segmentação permaneceu, por muito tempo, presente nos currículos dos diferentes cursos e seu reflexo pode ser observado nas tradicionais, e ainda corriqueiras, separações entre saberes científicos e saberes pedagógicos na formação inicial de professores.

No início da década de 80 do século XIX, por exemplo, a disciplina Língua Portuguesa, antes ameaçada de redução pela Reforma acima citada, passa a fazer parte da grade curricular das cinco séries iniciais do ensino secundário, “com um aumento considerável no ensino da escrita. O ensino propedêutico também impulsionou um maior crescimento da disciplina no fim do Império, uma vez que os exames passaram a exigir cada vez mais conhecimentos escolares específicos sobre o vernáculo” (BUNZEN, 2011, p. 896). Ao ensino do português destina-se um total de 10 aulas semanais, garantidas nos currículos escolares das escolas secundárias de todo o Brasil.

A partir de 1890, com a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, a qual visou ao enriquecimento curricular das Escolas Normais e à ênfase nos estudos práticos com a criação da escola-modelo, teve início uma preocupação maior com a formação didática e pedagógica do futuro professor, que passou a vivenciar situações comuns à atuação profissional desde sua formação. Esse novo modelo contribuiu para o fortalecimento da Escola Normal e influenciou os cursos de formação de diversas regiões do país.

Ao longo dos séculos XIX e XX, a educação mundial recebeu contribuições de autores oriundos das diversas áreas do conhecimento, o que permitiu a criação de um ambiente propício ao questionamento dos ideais educacionais vigentes e à recriação dos modelos há muito incorporados quanto ao perfil e aos conteúdos necessários à formação docente. Segundo Vianna (2004, p.30), a partir de então “o ideário pedagógico mundial atinge nível significativo de qualidade e multiplicidade de propostas”, entre as quais se destacam as teorias socialistas, críticas, crítico-reprodutivistas, progressistas, entre outras.

Em 1931, após a fundação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, alteraram-se programas oficiais de ensino e a língua nacional, por exemplo, passou a ser considerada como disciplina escolar, denominada Português, com objetivos e conteúdos fixados pelas instruções metodológicas e assim descritos pela nova regulamentação: “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente,

comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária” (BRASIL, 1931 *apud* ZILBERMAN, 1996, p. 21). Tal recomendação reafirmou a utilização de exercícios práticos de natureza metalinguística e o uso da literatura clássica como modelo da língua nacional.

A influência desse novo contexto de discussões acerca das funções, concepções e necessidades educacionais deu início a um período de intensos debates e reivindicações no cenário nacional, contribuindo para o surgimento, ainda na década de 1930, do Movimento da Escola Nova, que defendia, entre outros ideais, o da escola pública, gratuita e de qualidade como dever do Estado.

Foi sob influência do movimento escolanovista que foram criados os Institutos de Educação, na terceira fase descrita por Saviani (2009), especialmente o do Distrito Federal e o de São Paulo, que, além de serem locais de ensino, fomentaram o desenvolvimento de pesquisas na área da educação. Segundo o autor, esses ambientes formativos foram pensados e organizados “de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (p. 146) e, assim, corrigir as lacunas formativas até então presentes no modelo de Escola Normal vigente.

Um outro momento de destaque na formação de professores no país diz respeito à organização e à implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e à consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971). Nesse período, os Institutos de Educação foram incorporados às Universidades, e, a partir do Decreto-lei nº 1.190, de 1939, organizou-se a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo como base o modelo formativo “3+1”, que passou a ser adotado nos cursos de licenciatura e pedagogia das diferentes regiões do país. Assim, após o estudo das disciplinas específicas, ao longo de três anos, o professor em formação voltava-se, apenas em seu último ano de curso, à formação didática e pedagógica.

Saviani (2009) destaca ainda que

ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Assim, é possível constatar que o modelo até então adotado e disseminado pelo país não contribuiu para a consolidação da experiência com pesquisa durante a formação docente, na

medida em que desconsiderava a importância e as contribuições do processo científico e investigativo para essa formação.

Com a aprovação do Decreto-lei nº 8.530, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, houve uma reestruturação geral dos cursos normais, considerando-se as especificidades de alguns segmentos do ensino primário, bem como demonstrando-se uma preocupação com a formação continuada dos professores já em atuação, especialmente para especialização em áreas como Educação Especial e Ensino Supletivo (SAVIANI, 2009). No entanto, tal reestruturação ainda apresentava problemas quanto à formação didático-pedagógica, visto que muitas vezes eram dispensadas as escolas-laboratório e minimizados os estudos e as vivências relacionados a esses conteúdos.

Já na década de 1960, com a introdução do movimento tecnicista decorrente do projeto neoliberal de sociedade, foram poucos os progressos perceptíveis na educação brasileira (VIANNA, 2004), especialmente no tocante à formação docente. A educação passou a assumir um papel estratégico na formação de mão de obra para o mercado de trabalho e na divulgação e reafirmação dos ideais neoliberais. Nesse contexto, os professores foram concebidos como executores de programas e atividades previamente preparados, e sua formação esteve voltada à reprodução de saberes, muitas vezes pautados na memorização de conhecimentos produzidos por outros sujeitos.

A proposta de formar trabalhadores substituiu o currículo humanista clássico voltado para o ensino superior e estimulou seu caráter profissionalizante, favorecendo alterações curriculares e metodológicas nas disciplinas escolares. O ensino da língua portuguesa, por exemplo, na perspectiva da comunicação e expressão, era encarado como “instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral” (BRASIL, 1971, p. 178), revelando o caráter instrumental e tecnicista dos conteúdos e das metodologias adotadas para o ensino da língua.

Sobre os anos de 1971 e 1996, Saviani (2009) e Cavalcante (1994) chamam atenção para os reflexos do regime militar no contexto educacional, como foi o caso do desaparecimento das Escolas Normais e do surgimento da habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, em modalidades de 03 ou 04 anos de duração; nessa modalidade é que seriam formados professores para lecionar até, à época, a 4ª e a 6ª séries do 1º grau, respectivamente. Para ambas as habilitações, era oferecido um currículo básico comum,

acrescentando-se a ele a parte diversificada, relacionada à formação especial.

A Lei nº 5692/1971 criou no Brasil o Magistério como uma habilitação da escola profissionalizante de 2º grau para a formação docente e desativou a Escola Normal de Formação de Professores. Segundo Vianna (2004), tal iniciativa transformou o magistério em uma habilitação fragmentada, procurada apenas por quem não tinha condições para habilitações consideradas mais nobres.

Os anos de 1970 e 1980 foram marcados pelo aumento significativo no número de alunos matriculados nas escolas brasileiras, oriundos especialmente das classes populares da sociedade brasileira. A chamada “democratização do ensino” provocou como consequência direta o crescimento da demanda por professores, e contribuiu para a formação aligeirada desses profissionais, fazendo surgir a necessidade de elaboração de materiais auxiliares para o uso docente, a fim de preencher possíveis lacunas em sua formação (GERALDI, 1984; SOARES, 2002). Os resultados dessa política educacional expansionista puderam ser mais significativamente sentidos a partir do declínio na qualidade da educação nacional ocorrido nos anos seguintes.

Diante de um quadro alarmante quanto à precariedade na formação docente, o governo de São Paulo lança, na década de 1980, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Esses centros de aperfeiçoamento foram criados na tentativa de investir na recuperação da formação dos docentes e contribuir com o trabalho de magistério desenvolvido pelas escolas profissionalizantes, possibilitando que futuros docentes tomassem conhecimento de teorias mais atualizadas na área de educação e pudessem, também, repassar seus novos saberes a outros profissionais.

No entanto, apesar da obtenção de resultados positivos, tais Centros dependiam da qualidade do trabalho de seus docentes formadores, do investimento financeiro em seus profissionais e estudantes, da quantidade de pessoas beneficiadas e da frequência com que ocorriam suas ações de formação continuada. O projeto, que exigiria investimentos prolongados, foi descontinuado sem, no entanto, ter alcançado a abrangência necessária para melhoria efetiva da educação no país (SAVIANI, 2009).

Inúmeras ideias oriundas dos estudos do educador Paulo Freire e de outros autores, especialmente após a década de 1980, contrários à proletarização do trabalho docente e às racionalidades tecnocráticas e instrumentais, surgiram na defesa de uma realidade escolar menos excludente e na busca por uma educação comandada por profissionais críticos, que

objetivasse a formação de sujeitos igualmente conscientes de sua ação sobre o mundo (FREIRE, 1971;1996). Freire (1980, p. 78-79) afirmava que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando”, ratificando a incompletude do conhecimento e a necessária continuidade na formação do professor, e considerando, ainda, a relevância da experiência e da prática como constituintes dessa formação.

A obra de Freire é marcada pelo reconhecimento da dimensão social do trabalho docente e pela defesa de seu caráter crítico e dialógico. Ao conceber esse profissional como um pensador, analista de sua própria prática, tal obra revela-se, ainda, como importante marco para a construção, por exemplo, da identidade do professor como pesquisador no Brasil e para o início do reconhecimento da relevância desse princípio (DINIZ-PEREIRA, 2011). Seu modelo de pesquisa participativa também se expandiu por grande parte da América Latina, influenciando importantes centros de formação.

O ensino de português, também influenciado pelas transformações da década de 1980, pelo impacto dos estudos linguísticos, após a virada pragmática, e pelas reflexões acerca da “crise” no ensino da língua, vivencia um momento de forte crítica às propostas curriculares e aos livros didáticos de língua materna até então disponíveis. Esse período, também de criação de novas propostas curriculares estaduais e municipais para o ensino de Português, é marcado pela efervescência de publicações e de congressos sobre o tema, impulsionados pelo ambiente acadêmico das graduações e pós-graduações de todo o país.

A partir de então, disseminam-se propostas de reconfiguração das concepções de língua e dos propósitos de seu ensino, estimulando a reflexão sobre os usos e a interação social como eixos centrais das atividades de linguagem em sala de aula, e incentivando procedimentos de leitura, de escrita e de análise da língua para além de suas unidades estritamente gramaticais. Schneuwly e Dolz (1999) destacam, por exemplo, as inúmeras transformações decorrentes do entendimento das noções de práticas e de atividades de linguagem, e a incorporação do uso dos gêneros textuais nos espaços formativos e nas aulas de língua. Para os autores, o gênero “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares – mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (p. 5), impactando gradual e profundamente os objetos e objetivos do ensino de língua.

O último período classificado por Saviani (2009) compreende os anos de 1996 a 2006 e é marcado especialmente pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei nº 9394/96). Com a sua publicação, houve uma mudança significativa na

estrutura e no funcionamento da educação brasileira, bem como na formação docente. A “nova LDB” tem tido papel importante na busca por melhorias na qualidade da formação de professores para a educação básica, pois passou-se, por exemplo, a exigir a licenciatura plena, em nível superior, para todos os professores atuantes na educação básica. Além disso, a LDB refere a unidade teoria-prática e a própria formação continuada. Ainda fez surgir, como desdobramentos, outros dispositivos legais e normativos que contribuíram para a regulação e para a busca de melhorias na qualidade da educação nacional e no preparo de seus profissionais.

Para Saviani (2009), no entanto, é preciso perceber que, apesar dessas contribuições, a LDB, elaborada em um contexto hegemônico de políticas neoliberais, deixou de contribuir em diversos aspectos, especialmente com relação aos institutos superiores de educação, os quais, apesar de considerados de nível superior, oferecem cursos, muitas vezes, de baixa qualidade, e são responsáveis por uma formação aligeirada e de baixo custo. Diniz-Pereira (2011) concorda com esse posicionamento, e acrescenta:

(...) a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo poderá levar a repetições de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores do país. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 111).

Nóvoa (1992) amplia essa discussão, defendendo que é necessário repensar o processo de profissionalização da docência mais amplamente, rompendo os limites dos ambientes acadêmicos e das políticas de regulamentação e controle do Estado. Freire (1980) e Tardif (2011) também ressaltam a importância de entender os contextos sociais e profissionais em que se constroem as experiências e as identidades docentes e em que, portanto, se constituem seus saberes.

Roseli Schnetzler, no prefácio da obra *Cartografias do Trabalho Docente*, afirma que, “ao escamotear condições aviltantes de salário e de trabalho do professorado, a lógica neoliberal vem propondo medidas simplistas para o desenvolvimento profissional de professores” (1998, p. 7); tal realidade afasta os docentes dos espaços decisivos, das reestruturações curriculares, do repensar da escola, na medida em que os professores são concebidos como “meros executores de propostas e ideias gestadas por outros”. Esse hiato entre teoria e prática e entre pesquisa e espaço escolar contribui para a reprodução de valores que negam ao docente a ampliação de sua atuação e a sua própria profissionalidade e autonomia (CONTRERAS, 2002).

Os diferentes momentos que compõem a história da formação docente no Brasil e suas múltiplas discontinuidades, especialmente no tocante à existência de um modelo formativo baseado em conteúdos acadêmico-científicos, e a importância, por vezes ignorada, de sua relação com a formação específica/didático-pedagógica permitem-nos entender os processos e as concepções de educação vigentes, e perceber que, muitas vezes, estes se apresentavam distantes das reais funções e necessidades da profissão.

## **A ATUALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: OS DESAFIOS E AS DIFICULDADES NA CONCRETIZAÇÃO DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO**

Diante da atual realidade dos educadores no país, a busca por uma formação que lhes permita assumir sua identidade como trabalhadores culturais envolvidos na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que possam criar e recriar o espaço e a vida sociais torna-se condição fundamental para repensar o projeto de educação nacional (SANTOS, 2001). Assim, tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores, em disciplinas gerais ou específicas, devem contribuir para uma preparação coerente com os ideais que reafirmam a identidade e a autonomia como necessárias aos docentes no exercício de sua profissão, bem como uma postura reflexiva e em constante (re)construção a partir dos diversos saberes que a constituem.

No bojo dessa concepção, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional e sua sanção Presidencial, na íntegra, resultaram na Lei nº 13.005/2014, consolidando diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais brasileiras, para o decênio 2014/2024. O documento firma o compromisso, social e governamental, dentre outras questões caras ao campo da educação, com a progressiva ampliação e universalização da educação básica, com a sua qualidade e seus investimentos, e ainda contribui com a indicação de parâmetros balizadores da formação de professores no Brasil.

No tocante à valorização profissional, Dourado (2016) assim analisa, dentre as 20 metas estabelecidas pelo PNE, as metas 15 a 18 do referido documento:

A Meta 15, garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o DF e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, tem sido objeto de luta e reivindicação pelos segmentos acadêmicos e sindicais e se articula às deliberações da Conae. Destaquem-se dois movimentos para a efetivação dessa meta e de boa parte de suas estratégias: 1) a aprovação do Parecer CNE/CP nº 2, de 2015, em 9 de junho de 2015, cuja homologação pelo MEC efetivou-se em 25 de junho de 2015 e, em decorrência desse parecer, a

Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, de 1 de julho de 2015;2) a proposta de política nacional de formação de profissionais da educação, lançada pelo MEC, em 25 de junho de 2015, e submetida a consulta pública, que ratifica as concepções contidas no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e insere questões específicas da formação dos funcionários e técnicos, visando a conferir maior organicidade à formação dos profissionais da educação. Um dos pontos questionados pelas entidades do campo que será objeto de luta na proposição e materialização desta política se vincula à alteração de seu escopo institucional, incluindo o setor público e todo o setor privado. Tal proposição, adotada na proposta do MEC, se articula à estratégia 15.2, que visa a consolidar o financiamento estudantil a estudantes de cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), inclusive a amortizar o saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica.

A Meta 16, formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos/as os/as profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, articula-se à meta anterior e apresenta importantes estratégias. Por outro lado, é importante destacar a previsão de bolsas de estudo (estratégia 16.5) para pós-graduação dos/as professores/as e demais profissionais da educação básica sem explicitar a natureza dessas bolsas, o que poderá ensejar demandas as mais diversas.

A Meta 17 consiste em valorizar os/as profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano e vigência deste PNE. Esta meta, embora restrita ao segmento docente, é de grande impacto e constitui-se em reivindicação histórica do campo, apresentando estratégias importantes na consecução de uma efetiva política de valorização do profissional do magistério ao articular salário, carreira e condições de trabalho.

A Meta 18, assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos/as profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, é fundamental para o setor, a despeito de negligenciar os profissionais do setor privado. Uma estratégia polêmica é a 18.3, realizar, por iniciativa do MEC, a cada dois anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os estados, o DF e os municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública. Há vários questionamentos quanto ao estabelecimento de prova nacional envolvendo as questões sobre a autonomia dos entes subnacionais, bem como seus limites pedagógicos. A referida meta e suas estratégias secundarizam os direitos dos profissionais da educação que atuam no setor privado, sendo este um limite estrutural da meta, uma vez que a valorização dos profissionais independe do *locus* em que atuam. (DOURADO, 2016, p. 33).

Além de pontuar como uma das metas a criação, de forma articulada entre os entes federativos, de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, e de incluir, no debate e nas ações previstas, questões relativas à valorização, a planos de carreira e às condições de trabalho desses profissionais, o documento chama nossa atenção por explicitar, em sua Meta 16, a relevância do incentivo e do fomento à formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica. Ratifica, pois, o reconhecimento dessa etapa de formação como caminho para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento desses profissionais.

Prevista na meta 15 do PNE, o Decreto nº 8.752/2016 instituiu a criação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, atribuindo ao Ministério da Educação a função de coordenar a formação de professores, pedagogos e funcionários técnicos e administrativos em todo o país, outro marco para a construção de um projeto de educação nacional, tendo em vista seu potencial estratégico de articulação entre os entes federados, e o interesse na coerência e na organicidade das ações formativas destinadas aos profissionais da educação.

Dentre os objetivos dessa Política, presentes no referido Decreto, temos o de “assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional”, além da preocupação de promover ações que articulem experiências práticas e teóricas no interior do currículo desses profissionais, desde a formação inicial. Tal preocupação encontra-se em consonância, por exemplo, com a ampliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação docente (Pibid), programa recriado em 2007, pelo Governo Federal, e que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com instituições de educação básica da rede pública de ensino (DOURADO, 2016).

A consolidação do Plano Nacional de Educação e dos demais documentos decorrentes de sua aprovação – tais como a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada –, no entanto, está em correlação direta com o contexto das transformações políticas, econômicas e sociais do Estado brasileiro. Para Dourado (2016, p. 43), a luta para que o PNE se materialize, visa, também, “garantir maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, por meio de suas diretrizes, 20 metas e várias estratégias, que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, bem como questões atinentes à base nacional comum, qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação”.

Gatti (2017, p.1155), por sua vez, complementa essa ideia ao afirmar que a efetivação de planos dessa natureza e de suas propostas depende de ações concretas “que propiciem a passagem do dito ao realizado”, destacando o papel fundamental dos órgãos federais, com apoio dos estaduais, de cada instituição, bem como de seus docentes, em relação às proposições postas pelos documentos normativos e orientadores. O mesmo alerta é realizado por Dourado (2016,

p. 44), ao destacar que as proposições dispostas no PNE não são garantias por si, tendo em vista a dependência de ações e de políticas a serem efetivadas “pelos profissionais da educação e suas entidades representativas, conselhos, fóruns e outros atores coletivos junto à sociedade e ao executivo, ao legislativo, envolvendo, especialmente, os entes federados, seus órgãos executivos, normativos e de controle”.

A relevância e o ineditismo de um documento da grandeza do PNE, construído colaborativamente e que prevê a participação, também coletiva, na construção e no acompanhamento de suas metas, por meio de grupos organizados, conselhos, fóruns e entidades representativas dos diferentes segmentos sociais, resultam de sua capacidade de nortear e de conferir o grau de importância necessário ao desenvolvimento da nação a partir de um sistema educacional orgânico, tentacular e progressivo.

No entanto, a instabilidade política vivenciada desde o golpe que destituiu a então presidenta eleita, Dilma Rousseff, em 2016, abrindo caminho a um governo interino e, posteriormente, contribuindo para uma eleição presidencial marcada pela descrença e pelo pessimismo da população com a situação política e econômica do país, provocou uma preocupante reformulação de horizontes no campo democrático, com rebatimentos na esfera educacional, a partir de uma série de ações que tendem a inviabilizar o investimento na educação pública, e acabam por trazer à tona dificuldades no cumprimento da garantia constitucional de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, nos seus diferentes níveis e modalidades.

Por estarmos vivenciando a atualidade desse momento de transição, nossa percepção encontra-se, fatalmente, comprometida quanto a seu entendimento diacrônico e a seu impacto histórico, dificultando um melhor dimensionamento dos prejuízos às políticas educacionais do país, especialmente em termos do cumprimento da Lei nº 13.005/2014, e aos documentos e conquistas decorrentes de seus desdobramentos. No entanto, fatos, ainda no governo do presidente Michel Temer, como a retirada de investimentos no já citado Pibid, ocorrida em 2017, e a aprovação da Emenda Constitucional 95, em dezembro de 2016, a qual prevê, ao longo de 20 anos, a partir de 2017, a correção das despesas do governo federal apenas pela inflação do ano anterior, bem como a publicação do Decreto nº 9.759/19, assinado pelo presidente Jair Bolsonaro, o qual extingue os conselhos sociais e outros órgãos colegiados, limitando a atuação dos conselhos nacionais de políticas públicas, ilustram o preocupante desmonte que vêm sofrendo as políticas sociais no país.

Incluem-se aí, no interior desse processo de desmonte do Estado como provedor maior da educação do país, os riscos ao funcionamento das instituições de ensino superior públicas e, conseqüentemente, à pesquisa e ao ensino público nacionais. Não estão descartadas situações que possam, no futuro, por alterações nas vinculações de receita ou nas questões relativas à destinação de recursos financeiros, modificar o funcionamento, o regime e as condições de trabalho, em cadeia, dos profissionais da educação, ao engendrar realidades debilitantes nas diferentes etapas e modalidades da educação.

Concordamos com Gatti (2017, p.1152), quando esta reafirma a relevância da adoção de um novo olhar ante o cenário social e a situação educacional do país na atualidade, considerando as “necessidades postas por perspectivas democráticas e de equidade para o atendimento das novas gerações quanto à sua educação escolar”. Compromissos governamentais e sociais, portanto, serão decisivos na tentativa de romper com a lógica de descontinuidade que permeia a formação docente, nos diferentes momentos políticos do país, como já vimos. O respeito às metas e a manutenção das ações previstas no âmbito da educação e da formação docente no Brasil podem contribuir para a garantia das conquistas e para a efetiva transformação das realidades, com vistas ao alcance do padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural pontuado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e reafirmado nas metas dispostas no PNE.

## **DOS ASPECTOS ESTRUTURAIS ÀS PRÁTICAS DE LINGUAGEM: AS TRANSFORMAÇÕES NOS OBJETOS E OBJETIVOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS**

Pode-se dizer que o ensino de português no Brasil, na atualidade, é marcado por distintas concepções de língua e distintos objetivos e práticas, na medida em que perspectivas tradicionais se mesclam àquelas de base sociointeracionista (GERALDI, 1997; SUASSUNA, 1995). O entendimento da língua como sistema estrutural ou como meio de expressão do pensamento, que fundamentou o fazer pedagógico nas aulas de português ao longo de toda a sua tradição, conduziu à reprodução e à memorização de normas linguísticas nem sempre ligadas ao efetivo uso da linguagem. Britto (1997, p.102) corrobora essa afirmação, quando diz que o ensino tradicional da língua portuguesa estava pautado na metalinguagem e na valorização absoluta de apenas uma variante linguística, o que contribuiu para que “a escola esquecesse, progressivamente, aquilo que é fundamental no exercício da língua: o texto. A escola abandonou o texto.”

Geraldi (1997) aponta três dessas concepções que orientaram as grandes correntes de estudos linguísticos e que, historicamente, estiveram na base do ensino de português, manifestando-se cotidianamente no ambiente escolar: a linguagem como expressão do pensamento, que mantém uma estreita relação com os pressupostos da gramática tradicional; a linguagem como instrumento de comunicação, cujos pressupostos baseiam-se no estruturalismo e no transformacionalismo; e, finalmente, a linguagem como forma de interação, que resulta de abordagens enunciativas e discursivas.

Marcuschi (2008, p.50), ao refletir sobre “o que se ensina ou estuda quando se ensina ou estuda língua”, destaca que o modo como o docente enxerga seu objeto de ensino revela aspectos cruciais no tocante à motivação, aos interesses e aos objetivos da perspectiva que adota. No entanto, tais concepções e referências diferenciam-se por estarem subjacentes a uma perspectiva consciente e coerentemente adotada, ou a posturas não fundamentadas conscientemente, mas constituídas a partir de uma base apenas intuitiva. Para Batista (1997), é a alteração do ponto de vista sobre os fenômenos da língua que pode, em parte,

explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua história, e que se expressam na alteração de seu nome: Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português. É também na alteração desses pontos de vista – ou, particularmente, a competição entre eles – que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos: a gramática? A leitura e a escrita? A língua oral? O processo de enunciação de textos orais e escritos? O domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? O domínio de uma variedade linguística prestigiada socialmente? Dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas, no entanto, poderão ser identificadas pela mesma designação: “Português”. Faz sentido, portanto, perguntar o que, ao se ensinar essa disciplina, é ensinado. (BATISTA, 1997, p. 50).

Concordamos em que a seleção de conteúdos e o modo de conduzir as atividades em sala de aula refletem, na verdade, um posicionamento político e ideológico dos docentes, além de suas concepções acerca da língua e das finalidades de seu ensino. Daí que o entendimento da língua como sistema estrutural ou como meio de expressão do pensamento, que fundamentou o fazer pedagógico nas aulas de português ao longo de toda a sua tradição, como vimos, conduzia à reprodução e à memorização de normas linguísticas nem sempre ligadas ao efetivo uso da linguagem.

A retirada do texto da sala de aula e o uso de elementos descontextualizados, portanto vazios de significação, demonstravam uma concepção de língua, por parte dos docentes e dos

currículos disciplinares, que ignorava as práticas efetivas de uso da linguagem em sociedade, nos seus múltiplos processos e recursos de constituição e significação. O estudo e o ensino da língua a concebiam como “um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo” (GERALDI, 1996). Dessa forma, era desconsiderada a noção de língua como produto histórico e cultural, que, por ser meio de interação entre os sujeitos, nos diferentes momentos sociais de interlocução, possui intrinsecamente a característica de incorporar mudanças à sua estrutura.

Britto (1997), ao apontar as principais lacunas identificadas no ensino tradicional de português nas escolas, retoma a problemática da “indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar”(p.103). Para o autor, a escola sempre tem uma finalidade, pois se trata, na sociedade capitalista, de uma importante instituição social de reprodução de valores e de saberes instituídos, exercendo sua ação “através de procedimentos coercitivos e discriminatórios” (p. 104). No entanto, os conhecimentos são transmitidos como se fossem saberes imutáveis e carregados de neutralidade. O ensino de gramática, portanto, não está dissociado dessa “ilusão”.

Por outro lado, o reconhecimento da língua como meio de interação, ou, na definição de Marcuschi (2002, p. 26), como “forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade”, está presente nos debates linguísticos mais recentes, como apontam Geraldi (1997), Koch & Elias (2006), Travaglia (2004), entre outros, bem como nos novos parâmetros adotados para seu ensino, em que se concebe “a linguagem como o lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes tornam-se sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 41).

Apesar de nem sempre colocados nesses termos, as disciplinas e os estudos da linguística têm assumido o papel de portadores legítimos, no sentido de legitimados pelo Estado, da inovação no ensino de língua desde sua implantação no Brasil (SIGNORINI, 2007). Segundo Pietri (2003), através da divulgação científica consolida-se o *discurso da mudança* no ensino de língua portuguesa, confirmando-se pela constante atualização da polêmica entre os que defendem práticas e concepções distintas nesse campo. Na tradução de Dornelles (2007) para a expressão “agentes ideológicos”, utilizada por Blommaert (1999), a autora os define como categorias de atores que, por razões que precisam ser investigadas, podem requerer autoridade no campo do debate.

Dessa forma, os que compartilham da visão presente nos estudos linguísticos, incluindo aí os docentes da educação básica em sintonia com seus estudos e pesquisas, surgem como agentes da mudança no ensino de português. Com base nessa perspectiva, princípio norteador do processo de ensino passa a ser o estudo das relações constituídas nas práticas de uso da

língua, em detrimento do enfoque, por exemplo, das categorizações próprias da metalinguagem. Para tanto, o trabalho articulado entre leitura, produção de textos e análise linguística em sala de aula apresenta-se como fundamental ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, já que estas representam três áreas essenciais para a formação do estudante e para a compreensão dos fenômenos e usos linguísticos. Por meio da articulação dessas unidades, o professor pode romper com a artificialidade ao se trabalhar com a linguagem, bem como, em consequência disso, criar possibilidades para que o estudante domine efetivamente a língua padrão, em suas modalidades oral e escrita, como uma das muitas variedades linguísticas (GERALDI, 1997).

O texto, antes praticamente ignorado, surge como objeto privilegiado das aulas de língua portuguesa. Com o texto, pelo texto e para o texto deve funcionar o ensino de língua materna, visando à formação de leitores e produtores proficientes frente às possibilidades de manifestarem-se linguisticamente em diferentes contextos comunicativos, através de variados gêneros textuais (MILLER, 2009; BAZERMAN, 2006).

A concepção de língua como meio de interação entre diferentes sujeitos sociais e, portanto, como prática historicamente situada, assumida nos debates linguísticos recentes, como apontam Geraldi (1997), Koch & Elias (2006), Marcuschi (2008), Travaglia (2004), entre outros, exige do professor de português a adoção de práticas que proporcionem a reflexão acerca dos conteúdos ministrados, considerando a diversidade e a complexidade da formação linguística. Para tanto, o saber acerca da língua não pode ser encarado como um conhecimento pronto e acabado, preso a estruturas fixas e predeterminadas; ao contrário, trata-se de um objeto mutável, em permanente construção (ANTUNES, 2003; ILARI, 1997), e como tal deve estar na base de uma prática docente livre do engessamento decorrente de modelos metodológicos acrílicos, de natureza reprodutora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo do texto, assumimos o desafio de, brevemente, circunscrever o ensino de língua portuguesa no percurso histórico da formação de professores no Brasil. Acreditamos que tal percurso pode favorecer a percepção do caráter processual inerente à construção da identidade e da profissionalidade docentes, na medida em que aponta para a profissão em sua complexidade, bem como pode contribuir para situar o professor de português como agente

social e político, que vivencia e reconhece tal transformação, também, nas concepções de língua, de sujeito e de ensino dominantes nesses contextos.

Buscou-se, para tanto, situar o ensino de português em diferentes momentos históricos, oportunizando a integração de autores dos campos da formação docente e do ensino de língua materna, com destaque para a reflexão acerca dos desafios impostos pela atual conjuntura social, política e econômica vivenciada no Brasil. Acreditamos que o conhecimento acerca das dimensões e das distintas perspectivas adotadas nas políticas nacionais de formação docente pode ser importante para a formulação das articulações necessárias à adoção de uma postura mais crítica frente à construção dos procedimentos teórico-metodológicos constituintes do próprio processo de ensino-aprendizagem, relacionando-os às transformações nas concepções e nos objetivos vivenciados no interior do conteúdo curricular e no contexto educacional mais amplo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARANHA, M. L. *História da educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BATISTA, A. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Orgs. DIONÍZIO, A.; Trad. HOFFNAGEL, J.2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BLOMMAERT, J. The debate is open. In: BLOMMAERT, J. (org.). *Language ideological debates*. Berlim; Nova York: Mouton de Gruyter, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 02/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015b.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)
- BRASIL/CNE. - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Parecer CNE/CEB nº 11/2012, aprovado em 9 de maio de 2012 . Brasília: MEC/SETEC, 2012.
- BRASIL/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.
- BRASIL/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica*,

em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP/009/2001.

BRITTO, L. P. *A sombra do caos*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1997.

BUNZEN, C. *A fabricação da disciplina escolar Português*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011

CAVALCANTE, M.J. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo, Cortez, 1994.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J & ZEICHNER, K.(org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J & ZEICHNER, K.(org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DOURADO, L. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/649/671>

DORNELLES, C. A gente não quer tradicional, mas...como é que faz daí? Conservadorismo e inovação na formação de professores de português como língua materna. In: SIGNORINI, I. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.166 p.1150-1164 out./dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4349/pdf>

GERALDI, J. W.. *Linguagem e Ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. A prática de leitura de textos na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: Leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1997.

HOUAISS, A. *O Português no Brasil: pequena enciclopédia da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985.

ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. & ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCHUSCI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola

Editorial, 2008.

MILLER, C. R. *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Tradução: HOFFNAGEL, J. C. Recife. Editora Universitária da UFPE, 2009.

NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. PORTO ALEGRE: Artes Médicas Sul, 2000.

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

SANTOS, L. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Vol.14, n.40, pp.143-155. ISSN 1413-2478, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SCHNETZLER, R. In: GERALDI, C.M.G. & et al. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.11, p.05, Maio, Junho, Julho, Agosto. 1999.

SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, E. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: *Formação Continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAURICE, T; MOSCOSO, J. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de pesquisa*, v.48 n.168 p.388-411 abr./jun. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5271/pdf>

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática: ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VIANNA, I. O. A. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, C. M. L. e GALLO, S. (orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004.

ZILBERMAN, A. R. No começo, a leitura. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2063>

## **GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: A FÁBULA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Willamis de Santana Alves**

Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Tobias Barreto, Sergipe, Brasil.

**Rosilania Fontes Santana**

Graduada em Letras Vernáculas pelas Faculdades Integradas de Sergipe (FISE), Tobias Barreto, Sergipe, Brasil.

**RESUMO:** Afastando-se do ensino tradicional da gramática normativa em sala de aula, esta pesquisa propõe apresentar a importância de trabalhar com as fábulas nas aulas de língua portuguesa. Busca-se um ensino de língua materna que, além de desenvolver a competência linguística dos alunos, ensine-os a formar seus valores para exercerem a cidadania. Para desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, em que foram usadas abordagens que adotam os gêneros textuais como mediador nas aulas de língua vernácula. Para isto, fundamentou-se em autores como Oliveira (2010), Antunes (2007), Koch (2003) e Marcuschi (2008). O gênero fábula como instrumento de ensino é uma oportunidade de o educando despertar seu prazer pela leitura, visto que é através da leitura que o aprendiz desenvolve seu pensamento lógico e torna-se capaz de compreender o mundo que está ao seu redor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Fábulas. Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** Moving away from the traditional teaching of normative grammar in the classroom, this research proposes to present the importance of working with the fables in the Portuguese language classes. A mother tongue teaching is sought that, in addition to developing the linguistic competence of the students, teaches them to form their values to exercise citizenship. For the development of this work, a bibliographical research was carried out, using approaches that adopt textual genres as mediator in vernacular language classes. For this, it was based on authors such as Oliveira (2010), Antunes (2007), Koch (2003) and Marcuschi (2008). The fable genre as an instrument of teaching is an opportunity for the learner to arouse his pleasure by reading, since it is through reading that the learner develops his logical thinking and becomes able to understand the world around him.

**KEY WORDS:** Teaching. Fables. Portuguese language.

### **INTRODUÇÃO**

Partindo do pressuposto que se deve ajudar os alunos a formarem sua própria opinião, desenvolverem seu senso crítico e tornar-se sujeitos reflexivos, este trabalho apresenta o gênero fábula como instrumento de ensino nas aulas de língua materna. Para isto, será discutida uma

nova estratégia no ensino de língua portuguesa, o conceito e a função dos gêneros textuais e as fábulas como instrumento de ensino. Para desenvolvimento deste trabalho, tomou-se como base ideias que defendem um ensino de língua que tenha para o aluno um sentido e que desenvolva seu conhecimento linguístico para situações recorrentes de seu dia a dia.

Atualmente, no Brasil, o ensino de língua portuguesa muitas vezes ainda tem sido voltado para o trabalho com textos isolados, sem levar em consideração as necessidades linguísticas e conhecimento dos alunos. Desse modo, percebe-se que as aulas de língua materna ainda têm sido vítimas do ensino descontextualizado da gramática normativa, em que muitos professores de português ainda visam a um ensino homogêneo dessa língua. Contudo, com o avanço das pesquisas sobre linguagem, cultura e ensino, percebe-se que esse ensino normativo não tem sido proveitoso para atender às necessidades sociais, visto que a norma culta ensinada na escola está afastada da realidade discente.

De acordo com Oliveira (2010):

Enquanto os professores não adotarem a perspectiva pragmática da língua, o ensino de português se manterá, em muitas escolas brasileiras, no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas, sem que levem em conta os usos que os brasileiros fazem da língua. (OLIVEIRA, 2010, p.37).

Percebe-se, então, que o profissional de língua materna precisa trabalhar em suas aulas com habilidades que desenvolvam a competência comunicativa dos alunos, ou seja, com assuntos que, além de lhes despertar o prazer pela leitura, produção e recepção de texto, tenham para eles um sentido. Todavia, como foi visto, isso ainda não tem sido adotado por muitos professores, os quais acabam aumentando a crença dos alunos: que “não sabem português”.

Seguindo essas reflexões já discutidas, surgiu o seguinte questionamento: quais estratégias podem ser trabalhadas nas aulas de língua portuguesa de modo que os alunos do 7º ano possam desenvolver habilidades como leitura e produção textual, atendendo-lhes às suas necessidades sociais? Diante disso, esta pesquisa tem como finalidade apresentar a importância de trabalhar com as fábulas nas aulas de língua portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental. Busca-se um ensino de língua materna que, além de desenvolver a competência linguística dos alunos, ensine-os a formar seus valores para exercerem a cidadania.

Para desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, em que foram usadas abordagens que adotam a pluralidade linguístico-cultural brasileira e os gêneros textuais como mediadores nas aulas de língua vernácula. Para isto, fundamentou-se em autores como Bagno (2009), Oliveira (2010), Antunes (2007), Koch

(2003), Marcuschi (2008), nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs (1998).

Baseado numa ideia apontada por Oliveira (2010), que se deve trabalhar nas aulas de língua materna com estratégias que desenvolvam o senso crítico dos alunos, foi-se escolhido falar sobre a importância do trabalho com as fábulas nas aulas do 7º ano, visto que o referido gênero é direcionado a esse público, uma vez que a fábula apresenta grande atratividade entre alunos na faixa etária de 11 a 12 anos, devido ao seu caráter lúdico e fantasioso, com uma linguagem simples e de fácil compreensão. Outra motivação que se levou a escolha desse gênero é que se deve levar para sala de aula textos que tragam o prazer pela leitura para os discentes, escolheu-se as fábulas por acreditar que estas estão diretamente relacionadas aos alunos, pois além de possuir uma linguagem clara, traz personagens e imagens que podem despertar a atenção do leitor.

Assim, a relevância desta pesquisa é proporcionar aos educadores e sociedade em geral discussões a respeito da importância do trabalho com atividades atrativas que despertem o interesse de aprendizagem dos alunos, como também com tarefas que estejam ligadas à sua realidade. Além disso, as fábulas também ensinam valores: através do referido gênero, os alunos poderão aprender valores como a empatia, a generosidade, a solidariedade, a bondade, ou o esforço e aprendem a diferenciar o bem do mal.

Visando a uma melhor organização das ideias, o presente estudo está dividido em capítulos. No primeiro capítulo, fala-se sobre o ensino da gramática normativa nas aulas de língua portuguesa, em que aborda o ensino de sentenças descontextualizadas, as quais estão fora do contexto social do aluno. Para isto, baseou-se em Bagno (2009), Oliveira (2010) e Antunes (2007), esta se destaca por trazer diversas percepções que mostram que o ensino de língua portuguesa não deve se resumir apenas em regras gramaticais, pois estas não são suficientes para atender às necessidades da sociedade.

No segundo capítulo, intitulado “Gêneros textuais: definição e função social”, traz-se o conceito dos gêneros e qual sua função diante da sociedade, tendo Marcuschi (2008) como um dos autores mais destacado, o qual define os gêneros como textos empíricos que são usados pela sociedade para transmitir a comunicação tanto oral como escrita. No último capítulo, aborda-se o conceito do gênero fábula, como também o apresenta como instrumento de ensino. Além disso, é mostrado exemplo desse gênero e métodos de como trabalhá-lo em sala de aula.

O texto é finalizado trazendo algumas considerações do tema pesquisado, em que são mostrados os resultados da pesquisa.

## **UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Bagno (2009) afirma que não existe uma língua no mundo que seja homogênea, sendo assim, o português brasileiro não é diferente. Desse modo, é fundamental que o profissional de língua materna reveja quais métodos estão sendo utilizados de forma descontextualizada voltada a regras gramaticais e atente-se a diferentes atividades que devem ser trabalhadas em sala de aula. Sendo assim, é necessário que o docente selecione tarefas que estejam ligadas ao meio dos discentes e que desenvolvam seu pensamento crítico.

Os PCNs (1998) abordam como objetivo do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998, p. 07).

Sabendo que o ensino descontextualizado de regras gramaticais tornou-se insuficiente para atender essas necessidades sociais, é fundamental que o professor de língua portuguesa possa trabalhar em sala de aula com atividades que sejam capazes de proporcionar aos educandos reflexões a respeito de sua vivência social. Com isto, necessita-se que os alunos estudem assuntos que estejam ligados à sua realidade, para que, assim, possam compreender melhor o seu papel diante à sociedade.

Conforme Oliveira (2010):

O professor que vê a língua segundo a concepção estruturalista pouco ajuda seus alunos na tarefa de desenvolver seus recursos linguísticos para interagir nas mais variadas situações sociocomunicativas. Ele apenas contribui para reforçar o mito de que há uma única forma correta do português, reproduzindo um preconceito linguístico que estigmatiza milhões de brasileiros. (OLIVEIRA, 2010, p.34).

Ou seja, o professor que leva apenas assuntos isolados da gramática normativa para sala de aula pouco ajuda seus alunos a se comportarem adequadamente em situações sociocomunicativas de seu cotidiano, mas sim, na convicção que “não sabem sua língua materna”. Por isso, é preciso que o docente repense sobre esse tradicionalismo gramatical e adote métodos que desenvolvam a competência comunicativa dos alunos.

Com base em Antunes (2007), para que os discentes desenvolvam essa competência linguística, o saber gramático normativo torna-se insuficiente, visto que o trabalho com palavras isoladas muitas vezes não o ajuda a pensar, refletir e criar sentenças textuais. Sendo assim, isso dificulta o desenvolvimento crítico e cognitivo dos alunos.

Antunes (2007, p.30) define a gramática normativa como: “conjunto de normas que regulam o uso da norma culta”. Ou seja, pode-se defini-la como regras definidoras do uso socialmente prestigiado da língua. Conhecendo esse conceito, percebe-se que a gramática normativa define como a língua deveria ser, contudo, não mostra a realidade de uso que o sujeito faz da língua. Tendo em vista este empecilho, recomenda-se que o professor de língua portuguesa leve para sala de aula atividades que mostrem aos discentes o funcionamento da língua, que eles quebrem a convicção que “língua e gramática normativa são a mesma coisa”.

O docente precisa enxergar que as normas gramaticais descontextualizadas em sala de aula não são capazes de formar os discentes bons leitores e formadores de opiniões, visto que são sentenças isoladas que muitas vezes não são capazes de fazer o aluno refletir, criticar e, até mesmo, produzir textos. Por isso, é preciso revisar o ensino isolado de normas gramaticais e buscar o ensino pragmático da língua. Portanto para ter-se um melhor desempenho nas aulas de língua vernácula, é importante que o profissional elabore atividades que tenham para os alunos um sentido e, assim, quem sabe, os alunos sejam melhores produtores e receptores de diferentes textos.

## **GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL**

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998, p.8) um dos objetivos do Ensino Fundamental é que o aluno seja capaz de “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”. Desse modo, percebe-se a relevância que o aluno desenvolva seu pensamento crítico, para que ele seja capaz de questionar na sociedade, ou seja, tornar-se formador de sua opinião.

Tendo em vista essa finalidade, os PCNs (BRASIL, 1998, p.22) afirmam que “o objeto de ensino, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem”. Sendo assim,

necessita-se que, nas aulas de língua portuguesa, trabalhe-se com conteúdos que desenvolvam o conhecimento linguístico e discursivo do aluno, a fim de que o mesmo se torne um grande participante ativo de sua língua materna.

Para que esse conhecimento seja desenvolvido, os PCNs (BRASIL, 1998) retratam que se deve levar para sala de aula atividades textuais diversificadas que coloquem os discentes à vista de um ensino que tenha para eles um sentido, ou seja, um trabalho voltado à sua realidade social. Com isso, Koch (2003) sugere que a escola deve levar os alunos a dominarem diferentes tipos de gêneros textuais, a fim de que eles possam conhecê-los e apreciá-los para usá-los no seu dia a dia. Desse modo, é preciso que o docente de língua materna faça um trabalho com variados gêneros para que seu aluno saiba lidar com diferentes situações de seu cotidiano. Toma-se, como exemplo disso, a moral contida nas fábulas, a qual ajuda o indivíduo a refletir sobre fatos acontecidos na sociedade, tais como: a vaidade, a ganância, a maldade etc.

Marcuschi (2008) define que os gêneros textuais são textos encontrados na vida diária do sujeito e apresentam padrões sociocomunicativos, isto é, são textos empíricos que são circulados diante da sociedade para que esta possa se comunicar. Por isso, é preciso que o profissional de língua vernácula leve para sala de aula esses gêneros, a fim de que, assim, os alunos tenham contato direto com esse objeto, visto que eles precisam dominar essas variedades de textos para que consigam aprimorar seu conhecimento linguístico, o qual é usado em situações recorrentes do meio onde ele está inserido. Necessita-se que o aluno seja capaz de questionar e opinar sobre o meio onde vive e, para isso, o trabalho com diversos gêneros torna-se imprescindível.

Outro conceito dado aos gêneros por Marcuschi (2008) é que

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social a até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero [...]. (MARCUSCHI, 2008, p.161)

Os gêneros são atividades discursivas, ou seja, eles estão centrados no discurso. É através das práticas discursivas que os gêneros são produzidos. Dessa forma, a comunicação social é produzida através dos gêneros. Contudo, necessita-se que o sujeito esteja preparado para receber essas diversificações textuais, por isso, é importante que essas práticas discursivas sejam abordadas nas aulas de língua portuguesa, para que, assim, o aluno esteja preparado para encarar diferentes atividades linguístico-sociais.

De acordo com Pinto (2010):

À medida que passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. É necessário também que se conscientizem de como a linguagem funciona para transmitir o conteúdo oralmente ou por escrito. Devem organizar, portanto, aprender a organizar os diferentes tipos de conhecimentos e de informação de acordo com a situação comunicativa específica. (PINTO, 2010, P.54)

A partir do momento em que os alunos têm contato direto com diversos gêneros discursivos, eles adquirem controle da linguagem e de seu contexto social. Os discentes só terão controle da linguagem e de seu meio social se eles tiverem contato com gêneros diversificados, já que estes estão ligados às atividades de comunicação, por isso, devem ser explorados nas aulas de língua materna.

Por isso, é fundamental o trabalho com fábulas nas aulas do 7º ano, pois, no referido gênero, podem aparecer personagens a quem ocorrem coisas ruins quando o seu comportamento tem sido negativo e vice-versa. Promovem a reflexão: as fábulas terminam com uma moral da história ao final e estimula o indivíduo a pensar e a refletir sobre o que acontece, portanto, além disso, estimula o pensamento e a capacidade crítica do leitor.

### **Os gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem**

Não basta apenas que o profissional de língua materna saiba que ele deve usar os gêneros como instrumento de ensino. Necessita-se, também, que ele se aproprie de métodos adequados para implantar os gêneros em sala de aula. Por isso, é preciso que o docente de língua portuguesa esteja preparado para trabalhar com esses textos que circulam em meio social.

Conforme os PCNs (BRASIL, 1998, p.07), é preciso que o aluno seja capaz de “desenvolver o conhecimento ajustado de se mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania”. Portanto, é preciso de que o educador de língua materna leve para sala de aula textos de inserção social, os quais tenham significação para o aluno.

Contudo, o docente deve estar ciente de quais textos podem se enquadrar para cada grau de dificuldade dos discentes. Ou seja, não é aconselhável a produção de um artigo científico com educandos do 7º ano, visto que os alunos dessa série ainda não possuem um determinado

conhecimento linguístico para isso. No entanto, o professor pode selecionar gêneros como cartas, bilhetes, fábulas etc. Por isso, é fundamental que o docente esteja apto para selecionar atividades de acordo com as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Trabalhar com as fábulas talvez seja um dos caminhos para levar os alunos do 7º ano a terem contato com os gêneros, visto que é preciso, primeiramente, prepará-los para o mundo letrado. Mas como trabalhar com esses textos? Para isso, é preciso que o mediador esteja ciente da função dos gêneros no processo de leitura e produção, desse modo, é recomendável que se inicie com atividades de leitura e interpretação textual, para que, assim, os discentes engajem fortemente nas atividades discursivas, isto é, quanto mais atividades textuais em sala de aula, melhor desenvolvimento discursivo será adquirido pelos alunos.

É necessário que os textos selecionados sejam capazes de despertar o interesse dos discentes para o aprendizado. Por exemplo, se trabalho com alunos do 7º ano, nada melhor que as fábulas como ferramentas de ensino, e através desse gênero, que está associado ao meio deles, podem-se colocá-los no mundo da leitura e no ensino pragmático da língua portuguesa. O foco desse trabalho é apresentar o gênero fábula como instrumento de ensino nas aulas de língua materna, por isso, no próximo capítulo, será mostrada a importância de trabalhar com esse gênero e métodos de como inseri-lo em sala de aula.

## **FÁBULAS: DEFINIÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Segundo Nelly Coelho (2000, p. 165), fábula “é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade”. Desse modo, definem-se as fábulas como um texto curto com linguagem simples que os personagens são animais e possui um ensinamento moral de caráter instrutivo.

Pode-se direcioná-las a crianças porque além de apresentar imagens e características que despertem o prazer pela leitura do público infantil, também lhe proporciona atratividade, desperta sua imaginação através do caráter lúdico e fantasioso, desenvolve sua criatividade e também seu espírito crítico. Isto é, o trabalho com esse gênero nas aulas de língua materna é de suma importância, pois além de oferecer uma leitura prazerosa aos alunos, também os ajudará na sua formação de valores.

Em suma, a fábula proporciona aos discentes o conhecimento de mundo e de si mesmo, ampliando os seus horizontes. Além de inseri-lo no mundo da leitura, elas despertam seu interesse e a sua atenção por meio de personagens fictícios como animais, apresentam uma lição de moral e facilitam a compreensão de certos valores de conduta humana ou convívio social, tais como: a disputa entre fortes e fracos, a esperteza, a ganância, o ser bondoso etc.

De acordo com Dezotti (2003, p.28), “a fábula é uma fala mentirosa que retrata uma verdade”, ou seja, é um texto fictício, mas que mostra a realidade social. Dessa forma, o referido gênero traz ensinamentos morais para que as pessoas aprendam conviver no meio onde estão inseridas, visto que, é através dos animais, como personagens, que elas mostram realidades inerentes à sociedade.

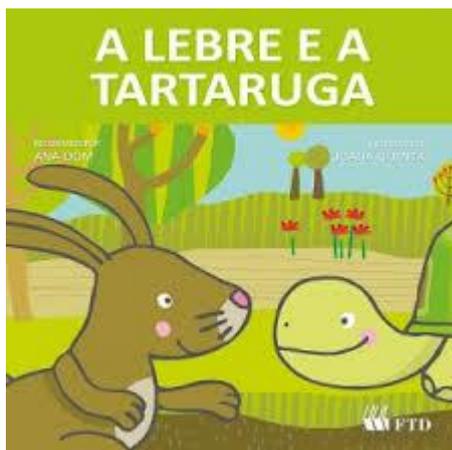
Em relação a essa moral de caráter instrutivo, Goes (1991) afirma:

A moral contida nas fábulas é uma mensagem animada e colorida. Uma estória contém moral quando desperta valor positivo no homem. A moral transmite a crítica ou o conhecimento de forma impessoal, sem tocar ou localizar claramente o fato. Isso levou a pensar que essa narrativa da moralizante nasceu da necessidade crítica do homem, contida pelo poder da força e das circunstâncias. (GOES, 1991, p. 144).

Dependendo da maneira como o professor de língua portuguesa trabalhará com as fábulas, essa moral contida no referido gênero pode despertar um valor positivo nos alunos, fazendo-os pensar sobre a realidade de seu meio e como agir diante de alguns fatos. Desse modo, percebe-se a importância de inserir esse gênero nas aulas de língua materna, para que, assim, a turma possa desenvolver seu pensamento lógico, sua criatividade e saiba se comportar diante de algumas situações de seu dia a dia.

As fábulas poderão ser utilizadas como alternativa metodológica que permite esclarecer de forma agradável "uma verdade" a fim de ensinar virtudes aos alunos, pois a moral implícita nas fábulas tem contribuído para o desenvolvimento da criança, além de esta ser um recurso de entretenimento capaz de trabalhar a formação de valores dentro e fora da escola.

Além dessa moral de caráter instrutivo, o gênero fábula também traz imagens e personagens que podem despertar o prazer pela leitura dos discentes. Isto é muito importante, uma vez que nada melhor que uma leitura prazerosa e cheia de encantamento. Abaixo, é mostrada uma imagem da fábula “A lebre e a tartaruga”, onde é vista uma ilustração fantasiosa que, como sua ludicidade, poderá encantar uma turma de 7º ano, como também os influenciar a ler o texto que acompanha as ilustrações.



Disponível em <<http://livraria.folha.com.br/livros/generos-literarios/lebre-tartaruga-ana-oom-1277465.html>> Acesso em 10 de junho de 2017.

Através das fábulas, os alunos do 7º ano podem entrar em contato com o mundo letrado, para que, assim, sintam-se entusiasmados para habilitar-se a outros tipos de leituras, já que esta é importante para o desenvolvimento intelectual dos educandos, por isso, as fábulas devem ser trabalhadas nas aulas de língua portuguesa. Sendo assim, é necessário que o docente de língua vernácula se habilite a levar esse tipo de texto para as crianças, pois, dessa forma, irá ajudá-las a se encantar ao mundo da leitura, desenvolver sua criticidade e aprender a conviver ao seu meio.

Todo indivíduo gosta de sentir-se realizado, por isso, é preciso aptidão do docente para selecionar textos que demonstrem satisfação por parte do leitor. A seguir, é mostrado um trecho duma das fábulas de Esopo, em que se pode ver um exemplo do gênero fábula e ter mais ou menos uma base de sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes.

#### **A lebre e a Tartaruga**

Era uma vez... uma lebre e uma tartaruga.

A lebre vivia caçoando da lerdice da tartaruga.

Certa vez, a tartaruga já muito cansada por ser alvo de gozações, desafiou a lebre para uma corrida.

A lebre muito segura de si, aceitou prontamente.

Não perdendo tempo, a tartaruga pôs-se a caminhar, com seus passinhos lentos, porém, firmes.

Logo a lebre ultrapassou a adversária, e vendo que ganharia fácil, parou e resolveu cochilar.

Quando acordou, não viu a tartaruga e começou a correr.

Já na reta final, viu finalmente a sua adversária cruzando a linha de chegada, toda sorridente. (ARGENTA, 2006).

Pode-se destacar acima a fábula como um texto curto, com uma linguagem simples, encantadora e com animais como personagens, trazendo uma moral instrutiva para a sociedade. Por que a fábula pode despertar o prazer pela leitura das crianças? Porque, além dela ser curta,

também traz um enredo com personagens, imagens e linguagem que pode tornar a leitura do leitor infantil mais atrativa. No exemplo acima, tem-se a lebre e a tartaruga como protagonistas da história, fazendo a sociedade refletir que devagar se chega onde almeja.

Afinal, a história acima conclui uma lição de vida capaz de contribuir para a formação de valores morais da criança já que ela é usada como diversão e entretenimento, a qual ajudará o aluno a manter uma vinculação efetiva com sua família e com o aprendizado em geral, pois é uma maneira prazerosa de desenvolver sua capacidade intelectual pelo ato de ouvir e contar histórias. Dessa forma, trabalhando com as fábulas nas aulas de língua vernácula, os alunos poderão familiarizar-se com virtudes e defeitos do caráter do homem, como também desenvolver seu conhecimento linguístico.

É fundamental que, ao levar esses textos lúdicos para sala de aula, tenha-se métodos educativos que façam das aulas de língua materna as melhores para os alunos, deixando-os fascinados pelo mundo letrado. Portanto, não basta que o profissional selecione as fábulas como material de ensino, mas sim, que saiba desenvolver suas aulas, para que os aprendizes sintam-se cada vez mais seduzidos.

Com esse gênero, pode-se trabalhar com leitura, compreensão, pintura, participação ativa dos alunos etc. Ou seja, o profissional pode fazer uma leitura junto com a turma, fazer discussões a respeito do texto para tentar perceber se eles compreenderam a moral da história e, a partir disso, tentar persuadir seus alunos a seguir os valores transmitidos pelas fábulas. Estas podem ser umas das maneiras que façam os discentes desenvolverem sua criatividade, sua própria reflexão, como também seu próprio valor.

As crianças aprendem observando e imitando o que vivenciam. Ao ouvirem uma fábula, elas têm a oportunidade de refletir sobre suas atitudes e valores, tanto no relacionamento com amigos e colegas, quanto com os familiares. Nem sempre é preciso contar às crianças qual é a moral da história. Muitas vezes, é mais interessante para o aprendizado deixar que elas mesmas elaborem a moral, a fim de que desenvolvam a capacidade de reflexão e a análise crítica. Em determinadas ocasiões, a história pode ser somente contada, e em algum outro momento do dia a dia ela reaparecerá, trazendo consigo uma oportunidade de aplicação dentro do cotidiano da criança.

Suponha-se que um professor de língua portuguesa está ministrando uma aula para uma turma do 7º ano com o gênero fábula, e surge a pergunta: como começar? Primeiramente é fundamental que os alunos realizem uma leitura silenciosa do texto, para que, assim, eles se

familiarizem ao mesmo. É importante também aplicar uma leitura coletiva, para que a aula se torne interativa. Depois disso, pode-se ser feita perguntas relacionadas ao texto, tais como: de que a fábula trata, qual a contribuição do referido gênero para sua vida cotidiana etc.

São várias as maneiras de trabalhar com esse gênero nas aulas de língua portuguesa, tais como criar peças teatrais que estejam relacionadas aos textos, a fim de que os alunos desenvolvam sua oralidade. Esse tipo de atividade também ajuda o aluno a aprender brincando, ou seja, a partir da peça, o discente pode sentir-se entusiasmado para ler toda a obra. Levar imagens e pedir para os discentes produzirem suas próprias fábulas também pode ser uma das maneiras de ajudá-los em atividades de produção textual, o professor de língua portuguesa pode, a partir disso, criar murais na escola pelos textos escritos.

Outra metodologia de ensino que pode ser usada pelo docente de língua portuguesa nas aulas do 7º ano é levar as fábulas e pedir para que os próprios alunos escolham qual texto querem ler, pois uma leitura prazerosa deixa o aluno mais satisfeito. Isso o influencia a criar o hábito da leitura e o ajuda desenvolver sua criticidade. O importante é a satisfação do educando em participar das aulas de língua materna e tornar-se um cidadão crítico e produtor de sentido.

Portanto, fica ainda mais evidente que se deve trabalhar nas aulas do 7º ano com tarefas que estejam voltadas ao meio dos alunos, as quais despertem-lhes o prazer pela leitura, desenvolvendo sua criticidade, seu conhecimento comunicativo etc. Como foi visto, o gênero fábula pode ser uma das ferramentas que ajudem os discentes nesse processo, para que, assim, tornem-se indivíduos críticos e reflexivos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das ideias apresentadas, percebeu-se que é preciso que o profissional de língua materna reveja o ensino descontextualizado de regras gramaticais e procure um trabalho que esteja voltado ao desenvolvimento crítico, intelectual e reflexivo do aluno. Necessita-se de que o docente selecione textos que estejam relacionados ao grau de dificuldade dos educandos, como também que estejam voltados à sua realidade social, por isso, as fábulas podem ser destacadas como estratégias de ensino com alunos do 7º ano, visto que além de trazerem uma moral educativa, elas mostram um perfil que pode atrair os discentes ao hábito da leitura.

Trabalhar com o gênero fábula nas aulas do 7º ano é criar estratégias para desenvolver o senso crítico dos alunos, é levá-los ao mundo da leitura e ajudá-los em tarefas de interpretação

e produção textual, mas é preciso que o profissional saiba lidar com essas situações em sala de aula, ou seja, crie métodos apropriados para despertar o prazer e o interesse dos educandos.

O gênero fábula como instrumento de ensino é uma oportunidade de o aluno despertar seu prazer pela leitura, visto que esse gênero está relacionado à sua realidade, desse modo, isso facilita que ele continue entusiasmado em ler outros textos. É através dessa leitura que o aprendiz desenvolve seu pensamento lógico e torna-se capaz de compreender o mundo que está ao seu redor. Além de o gênero supracitado trazer uma linguagem simples e características que chamem a atenção das crianças, ele também mostra uma moral educativa, a qual ajuda o público infantil a fazer seu papel diante à sociedade.

Diante das ideias apontadas, fica ainda mais clara a importância do trabalho com as fábulas nas aulas de língua materna, uma vez que, além desse gênero ensinar aos alunos a cumprirem seu papel de cidadãos, também fará com que eles tenham contato direto no mundo da leitura e da produção de texto, desenvolvendo, assim, seu conhecimento linguístico e seu pensamento cognitivo.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARGENTA, M. **Fábulas Esopo**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: O que é, como se faz. 59 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DEZOTTI, Maria Celeste Cansolin (organizadora). **A tradição da Fábula: de Esopo a La Fontaine**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

GOES, Lucia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisar saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

## A ONDA DAS *HASHTAGS*: O FEMINISMO EM 140 CARACTERES

**Kátia Alexandra dos Santos,**

Doutora em Psicologia (USP), Professora adjunta do curso de psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Coordenadora do Núcleo Maria da Penha- NUMAPE (SETI-PR), [kalexandra@unicentro.br](mailto:kalexandra@unicentro.br)

**Maria Gabriela Perussolo de Freitas**

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Residente no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família - Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), [mgabrielapfreitas@gmail.com](mailto:mgabrielapfreitas@gmail.com).

**RESUMO:** Considerando a história da construção do movimento feminista ao longo dos anos, o avanço das tecnologias e o uso das mídias sociais digitais mostra uma outra forma de ativismo possível na atualidade. O ciberfeminismo possibilita novas formas de expressões pela luta da igualdade, e o uso do recurso tecnodiscursivo das *hashtags* tem sido uma delas. Esta pesquisa teve como objetivo construir e analisar um texto composto a partir das principais *hashtags* que circularam na rede durante os anos de 2014 e 2015. Utilizando conceitos da Análise de Discurso pecheutiana e da Análise do Discurso Digital, foi possível perceber a importância das *hashtags*, marcando um novo modo de ativismo que utiliza um recurso tecnológico e, agora, também discursivo para se manifestar em ambientes online e off-line.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ciberfeminismo; análise de discurso; *hashtags*.

**ABSTRACT:** When the history of the construction of the Feminist Movement is taken into account, the advance of technologies and the use of digital social media reveal a new type of contemporary activism. Cyberfeminism makes possible new kinds of expression for gender equality: the use of the technical-discursive resource of hashtags may be singled out. Current research constructs and analyzes a text composed of the main commonest hashtags met on the network during 2014 and 2015. Concepts from Pecheux's Discourse Analysis and from Digital Discourse Analysis revealed the importance of hashtags. They actually characterize a new mode of activism that employs technological resources and discursive resources within online and offline milieus.

**KEYWORDS:** Cyberfeminism; Discourse Analysis; hashtags.

### INTRODUÇÃO

Ao escolher o feminismo como tema principal para esta pesquisa, é preciso entender como o movimento se construiu ao longo dos anos, todas as provocações, discussões e lutas e como isso repercute nos dias atuais. O Brasil ocupa a quinta posição entre 83 países num *ranking* de

homicídios femininos, estima-se que, em 2013, foram registrados 4.762 feminicídios, e 50,3% desse total indica um familiar da vítima como responsável pelo crime (WAISELFISZ, 2015). A violência doméstica e todos os processos que ela carrega historicamente são um dos vários pontos em que o movimento feminista atua. A criação de delegacias especializadas no atendimento à mulher, assim como a realização de conferências e elaboração de leis foram fruto do tensionamento causado na luta pelos direitos das mulheres.

A presença de desigualdades, opressões e violência na história da mulher ao longo dos séculos impulsionou o surgimento o movimento feminista. Em um período cheio de revoluções pela igualdade de direitos civis, as mulheres também encontraram uma forma de demonstrar sua indignação através de um movimento de caráter social. O processo de tomada de consciência sobre qual era o papel da mulher na sociedade foi acontecendo concomitantemente ao seu progresso nas lutas pela equidade.

A história do movimento feminista foi dividida em três partes, chamadas de “ondas”. A primeira ocorreu inspirada na Revolução Francesa e contou com a reunião da classe operária feminina em busca de seus direitos básicos e a criação do movimento sufragista, que lutava pelo direito ao voto para todas; a segunda onda é marcada pela questão do direito ao prazer do corpo feminino e pela necessidade de trazer à esfera política as questões veladas no ambiente privado, como a violência doméstica. Já a terceira onda vem com o intuito de discutir as peculiaridades que cada luta tem, ao considerar aspectos como raça, classe social e religião (ALVES; PITANGUY, 1995).

Discutir pautas como a pornografia de vingança e a maternidade compulsória são alguns dos temas que o feminismo da atualidade tem trazido para perto. As discussões têm chegado em diversos âmbitos e sobre variadas reivindicações. O movimento tornou-se plural – feminismos –, defendendo que é necessário enxergar a mulher em sua classe, raça e orientação sexual, entendendo que o feminismo branco não tem as mesmas pautas que o feminismo negro e lésbico, por exemplo.

O ativismo adquire novo caráter com o avanço das tecnologias e a utilização das mídias sociais digitais como ferramenta para diversos usos do cotidiano do século XXI, o que provoca deslocamento no uso que se faz da linguagem, sobretudo quando se pensa em sua função como prática social. Os movimentos sociais ganharam novo cenário com linguagem própria para atuar e relacionar-se (COSTA-MOURA, 2014). O ciberativismo, modo como esse tipo de ativismo digital é chamado, possibilitou uma maior abertura de manifestações e discussões sobre os

temas propostos, assim como também conseguiu atingir mais pessoas e possibilitou novas formas de organização de coletivos.

Nesse novo cenário surge também o ciberfeminismo, que conta com as plataformas virtuais para tonar-se visível e proporcionar debates variados sobre todos os aspectos que perpassam o movimento em toda sua pluralidade. As variadas formas de expressões que são possíveis através da internet fazem surgir um novo movimento que utiliza imagens e corpos, com ou sem escritas, como forma de manifestação e produção de sentido. Segundo Paveau (2014), essa é a quarta e nova onda do feminismo.

A partir disso, algumas plataformas digitais, com destaque para o Twitter, são palcos para o ativismo manifestar-se de forma rápida e abrangente. Nesse contexto, surge a utilização da *hashtag*, uma ferramenta de busca que o site desenvolveu para reunir todas as menções de uma palavra ou frase após o uso do símbolo cerquilha (#). Tendo em vista que a utilização das *hashtags* tem sido frequente em diversas campanhas de caráter feminista na rede e que tais “palavras de ordem” têm funcionado como elementos fundamentais na tessitura de um discurso digital, compreender o discurso ciberativista feminista e analisar o uso de *hashtags* em campanhas feministas que ocorreram nos anos de 2014 e 2015 no Twitter é a principal demanda desta pesquisa que utilizará como pressuposto teórico-metodológico a Análise de discurso (PÊCHEUX, 2009).

Tendo em vista o cenário apresentado, faz-se necessário discutir sobre essas novas formas de ativismo, os efeitos que produzem, já que se trata de fenômeno emergente e ainda com pouca produção científica. Há algumas análises acerca de campanhas específicas, entretanto, nenhuma pesquisa que se proponha a compreender em um único gesto analítico a emergência de todas as *hashtags*, entendendo o fenômeno enquanto um acontecimento discursivo. Sendo assim, para chegar ao objetivo final desta pesquisa, é preciso primeiramente entender como as tecnologias tomaram lugar no cotidiano das pessoas e têm cada vez mais se tornado um instrumento fundamental para expor opiniões, interagir com o mundo e obter novas informações de maneira rápida.

## O LUGAR DO DIGITAL

A tecnologia na contemporaneidade tem sido uma parte importante da vida das pessoas, o fácil e rápido acesso a diversas informações faz com o que o modo com que nos relacionamos com os outros se modifique. Cultura digital é um termo novo, emergente, que vem sendo apropriado por diferentes setores e incorpora perspectivas diversas sobre o impacto das tecnologias digitais e da conexão em rede na sociedade. Alguns autores, entretanto, não veem o digital como outra cultura, mas como um artefato cultural, um elemento que faz parte da cultura, compreensão que leva à consideração do *online* e do *off-line* como elementos não separados (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2013, p. 42). É nesta última perspectiva que nos situamos nesta pesquisa.

O Twitter é uma das plataformas digitais que exemplificam uma relação não dicotômica entre o real e o virtual, a barreira entre o público e privado torna-se mais frágil, o que era de tal âmbito passa a ser publicado e, através dessa plataforma, é acessado por inúmeras pessoas ao redor do mundo. A plataforma blogging Twitter é um site que permite a formação de textos com no máximo 140 caracteres a partir da pergunta “o que você está fazendo?” (RECUERO, 2009). O site abre a possibilidade de qualquer pessoa no mundo criar uma conta (ou várias) e começar a interagir, postando em sua página. Embora não haja nada que direcione o conteúdo das publicações, percebe-se que o uso que é feito da plataforma, na maioria das vezes, tem relações com conteúdos políticos emergentes. Nesse sentido, Silveira (2015) fala sobre como a entrada nessa rede social já é carregada de significações políticas, visto que a interação global e a sua visualização são fenômenos que o Twitter proporciona.

Por ser uma ferramenta que permite textos curtos e de rápida postagem e circulação, o Twitter tornou-se um site marcado pelo ativismo e por discussões políticas. Um recurso importante que pertence à plataforma é o uso das *hashtags*, que, segundo Dioguardi (2014), são recursos de escrita econômica que começaram no Twitter e migraram para outros ambientes digitais com o intuito de proporcionar buscas no próprio ambiente sobre determinados assuntos através de hiperlinks.

Tais recursos gráficos têm como objetivo reunir todas as postagens que utilizam essa mesma “palavra de ordem” (HUSSON, 2015) ou expressão, formando um hiperlink e permitindo o que Paveau (2013c) chama de redocumentação, ou seja, a possibilidade de reunir todas as postagens por meio de uma *hashtag*. De um modo geral, o recurso pode ser definido como:

Le hashtag est un segment langagier précédé du signe #, utilisé principalement sur le réseau de microblogging Twitter. Cette association en fait un tag cliquable, inséré manuellement dans un tweet et permettant d'accéder à un fil. Le hashtag est une convention mise en place par les usagers du réseau (Kwak et al. 2010). C'est une forme langagière dont la fonction est essentiellement sociale, permettant l'affiliation diffuse (environnement d'affiliation) des usagers, la technoconversationalité et l'investigabilité (searchability) du discours (PAVEAU, 2013a, p.1)<sup>1</sup>.

Na mesma linha de pensamento acerca desse recurso chamado pela autora (PAVEAU, 2013b) de “tecnodiscursivo”, por mesclar um recurso tecnológico e também da ordem do discurso, Husson (2015) afirma que a *hashtag* tem a função de indexar e fazer referência a um conteúdo, tornando mais fácil sua redocumentação, a partir da qual um clique em cima da palavra pode levar a uma infinidade de publicações que utilizaram o mesmo comando como sinalizador do conteúdo escrito. Para além disso, as *hashtags* podem ser vistas como recurso discursivo que cria desdobramentos que articulam o conteúdo a outros disponibilizados em rede, materializando diferentes domínios de memória por meio de um arquivo digital.

Desse modo, podemos dizer que o uso da *hashtag* consegue ultrapassar as barreiras da divisão relacionada ao universo *online* e *off-line*, produzindo uma materialidade que sinaliza uma prática social distinta no uso da linguagem, prática essa que vai se alterando conforme os usuários passam a utilizá-la. Com o advento do ativismo nas redes, o recurso tecnodiscursivo, que antes era de uso restrito do ambiente digital, agora passou a fazer parte de manifestações fora dela. Escrever mensagens em cartazes utilizando *hashtags*, tirar fotos e postar nas mídias mostra como o movimento no *online* e *off-line* acontece, ainda que sem a mesma função, já que não há o desdobramento em um *hiperlink* se não em um meio digital.

A partir dessa reflexão, é possível dizer que a *hashtag* vai além de um mecanismo de busca multimidiático, mas funciona como “palavra-argumento” (HUSSON, 2015) capaz de organizar uma série de textos e colocá-los “em relação”, materializando domínios de memória, ao articular o conteúdo a outros elementos disponibilizados na rede. Por outro lado, a *hashtag* pode ser compreendida também como uma forma de circunscrever os sentidos (SANTOS, 2017),

---

<sup>1</sup> A *hashtag* é um segmento de linguagem precedido do símbolo #, utilizado principalmente na rede de microblogging Twitter. Essa associação torna uma tag clicável, inserida manualmente em um *tweet*, permitindo acessar uma rede. A *hashtag* é uma convenção colocada em uso pelos usuários da rede. É uma forma de linguagem cuja função é essencialmente social, permitindo a afiliação dos usuários, technoconversação e a investigação/busca do discurso (tradução nossa).

como se o autor fizesse uma síntese do conteúdo que foi dito por meio das palavras-chave e deixasse claro a qual memória se liga o conteúdo do que acabou de dizer.

Desse modo, compreender o funcionamento da *hashtag* discursivamente é fundamental para a análise que pretendemos realizar das campanhas feministas nos ambientes digitais, uma vez que se torna um elemento organizador sustentado e estruturado por uma memória discursiva que produz efeito ao ser considerado em uma cadeia de produções discursivas. A fim de situarmos esse recurso dentro de uma perspectiva discursiva, apresentamos, em seguida, alguns pressupostos fundamentais da Análise de Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 2009) e da Análise do Discurso Digital (PAVEAU, 2013c).

### **A ANÁLISE DE DISCURSO E A ANÁLISE DO DISCURSO DIGITAL**

Para a Análise de Discurso (AD), o discurso é efeito de sentido entre os interlocutores (PÊCHEUX, 2009), pois, segundo Orlandi (2010, p. 30), “não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos (...)”. Linguagem em uso, portanto, fruto de prática social.

Ao entender como os dizeres não são apenas informações e mensagens decodificadas, também é possível perceber como os sentidos são produzidos em algumas condições, que abrem margem para possível compreensão do analista. Nesse sentido, são fundamentais em uma análise discursiva, as condições de produção, que se referem ao contexto imediato em que um enunciado é produzido (quem fala, para quem fala, o que fala, em que contexto fala), mas também às condições sócio-histórico-ideológicas que estão na base dessas produções. Ainda, é preciso dizer que uma análise discursiva se dá pela mobilização de um aparato teórico em função do *corpus* que se analisa. Assim, “a teoria está na base das análises que, por sua vez, retroalimentam a teoria” (INDURSKY, 2008, p. 9). Desse modo, alguns conceitos que foram utilizados na análise desenvolvida serão discutidos, a seguir.

Um conceito fundamental do dispositivo teórico da AD é o interdiscurso, que diz respeito ao conjunto de todas as produções discursivas, aquilo que “fala antes”, o já-dito que sustenta as palavras e forma os dizeres, tornando-os repletos de sentidos (ORLANDI, 2010). A memória é o elemento que estrutura o enunciado, pois as palavras significam pela história e pela língua (ORLANDI, 2010), de forma que o que é dito em outro lugar também significa nas “nossas”

palavras. O que o sujeito sabe sobre seu dizer não é o suficiente para compreender todos os sentidos que estão presentificados ali. Todos os dizeres se encontram entre a constituição do sentido (a memória), e a formulação do que estamos dizendo naquele momento dado. “No interdiscurso fala uma voz sem nome, pois para que minhas palavras façam sentido elas precisam já ter feito sentido antes ao serem ditas (e já esquecidas) por um sujeito” (ORLANDI, 2010, p. 34). Diferentemente do interdiscurso, que organiza o eixo da constituição de um discurso, o intradiscurso materializa a relação com os discursos efetivamente produzidos, estando, portanto, no eixo da formulação (ORLANDI, 2010).

No batimento entre a constituição e a formulação, a AD considera, ainda, que a utilização da linguagem nunca é neutra, mas opera a partir da ideologia, assim os sentidos das palavras ditas são perpassados por elementos da língua e da história, sendo a ideologia que promove essa ligação. Pensando que a ideologia é a condição para a construção dos sentidos e do sujeito, sua função é produzir evidências e colocar o homem na relação imaginária com suas condições de existência. Com isso, é possível concluir que o sentido é determinado pelas posições ideológicas e é construído a partir de um processo sócio-histórico (ORLANDI, 2010). Esse processo é materializado na linguagem a partir das Formações Discursivas (doravante FD), ou seja, o conjunto de enunciados do que pode e deve ser dito a partir de uma posição ideológica (PÊCHEUX, 2009).

Para Pêcheux (2009), o discurso se forma a partir de uma memória. Como já mencionado neste trabalho, a memória discursiva é algo que já foi dito antes, recortada de um domínio de dizeres, e produz sentido e continua orientando novos discursos. Orlandi (2010), ao discutir o conceito, apresenta ainda um outro: o de memória metálica. A autora afirma que esta é possibilitada pela mídia e pelas novas tecnologias de comunicação, não faz parte de um processo histórico e tem como característica a grande produtividade, organizando uma rede de acúmulos, juntando vários discursos, constituindo-se em um grande arquivo digital. Em contrapartida, a memória discursiva se produz pela historicidade e pelo esquecimento, não podendo ser recuperada materialmente, a não ser pelo retorno em outros enunciados, uma vez que se coloca como eixo discursivo, possibilitando a emergência de novos dizeres.

Partindo disso, Paveau (2013c) desenvolve três noções para falar sobre o que chama de memória digital: a hipertextualidade, o traço ou presença digital e a redocumentação. Esses três elementos constituem o que a autora chama de tecnodiscurso:

La technologie discursive est l'ensemble des processus de mise en discours de la langue dans un environnement technologique. C'est un dispositif au sein duquel la production langagière et discursive est intrinsèquement liée à des outils technologiques en ligne ou hors ligne (ordinateurs, téléphones, tablettes, logiciels, applications, sites, blogs, réseaux, plateformes...) (PAVEAU, 2013b, p.1)<sup>2</sup>.

Essa noção permite que palavras se tornem indexadores de uma memória discursiva no campo digital, ao fazer uso de recursos tecnológicos e discursivos ao mesmo tempo, não equivalendo, portanto, ao conceito de memória metálica, mas se valendo desse conceito para propor novos desdobramentos. Essa articulação tem sido estruturada pelo grupo da professora Marie-Anne Paveau, a partir do que ela chama de Análise do discurso digital (*Analyse du discours numérique*-ADN). Tal campo de estudos pretende, a partir de uma posição pós-dualista, que não considera a dicotomia *online/off-line*, compreender os discursos nativos *online*, ou seja todas as produções discursivas que surgem a partir do uso da internet (PAVEAU, 2015).

Dessa perspectiva teórica, aliada aos pressupostos da AD (PÊCHEUX, 2009), é possível pensar, ainda, no conceito de acontecimento discursivo, passando a compreendê-lo no âmbito digital. Acontecimento discursivo pode ser conceituado como: “(...) uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos, e com uma estabilidade lógica variável” (PECHÊUX, 2008, p. 29). O acontecimento resulta de uma memória e uma atualidade, ele acontece quando ocorre uma irrupção na rede de filiações, fazendo com que a memória retorne e (re)produza novo sentido.

Sendo assim, o acontecimento das manifestações feministas via internet faz convergir um acontecimento linguístico (o uso das *hashtags*) e histórico, ou seja, um outro modo de enunciar dentro do movimento feminista. Pensando essa nova onda do feminismo como um movimento dissidente de como era realizada a luta e manifestação das mulheres antes das mídias sociais digitais fazerem parte do cotidiano, colocou-se o dispositivo teórico principal mobilizado neste trabalho: as noções de acontecimentos discursivo e enunciativo.

Fomos buscar em Indursky (2008) a distinção entre os dois conceitos. Para ela, nem toda enunciação dissidente dentro de uma FD pode ser considerada um acontecimento

---

<sup>2</sup> A tecnologia discursiva diz respeito ao processo de colocar em discurso a língua em um ambiente tecnológico. É um dispositivo no seio do qual a produção linguageira e discursiva está intrinsecamente ligada às ferramentas tecnológicas *online* ou *off-line* (computadores, telefones, tablets, softwares, aplicativos, sites, blogs, redes, plataformas) (tradução nossa).

discursivo. Desse modo, a autora lança mão da noção de acontecimento enunciativo que pode ser caracterizada como a instauração de uma nova posição, um novo modo de enunciar sentidos, mas fazendo com esses novos saberes convivam com os antigos, pois este acontecimento não é excludente, visto que permanece dentro da mesma FD.

Por outro lado, a apropriação de um elemento tecnodiscursivo- a *hashtag*- e, portanto, de uma FD tecnológica, por outra FD, que chamaremos de FD digital, pode ser considerada um acontecimento discursivo, uma vez que presentifica uma passagem de um modo de se relacionar com a tecnologia que produz efeitos para os sujeitos e para a rede de sentidos. Os efeitos decorrem das novas posições-sujeito. Assim, as *hashtags* que foram sendo lançadas são parte de um processo discursivo que se apropria desse recurso tecnológico juntamente com outras materialidades- corpos nus, cartazes, etc- por meio de uma rede de sentidos que não mais separa o que é da ordem do *online* e do *off-line*, mas os considera juntos, via de mão-dupla. A tecnologia não é mais só memória metálica, lugar de reprodução, mas faz parte das produções discursivas. Esse percurso é o que pretendemos demonstrar a partir das análises das *hashtags* e das campanhas feministas no Brasil nos anos de 2014 e 2015.

### **COLETA DE DADOS NA PLATAFORMA TWITTER**

O ano de 2014 foi marcado pelo início de manifestações de campanhas feministas na internet, e a partir delas o recurso da *hashtag* foi muito utilizado. Podemos pensar no delineamento que tais campanhas tiveram ao longo desses dois anos no Brasil, recorte que selecionamos pelo caráter de repetibilidade e pelo efeito na ordem dos discursos em torno dos movimentos feministas no Brasil, nos últimos tempos.

A campanha *#eunaomereçoserestuprada* foi a primeira a surgir no país no ano de 2014, ela foi proposta como um ato de protesto contra os resultados de uma pesquisa realizada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), o qual divulgava que mais da metade dos entrevistados (65%) concordaram com a afirmativa de que mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas. O movimento pediu para que mulheres postassem fotos suas (desnudas ou não) com os dizeres “eu não mereço ser estuprada” escritos no corpo ou papel e postassem nas redes usando a *hashtag* criada.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Conforme descrição no link, a seguir: <<http://www.otempo.com.br/capa/brasil/campanha-eu-n%C3%A3o-mere%C3%A7o-ser-estuprada-mobiliza-usu%C3%A1rios-do-facebook-1.815822>>

Sensibilizada pelo medo que passava ao voltar para casa sozinha, nas ruas escuras de Porto Alegre (RS), a jornalista Babi Souza pensou como as mulheres juntas poderiam se sentir mais seguras e, assim, criou o #movimentovamosjuntas para mostrar como o medo de passar por uma situação de violência que as mulheres sentem nas ruas pode ser amenizado quando se encontra outra mulher na mesma situação. Incentivando a “sororidade”<sup>4</sup> feminina, a campanha reúne relatos de mulheres que passaram por situações ameaçadoras e também que conseguiram ajudar ou foram ajudadas por outras nessas ocasiões.<sup>5</sup>

No mês de outubro de 2015, a página Think Olga começou a divulgar a *hashtag* #meuprimeiroassedio, que surgiu após uma participante de 12 anos do reality show Master Chef Junior ser alvo de comentários de cunho sexual feito por homens na plataforma do Twitter. Sendo assim, o site lançou a campanha para que, junto com a *hashtag* #meuprimeiroassedio, as mulheres se manifestassem sobre as primeiras violências que já sofreram. A campanha chegou até em níveis internacionais, com a *hashtag* traduzida para #firstharassment. Em poucos dias, foi contabilizado que a *hashtag* foi usada cerca de 82 mil vezes, sinalizando como é grande o número de mulheres que foram assediadas ainda enquanto criança ou muito jovens.<sup>6</sup>

Subsequente à campanha criada por Think Olga, a doutora em Relações Internacionais, Manoela Miklos, incomodou-se com o fato de que os homens têm protagonismo e lugar de fala mesmo quando escrevem sobre a luta das mulheres por direitos. Sendo assim, ela propôs a campanha #agoraéquesãoelas, em que dissemina a ideia de que os homens deveriam se calar e ceder seu espaço para que mulheres possam se expressar nas mídias.<sup>7</sup>

Ainda no mesmo mês de outubro, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2015 trouxe uma questão na prova citando Simone de Beauvoir e falando sobre a luta por igualdade de gênero. O assunto foi abordado juntamente com o tema da redação daquele ano que trazia a discussão sobre violência doméstica no Brasil e gerou muita repercussão nas mídias sociais. O exame virou alvo de ódio e levantou nas redes sociais digitais a discussão do feminismo presente na sociedade, levantando a *hashtag* #machistasnãopassarão, que produzia o efeito de que machistas não conseguiriam realizar a redação no tema proposto e, conseqüentemente, não seriam aprovados no exame, assim como também produziam o efeito de que essas atitudes não seriam mais aceitas na sociedade (SANTOS, 2018).

---

<sup>4</sup> Neologismo que significa “irmandade” entre mulheres.

<sup>5</sup> Para mais informações, sugerimos o acesso ao site: <http://www.movimentovamosjuntas.com.br/>

<sup>6</sup> Ver: <http://thinkolga.com/2015/10/26/hashtag-transformacao-82-mil-tweets-sobre-o-primeiroassedio/>

<sup>7</sup> Conforme dados disponíveis em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/e-importante-nao-permitir-que-direitos-conquistados-retrocedam-17993577>

A *hashtag* #meuamigosecreto surgiu no final do mês de novembro para marcar o dia 25, que é considerado o dia Internacional de Combate à Violência Contra a Mulher. A campanha veio com o propósito de mostrar como pessoas que aparentemente não são machistas podem ter atitudes machistas e o quanto tais atitudes podem parecer naturalizadas e veladas, ocorrendo nos mais diferentes contextos. O efeito dessa *hashtag* foi a exposição do machismo nas mídias sociais digitais, muitas vezes, com a exposição de situações bastante pessoais.<sup>8</sup>

Pensando na internet como mais um lugar em que as mulheres sofrem com o machismo e são ameaçadas, insultadas e assediadas, o site Think Olga criou a campanha #MandaPrints, com o objetivo de incentivar as mulheres a denunciarem as violências sofridas para órgãos responsáveis. Ela instrui as mulheres a tirarem *prints* do ocorrido e indica quais plataformas *online* podem ser usadas para realizar a denúncia.<sup>9</sup>

## ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados deste estudo parte de um gesto interpretativo que considera a junção das *hashtags* que mais circularam nas mídias sociais digitais em um período de dois anos (2014-2015), entendendo-as a partir de um fio discursivo estruturado por um determinado domínio de memória que se atualiza nesse acontecimento, trazendo elementos novos dentro do próprio movimento feminista. Nesse sentido, podemos dizer que o conjunto de todas as postagens unidas pelas *hashtags* formam um texto que se alia a uma memória sobre o feminismo, as relações de gênero etc, mas também inaugura uma outra discursividade, ao postular um novo formato de ativismo: o *online*.

Ao utilizar um recurso de busca nos ambientes digitais (e, portanto, oriundo de uma FD tecnológica), passa-se de uma FD à outra, uma vez que as *hashtags* feministas produzem efeito de palavras de ordem (HUSSON, 2015), e não somente mecanismo de busca para um arquivo digital. Com isso, os enunciados organizam uma memória metálica, conforme designação de Orlandi (2010), que se assenta em uma memória discursiva, atualizando a FD feminista, por meio de uma FD digital. A regularidade dessas postagens passa pela descrição rápida de uma situação vivida no âmbito pessoal, que, ligada pela *hashtag*, compõe uma memória coletiva,

---

<sup>8</sup> Mais informações podem ser encontradas no endereço eletrônico: <http://epoca.globo.com/vida/experiencias-digitais/noticia/2015/11/meuamigosecreto-nova-campanha-na-internet-denuncia-o-machismo-nosso-de-cada-dia.html>

<sup>9</sup> Para mais detalhes, acessar: <http://thinkolga.com/2015/12/08/mandaprints-porque-a-internet-odeia-as-mulheres/>

ligada à luta das mulheres, produzindo um efeito de que não se trata de um caso isolado, mas de situações que afetam cotidianamente todas as mulheres, sendo, portanto, pauta do movimento feminista.

Procurando compreender o uso das *hashtags* como um acontecimento dentro do movimento feminista, passamos a construir um texto com base na junção das principais campanhas lançadas no período selecionado para a análise. A primeira- #eunaomereçoserestuprada- foi proposta como uma resposta de descontentamento das mulheres quanto à opinião de alguns brasileiros. O uso do verbo “merecer”, quando nos voltamos aos seus traços semânticos, denota algo bom, pois usualmente quem merece, merece algo positivo, como um elogio, um presente etc., fazendo com que se construa a ironia de que o estupro seria algo dado (por merecimento) às mulheres pelos homens, detentores desse poder de estuprar “quem merece”. A ironia é condição para a produção da crítica social. É por meio dela que ressoa o discurso machista de que a mulher só é estuprada quando “dá motivo”.

Outro sentido que esse enunciado possibilita é o de culpabilização da mulher, uma vez que ela seria responsável pelo ato do estupro, sendo merecedora por ter feito algo que produziu (deu motivos para) a ação. Esses sentidos são possíveis mediante o vínculo a uma FD machista que interpela tanto homens quanto mulheres. Da mesma forma, o efeito de ironia é possível pela vinculação a uma outra FD, que, ao fazer uso do próprio recurso linguístico colocado em pauta pelos sujeitos filiados a uma FD machista, o invertem, produzindo sua negação.

Partindo dos sentidos que se atualizam em *hashtags* como as descritas acima, ao mesmo tempo em que há a interpelação e o assujeitamento, a partir do que Indursky (2008) chama de reduplicação da FD, há também diferentes tomadas de posição. Nesse sentido, o #movimentovamosjuntas surge como forma de resistência, a partir da vinculação a uma ideia de sororidade, partindo do pressuposto de que mulheres podem cuidar umas das outras, principalmente em casos de risco, como andando sozinhas, na rua, à noite. Alguns efeitos possíveis são, portanto, a união das mulheres e também a saída de um lugar de culpa, mas ainda se pressupõe que não há mudança por parte dos homens, de onde surge a necessidade de proteção entre as mulheres.

Na sequência, a *hashtag* #meuprimeiroassedio enuncia algo da ordem de um deslocamento no que se refere à culpabilização e mesmo à simples união de um grupo de mulheres, localizando a denúncia, de fato, do lado dos agressores. A campanha virtual acontece como uma resposta a um caso de assédio, a partir do qual as mulheres se mostram dispostas a contar

as histórias das primeiras violências que sofreram em suas vidas, mostrando como os casos de assédios são comumente invisibilizados e naturalizados na sociedade. O caráter de denúncia nessa campanha também mostra o deslocamento do lugar de culpa para o lugar de mulher que expõe. A grande repercussão dessa campanha nos diz sobre a necessidade das mulheres de falarem, questionarem e, acima de tudo, tornarem público como o assédio é presente em suas vidas desde muito jovens, fato que não se repete na vida dos homens. Destaca-se, nessa materialidade, o duplo caráter de repetição: o primeiro diz respeito à repetição trazida pelo relato de várias mulheres que se utilizaram da *hashtag* (o que produz o efeito de coletividade, de que o assédio ocorre com muitas mulheres); e o segundo se materializa na utilização do determinante “primeiro”, ao lado do substantivo assédio, que caracteriza a repetição desse acontecimento na vida de uma mesma mulher, de modo que é possível que ela narre, nesse momento, o seu “primeiro” assédio, o que indicia a existência de vários outros.

A partir da inversão das condições de produção: ou seja, de um enunciado que surge em resposta a um fato ocorrido (um caso específico de assédio, por exemplo, como na última *hashtag* analisada) para outro que surge em função da percepção de uma falta de espaço das mulheres em locais onde elas deveriam ter lugar de fala, a campanha #agoraéquesãoelas dá continuidade a esse movimento de união das mulheres e de deslocamento de seus lugares anteriores para o de requerentes de seus direitos. Coloca-se em pauta, portanto, o direito das serem vistas e consideradas como sujeitos que enunciam, podem dizer por si. A campanha produz um efeito de representatividade e de luta por protagonismo, ancorada em uma memória do movimento feminista da primeira onda o qual afirma que são as próprias mulheres que devem ter a palavra quando se trata de falar sobre elas.

Nesse mesmo fio discursivo, a *hashtag* #machistasnãopassarão coloca em cena uma outra posição do discurso aliada a uma FD feminista, que permite compreender o conteúdo de uma prova (ENEM) que aborda saberes emergentes e que é realizada por grande parte da população brasileira como algo relacionado à pauta feminista. Essa leitura é possível, tanto por parte das pessoas que se identificam como das que não se identificam com essa FD, pela ligação a dois elementos presentes nessa prova: a figura de Simone de Beauvoir e a menção ao tema da violência contra a mulher. Um efeito dessa campanha é o de que o movimento feminista se tornou mais forte e visível, protagonizando a luta das mulheres até mesmo em lugares institucionalizados, como a avaliação em questão. Ainda, a ambiguidade na construção do enunciado que compõe a *hashtag*, conforme analisado por Santos (2018), demonstra as

consequências por ser machista: a de não “passar” nessa prova que dá acesso ao ensino superior e a de não mais ser tolerado na sociedade. O efeito de “não passar” na prova ancora-se em um domínio de memória, ligado ao pré-construído de que quem não possui conhecimentos suficientes para discorrer sobre o tema, não seria capaz de produzir um texto e, portanto, não seria aprovado. Obviamente, são silenciados, nessa afirmação, os outros motivos igualmente decisivos como critérios de avaliação: também não passarão pessoas que não souberem escrever, formular um texto, etc.

A campanha #meuamigosecreto chegou também com caráter de denúncia, mostrando novamente as situações cotidianas de violência às quais as mulheres estão submetidas. Por outro lado, essa campanha externalizou a singularidade de cada caso, mostrando que cada mulher com sua história pode compor um coletivo que tem o mesmo objetivo, o de expor o que acontece quando se é mulher na sociedade. Na mesma esteira do #meuprimeiroassedio, essa campanha enfatiza, além do caráter de repetição das situações pelas quais as mulheres passam, o fato de que as violências se dão pela ação de pessoas próximas, do convívio cotidiano e que, diferentemente do que se reproduz a partir da intervenção de um discurso patologizante, são pessoas comuns, não monstros ou doentes. Assim, utiliza-se de forma irônica a expressão “meu amigo”, que dá o caráter de proximidade, contudo, a designação complementada pela palavra “secreto” ainda indicia a impossibilidade de nomeação, tendo vista implicações, inclusive, jurídicas.

Não há como não recuperar a memória da brincadeira das festividades de final de ano, em que se usa a expressão “meu amigo secreto” para iniciar uma narrativa em que são enumeradas as características de alguém que não se pode divulgar, inicialmente, e que foi escolhido por meio de sorteio, para que os outros participantes da brincadeira adivinhem quem é. Há uma quebra na previsibilidade discursiva, uma vez que, na brincadeira, são enumeradas características positivas e, na campanha em questão, são narradas situações surpreendentes, não esperadas. O efeito mais imediato dessa estratégia enunciativa é a desmistificação da figura do agressor, identificando-o com qualquer pessoa, alguém próximo e das relações cotidianas. Outro aspecto diz respeito à singularidade, que se presentifica no relato de situações específicas e particulares, as quais, entretanto, em seu conjunto, considerando o próprio uso da *hashtag* enquanto um elemento da memória metálica e digital, produzem um efeito de coletividade, ao referenciar-se a uma luta que é de todas.

Por fim, a última *hashtag* analisada- #MandaPrints- pode ser compreendida como uma materialidade que reúne elementos de todas as outras já mencionadas nesta análise, já que organiza dizeres relacionados à denúncia, necessidade da organização das mulheres de modo coletivo, busca de protagonismo nas ações e ainda a apropriação dos recursos tecnológicos como prova dos crimes cometidos pelos homens, sobretudo na internet. Essa campanha faz uso (e, portanto, junta-se à memória) de diferentes situações em que os recursos tecnológicos são utilizados para expor as mulheres, como nos casos de *porn revenge*, em que homens divulgam imagens e vídeos íntimos, sem o consentimento das suas ex-parceiras, como forma de vingança.

#MandaPrints dialoga intradiscursivamente e interdiscursivamente com o enunciado “manda nudes”, que está relacionado à solicitação de imagens íntimas por meio dos mecanismos tecnológicos (fotos ou vídeos de partes ou do corpo nu). Nesse sentido, e tomando por base essas condições de produção, a *hashtag* convoca as mulheres a fazerem uso do mesmo recurso, o *print* – estratégia em que é capturada em forma de imagem tudo que está presente na tela – para obter prova material de situações de assédio, ameaças, entre outras situações de violência vividas pelas mulheres e possibilitadas pelo uso da internet.

Ao tomar todas as *hashtags* analisadas como um grande texto, além do texto já composto pelo caminho que pode ser recuperado por meio da redocumentação de cada *hashtag*, podemos perceber um movimento que vai da resposta à acusação de que mulheres são culpadas das situações de abuso pelas quais passam – #eunaomereçoserestuprada–, passando pela organização das mulheres de maneira coletiva, como forma de se defender – #movimentovamosjuntas–, deslizando para um caráter de denúncia e desnaturalização das violências sofridas cotidianamente – #meuprimeiroassedio, #meuamigosecreto e #mandaprints –, e para a solicitação do protagonismo das mulheres – #agoraequesaodelas– e das consequências para os sujeitos que não compartilham das pautas feministas – #machistasnaopassarao.

Com isso, efetuando-se um gesto de leitura que reúne todos os enunciados em um mesmo texto, faz-se necessário considerar esse movimento a partir do conceito de memória trazido por Pêcheux, sobretudo na revisão que faz em seu texto *O Discurso: estrutura ou acontecimento* (2008). A noção de memória discursiva passa a ser compreendida por meio do batimento entre aquilo que retorna pelo pré-construído e, portanto, atualiza-se nos dizeres que são formulados e aquilo que se desloca a partir dessa mesma atualização, tendo em vista o caráter heterogêneo da língua, do discurso e do sujeito. O novo uso dos recursos linguísticos, em articulação com a história, produz nova prática social.

Desse modo, retornamos à proposta inicial de compreender o fenômeno do uso das *hashtags* nas campanhas feministas. O aparato teórico da AD nos permitiu mobilizar dois conceitos: o de acontecimento discursivo e enunciativo. Assim, compreendemos que a utilização das *hashtags* como recursos para campanhas, enquanto uma modalidade dentro dos discursos de uma FD feminista, são acontecimentos enunciativos, uma vez que esses podem ser compreendidos como diferentes tomadas de posição, de modo que não há ruptura, já que se mantêm no domínio da mesma FD. Já o acontecimento discursivo, tal como preconizado por Pêcheux (2008), prevê uma mudança de discursividade e, portanto, a passagem de uma FD à outra, ou, como complementou Indursky (2008), movimentação e reordenamento dos sentidos.

Assim, ainda que utilizar *hashtags* seja uma forma de ativismo feminista e esteja no mesmo domínio discursivo, quando consideramos a *hashtag* enquanto um recurso tecnológico-mecanismo de busca na relação com a memória metálica – e, assim, pertencente a uma FD da tecnologia, passamos a uma outra FD, que chamamos aqui de FD digital. Quando essa marca torna-se um recurso tecnodiscursivo, unindo-se a outras estratégias que são a divulgação na internet, o uso do corpo, cartazes e outras materialidades, não temos mais apenas um recurso tecnológico, mas uma marca que enuncia uma palavra de ordem e que, portanto, liga-se a outra memória, neste caso, a memória do feminismo e suas pautas. Temos uma junção de elementos que são da tecnologia com outros lugares enunciativos, o que instaura outro modo de dizer que não mais faz distinção entre o que pertence ao universo *online* e *off-line*.

Além disso, a *hashtag* coloca em pauta outro modo de produzir memória – uma memória metálica e discursiva, ao mesmo tempo, já que permite recuperar literalmente o conjunto que dizeres que utilizaram essa marca. Por outro lado, o conjunto de *hashtags* dialoga entre si, como demonstramos em nossa análise, o que só é possível por referência a uma memória discursiva. O movimento feminista, por sua vez, como movimento histórico, faz uso desses recursos, sendo também afetado por eles, de forma que o ativismo feminista passa para outro lugar – o virtual – o que produz efeitos diversos: alcança muito mais pessoas e, justamente por isso, ganha adeptas/os, mas também audiência contrária, o que se reverte em discursos de ódio.

Nesse sentido, a *hashtag* introduz também outro modo de pensar a noção de memória, materializando um sujeito que se produz entre o real e virtual, em uma posição pós-dualista, como trouxe Paveau (2015). Assim, podemos dizer que esse movimento vai além da FD feminista, embora produza efeitos nela também, visto que produz sentidos antes não existentes, prerrogativa essencial para a noção de acontecimento discursivo, como pontuou Indursky

(2008). Isso pode ser compreendido a partir da consideração de que o sujeito da tecnologia rompe com o seu domínio de saber (FD da tecnologia), simplesmente técnico(lógico), dando lugar a uma produção de sentidos que articula real e virtual.

A *hashtag* é marca dessa articulação, e a análise que trouxemos da sua utilização no movimento feminista materializa essa mudança, pois que faz uso desse recurso literalmente no ambiente virtual, por meio da *hashtag* como mecanismo de busca e de reunião de enunciados, mas também o leva para o real, utilizando-o em cartazes e até nos próprios corpos das ativistas, em campanhas que vão da rede para a rua. Por fim, o surgimento da Análise do Discurso Digital-ADN (PAVEAU, 2015) também pode ser um índice de uma mudança e, portanto, de um acontecimento discursivo, já que é preciso um novo campo do saber para dar conta de um outro modo de enunciar e produzir sentidos a partir do advento da internet.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo entender como as campanhas feministas que usaram o recurso da *hashtag* foram se compondo ao longo do tempo, mostrando como as pautas do movimento e suas manifestações formam ao todo um texto que produz sentido na relação com a história e a ideologia. No curso da história, sinalizamos a irrupção de um outro modo de produzir sentidos e sujeitos, pelo uso de recursos que as plataformas digitais e a internet possibilitaram.

Importante ressaltar como a utilização das *hashtags* tem como objetivo também a marcação do que se fala, como se fosse um sinalizador de que o texto que segue após o recurso versará sobre tal posicionamento/assunto. A relação das *hashtags* como demarcadoras é necessária pensando em como a plataforma Twitter é estruturada: podendo ser utilizados apenas 140 caracteres, esse espaço para se expressar pode ser insuficiente para uma manifestação clara, daí a importância da *hashtag* como sinalizador, a fim de se evitar a deriva.

A análise que apresentamos nos possibilitou perceber a importância das *hashtags* como materialização de um acontecimento discursivo, no sentido de Pêcheux (2008), e também um acontecimento enunciativo, conforme distinção proposta por Indursky (2008), dado que presentificam um novo modo de ativismo por meio das mídias sociais digitais, passando-se de um simples recurso tecnodiscursivo, para a composição de uma memória da/na FD feminista. Outro aspecto percebido na utilização das *hashtags* é que elas permitem a descrição de uma situação individual, que passa a constituir uma memória coletiva, de todas as mulheres, sendo

o fio discursivo que liga todos esses relatos e que também se liga à memória do próprio movimento feminista.

O novo modo de ativismo também se situa fora do ambiente digital, mas a ligação com o recurso da *hashtag* pode ser vista em diversas manifestações. São vistos cartazes que se apropriam dessa marca tecnodiscursiva (HUSSON, 2015), o mesmo acontece com as escritas nos corpos, que têm sido muito utilizadas nessa nova onda do feminismo (SANTOS, 2017).

Além disso, cada uma das campanhas liga-se às outras, uma vez que o recurso passa a se legitimar dentro da FD feminista, mostrando o percurso do texto que se forma ao falar da coletividade das mulheres, protagonismo feminino e denúncias de violências naturalizadas no cotidiano. A junção de todos esses assuntos mostra como a pauta feminista liga-se a uma memória que é agora recuperada de modo literal, na rede de aparente deriva no meio digital. Além disso, tais pautas ganham espaço nos jornais e outras mídias, indo do virtual ao real a partir de uma continuidade e não mais descontinuidade.

Por outro lado, a repetição, que é marca da memória e da própria noção de acontecimento, conforme caracterizou Pêcheux (2008), materializada pelo fato de serem lançadas diversas campanhas fazendo uso de *hashtags*, com mais ou menos visualização na rede, tem produzido um efeito de desmobilização, atualmente. Esse efeito não será discutido neste texto, mas pode ser compreendido a partir da própria característica do sujeito contemporâneo, afetado pelo que chamamos aqui de FD digital, de rapidez, fluidez, imediatismo.

Por fim, podemos dizer que a análise das campanhas feministas que possibilitou o gesto teórico-analítico demonstrado neste texto levou a algumas conclusões que podem ser resumidas do seguinte modo. Em primeiro lugar, entendemos que o efeito de texto que se dá no conjunto de todas as *hashtags* só é possível porque acessa uma memória que coloca esses dizeres na ordem do enunciável e se dá, portanto, pela repetição. Essa repetição assenta-se em uma memória metálica que materializa o fio discursivo de forma literal na rede. Contudo, isso só é possível porque ocorre em um contexto histórico que se caracteriza por um acontecimento que é a passagem do sujeito da tecnologia, que faz uso dos recursos pertinentes a essa área, para um sujeito que a transforma e é transformado por ela. Dizemos isso para dar conta das relações que passaram a ser transformadas a partir do advento da internet.

Acreditamos que tal acontecimento ainda produz deriva, mas já apresenta mudanças significativas: fronteiras entre *online* e *off-line* se tornam mais fluidas, novas relações espaço-temporais; novas formas de interação e até novas formas de ativismo, como a que discutimos

neste trabalho. Assim, a compreensão de uma marca tecnodiscursiva, como a *hashtag*, só pode se dar em um domínio específico que é o do que Paveau (2015) chamou de discurso nativo *online*, pois se trata de um recurso de base tecnológica que passa a modificar formas de enunciar.

Desse modo, podemos dizer que o gesto analítico-discursivo que trouxemos neste texto, ao analisar as *hashtags* de campanhas feministas, mostra um acontecimento enunciativo: uma mudança de perspectiva dentro do próprio movimento feminista; e também exemplifica algo que possui relação com um acontecimento discursivo, que é a passagem de uma FD da tecnologia para uma FD digital, trazendo como efeito a transformação de um elemento puramente tecnológico, como a *hashtag*, para um elemento tecnodiscursivo, como nomeou Paveau (2015, 2016). Esse acontecimento discursivo transforma as relações de sentido e os sujeitos na relação com a linguagem como prática social.

## REFERÊNCIAS:

ALVES, B. M.; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. São Paulo: Abril Cultural/ Brasiliense, 1995.

COSTA-MOURA, F. Proliferação das #hashtags: lógica da ciência, discurso e movimentos sociais contemporâneos. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 17, n. spe, p. 141–158, 2014.

DIOGUARDI, G. **Argumentação e redes sociais: o tweet como gênero e a emergência de novas práticas comunicativas**. 2014. 231 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. 2014

FRAGOSO, S; RECUERO, R; AMARAL, A. **Métodos de Pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

HUSSON, A.C. #ThéorieDuGenre, #Gender: deux hashtags à role argumentative. **(Dis)cursives: [Carnet de recherche]**, Jul/2015. Disponível em : < <http://cursives.hypotheses.org/170>>. Acesso em: 01. jul. 2016.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S; GRIGOLETTO, E; CAZARIN, E. A (Orgs.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prata, p. 9-33, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, ed. 9, 2010.

PAVEAU, M. “Hashtag”. **Technologies discursives**: [Carnet de recherche], Maio/2013a. Disponível em: <<http://technodiscours.hypotheses.org/?p=488>>. Acesso em: 29 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Quand les corps s'écrivent. Discours de femmes à l'ère du numérique. Éric Bidaud. **Recherches de visages**. Une approche psychanalytique. Hermann, 2014. Disponível em : <<https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01163501>>. Acesso em: 03. jun. 2016.

\_\_\_\_\_. “Technologie discursive”. **Technologies discursives**: [Carnet de recherche], 2013b. Disponível em: <<http://technodiscours.hypotheses.org/?p=277>>. Acesso em: 03 jul. 2016

\_\_\_\_\_. La mémoire numérique. Réflexivité et technodiscursivité. **La pensée du discours**: [Carnet de recherche]. Out/2013c. Disponível em: <<http://penseedudiscours.hypotheses.org/?p=8204>>. Acesso em: 03 jul. 2016

\_\_\_\_\_. L'intégrité des corpus natifs en ligne. Une 'écologie post dualiste pour la théorie du discours. **Cahiers de praxématique**, Publications de l'Université Paul Valéry, p.65-90, 2015.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad.Eni Pulcinelli Orlandi et al. 4.ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, K. A. dos. Corpos on-line: mulheres em discurso no ambiente digital. In: FLORES, G.B.B et al. **Discurso, cultura e mídia**: pesquisas em rede. Vol.2. Santiago: Ed. Oliveira Books, 2017, p.243-254.

\_\_\_\_\_. #Machistasnaopassarao: indícios do discurso feminista na rede. In: TFOUNI, L. V; PEREIRA, A. C; MILANEZ, N. **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas**. São Carlos: EdUfscar, 2018, p.p.183-198.

SILVEIRA, J. **Rumor(es) e humor(es) na circulação de hashtags do discurso político ordinário no twitter**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. v.1, 2015.



## A IDENTIDADE LINGUÍSTICA DO MANEZINHO DA ILHA: TESTES DE PERCEPÇÃO E DE AVALIAÇÃO DOS INFORMANTES<sup>1</sup>

**Érica Marciano de Oliveira Zibetti**

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/ SC, Brasil

**Ana Cláudia Fabre Eltermann**

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/ SC, Brasil

**Cecília Augusta Vieira Pinto**

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/ SC, Brasil

**Gésyka Mafra**

Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/ SC, Brasil

**RESUMO:** Este trabalho busca apresentar os resultados de testes sobre a percepção linguística e a avaliação metalinguística de três informantes nativos da Ilha de Santa Catarina – trabalhadores de um restaurante localizado no bairro Barra da Lagoa –, que foram entrevistados com o propósito de testar um instrumento de coleta de dados. Os usos linguísticos analisados nos testes foram: a realização das oclusivas alveolares diante de /i/, com as variantes *não africada* [t, d], *africada não palatal* [ts, dz] e *africada palatal* [tʃ, dʒ]; e a realização de marcadores discursivos, com as variantes *não tem?*, *entendesse?* e *entendeu?*. De modo geral, os discursos sobre a percepção linguística permitem considerar que os informantes associaram os áudios como exemplos típicos do falar manezinho. Na avaliação metalinguística, os resultados apontam que os informantes consideraram a variante fonológica *africada palatal* [tʃ, dʒ] e a variante discursiva *entendeu?* como as que menos identificam o falar manezinho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística. Percepção linguística. Avaliação metalinguística.

**ABSTRACT:** This paper aims to present the results of linguistic perception and metalinguistic evaluation tests of three native informants from Santa Catarina Island - workers from a restaurant located in the Barra da Lagoa neighborhood - who were interviewed for the purpose of testing a data collection instrument. The linguistic uses analyzed in the tests were: alveolar plosives performed with /i/, with non-affricated [t, d], non-palatal affricate [ts, dz] and palatal affricate [tʃ, dʒ] variants; and the realization of discursive markers, with the variants *não tem?*, *entendesse?* and *entendeu?* In general, the discourses on linguistic perception allow us to consider that the informants associated the audios as typical examples of manezinho's speaking. In the metalinguistic evaluation, the results indicate that the informants considered the palatal affricated phonological variant [tʃ, dʒ] and the discursive variant *entendeu?* like the ones that least identify the manezinho's speaking.

**KEYWORDS:** Sociolinguistics. Linguistic perception. Metalinguistic evaluation.

1 Este trabalho foi realizado como atividade da disciplina de Sociolinguística e Dialectologia (2016/01) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## INTRODUÇÃO

No artigo *A identidade linguística do manezinho da ilha: uma proposta de instrumento de coleta de dados*, publicado anteriormente (cf. ELTERMANN et al., 2018), nós apresentamos uma proposta de um instrumento de coleta que possa captar e testar o grau de pertencimento à comunidade e a identidade linguística de informantes nativos da Ilha de Santa Catarina — Florianópolis —, com ênfase em um grupo específico, indivíduos da comunidade Barra da Lagoa que trabalham há muitos anos em um restaurante tradicional, localizado no mesmo bairro. O tema que norteou nosso roteiro de questões foi sobre o “ser manezinho da ilha”<sup>2</sup> e a sua forma de falar.

Para a elaboração do instrumento de coleta proposto, foram entrevistados três indivíduos que trabalham em um mesmo restaurante no bairro da Barra da Lagoa, com a seguinte estratificação:

- L - sexo feminino, 36 anos, 2º grau completo, trabalha há 13 anos no restaurante;
- T - sexo masculino, 27 anos, 2º grau completo, trabalha há 11 anos no restaurante; e
- C - sexo masculino, 39 anos, 2º grau completo, trabalha há 18 anos no restaurante.

Os usos linguísticos analisados foram: a realização das oclusivas alveolares diante de /i/ (como em tia e dia), com as seguintes variantes (não africada [t, d]; africada não palatal [ts, dz]; e africada palatal [tʃ, dʒ]); e a realização de marcadores discursivos, com as seguintes variantes (não tem? entendeu? entendeu?). Conforme Severo e Nunes de Souza (2015), tais usos linguísticos são considerados marcas identitárias do manezinho.

O roteiro de perguntas das entrevistas foi organizado em quatro etapas: (i) perguntas referentes ao local de trabalho e ao bairro, para captar a identificação dos indivíduos com a comunidade da Barra da Lagoa; (ii) teste de percepção linguística dos informantes com perguntas sobre seis áudios que ouviram no momento da entrevista; (iii) perguntas sobre os diferentes modos de falar local; e (iv) teste de avaliação metalinguística dos informantes.

As análises e os resultados das etapas (i) e (iii) foram apresentados em Eltermann et al. (2018). No presente estudo, apresentaremos as análises e os resultados das etapas (ii) percepção linguística e (iv) avaliação metalinguística dos informantes. Desta forma, na primeira parte,

---

<sup>2</sup> Vale lembrar que “manezinho da ilha” é o termo popularmente utilizado para designar os nativos de Florianópolis.

trazemos as bases teóricas que nos guiaram neste estudo. Na segunda parte, descrevemos a metodologia de coleta de dados. A terceira parte traz as análises e os resultados dos testes aplicados, seguida das conclusões, em que elencamos os pontos positivos e negativos da aplicação de nosso instrumento de coleta de dados.

## **APARATO TEÓRICO: PERCEPÇÃO LINGUÍSTICA E AVALIAÇÃO METALINGUÍSTICA**

Estudos sociolinguísticos sobre identidade têm nos mostrado que as percepções e as avaliações dos usuários da língua podem auxiliar o pesquisador na compreensão de processos de variação e mudança da língua em determinado grupo ou comunidade. A identidade, segundo Kiesling (2013, p. 450 apud OUSHIRO, 2015, p. 46), é “um estado ou processo de relação entre ‘eu’ e o ‘outro’; a identidade é como os indivíduos definem, criam, ou pensam sobre si em termos de sua relação com outros indivíduos e grupos, sejam eles reais ou imaginários”. Oushiro (2015, p. 24) pondera que a identidade pode ser considerada “um processo de criação de sentidos que deve ser ao mesmo tempo individual e coletivo”.

Nesse sentido, para compreender a identidade linguística de determinado grupo ou comunidade, as análises de percepção e de avaliação parecem ser as “mais adequadas para investigar os tipos de associações que os falantes estabelecem entre variáveis linguísticas e categorias sociais” (OUSHIRO, 2015, p. 32). Conforme a autora, a análise de percepção diz respeito às inferências que os usuários fazem da língua ao ouvir outro falante. Enquanto a análise de avaliação é utilizada para fazer referência ao discurso metalinguístico dos usuários sobre as variantes.

Os primeiros estudos de percepção em uma perspectiva variacionista foram realizados por Labov (2006 [1966]), em sua pesquisa sobre os padrões regulares de uso do inglês na comunidade de fala em Nova Iorque. Inspirado nos estudos de percepção de Lambert et al. (1967 apud LABOV, 2008 [1972]), Labov (2006 [1966]) projetou seus testes de percepção, nomeado-os de “testes de reação subjetiva”, em que a avaliação do significado social de determinada variável linguística realizada pelas pessoas indica respostas diferenciadas às frases de um mesmo falante<sup>3</sup>.

---

3 Como em perguntas do tipo: “Qual o melhor emprego que esse falante poderia exercer, falando dessa forma?” ou “Se essa pessoa se metesse numa briga de rua, que chances ela teria de vencer?” (LABOV, 2008 [1972], p. 248).

Outra averiguação de interesse do sociolinguista foi a avaliação metalinguística dos informantes, que o autor chamou de “testes de autoavaliação”, ou seja, “atitudes dos falantes para com as variáveis linguísticas bem estabelecidas”. De acordo com o autor, quando as pessoas eram indagadas “sobre quais dentre várias formas são características de sua própria fala, as respostas das pessoas refletem a forma que elas acreditam gozar de prestígio ou ser a ‘correta’, mais do que a forma que elas realmente empregam” (LABOV, 2008 [1972], p. 248). Isso nos mostra que determinados usos linguísticos são considerados de “prestígio” ou “corretos” enquanto outros são “estigmatizados” ou “não padrão”. Segundo Oushiro (2015, p. 30), essa estratégia de “afirmação por negação” é importante porque nos faz perceber que os falantes podem também indexar categorias com as quais não se identificam ou se distanciam.

Nesta perspectiva, buscamos trazer em nosso trabalho as percepções e as avaliações metalinguísticas dos três informantes entrevistados sobre os usos linguísticos considerados marcas identitárias do manezinho. Na próxima seção, explicaremos a metodologia que utilizamos para a coleta de dados para cada teste.

## **METODOLOGIA UTILIZADA NO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

Em Eltermann et al. (2018), apresentamos com detalhe a elaboração do nosso instrumento de coleta de dados, explicamos o motivo da escolha do local de investigação e do grupo de informantes, e, em seguida, expomos a organização do roteiro de perguntas das entrevistas.

Para o teste de percepção linguística, realizamos perguntas aos informantes sobre seis áudios que executamos para eles ouvirem no momento da entrevista<sup>4</sup>. Em cada áudio, está presente (pelo menos) uma variante de nossos objetos de estudo (a realização das oclusivas alveolares diante de /i/; e a realização de marcadores discursivos). A transcrição dos áudios se encontra a seguir:

➤ **Áudio 1** (Africada não palatal [ts, dz]) – Ah, eu fiz uma vez assim... A primeira vez que eu peguei, já saí **direitinho**, né, já saí em pé. Mas... e daí depois não andei mais, porque não

---

4 Os áudios selecionados são trechos de falas reais de pessoas nativas de Florianópolis, que haviam sido entrevistadas anteriormente por outros pesquisadores. Os trechos foram coletados de entrevistas oriundas do Projeto ALIB e do Projeto VARSUL (Amostra Brescancini-Valle (2001-2010) e Amostra Floripa (2009-2012)).

tinha mais como andar, não tinha mais lancha, não tinha... Agora meu marido comprou o motor e a gente vai ver se começa a praticar de novo. Até porque é **divertido**, né. Passa o tempo assim, agora a menina, a minha filha já está maior, já vai fazer um aninho, já... já brinca também.

➤ **Áudio 2** (Não africada [t, d]) – Não, é porque o nosso **dia** a **dia** é assim, que é que a gente come: arroz, feijão, peixe. Peixe, ou camarão, tás entendendo? Peixe, camarão, siri, tem umas outras coisa [inint]. Então, o nosso passa- o **dia** a **dia**, nossa alimentação é isso.

➤ **Áudio 3** (Africada palatal [tʃ, dʒ]) – Aproveitei muito bem a minha infância. Eu acho assim que foi uma coisa bem produtiva.

➤ **Áudio 4** (*Não tem?*) – A gente comprava cinco, seis saca de cal e vinha tudo naqueles saco de cimento, **não tem?**

➤ **Áudio 5** (*Entendesse?*) – Não, na verdade é que o turista ele traz coisas boas e traz coisas ruins, **entendesse?** Ele traz a moda, então, o ilhéu ele gosta muito de ver “ah, que moda é essa?”, aquele chapéu, aquele boné, aquela camisa, aquele calção, tal. E ele começa a querer andar na moda mesmo, **entendesse?**

➤ **Áudio 6** (*Entendeu?*) – A gente se dá super bem, **entendeu?** Não é aquela relação, é, patrão e funcionário. É amigos, **entendeu?**

A cada áudio executado, perguntamos aos informantes o que acham desse modo de falar e o que os faz lembrar cada uma dessas falas. Depois, perguntamos se o próprio informante usa essa forma de falar.

Para o teste de avaliação metalinguística, realizamos perguntas diretas sobre cada variante dos nossos fenômenos. Sobre a realização das oclusivas alveolares diante de /i/, utilizamos a frase “**A tia vai que dia lá em casa?**” para explorar as variantes, alternando entre [ts, dz], [t, d] e [tʃ, dʒ]. Nessa etapa, a própria entrevistadora leu as frases (não há áudio gravado) e, para cada variante, pergunta o que o informante acha quando uma pessoa usa X (a entrevistadora diz a variante, por exemplo /tsi, dzi/), se essa forma de falar lembra algum grupo e se ele mesmo utiliza essa forma de falar.

Sobre a realização dos marcadores discursivos, a frase falada pela entrevistadora<sup>5</sup>, alternando as variantes, foi “**Não, eu vou na venda antes de ir na tua casa, não**

---

<sup>5</sup> Vale lembrar que a entrevistadora não é nativa de Florianópolis, embora more na cidade há mais de 20 anos, sendo 10 anos na própria comunidade da Barra da Lagoa. No entanto, o fato de não ser manezinha pode ter influenciado na pronúncia de certas variantes.

*tem?/entendesse?/entendeu?*”. Novamente, para cada variante, a entrevistadora perguntou o que o informante acha quando uma pessoa usa X, se essa forma de falar lembra alguma pessoa, algum grupo e se ele próprio utiliza essa forma de falar.

Com as respostas a essas perguntas, procuramos captar as percepções dos informantes e suas avaliações metalinguísticas sobre os fenômenos estudados.

## **ANÁLISES E RESULTADOS DOS TESTES DE PERCEPÇÃO LINGUÍSTICA E AVALIAÇÃO METALINGUÍSTICA DOS INFORMANTES**

Com a intenção de compreender o grau de identificação e a reação dos falantes nativos a respeito do uso das variantes dessas variáveis, buscamos comparar os resultados de análises de percepção e de avaliação metalinguística sobre nossos objetos de estudo – três diferentes realizações das oclusivas alveolares diante de /i/ (*não africada [t, d]; africada não palatal [ts, dz]; africada palatal [tʃ, dʒ]*); e três diferentes realizações de marcadores discursivos (*Não tem?; Entendesse?; Entendeu?*).

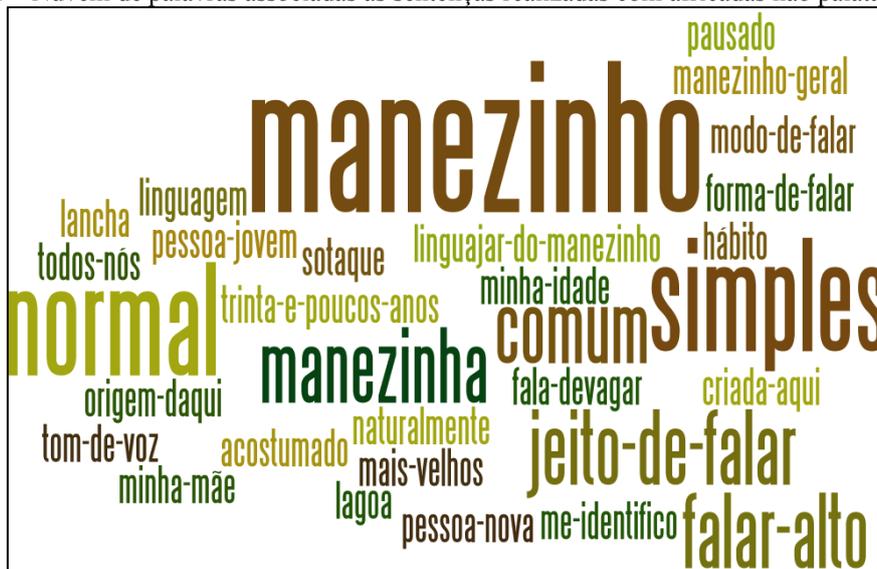
Em consonância com Oushiro (2015), acreditamos que a percepção e a avaliação metalinguística diferenciam-se de produção linguística, “aquilo que as pessoas dizem ou o modo como reagem a certas variantes podem não coincidir com seus usos factuais” (OUSHIRO, 2015, p. 141), o que pode auxiliar o pesquisador na compreensão de processos de variação e mudança na comunidade em que pesquisa.

### *Percepção Linguística dos Informantes*

Para este teste, foi solicitado a cada informante que ouvisse seis diferentes áudios que continham trechos de fala de florianopolitanos que empregaram as variantes em análise.

A partir dos discursos dos informantes para cada sentença-alvo, realizamos uma análise qualitativa dos dados para avaliar as suas percepções, dos quais extraímos algumas palavras-chave e criamos nuvens de palavras utilizando o site *Wordle.net*. Essas nuvens permitem uma melhor visualização dos resultados encontrados. Apresentamos, a seguir, a primeira nuvem, referente à sentença realizada com africadas não palatais.

**Figura 1** – Nuvem de palavras associadas às sentenças realizadas com africadas não palatais [ts, dz].



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como podemos observar, os significados sociais associados ao **Áudio 1**<sup>6</sup>, em geral, foram aqueles relacionados com o falar manezinho e a uma maneira de falar simples, comum, normal, com a qual eles estão acostumados e que faz parte do seu cotidiano. Os três entrevistados se identificaram com o modo de falar apresentado, fazendo comparações com a própria fala, conforme demonstra o trecho a seguir, retirado da entrevista com o informante C:

(6) INQ.- O que você acha do modo de falar dela, dessa forma de falar?

INF.- Normal, pra mim é normal.

INQ.- Uhum. Te faz lembrar de alguém essa fala, de algum grupo de pessoas?

INF.- Não, não. Me faz lembrar que ela é uma manezinha. É uma pessoa que foi criada aqui, tem origem daqui, né.

INQ.- Aham.

INF.- Pra mim é o que me faz lembrar.

INQ.- Quem que costuma usar essa fala, então, pra você?

INF.- Todos nós.

INQ.- Daqui?

INF.- Que eu conheço, daqui, desse jeito sim. (Informante C, MASC, 39 anos, 2º grau)

Além disso, houve alguns comentários sobre a idade normalmente associada a essa fala, que seria de uma pessoa nova, de uns trinta anos, devido à voz ser de uma mulher jovem. No entanto, o informante T faz relação com a fala dos mais velhos e com a de sua mãe. Esse fato

<sup>6</sup> Transcrição do áudio: “Ah, eu fiz uma vez assim... A primeira vez que eu peguei, já saí direitinho, né, já saí em pé. Mas... e daí depois não andei mais, porque não tinha mais como andar, não tinha mais lancha, não tinha... Agora meu marido comprou o motor e a gente vai ver se começa a praticar de novo. Até porque é divertido, né. Passa o tempo assim, agora a menina, a minha filha já está maior, já vai fazer um aninho, já... já brinca também.”

nos leva a refletir sobre a própria escolha do áudio, pois o tom de voz acaba influenciando nas associações dos entrevistados, às vezes mais do que a própria variante em questão. Se a voz selecionada fosse a de uma pessoa idosa, provavelmente a relação dos entrevistados com uma mulher jovem não fosse acontecer.

A segunda nuvem, representada na Figura 2, a seguir, é referente à sentença realizada com não africadas.

**Figura 2** – Nuvem de palavras associadas à sentença realizada com não africadas [t, d].



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dessa segunda nuvem, observamos que, em relação ao **Áudio 2**<sup>7</sup>, ocorreram muitos comentários sobre o conteúdo do áudio em si, em que um senhor fala sobre seus hábitos alimentares. Há, dessa forma, a frequência de palavras relacionadas à alimentação, como “arroz”, “feijão”, “comida” e “peixe”. Consideramos essa uma limitação de nossa proposta metodológica, que deve ser reavaliada em futuras aplicações, pois a diferença temática dos áudios acabou interferindo nos comentários dos informantes.

Em relação ao modo de falar, os três entrevistados associaram a fala do áudio à fala do manezinho, mais especificamente a pessoas mais velhas e a pescadores. Houve ainda uma associação com moradores da Barra da Lagoa, conforme vemos no trecho a seguir:

(7) INF.- A voz lembrou um senhor que benzia aqui na Barra, bem o sotaque dele assim.  
INQ.- É mesmo?

7 Transcrição do áudio: “Não, é porque o nosso dia a dia é assim, que é que a gente come: arroz, feijão, peixe. Peixe, ou camarão, tás entendendo? Peixe, camarão, siri, tem umas outras coisa [inint]. Então, o nosso passa- o dia a dia, nossa alimentação é isso.”.

INF.- Aham, engraçado como tem isso, né? É bem o jeito mesmo, sabe, a fala, assim, que coisa engraçada.

INQ.- Então esse modo de falar te lembrou...?

INF.- Lembra, lembra pessoas aqui da Barra mesmo.

INQ.- Mas alguma pessoa específica, ou um grupo de pessoas específico?

INF.- É, pescadores assim, né, pessoas mais antigas.

INQ.- Pessoas mais antigas, você acha?

INF.- É, mais antigas.

INQ.- Aham. E você fala desse jeito?

INF.- Acho que não tanto, será?

INQ.- (risos) Mas por que não, o que que...?

INF.- Não, porque... porque daí tu vê mesmo que ali tá o legítimo manezinho, né. (Informante L, FEM, 36 anos, 2º grau)

A partir do trecho da entrevista, percebemos que a informante reconhece o modo de falar, associando a pessoas mais velhas de sua comunidade. A informante L nomeia ainda a fala como sendo do “legítimo manezinho”, o que nos faz supor que o uso de não africadas reforça essa identidade manezinha.

Abaixo, apresentamos a Figura 3, com a nuvem de palavras referente à sentença com africadas palatais.

**Figura 3** – Nuvem de palavras associadas à sentença realizada com africadas palatais [tʃ, dʒ].



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir das palavras mais significativas representadas acima, percebemos que o vocábulo “infância” foi a associação mais recorrente, devido ao conteúdo do **Áudio 3**<sup>8</sup>, em que uma mulher fala sobre como sua infância foi produtiva. É possível perceber a relação feita com

<sup>8</sup> Transcrição do áudio: “Aproveitei muito bem a minha infância. Eu acho assim que foi uma coisa bem produtiva.”.

a infância, a brincadeira e também com uma voz feminina, de uma mãe ou de uma irmã. Assim, da mesma forma ocorrida com a nuvem anterior, a temática afetou a avaliação dos informantes, fazendo com que o foco não estivesse somente no modo de falar, mas também no que estava sendo dito.

No entanto, há um ponto que chama atenção em relação a esse modo de falar, que é a ligação feita entre o áudio e um “bem falar”: uma forma mais clara, calma, mais bem pronunciada, relacionada com pessoas estudadas. Podemos perceber essa associação no trecho a seguir:

(8) INF.- Eu acho que ela é uma pessoa que é manezinha, só que é uma pessoa estudada.

INQ.- Você acha que é uma pessoa estudada? Por quê?

INF.- Porque ela fala com... clareza. As pronúncias são bem... bem feitas.

INQ.- Ah, entendi.

INF.- Se tu for escutar, tu pode ver que ela aproveitou muito bem a infância, ela dá uma pausa na hora de falar... foi muito produtiva. Acho que é uma pessoa... não que seja um doutor, vamos dizer assim, mas é uma pessoa que fala, sabe falar bem. Uma pessoa calma, uma pessoa que fala legal. (Informante T, MASC, 27 anos, 2º grau)

Dessa forma, podemos perceber que o uso de africadas palatais, apesar de também associado ao manezinho, é relacionado a uma fala de pessoas mais escolarizadas, com uma fala mais clara e melhor pronunciada. Diferente do que acontecia na nuvem anterior, em que houve maiores ligações com o “legítimo manezinho”, nesta parte da entrevista houve significados sociais relacionados com a um manezinho com um nível de escolarização mais alto.

Apresentamos a seguir a Figura 4, com a nuvem de palavras relacionada à sentença com o marcador discursivo *não tem?*.

Figura 4 – Nuvem de palavras associadas à sentença com o marcador discursivo *não tem?*.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir da representação na nuvem de palavras, percebemos que o vocábulo mais associado com o **Áudio 4<sup>o</sup>** foi “manezinho”. Assim sendo, observamos que os entrevistados relacionam esse modo de falar e o marcador discursivo *não tem?* com o grupo ao qual pertencem. Isso pode ser observado também com outras palavras-chave, como “meu/nosso grupo”, “meu convívio”, “minha vó”, “minha mãe”, “dia a dia”, conforme vemos no trecho abaixo:

(9) INF.- Não tem? Não tem? (risos)

INQ.- (risos) O que que você acha desse modo de falar?

INF.- É... é o ilhéu, né. É exatamente isso. “Não tem? A gente compra, não tem?” Várias vezes a gente se ri, a gente se pega falando aqui entre nós. Eu gosto assim, sabe, tu ri de ti mesmo, eu acho que é a melhor coisa que tem.

INQ.- Aham. (risos) Que legal. E te faz lembrar alguém, algum grupo de pessoas, essa fala assim?

INF.- Ah, o nosso grupo. O meu grupo, o meu convívio. O dia a dia, eu acho que tem muito disso. O meu pai, a minha mãe. (Informante L, FEM, 36 anos, 2<sup>o</sup> grau)

É possível perceber ainda a relação com o próprio conteúdo do áudio, quando falam sobre o trabalho e sobre a saca de cal, que são temas do áudio quatro.

A seguir, apresentamos a Figura 5, que representa as respostas associadas à sentença com o marcador discursivo *entendesse?*.

**Figura 5** – Nuvem de palavras associadas à sentença com o marcador discursivo *entendesse?*.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

9 Transcrição do áudio: “A gente comprava cinco, seis saca de cal e vinha tudo naqueles saco de cimento, não tem?”.

Sobre o **Áudio 5**<sup>10</sup>, percebemos que novamente a palavra “manezinho” teve destaque. Outras palavras-chave que apareceram foram aquelas associadas ao conteúdo do áudio, que falava sobre o contato do manezinho com os hábitos de se vestir das pessoas de fora, muito frequentes nesta parte da entrevista, como “turista”, “trajar”, “moda”, “boné” e “contato com pessoas de fora”. Mais uma vez, percebemos a interferência da temática do áudio. Outra relação feita, que podemos observar, é com pessoas mais jovens e com surfistas, como vemos abaixo:

(10) INF.- Se tu me perguntar um grupo, eu vou dizer um grupo de surfistas. É uma pessoa jovem, que tem contato com pessoas de fora.

INQ.- Ah tá.

INF.- E aí ele tá falando que talvez o manezinho goste, das pessoas que vem de fora pelo... pela camisa, um novo modelo, um boné diferente, alguma coisa diferente que traga pra gente que é daqui. Foi isso que eu entendi. (Informante T, MASC, 27 anos, 2º grau)

Assim, percebemos que os informantes associaram o modo de falar, com o uso do marcador discursivo *entendesse?*, e a própria temática do áudio a um manezinho mais jovem, que tem contato com pessoas de fora da Ilha, como os turistas.

Vejamos, a seguir, a Figura 6, com as respostas associadas à sentença que possui o marcador discursivo *entendeu?*.

**Figura 6** – Nuvem de palavras associadas à sentença com o marcador discursivo *entendeu?*.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

10 Transcrição do áudio: “Não, na verdade é que o turista ele traz coisas boas e traz coisas ruins, entendesse? Ele traz a moda, então, o ilhéu ele gosta muito de ver “ah, que moda é essa?”, aquele chapéu, aquele boné, aquela camisa, aquele calção, tal. E ele começa a querer andar na moda mesmo, entendesse?”.

No **Áudio 6<sup>11</sup>**, conforme podemos perceber pelas palavras-chave na nuvem, os três informantes comentam muito mais sobre o conteúdo do áudio do que sobre o modo de falar empregado. Acreditamos que o conteúdo do áudio, ao falar sobre a relação entre patrão e empregado, que tem estreita relação com o modo de vida deles no restaurante, pode ter desviado a atenção para este aspecto, conforme observamos no trecho a seguir:

(11) INF.- Tem muita gente que... que né, convive dessa forma. Modo de falar é o manezinho também falando. A relação dela entre ela e o patrão né. Era uma relação mais de ami... de amizade do que... né.

INQ.- E você disse manezinho. É algum grupo específico? Alguém que te lembra?

INF.- Não, não. Me lembra a convivência dentro do restaurante, do ambiente de trabalho, as pessoas no trabalho, né. (Informante C, MASC, 39 anos, 2º grau)

Além disso, poderíamos supor que o marcador discursivo *entendeu?*, apesar de também ser reconhecido como presente em suas falas, é menos relacionado ao falar manezinho do que os anteriores.

De modo geral, os trechos dos discursos sobre a percepção linguística permitem considerar que os informantes associaram os áudios a exemplos típicos do falar manezinho. Essa relação pode ter sido influenciada pelas variantes empregadas em cada áudio, mas também por outros aspectos, como traços linguísticos (por exemplo, a prosódia) ou o conteúdo dos áudios (que remetem a hábitos e vivências da cidade). Ainda assim, acreditamos que nossa proposta de testes de percepção auxiliou na compreensão dos processos de variação e mudança dessa comunidade. Além disso, percebemos que os informantes identificaram-se com este falar manezês e têm orgulho de serem chamados de manezinhos.

### *Avaliação Metalinguística*

Nessa parte da pesquisa foi realizada uma avaliação metalinguística dos informantes em relação aos fenômenos apresentados anteriormente. Para cada fenômeno, foram feitas as perguntas diretas, explicitadas na seção da metodologia. A partir das respostas dos entrevistados, realizamos uma análise qualitativa dos discursos metalinguísticos de cada informante para cada variante apresentada, dos quais extraímos determinadas palavras-chave e

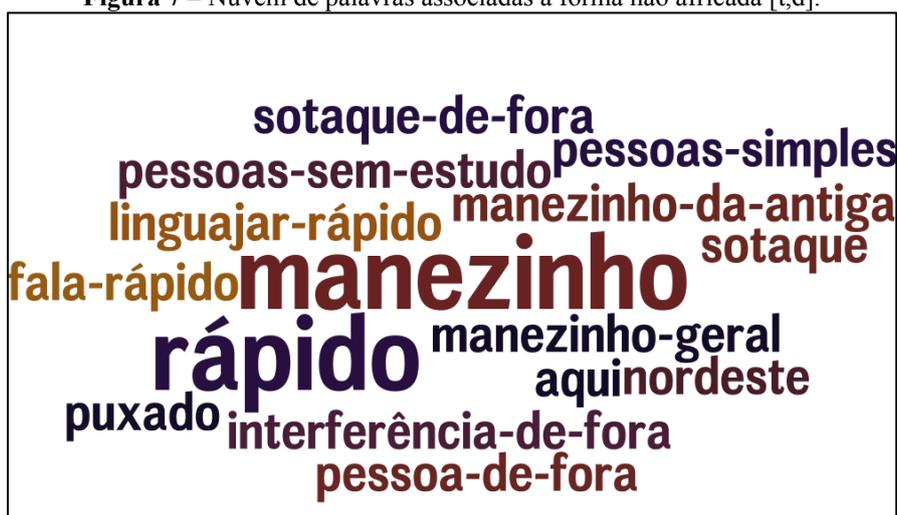
---

11 Transcrição do áudio: “A gente se dá super bem, entendeu? Não é aquela relação, é, patrão e funcionário. É amigos, entendeu?”.

criamos nuvens de palavras metalinguísticas de todos os informantes para cada variante pesquisada, utilizando o site *Wordle.net*.

Quanto à realização das oclusivas alveolares diante de /i/ (como em: “**A tia vai que dia lá em casa?**”), a forma não africada [t,d] não se mostrou típica do falar manezinho, na verdade, foi a prosódia rápida dos nativos que os levaram a associar esse modo de falar ao manezinho. Tal modo foi associado à fala de pessoas mais velhas, de pessoas menos escolarizadas, e de pessoas de fora — de acordo com a percepção de um dos informantes que relacionou essa forma à fala de pessoas de fora, como a fala nordestina, por exemplo. Confira a Figura 7 abaixo.

**Figura 7** – Nuvem de palavras associadas à forma não africada [t,d].



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O excerto em (12), a seguir, representa os termos mais utilizados pelos três informantes:

- (12) INQ.- E quando fala: “A [t]ia vai que [d]ia lá em casa?”. Percebeu a diferença?  
 INF.- Ah, mas não puxa assim, a gente fala “a tia vai que dia lá em casa”. “A tia vai que dia lá em casa”. É o rápido, entendeu?  
 INQ.- Mas te lembra alguma pessoa, algum grupo específico que usa essa forma de falar?  
 INF.- Não... Isso é de manezinho... Manezinho da antiga geralmente tem um puxado, um linguajar rápido.  
 INQ.- Ah, você acha que são as pessoas mais antigas que falam assim?  
 INF.- As pessoas antigas... fala mais rápido.  
 INQ.- E você usa assim ou não?  
 INF.- Não... mais espaçado, não é tão rápido assim, né? Mas uso “a tia vai que dia lá em casa”, ou “que dia a tia vai lá em casa?”, “Bença tia”... (Informante C, MASC, 39 anos, 2º grau)

Percebemos também que o informante C avaliou essa variante pelo ritmo de fala do manezês e pela ordem da frase apresentada, de modo que esse entrevistado nos apresenta a inversão dos constituintes da frase, inclusive uma frase aleatória, como “Bença tia”. Isso nos sugere que essa forma variante é realizada de modo inconsciente pelo falante manezinho.

Já a forma africada não palatal [ts, dz], reconhecida usualmente na fala do manezinho (cf. Figura 8), foi associada por um dos informantes como um problema de fala, conforme o trecho (13), a seguir:

(13) INQ.- Quando uma pessoa fala assim: “A [ts]ia vai que [dz]ia lá em casa”. O que que você acha desse [ts]i?

INF.- Eu acho que é um defeito da língua dela. (risos)

INQ.- Você acha? Você acha que é um defeito? Quando você ouviu alguém falando assim, te lembra alguém?

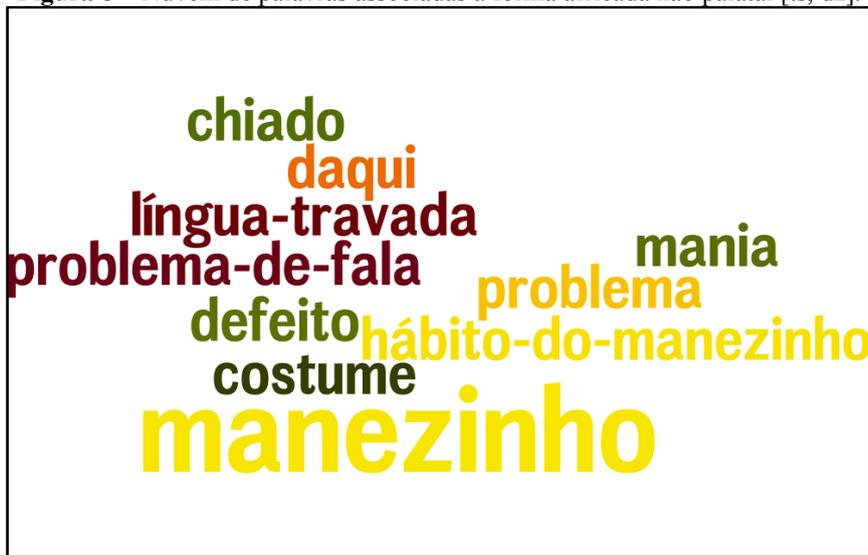
INF.- Já. Já ouvi pessoas falando assim... Mas, acho que é... costume, mania...eu acredito que seja isso não tem uma...

INQ.- Você acha que essa fala é específica de algum grupo, algum tipo de alguma pessoa ou não?

INF.- Não que seja de algum grupo, acho que é de pessoa pra pessoa. Tem pessoas que falam chiado. Claro, já no sotaque... no caso as pessoas cariocas, as pessoas falam chiado assim. Mas, tem pessoas que falam com a língua travada. Em vez de falar entendesse, fala “entende[θ]e”. Tem pessoas que travam no “erre”. Aí acho que é um problema fonodílogo e tal. Assim como esse [ts] [ts], eu não me vejo falando assim. Acredito que seja um problema de fala mesmo, não acredito que seja normal. (Informante T, MASC, 27 anos, 2º grau)

Em vista disso, notamos uma desaprovação do uso dessa forma pelo informante T, ao dizer que não utiliza essa variante. No entanto, durante a entrevista foi visto que o mesmo informante realizou bastante essa forma africada não palatalizada, o que nos sugere que tal uso é realizado abaixo da consciência dos manezinhos.

**Figura 8** – Nuvem de palavras associadas à forma africada não palatal [ts, dz].



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Sobre a forma africada palatal [tʃ, dʒ], os três informantes afirmaram que essa variante é utilizada majoritariamente por gaúchos, conforme Figura 9.

**Figura 9** – Nuvem de palavras associadas à forma africada palatal [tʃ, dʒ].



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Embora essa forma não seja muito utilizada na fala dos manezinhos, conforme os resultados de Pagotto (2001, 2004), um dos informantes também associou tal uso à fala de mulheres por causa do chiado, como no exemplo a seguir:

(14) INQ.- E o [tʃ]ia , [dʒ]ia do jeito que você fala, te lembra algum grupo? O que que você acha dessa fala?

INF.- Não... [tʃ]ia, [tʒ]ia... Me lembra os gaúchos.

INQ.- Te lembra os gaúchos? (risos)

INF.- E me lembra mais mulheres, que falam mais chiado assim...

INQ.- [tʃ]ia e [dʒ]ia tá mais na fala das mulheres, você acha?

INF.- É.

INQ.- Legal. (Informante T, MASC, 27 anos, 2º grau)

Pagotto (2001, 2004), em seu minucioso estudo da relação entre a identidade do florianopolitano e a realização dessa variável com 63 entrevistados — diz que o manezinho, de modo geral, realiza as três variantes das oclusivas alveolares diante de /i/. No entanto, a variante não africada [t, d] é um traço característico do dialeto ilhéu, por ser a forma preferida dos informantes de todas as faixas etárias, principalmente pelos mais velhos, que apresentaram 69% dessa variante, enquanto as outras formas (africada não palatal [ts, dz]; africada palatal [tʃ, dʒ]) foram realizadas, com os respectivos percentuais de 29% e 30%, sobretudo entre os falantes mais jovens.

Dessa forma, as avaliações metalinguísticas da variante não africada [t, d], realizadas por nossos informantes (apesar de um deles associar essa forma à fala de pessoas de fora), corroboram com os resultados do estudo de Pagotto, que mostram que essa forma é típica da fala dos manezinhos, especialmente pelos mais velhos, que ainda conservam uma prosódia particular, aguda e com uma curva ascendente no final da frase, bem como o acelerado ritmo de fala.

Quanto à realização de marcadores discursivos (como *Não tem?*; *Entendesse?*; *Entendeu?*), nossos informantes, de modo geral, avaliaram as variantes *não tem?* e *entendesse?* como típicas da fala manezês.

A variante *não tem?*, embora seja saliente aos ouvidos de quem vem de fora das regiões litorâneas de Santa Catarina, foi analisada como forma natural da fala pelos entrevistados, ou seja, essa forma discursiva faz parte do vernáculo desses informantes, conforme podemos verificar na Figura 10:

**Figura 10** – Nuvem de palavras associadas à forma *não tem?*.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dos três entrevistados, a informante L identificou a variante em questão, tanto nas sentenças-alvo para o teste de percepção (cf. o excerto 9) quanto para a avaliação metalinguística, o que nos sugere que essa variante discursiva é consciente e prestigiada pelos nativos da ilha. No excerto (15) abaixo, percebemos que a informante considera tal forma como sua identidade manezinha.

- (15) INQ.- E quando a pessoa diz assim: “Não, eu vou na venda antes de ir na tua casa, não tem?  
INF.- É eu (risos). Não tem, né? Não tem? Eh... A minha infância assim, né? Meu deus do céu é exatamente isso.  
INQ.- Aham. (risos)

INF.- “Não tem, mãe!”. “Poxa mãe, não tem?!”. “Entendesse?” [*Informante imitando a filha brincando com ela*]. (Informante L, FEM, 36 anos, 2º grau)

Valle (2001) investigou os itens de origem verbal *sabe?*, *não tem?* e *entende?*, em entrevistas do banco de dados do Projeto Varsul — aponta que o item *não tem?* é um traço bastante recorrente na região litorânea de Santa Catarina (marca característica dos descendentes açorianos), sobretudo no dialeto florianopolitano.

Em relação à forma *entendesse?*, percebemos, como se pode verificar na Figura 11, que os entrevistados avaliaram essa variante discursiva como “daqui”, do “manezinho”, sendo comum na sua própria fala ou de seus familiares.

**Figura 11** – Nuvem de palavras associadas à forma *entendesse?*.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No entanto, o informante T relacionou essa forma às pessoas “mandonas”, ou que “falam demais”, e explicou que essa variante é muito usada quando o locutor chama a atenção do interlocutor durante sua fala, ou quando o locutor está dando uma informação ou instrução ao seu interlocutor, como podemos ver no excerto (16) abaixo.

(16) INQ.- E quando fala assim oh: “Não, eu vou na venda antes de ir na tua casa entendesse?”. O “entendesse”, o que que cê acha?

INF.- Entendesse... Entendesse eu acho que tá falando é... as pessoas falam isso de modo que acham que as pessoas não escutam o que a gente fala, entendeu? “Ah, não sei que lá, entendesse?”. Tipo... “entendesse” chamando atenção.

INQ.- Tá perguntando se realmente você entendeu o que eu falei, tipo assim?

INF.- O “entendesse” é tipo tu chamando atenção da pessoa pro que que tá falando.

INQ.- Aham.

INF.- “Ah, esse fone não sei o quê, entendesse?”. Tipo como se tu tivesse que dizer assim: “não, entendi”.

INQ.- Você acha que o “não tem” não é igual ao “entendesse”?

INF.- Não, não. É diferente.

INQ.- Você usa o entendessee?

INF.- Eu uso.

INQ.- Te lembra algum grupo específico ou não? Quem que usa? Quem que costuma usar o entendessee?

INF.- Quem que costuma usar... As pessoas que falam demais (costumam usar). Pessoas que dão instrução. Minha namorada fala direto isso. Pessoas mandonas. Pessoas mandonas usam isso aí direto, cara. Eu uso às vezes assim, mas... agora as pessoas que mandam tão sempre falando, porque querem sempre que tu diga que tu entendeu o que elas falaram, entendeu? (Informante T, MASC, 27 anos, 2º grau)

Como o teste é voltado para a avaliação metalinguística dos informantes, percebemos que a inquiridora, após a pergunta direta: “Não, eu vou na venda antes de ir na tua casa entendessee?”, fez uma outra pergunta focando somente no item em questão: “O ‘entendessee’, o que que cê acha?” Esta estratégia de indagação parece ter contribuído para uma avaliação mais específica do item em questão pela entrevistada. Tal estratégia poderia ter sido usada, também, em outros itens analisados, como as variantes fonológicas, por exemplo. Dessa forma, acreditamos que aderir esta estratégia de perguntas no teste de avaliação metalinguístico pode contribuir com resultados expressivos no refinamento da nossa proposta do instrumento de coleta de dados.

Já a variante *entendeu?* foi avaliada pelos três informantes como uma forma mais bonita do que as outras duas formas questionadas. Eles disseram que tal forma é comum na fala de pessoas mais estudadas ou que se preocupam com a fala:

**Figura 12** – Nuvem de palavras associadas à forma *entendeu?*.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Um dos pontos interessantes na avaliação desta variante (ilustrada no exemplo abaixo) é que o informante T distinguiu a identidade manezinha da do florianopolitano através desse uso. Esse informante associa a variante *entendeu?* como mais formal usada pelo florianopolitano, enquanto a forma *entendesse?* é menos formal, a qual identifica o manezinho.

(17) INQ.- E do entendeu. Tipo assim: “Não, eu vou na venda antes de ir na tua casa, entendeu?”  
INF.- Entendeu já é tipo assim... uma pessoa... o “entendeu” eu acho que é do florianopolitano e o “entendesse” é do manezinho.

INQ.- Hã. Por que que cê acha isso?

INF.- Porque é assim, porque eu to falando assim: “Entendesse?”. É o manezinho... é a coisa que ele não... saiu. Agora se eu disser assim “Oh, Ciça é isso aqui, entendeu?” Daí já saiu uma outra entonação.

INQ.- Ah, entendi (risos).

INF.- Entendi... Viu? Se fosse o manezinho não falaria o “entendeu”, falaria o “entendesse”. E o entendeu é tipo... uma pessoa que conversa mais tranquila, mais próxima, vai falando: “tá, tu entendeu?”

INQ.- Você acha que... Comparando agora o “não tem”, o “entendesse” e o “entendeu”, tem alguma coisa... o manezinho usa tudo isso?

INF.- Usa. Acho que mais o “não tem” e o “entendesse”.

INQ.- Tá. Então o “entendeu” você faz relação com pessoa de fora ou não?

INF.- Com pessoas de fora e mais com pessoas mais instruídas, vamos dizer assim.

INQ.- Mais estudadas.

INF.- Com pessoas que falam melhor, mais estudadas, mais com pessoas que preocupam mais com a fala. Não que sejam mais estudadas, não que seja um doutor, uma pessoa que se preocupa mais com o que fala. Não precisa ter diploma nenhum, mas às vezes uma pessoa que lê bastante, que sabe pronunciar melhor. Fica uma forma até mais bonita de falar.

INQ.- Você acha mais bonito?

INF.- Eu acho mais bonito. (Informante T, MASC, 27 anos, 2º grau)

Diante da pergunta do inquiridor sobre o uso das três variantes na fala do manezinho, a avaliação do informante nos mostra que as formas *não tem?* e *entendesse?* identificam mais o falar manezês do que a forma *entendeu?*.

De modo geral, os resultados obtidos na avaliação metalinguística apontam que as variantes fonológica *africada palatal* [tʃ, dʒ] e discursiva *entendeu?* são as únicas formas que os informantes menos identificam com o falar manezês.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao teste de percepção linguística, os áudios recortados para essa verificação eram dados de fala reais de informantes nativos de Florianópolis, o que colaborou para testar as questões relacionadas à identidade. Todavia, os assuntos dos áudios eram muito variados entre eles, o que acabou dispersando a atenção de alguns entrevistados, fazendo com que estes

comentassem o tema do áudio, e não o modo de falar. Uma possível solução seria selecionar melhor os áudios, procurando manter todos eles numa mesma temática.

Um ponto negativo em relação à metodologia que usamos na execução de um áudio por variante foi que, por conta da quantidade de variantes que tínhamos, as perguntas ficaram muito repetidas, o que se tornou um pouco cansativo para os entrevistados.

De modo geral, os trechos dos discursos sobre a percepção linguística permitem considerar que os informantes associaram os áudios como exemplos típicos deste falar manezinho. Tivemos indicativos de que a variante africada não palatal [ts, dz], em geral, foi associada a uma fala cotidiana, mais natural; a variante não africada [t, d] foi principalmente relacionada com um modo de falar do manezinho de antigamente; enquanto que a variante africada palatal [tʃ, dʒ] foi, na maior parte das vezes, ligada a uma fala de pessoas mais calmas e escolarizadas. Quanto aos marcadores discursivos, os três, em geral, foram relacionados com o manezinho, com o cotidiano, com os surfistas da ilha, não havendo distinções significativas entre eles. É importante ressaltar, no entanto, que, na maioria dos casos, os comentários recaíam sobre o modo de falar apresentado no áudio de modo geral, mas não especificamente sobre as variantes deste estudo, de modo que não podemos afirmar, de forma categórica, que foram somente essas variantes as responsáveis por essas percepções.

No que se refere à avaliação metalinguística, usamos a mesma frase para todas as variações, substituindo somente as variantes, o que consideramos como ponto positivo, pois, em geral, os informantes ficaram atentos às variantes no momento da avaliação. Os resultados obtidos neste trabalho apontaram para o fato de que, para esses informantes, a variante fonológica *africada palatal [tʃ, dʒ]* e a variante discursiva *entendeu?* são as que menos identificam o falar local, tanto que a variante fonológica foi associada, majoritariamente, à fala gaúcha, enquanto a variante discursiva foi associada à fala de pessoas mais escolarizadas, “evoluídas” e de “pessoas de fora”.

Nosso trabalho corrobora os resultados de Pagotto (2001, 2004) e o trabalho de Severo e Nunes de souza (2015), os quais mostram que a identidade do manezinho se relaciona com a realização das oclusivas alveolares diante de /i/, principalmente as formas não africada [t,d] e africada não palatal [ts,dz]; bem como reforça a investigação de Valle (2001) e o trabalho de Severo e Nunes de souza (2015) ao afirmar que o marcador discursivo *não tem?* é um traço particular no dialeto de Florianópolis.

Por fim, cremos que nossa metodologia de coleta é viável para futuras pesquisas, pois tivemos alguns resultados concretos sobre a percepção e a avaliação desses informantes em relação aos nossos objetos de estudo.

## REFERÊNCIAS

ELTERMANN, Ana Cláudia Fabre; VIEIRA PINTO, Cecília Augusta; ZIBETTI, Érica Marciano de Oliveira; MAFRA, Gésyka. A identidade linguística do manezinho da ilha: uma proposta de instrumento de coleta de dados. *Letra Magna*. Ano 14, nº 23 - 2º semestre de 2018.

LABOV, William. **The social stratification of English in New York City**. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

OUSHIRO, Livia. **Identidade na pluralidade. Avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de São Paulo, 2015.

OUSHIRO, Livia. O que se diz e como se fala: relações entre o discurso metalinguístico e a variação linguística. **Signo y Señá**, n. 28, dez. 2015, p. 139-167. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Disponível em: <<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>>. Acesso em: 27 maio 2016.

PAGOTTO, Emilio Gozze. **Variação e(é) identidade**. 2001. 454.f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PAGOTTO, Emilio Gozze. **Variação e(é) Identidade**. 1. ed. Maceió: ED/UFAL e EDUFBA, 2004. v. 1. 417p .

SEVERO, Cristine Gorski; NUNES DE SOUZA, Christiane Maria. Identidade e língua na Ilha de Santa Catarina: sobre a relação entre o manezinho e o manezês. In: SAVEDRA, M. M. G.; MARTINS, M. A.; HORA, D. da. (Orgs.). **Identidade social e contato linguístico no português brasileiro**. Rio de Janeiro: FAPERJ; EdUERJ, 2015, p. 13-36.

VALLE, Carla Regina Martins. **Sabe?~ não tem?~ entende?: itens de origem verbal em variação como requisitos de apoio discursivo**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

VALLE, Carla Regina Martins. **Multifuncionalidade, mudança e variação de marcadores discursivos derivados de verbos cognitivos: forças semântico-pragmáticas, estilísticas e identitárias em competição**. 2014. 415 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

## **AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E DA LEITURA NA CRECHE MUNICIPAL JAIME PAULO DOS SANTOS, DE JANDAÍRA/BA**

**Samuel de Souza Matos**

Mestrando em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

**Lívia Santos Ferreira**

Mestranda em Estudos Literários, Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

**Alexandre dos Santos**

Graduando em Letras Português e Francês, Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

**Evandro Reis Alves**

Graduado em Letras Espanhol, Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

**RESUMO:** Refletimos, neste artigo, sobre o processo de aquisição da linguagem escrita e da leitura e suas fases de aprendizagem pela criança na educação infantil. Para isso, elegemos, dentre outras concepções, a perspectiva sociocognitivo-interacional da linguagem ancorada ao trabalho de diferentes autores que investigam sobre o processo de aquisição da linguagem, bem como sobre concepções de língua, texto, escrita e leitura que impactam o ensino da língua portuguesa no ambiente escolar. Nesse contexto, propomos a aplicação de questionários a professoras de três turmas de Creche I de uma instituição de ensino localizada em Jandaíra/BA. Os dados coletados confirmaram, em sua maioria, a presença da perspectiva sociocognitivo-interacional na compreensão que as professoras detêm para o ensino de língua portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fases da escrita. Perspectiva sociocognitivo-interacional. Educação infantil.

**ABSTRACT:** In this article, we reflect on the process of acquisition of written language and reading and its phases of learning by the child in early childhood education. To that end, we chose, among other conceptions, the socio-cognitive-interactional perspective of language anchored to the work of different authors who investigate the process of language acquisition, as well as conceptions of language, text, writing and reading that impact language teaching school environment. In this context, we propose the application of questionnaires to teachers of three classes of Daycare I of a teaching institution located in Jandaíra/BA. The data collected confirmed, for the most part, the presence of the sociocognitive-interactional perspective in the comprehension that the teachers hold for the teaching of Portuguese language.

**KEY WORDS:** Phases of writing. Sociocognitive-interactional perspective. Child education.

## INTRODUÇÃO

A tarefa de formar escritores e leitores competentes no uso da língua portuguesa é quase que exclusiva da educação. Para cumprir esse propósito, a escola se apropria de concepções de língua, linguagem e texto, o que vai nortear a metodologia do ensino-aprendizagem na formação do sujeito das séries iniciais até o ensino médio. Todavia, preocupamo-nos aqui com um recorte feito nas séries iniciais da educação infantil, isto é, no período de aquisição da linguagem escrita e da leitura, quando a criança adentra no espaço escolar e depara com o processo da alfabetização. Mais especificamente, elegemos, para nossa investigação, três turmas de Creche I (A, B e C) da Creche Municipal Jaime Paulo dos Santos, localizada na cidade de Jandaíra/BA.

Optamos por essa temática porque, conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), na tradição escolar perdura a perspectiva mecanicista do ensino da escrita e da leitura. Quer dizer, o que se tem visto nas aulas de alfabetização infantil é o tratamento da linguagem de forma descontextualizada e, conseqüentemente, ineficaz, porque a criança, na maioria das vezes, não é levada a refletir sobre os usos que faz com a língua escrita. Nesse sentido, este artigo surge como necessidade de mostrar que a alfabetização infantil deve levar em conta um tratamento de linguagem de forma contextualizada. Nosso objetivo, neste artigo, é, portanto, investigar as concepções de língua, linguagem e texto adotadas por professoras de Creche I da Creche Municipal Jaime Paulo dos Santos, de Jandaíra/BA, e como elas repercutem na aquisição da linguagem escrita e da leitura, considerando suas diferentes fases de aprendizagem. Nossa linha de estudo se situa numa perspectiva sociocognitivo-interacional da linguagem. Tal concepção de estudo está pautada no rumo das investigações de vários estudiosos e cientistas sobre o complexo fenômeno da linguagem (ALBANO, 1990; BAKHTIN, 2010; FERREIRO, 1991; CAGLIARI, 1982, 2001; TEIXEIRA, 1998; KATO, 2003; KOCH; ELIAS, 2008, 2011; CAVALCANTE, 2012; NEGRÃO, 2013).

Propomos, então, o seguinte problema de pesquisa: i) Quais são as concepções de língua, linguagem, texto, aquisição de linguagem, escrita, leitura e alfabetização adotadas pelas três professoras das turmas A, B e C da Creche I dessa instituição de ensino?; ii) quais são as fases de escrita e de leitura em que se encontram as crianças das turmas A, B e C da Creche?; iii) de que maneira essas concepções se relacionam às concepções dos estudos linguísticos atuais? Como hipótese de resposta, compreendemos que, se, na tradição escolar, ainda é marcante a

perspectiva mecanicista do ensino da escrita e da leitura, às concepções de língua, linguagem, texto, aquisição de linguagem, escrita, leitura e alfabetização correspondem àquelas circunscritas na concepção de linguagem como representação do mundo e/ou como mero instrumento de comunicação.

A nossa pesquisa compreende um estudo de campo e duas abordagens distintas: qualitativa e quantitativa. Qualitativa, por que se preocupa em levar à frente uma discussão sobre concepções de língua, linguagem, texto, aquisição de linguagem escrita e de leitura e alfabetização; quantitativa, por que organiza, inicialmente, em forma de gráficos e tabelas, alguns dados referentes à caracterização da instituição escolar investigada, tais como: composição do quadro funcional (técnico, administrativo e pedagógico), composição do público atendido (quantidade geral de alunos, faixa etária geral, quantidade de alunos por turma, faixa etária de alunos por turma e seus gêneros (masculino e feminino)). Tendo isso em vista, a construção do *corpus* da pesquisa foi feita por meio de uma coleta de dados em forma de 03 (três) questionários aplicados, no mês de outubro do ano de 2017, à diretora e às professoras de três turmas da Creche I (A, B, C).

Dividimos o artigo em duas partes principais: inicialmente, apresentamos algumas perspectivas situadas na história dos estudos linguísticos sobre língua, linguagem, texto, escrita e leitura, elegendo apenas a perspectiva sociocognitivo-interacional da linguagem como norte de nosso estudo; na segunda parte, discutimos sobre o processo da aquisição da linguagem e as fases da escrita e da leitura no processo educacional de alfabetização infantil. No fim do percurso, vislumbramos, ainda que já repisado por várias propostas didático-científicas, um “novo” e necessário olhar sobre o ensino-aprendizagem da linguagem escrita e da leitura.

## **LINGUA(GEM), TEXTO, ESCRITA E LEITURA: PERSPECTIVAS LINGUÍSTICAS**

Desde o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante BRASIL, 1997) para o Ensino Fundamental, procuram-se promover várias mudanças no processo ensino-aprendizagem. Na área de Língua Portuguesa, que detém a maior tarefa de promover o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever), Brasil (1997) preconiza que o texto deve ser tomado como unidade de ensino da língua, pois é por meio dele que o sujeito aprendiz desenvolve a sua competência discursiva e comunicativa.

Há diferentes concepções de língua, linguagem e texto nos estudos científicos que visam contribuir, direta ou indiretamente, para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola.

No que diz respeito à linguagem, uma primeira concepção acredita que ela seja apenas uma representação do mundo e do pensamento, onde os sujeitos da língua são donos de suas próprias vontades, e a língua seria um produto acabado, um sistema imutável de regras (KOCH; ELIAS, 2008). Numa segunda concepção, a linguagem é tratada como simples instrumento de comunicação entre as pessoas (KOCH; ELIAS, 2008), onde os sujeitos da língua devem prender-se exclusivamente às regras desse sistema único formado por aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais, que é a língua.

Por último, a terceira concepção é a de linguagem como lugar de interação entre sujeitos da língua (KOCH; ELIAS, 2008); tais sujeitos interagem de forma equivalente, não há qualquer predominância de uns sobre outros, e a língua é vista como uma realidade viva, mutável e indissociável das relações sociais (BAKHTIN, 2010). Essas três concepções de língua e linguagem correspondem, respectivamente, às concepções do *subjativismo individualista*, do *objetivismo abstrato* e da *interação verbal/social* de Bakhtin (2010). De acordo com as duas primeiras concepções (subjativismo individualista e objetivismo abstrato), o texto é um conjunto constituído de palavras, frases e períodos, isto é, um todo construído por regras gramaticais e imutáveis.

No cenário atual, Brasil (1997) se baseia nos estudos linguísticos que versam sobre uma concepção de texto como lugar de interação social (KOCH; ELIAS, 2008). Nesse sentido, uma das disciplinas teóricas mais voltadas ao ensino do texto para a aprendizagem da leitura e da escrita é a Linguística Textual (doravante LT). Nas duas últimas décadas, a LT tem desenvolvido seus estudos com base na afirmação de que “o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 13). Isso significa dizer que, na interação pela linguagem, os sujeitos sociais aprendem uns com os outros, compartilhando saberes e experiências de diversas ordens, conhecimentos prévios depositados na memória.

Segundo Koch e Elias (2011), ao longo da vida o sujeito participa de várias situações de comunicação nas práticas de uso da língua. Quando entra em contato com o mundo, todas as informações recebidas do meio social se acumulam em sua memória, e é isso o que torna contínua e gradativa a aprendizagem das habilidades linguísticas. Estamos tratando, então, da perspectiva sociocognitivo-interacional da linguagem. Adepta a ela, em seu trabalho sobre o ensino da alfabetização, Barros (2013) relembra que tais postulados teóricos advêm de Bakhtin, grande estudioso linguista da década de 20 do século passado. No dizer dessa autora,

Na **perspectiva interacionista da linguagem**, percebe-se a **língua como um jogo entre sujeitos**, como um lugar de interlocução. Tanto o locutor quanto o interlocutor participam efetivamente desse jogo, pois ambos são considerados sujeitos da ação. [...] As teorias linguísticas associadas à [essa concepção] de língua sustentam que a construção do conhecimento se dá num jogo entre sujeitos, na construção do sujeito (BARROS, 2013, p. 4, grifos nossos).

A linguagem, então, é uma forma de ação no/sobre o mundo. Há construção de conhecimento nas interações dos sujeitos, por meio da troca de experiências e saberes. Koch e Elias (2011) postulam, acerca da atividade de escrita, que aquele que escreve (locutor) e aquele para quem se escreve (interlocutor) são considerados atores/construtores sociais, pois, pelo diálogo, constroem-se e são constituídos no texto. A escrita é concebida como ato de produção textual. Nessa dimensão, sendo um evento comunicativo, o texto possibilita a mobilização de fatores linguísticos, cognitivos, sociais, culturais e interacionais disponíveis na memória dos interlocutores. A leitura, por sua vez, é entendida como uma atividade de construção de sentidos, na qual o leitor utiliza todos seus conhecimentos prévios. Assim sendo, o texto deve ser entendido com base no contexto sociocognitivo (KOCH; ELIAS, 2011).

O contexto sociocognitivo pode ser compreendido a partir dos três grandes sistemas de conhecimento da memória: linguístico, enciclopédico (de mundo) e interacional. Em consonância com Cavalcante (2012) e Matos *et al* (2016), o conhecimento linguístico diz respeito às regras e mecanismos do sistema da língua, suas relações fonéticas/fonológicas, morfológicas e sintáticas, bem como o vocabulário apreendido durante as interações sociais. O enciclopédico ou conhecimento de mundo, por sua vez, compreende estruturas referentes a proposições e fatos do mundo, aspectos mentais definidos pela cultura e/ou noções adquiridas através de experiências. Já o conhecimento interacional, enfim, tem a ver, de modo geral, às formas de interação, objetivos dos sujeitos, normas comunicativas, controle de comunicação e regras mentais sobre como viabilizar um processo interacional.

No tópico a seguir, discorreremos sobre o processo da aquisição da linguagem nos moldes da Teoria Gerativa, bem como sobre as fases da escrita (e da leitura) e seu ensino na alfabetização, considerando a presença da escola e do professor diante dessa realidade.

## **AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: AS FASES DA ESCRITA (E DA LEITURA) NA ALFABETIZAÇÃO**

Com base na discussão da seção anterior, afirmarmos que a criança, quando chega ao

ambiente escolar, já dispõe de conhecimentos prévios (linguístico, de mundo, interacional etc.), pois a atividade linguística faz parte do seu dia a dia nas interações sociais partilhadas com outros sujeitos. Cagliari (1982) afirma que, na sala de aula, o professor vai encontrar uma grande heterogeneidade linguística, isto é, uma variedade de dialetos em uso pelos alunos. Por isso, o professor e a escola não podem tratar a criança como se ela não detivesse nenhum conhecimento prévio. Segundo Negrão (2013), em seu texto intitulado “A natureza da linguagem humana”, aquisição da linguagem vem a ser o período natural onde a criança, fazendo parte de uma comunidade de falantes, começa a adquirir a língua dessa comunidade, a partir de condições naturais e de sua formação genética. Com base nessa concepção, a língua designa um sistema de princípios inatos às capacidades cognitivas de qualquer falante, integrando, pois, a mente humana. Tal modelo de investigação é tributário à Teoria Gerativa dos estudos linguísticos, ao qual subjazem as seguintes concepções de linguagem:

Segundo o conceito de Língua-E [língua externa], a linguagem é um construto teórico formulado a partir da totalidade dos enunciados linguísticos produzidos numa comunidade homogênea. Já na Língua- I [língua interna], a linguagem é um sistema interno à mente humana com propriedades específicas determinadas pela relação da língua com os demais componentes cognitivos (NEGRÃO, 2013, p. 77-78).

Embora o conceito de língua interna esteja mais atrelado à nossa concepção de linguagem como aspecto genético, natural, do ser humano, não podemos desconsiderar que, nas condições de aprendizagem em termos sociais, o conceito de língua externa também seja fundamental para o processo de aquisição de linguagem. Por essa razão, neste trabalho, valorizamos os dois conceitos, sendo vistos, portanto, como indissociáveis.

O estudo de Albano (1990) considera que o ser humano adentra no mundo por meio da audição ou visão e da fala ou gestos. Ele, no princípio da vida, começa a estabelecer diálogos com os que o cercam, com o mundo à sua volta. Assim, a linguagem é viabilizada no início da vida através dos sentidos. A partir daí, a criança desenvolve, gradativa e paulatinamente, as habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever. Na escola, quando deveriam ser estudadas ao mesmo tempo, essas habilidades recebem menor atenção, em virtude do privilégio que é destinado à escrita alfabética. Cagliari (2001) comenta que a escrita, supervalorizada na recepção da criança na escola, é uma das maiores invenções já feitas pelo homem. A sua história pode ser comparada ao caminho que a criança percorre no processo de aquisição da linguagem. Esse linguista, citado por Barros (2013), menciona três fases da história da escrita:

1.Fase pictórica: escrita através de desenhos ou pictogramas (inscrições antigas). Exemplos: cantos Ojibwa da América do Norte, escrita asteca, história em quadrinhos. Pictogramas não são associados a um som, mas à imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade.

2.Fase ideográfica: escrita através de desenhos especiais chamados ideogramas. Esses desenhos foram, ao longo de sua evolução, perdendo alguns dos traços mais representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção da escrita. Escritas ideográficas mais importantes: egípcia (hieroglífica), mesopotâmica (suméria), as escritas do mar Egeu (cretense) e chinesa/japonesa.

3.Fase alfabética: uso de letras (originadas dos ideogramas), perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica. O ideograma perdeu seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética. A escrita alfabética apresenta um inventário menor de símbolos e permite a maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita (CAGLIARI, 2001 *apud* BARROS [2013], p. 7).

Tendo em vista essas fases, percebemos que a invenção e/ou evolução da escrita possui estreita relação com a aquisição da linguagem pela criança. De acordo com Ferreiro (1991) e Kato (2003), a criança, muito antes de ser alfabetizada na escola, desenvolve um código próprio de tradução da sua realidade cotidiana, lendo (não convencionalmente) símbolos, como, por exemplo, embalagens de produtos, placas de trânsito, livros que lhe caem nas mãos em casa ou em lugares públicos etc. Ela cria hipóteses constantemente sobre o que vê ou ouve. Com base nessa leitura do real, a criança transmite por meio da fala e/ou rabiscos no papel aquilo que assimila com os sentidos.

Ferreiro (1991), complementando essa visão, acredita que a criança passa por seis fases no processo de aquisição da linguagem escrita. Inicialmente, (i) a escrita é concebida como atividade motora, representada por rabiscos e grafismos desprovidos de significados para os outros; (ii) depois, acontece a produção de pictogramas (desenhos, signos icônicos), onde significado e forma estabelecem alguma relação; (iii) subsequentemente, a criança passa a utilizar símbolos com valor ideográfico (as letras do alfabeto ensinadas na escola); (iv) depois, relaciona os sons da fala com a escrita; (v) aqui, a criança já associa as palavras que escreve ao tamanho dos objetos ao redor; e, por fim, (vi) adquire a noção de sílaba, atribuindo um símbolo para cada sílaba. Desta forma, essa autora traça um quadro de todas as fases por que passa o sujeito até a aprendizagem da escrita alfabética.

Teixeira (1998), por sua vez, também elabora um quadro de demonstração das fases

de aquisição da linguagem. No entanto, segundo ela, a aprendizagem da linguagem escrita acontece só depois que a criança inicia o desenvolvimento da fala por meio dos sistemas articulatório, fonatório e respiratório. Em seu estudo sobre os chamados *níveis de estruturação linguística*, propostos por Robins (1981) e Lyons (1982), a autora entende que há distintos estágios de aquisição da linguagem, ou seja, seis subsistemas linguísticos, quais sejam: fonético, fonológico, lexical, sintático, morfológico e discursivo. O nível fonético começa a existir nos primeiros meses de vida, através da produção de sons sem significados; é conhecido como a pré-fala. O nível fonológico, por seu turno, acontece juntamente com o lexical, fases onde a criança ingressa na produção das primeiras palavras, desta vez, de forma organizada, com significados, a partir do modelo da linguagem do adulto. Já nos níveis sintático e morfológico, passa a ocorrer uma sistematização, isto é, combinação de pequenas palavras, formando-se enunciados mais extensos; este estágio é conhecido como telegráfico.

A organização, expansão e estabilização do sistema linguístico, finalmente, acontecem com o nível discursivo, quando a criança chega à dimensão macro-linguística do texto, construindo uma consciência que permite combinar e compor diferentes paradigmas fonológicos e sintáticos, o que vem a ser chamado de protonarrativas. Com a análise e reconhecimento desses níveis, é possível afirmar que o ser humano, no início da sua vida, já consegue elaborar sua própria gramática, a sua realidade linguística.

O professor, nesse processo, deve acompanhar o aluno assiduamente, uma vez que a escrita necessita de um ensino sistemático para o alcance da sua aprendizagem. Em todo esse percurso deve haver respeito e compreensão dos limites e saberes do aluno, incorporando-o adequadamente às práticas educacionais. Portanto, segundo Cagliari (1982, p. 8), a escola não deve corrigir o português da criança, “é para ensinar como ele funciona, os usos que tem, as variedades que apresenta e seus valores sociolinguísticos”. Em consonância com Barros (2013, p. 17):

o(a) alfabetizador(a) terá condições de identificar e de considerar as fases pelas quais os(as) alfabetizando(as) passam para obterem êxito, como também suas hipóteses acerca da escrita. Com efeito, o aprendiz torna-se sujeito do processo de alfabetização, seu conhecimento prévio possui significativa importância, não há nenhuma fórmula ou conceito a ser imposto, mas construído.

Nesse contexto, não cabe mais na alfabetização escolar o ensino da escrita com base em um modelo pronto, imutável, exclusivamente nos moldes do conhecimento linguístico.

Num modelo educacional mecanicista, o aluno é visto como desprovido de conhecimentos, e o conhecimento de escrita que traz para o ambiente escolar é firmemente desconsiderado, pois desenhos espontâneos são concebidos como isentos de significado. É onde a escola e o professor cometem um grande equívoco, visto que há uma diferença substancial entre escrever e desenhar letras. Sobre essa questão, Brasil (1997) menciona que

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1997, p. 33).

Cagliari (1982) defende, frente a esses pressupostos, que, para aprender a escrever, faz-se necessário pensar sobre a escrita, o que ela representa e como representa graficamente a linguagem, o que permite a valorização dos conhecimentos prévios do aluno. Assim sendo, a escrita deve ser entendida como uma atividade dinâmica e discursiva, da qual as habilidades de ler, ouvir e falar são mutuamente dependentes, ao lado de vários fatores cognitivos, culturais, sociais, históricos e interacionais.

Na visão desse linguista, um ensino eficiente da escrita na vida escolar inicial deve ocorrer “não sobre a ortografia da língua, mas sobre uma representação escrita da língua que seja mais clara e fácil para a criança” (CAGLIARI, 1982, p. 13). Isso não significa dizer que devem ser excluídas do processo da alfabetização atividades com sílabas, palavras e frases, pois há evidentemente as situações didáticas específicas que exigem essa aplicação. Porém, no caso dos textos, e mesmo no das frases, o professor precisa estar pronto a trabalhar com suportes verdadeiros, com leitores e escritores reais, provenientes de situações comunicativas reais.

Por conseguinte, nas aulas de língua portuguesa devem ser estudadas as relações existentes entre a fala, a escrita e a leitura, possibilitando ao aluno adentrar nas práticas da reflexão sobre o uso e importância da língua. O verdadeiro objetivo do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, para Cagliari (1982), é compreender o funcionamento real da linguagem e desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos para o seu uso efetivo em diferentes situações comunicativas. Porque, como defende Ferreiro (1991), a língua escrita é objeto de uso social e não somente escolar. Nesse contexto, as atividades da alfabetização podem fazer sentido para o escritor/leitor iniciante. Num momento futuro, a criança,

passando por diferentes fases da escrita e da leitura, poderá melhor interagir socialmente com os textos, produzindo e interpretando-os de forma coerente, coesa e eficaz, tanto na escola, quanto fora dela.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, temos o objetivo de apresentar e analisar os dados coletados na Creche Municipal Jaime Paulo dos Santos, localizada na cidade de Jandaíra/BA. A apresentação se dá de forma dupla: gráfica e discursiva. Melhor dizendo, a primeira parte compreende a apresentação de gráficos e tabelas contendo informações gerais sobre a instituição escolar e as três turmas de Creche I (A, B e C) investigadas; a segunda parte, por sua vez, compreende a apresentação das questões e respostas do questionário investigativo aplicado às três professoras das turmas. Sendo assim, o questionário versou sobre informações gerais e específicas, resultando na apresentação gráfica e discursiva a seguir. No que se refere à análise, traçamos um paralelo entre diferentes concepções de linguagem, língua, texto e (fases da) aquisição da linguagem escrita e da leitura, discutindo sobre como elas se relacionam aos estudos linguísticos mais atuais. Fazemos, então, abaixo, a apresentação da primeira parte:

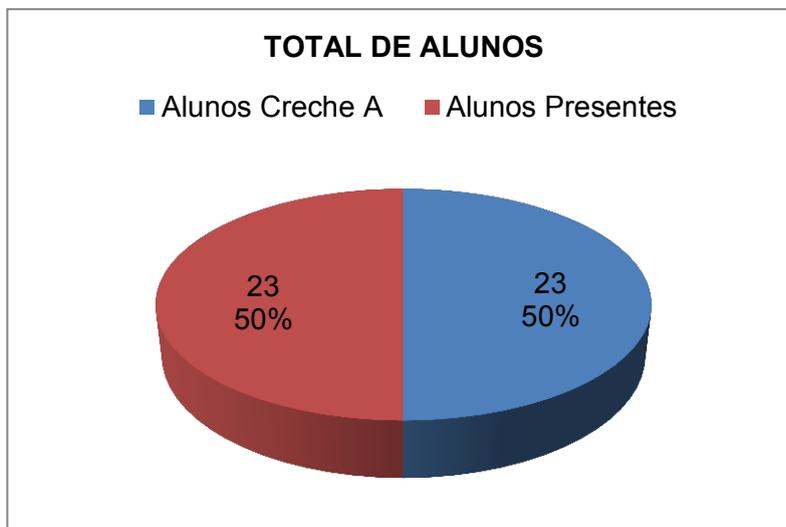
**Tabela 1: Composição funcional (técnica, administrativa e pedagógica)**

DIRETORA(S)	01
COORDENADORA(S) PEDAGÓGICA(S)	01
PROFESSORA(S)	18
ASSISTENTE(S) ADMINISTRATIVO(S)	01
FUNCIONÁRIOS DE APOIO (porteiros, cozinheiros, faxineiros, etc.).	09

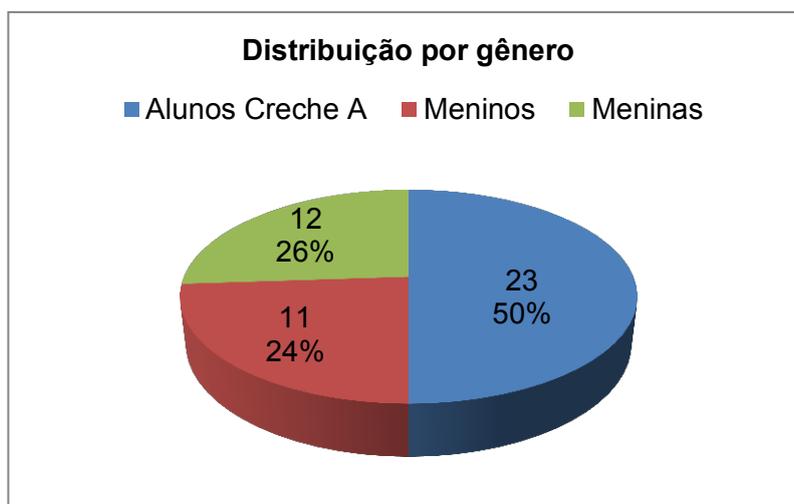
**Tabela 2: Composição do público atendido e sua faixa etária**

QUANTIDADE DE ALUNOS	FAIXA ETÁRIA
327	8 meses - 6 anos

**Gráfico 1: Quantidade de alunos da Creche A**



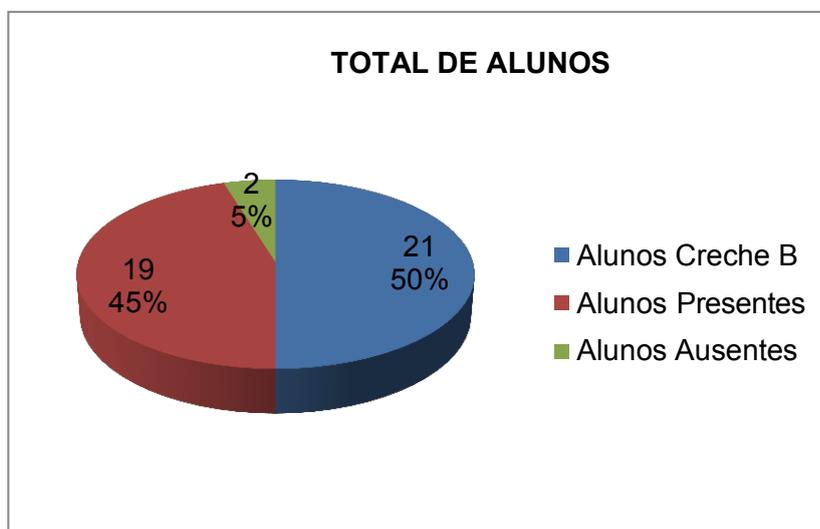
**Gráfico 2: Quantidade de alunos por gênero – Creche A**



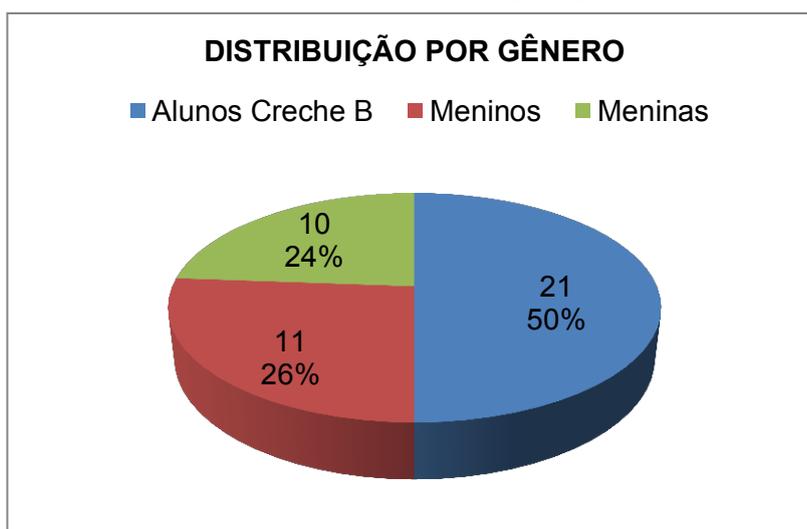
**Tabela 3: Faixa etária da turma – Creche A**

QUANTIDADE DE ALUNOS	FAIXA ETÁRIA
23	3 anos

**Gráfico 3: Quantidade de alunos da Creche B**



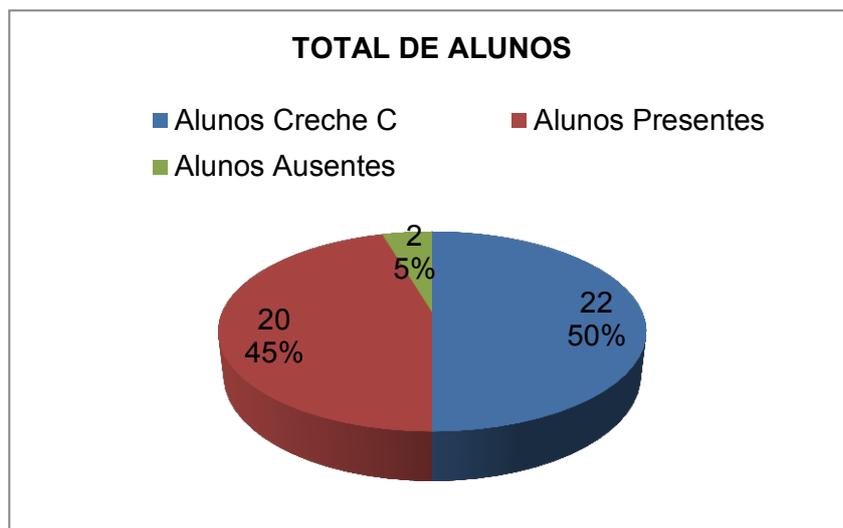
**Gráfico 4: Quantidade de alunos por gênero – Creche B**



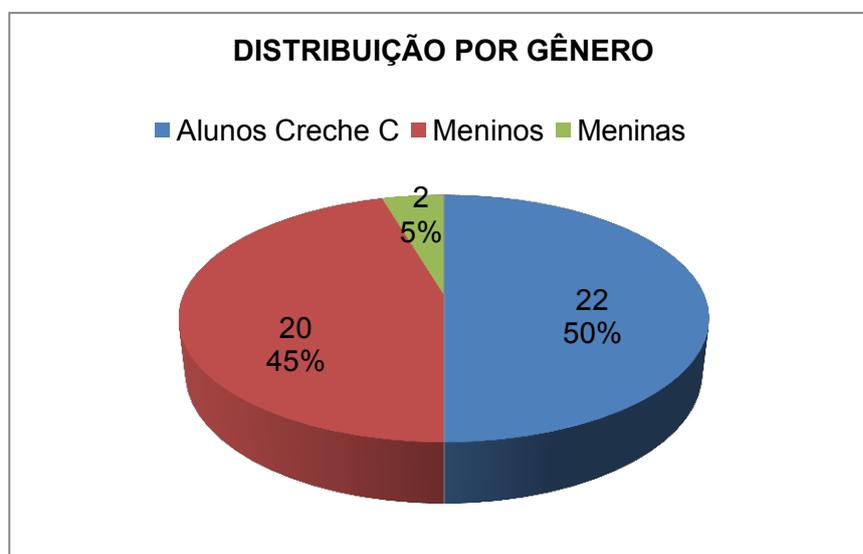
**Tabela 4: Faixa etária da turma – Creche B**

QUANTIDADE DE ALUNOS	FAIXA ETARIA
21	4 anos

**Gráfico 5: Quantidade de alunos da Creche C**



**Gráfico 6: Quantidade de alunos por gênero – Creche C**



**Tabela 5: Faixa etária da turma – Creche C**

QUANTIDADE DE ALUNOS	FAIXA ETÁRIA
22	2 – 4 anos

Os gráficos e tabelas acima demonstram claramente a estrutura organizacional da Creche investigada. As turmas A, B e C, por exemplo, possuem semelhança no número de alunos atendidos, bem como na distribuição de gênero (o número de meninos é próximo à quantidade de meninas) e na faixa etária geral (2 anos de idade). A turma que mais apresenta variedade na faixa etária é a Creche C, enquanto as turmas A e B são homogêneas, nesse sentido. Vale ressaltar que todos esses dados foram coletados no dia 25 de outubro de 2017.

A segunda parte do questionário compreendeu 10 (dez) questões obrigatórias e 01 (uma) opcional que foram respondidas pelas professoras das turmas de Creche A, B e C. A questão opcional versava sobre o tema da fala, que possui relação direta com a aquisição da escrita em suas primeiras fases. Sendo assim, expomos, abaixo, as questões e suas respectivas respostas. Para melhor compreensão dos leitores, distinguimos as respostas pelas seguintes expressões: “Professora da Creche A”, “Professora da Creche B” e “Professora da Creche C”. Além disso, grifamos as respostas escolhidas e as italicizamos de modo a destacá-las melhor:

**1 - Para o(a) senhor(a), o que é LÍNGUA?**

- A) Sistema de códigos e regras que pertence a uma sociedade.
- B) Sistema organizado de códigos e regras que possibilita a comunicação das pessoas.
- C) É um lugar de interação social que envolve comunicação, mas não apenas a troca de mensagens entre as pessoas.

Professora da Creche A – alternativa B

Professora da Creche B – alternativa B

Professora da Creche C – alternativa B

**2 - E qual a sua definição (concepção) de TEXTO?**

- A) Conjunto de palavras, frases e períodos, que possibilita apenas uma interpretação.
- B) Conjunto formado por regras gramaticais e conhecimentos de mundo.
- C) Evento comunicativo que acontece numa interação entre pessoas, por meio de várias linguagens (verbal, não verbal, verbo-visual, etc.) envolvendo conhecimentos da gramática da língua, conhecimento de mundo, culturais, históricos, etc.

Professora da Creche A – alternativa C

Professora da Creche B – alternativa C

Professora da Creche C – alternativa C

**3 - O(a) senhor(a) aplica esses conceitos de língua e texto em suas aulas de língua portuguesa, ou seja, em sua prática pedagógica?**

- A) SIM
- B) NÃO

Professora da Creche A – alternativa A

Professora da Creche B – alternativa A

Professora da Creche C – alternativa A

**4 - Qual a sua definição de PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM?**

- A) É um período de tempo onde a criança adquire uma língua apenas em contato com a escola.
- B) É o período natural onde a criança, fazendo parte de uma comunidade de falantes, começa a adquirir a língua dessa comunidade, a partir de condições naturais e de sua formação genética.

Professora da Creche A – alternativa B

Professora da Creche B – alternativa B

Professora da Creche C – alternativa B

**5 - Qual a sua definição de ALFABETIZAÇÃO?**

- A) Processo educativo realizado na escola, onde a criança é introduzida no mundo da escrita e da leitura, considerando-se apenas o alfabeto e a linguagem verbal (palavras).
- B) Processo educativo realizado na escola, onde a criança é introduzida no mundo da escrita e da leitura, considerando-se diferentes fases da escrita (rabiscos, grafismos, escrita alfabética, etc.) e diferentes tipos de leitura (de palavras, imagens, etc.).

Professora da Creche A – alternativa B

Professora da Creche B – alternativa B

Professora da Creche C – alternativa B

**6 - Qual a sua definição de ESCRITA?**

- A) É uma atividade onde existe um escritor e um receptor (leitor). O escritor expressa apenas seu pensamento e sua intenção, cabendo ao leitor reconhecê-los, extraíndo a interpretação do texto.  
B) É uma atividade de produção de texto, onde o escritor utiliza seus conhecimentos (gramaticais, de mundo, interacionais, etc.) e várias estratégias, considerando um possível leitor que vai construir uma interpretação.

Professora da Creche A – alternativa B

Professora da Creche B – alternativa B

Professora da Creche C – alternativa B

**7 - Qual a sua definição de LEITURA?**

- A) É uma atividade onde o leitor vai ao texto e retira a interpretação pretendida pelo autor.  
B) É uma atividade onde o leitor interpreta apenas aquilo que vê, ou seja, as palavras do texto.  
C) É uma atividade de construção de sentidos, ou seja, onde o leitor utiliza todos seus conhecimentos (gramaticais, de mundo, interacionais, etc.) para construir sua própria interpretação com base naquilo que o autor do texto utilizou.

Professora da Creche A – alternativa C

Professora da Creche B – alternativa C

Professora da Creche C – alternativa C

**8 - Para o(a) senhor(a), em qual FASE DE ESCRITA a maioria dos alunos desta turma se encontra? (É possível marcar mais de uma opção)**

- A) Rabiscos e grafismos aparentemente sem nenhum significado.  
B) Rabiscos e/ou desenhos aparentemente com significado.  
C) Escrita de letras do alfabeto, mas sem formação silábica.  
D) Escrita de letras do alfabeto com formação silábica.  
E) Escrita de letras do alfabeto com formação silábica e formação de pequenas palavras.  
F) Os alunos já relacionam sons da fala com sons da escrita alfabética.  
G) Os alunos já relacionam as palavras que escrevem com o tamanho dos objetos ao redor.  
H) Os alunos já conseguem escrever frases e compreendê-las bem.

Professora da Creche A – alternativas B, C

Professora da Creche B – alternativa C

Professora da Creche C – alternativas A, B, C, D, E, F, G

**\* Com relação à FALA, é possível encontrar alunos desta turma nas situações abaixo?**  
(OPCIONAL)

- A) Produção de sons sem significados.
- B) Produção de primeiras palavras com significados.
- C) Produção de primeiras frases.

Professora da Creche A – alternativa NENHUMA

Professora da Creche B – alternativa B

Professora da Creche C – alternativa B

**9 - Para o(a) senhor(a), em qual FASE DE LEITURA a maioria dos seus alunos se encontra?**  
(É possível marcar mais de uma opção)

- A) Apenas leitura de desenhos/imagens e/ou rabiscos.
- B) Apenas leitura de letras do alfabeto.
- C) Leitura de letras do alfabeto e de pequenas sílabas.

- D) Leitura de letras do alfabeto, de sílabas simples e de palavras monossílabas.
- E) Leitura de letras do alfabeto, de sílabas complexas e de palavras dissílabas.
- F) Leitura de letras do alfabeto, de sílabas complexas e de palavras trissílabas.
- G) Leitura de letras do alfabeto, de sílabas complexas e de palavras polissílabas.
- H) Leitura de frases curtas, mas sem compreendê-las.
- I) Leitura de frases curtas e sua compreensão.
- J) Leitura de frases longas e sua compreensão.
- K) Leitura de frases e sua relação com imagens.

Professora da Creche A – alternativas A, B

Professora da Creche B – alternativa B

Professora da Creche C – alternativas A, B, C

**10 - Como é seu posicionamento no processo de aprendizagem da escrita e da leitura de seus alunos? Ou melhor: como você acompanha esse processo?**

- A) Passivamente, deixando os alunos aprenderem livremente.
- B) Ativamente, desconsiderando os conhecimentos prévios dos alunos.
- C) Ativa e passivamente, intervindo na aprendizagem dos alunos quando necessário.

Professora da Creche A – alternativa C

Professora da Creche B – alternativa A

Professora da Creche C – alternativa C

Como vimos acima, as questões versaram sobre diferentes concepções de língua, texto, aquisição da linguagem, alfabetização, escrita e leitura. Consequentemente, as respostas assinaladas nos levam a reconhecer que certas concepções predominam, tendo em vista as escolhas apontadas pelas professoras das três turmas (A, B e C). É possível notar que da questão 1 a 7 (exceto a 3), as professoras têm em comum as mesmas concepções dos conceitos abordados. Nessa escala de questões, as professoras demonstram serem adeptas da: a) *concepção de língua* como sistema organizado de códigos e regras que possibilita a comunicação entre as pessoas (língua como instrumento de comunicação (KOCH; ELIAS, 2008)); b) *concepção de texto* como evento de comunicação e interação social, o que pode envolver várias formas de linguagem, bem como conhecimentos linguísticos e contextuais (texto como lugar de interação social (KOCH; ELIAS, 2008)); c) *concepção de aquisição de linguagem* como período natural do ser humano de adquirir uma língua a partir das vivências sociais e da formação genética (aquisição da linguagem como sistema interno à mente humana/componente cognitivo natural do homem (NEGRÃO, 2013)); d) *concepção de alfabetização* como processo educacional realizado na escola em que a criança é ensinada a ler e escrever por meio da consideração de diferentes linguagens e diferentes fases (alfabetização como processo interacional de aquisição de linguagem escrita e de leitura (BRASIL, 1997)); e) *concepção de escrita* como atividade de produção de textos tendo em vista várias estratégias linguísticas, cognitivas e interacionais e um leitor em potencial (escrita como atividade interacional (KOCH; ELIAS, 2011)); f) *concepção de leitura* como atividade de construção de sentidos tendo em vista as marcas deixadas pelo produtor do texto e o uso de vários conhecimentos linguísticos, cognitivos e interacionais (leitura como atividade interacional (KOCH; ELIAS, 2008)).

No que se refere à questão 3, as alternativas assinaladas apontam para um valor prático do processo ensino-aprendizagem das professoras em sala de aula, isto é, suas metodologias de trabalho pedagógico. De acordo com elas, as aulas de alfabetização/língua portuguesa nas Creches A, B e C ocorrem, ao mesmo tempo, numa perspectiva mecanicista (essencialmente linguística) e interacional. Ora, o que notamos aí é uma provável contradição de conceitos. Sabemos que na perspectiva interacional da linguagem são considerados saberes linguísticos, cognitivos e interacionais; porém, o mesmo não ocorre com a outra perspectiva, que se limita ao conhecimento gramatical, expresso, portanto, na linearidade do texto. Como, então, verificar qual das duas perspectivas impera na metodologia das três

turmas? Algumas visitas e observações em aulas das turmas provavelmente solucionariam o nosso questionamento. Nesta pesquisa não foi possível executar essa necessidade. Encontramos aí uma limitação e, também, por que não dizer, uma possibilidade de investigação futura do tema.

Considerando-se as demais perguntas do questionário (8, 9 e 10), bem como a opcional sobre o tema da fala, verificamos que, desta vez, as respostas se diferenciam umas das outras. No entanto, em algum momento, elas se encontram, revelando-nos semelhanças de concepções e, por que não dizer, de metodologias. De antemão, já notamos que, com relação às questões 8 e 9, a professora da Creche C é mais expansiva em suas respostas. As outras duas, das turmas A e B, são mais comedidas. Na questão 8, de acordo com sua professora, a turma C apresenta maior rendimento de aprendizagem da escrita, em que os alunos de faixa etária diversificada (2, 3, 4 anos) já passaram por fases mais simples de escrita (rabiscos e grafismos, por exemplo) até as mais complexas (relação de palavras com objetos do mundo). Isso significa dizer que as crianças da turma C já passaram pela fase pictórica e se encontram, atualmente, na fase alfabética, o que está de acordo com os conceitos fundamentados em Cagliari (2001) e Ferreiro (1991).

A questão optativa, que versou sobre o tema da fala, foi apenas respondida pelas professoras das turmas B e C. A resposta foi a mesma (fala como produção de primeiras palavras com significados), e está em consonância com os níveis fonológico e lexical de Teixeira (1998). Segundo esta autora, o processo de aquisição da linguagem escrita deve ser considerado em relação com a aquisição da linguagem falada; não há como a criança aprender a escrever sem antes aprender a falar. Isso também está em conformidade com Albano (1990), que defende que as primeiras habilidades linguísticas aprendidas pelo ser humano são a escuta e a fala; somente depois destas, mas não necessariamente nesta ordem, é que o ser humano aprende a ler e a escrever.

Na questão 9, de acordo com as professoras das três turmas, os alunos já passaram da fase de leitura de imagens e rabiscos para a fase de leitura de pequenas sílabas, o que está de acordo com Kato (2003), autora que fala da leitura não convencional e convencional (alfabética). De modo geral, compreendemos que todas essas concepções de fase de escrita e de leitura estão em conformidade com Brasil (1997).

Por fim, na questão 10, encontramos uma discordância entre a professora da Creche B e as professoras das Creches A e C. Enquanto a primeira atua de forma passiva, as demais

atuam de forma flexível, digamos, mais processual, no processo de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura. De acordo com Cagliari (1982) e Brasil (1997), o ensino-aprendizagem da escrita e da leitura deve ocorrer de forma processual, interacional, pois a aquisição da linguagem na escola requer acompanhamento, mas não imposição de normas, pelo menos não tão inicialmente, quando a criança adentra no universo educacional. Como dissemos na seção 2, de acordo com Cagliari (1982) e Brasil (1997), o professor da alfabetização deve compreender os limites e as potencialidades dos seus alunos, tendo em vista os seus conhecimentos prévios armazenados na memória.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões levantadas neste artigo não são recentes, muito menos remotas, pois muitos estudos, sobretudo os linguísticos, inserem-se há bom tempo no panorama de investigações sobre o ensino da língua escrita e da leitura no quadro da alfabetização escolar. Além disso, tomam para si a tarefa de compreender o processo da aquisição e desenvolvimento da escrita e da leitura sob a perspectiva científica, na busca incessante de entender e promover melhorias nas práticas educacionais entre professores e alunos das séries iniciais da educação infantil.

Os dados encontrados nesta pesquisa superaram as nossas expectativas, uma vez que a maioria das características definidas na hipótese não foi confirmada: a perspectiva sociocognitivo-interacional da linguagem parece predominar na metodologia das três professoras das turmas A, B e C da Creche I. Entretanto, existe uma exceção, ou melhor, uma contradição nessa descoberta: a concepção de língua não se filia às demais encontradas. A expressão utilizada “parece predominar” é justificada pelo fato de a nossa pesquisa se limitar à simples aplicação de questionários. Ou seja, para superar nossa dúvida em relação à aplicação das concepções das professoras, seria de se indicar a observação de algumas aulas, isto é, a metodologia desenvolvida nas três turmas. De qualquer maneira, dentro do espaço temporal de que dispomos para a pesquisa, os nossos objetivos foram alcançados.

Diante disso, as concepções apresentadas pelas professoras nas respostas estão de acordo com a nossa perspectiva de estudo. Durante a nossa explanação teórico-analítica, procuramos defender uma perspectiva sociocognitivo-interacional para o ensino da escrita e da leitura na alfabetização, concepção que a escola pode assumir em sua rotina pedagógica.

Entretanto, muitos são os desafios e dificuldades da escola tradicional na reavaliação de sua metodologia e concepções de linguagem, para, a partir de então, produzir leitores e escritores proficientes no uso da língua portuguesa. A investigação da metodologia do ensino-aprendizagem da língua escrita e da leitura na educação infantil é uma sugestão interessante para uma nova pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ALBANO, E. C. **Da fala à linguagem tocando de ouvido**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARROS, M. E. R. A. B. **Fundamentos para o ensino da alfabetização**. Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Letras Vernáculas, 2013.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CAGLIARI, L. C. Leitura e alfabetização. **Caderno de Estudos Linguísticos**, n. 3, Campinas, 1982, p. 6-20.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales (et. al.) 18.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2003.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MATOS, S. S. et al. Referenciação e intertextualidade: uma análise interacional- dialógica de textos de alunos do 5º ano do ensino fundamental. In: **Associação Brasileira de Linguística**, 2016, Natal/RN. Estudos linguísticos - Textos selecionados. João Pessoa: Ideia, 2016. p. 845-858.
- NEGRÃO, E. V. A natureza da linguagem humana. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Linguística?**

**Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

TEIXEIRA, E. R. **O processo de aquisição da fonologia.** Universidade Federal da Bahia, Salvador, Outubro/1998.

## **MATERIAIS DIDÁTICOS APLICADOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA TEMATIZADOS NA ESCRITA DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO**

**Lívia Chaves Melo**

Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Tocantins  
Docente da Universidade Federal do Tocantins

**RESUMO:** Situada na perspectiva interdisciplinar da Linguística Aplicada, esta pesquisa foi desenvolvida com o propósito de analisar como os Relatórios de Estágio Supervisionado que tematizam o uso de materiais didáticos aplicados no ensino e aprendizagem de língua inglesa, durante as atividades práticas da disciplina servem para o aluno-mestre refletir sobre a prática docente. A perspectiva dialógica bakhtiniana foi utilizada como principal aporte teórico. A abordagem da pesquisa qualitativa e a metodologia da análise documental foram assumidas para caracterizar o tratamento dado aos relatórios de estágio, documentos pesquisados. Os resultados da investigação mostraram que o uso de materiais didáticos são tematizados na escrita dos relatórios de estágio, no entanto, é necessário investir na adaptação e produção de materiais que atendam aos objetivos e às características dos contextos de ensino de língua inglesa, principalmente no que se refere a elaboração de perguntas de leitura que se mostram eficazes na formação de leitores competentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero discursivo. Estágio Supervisionado de Inglês. Material Didático de inglês.

**ABSTRACT:** Within the interdisciplinary field of Applied Linguistics, this research proposes analyzing how the Supervised Internship Reports that focus the use of didactic materials applied in the teaching and learning English language, during the practicum activities help pre-serve teachers to reflect about the teaching practice. Dialogical studies of language according to Bakhtin's perspective is the theoretical apparatus that guided this research. Qualitative research approach and the methodology of documentation was applied to characterize supervised internship reports, the dataset investigated. The research results show that the use of didactic materials it is focused in the writing of the Supervised Internship reports, however, it is essential to invest in the adaptation and production of materials that attend the objectives and characteristics of the English language teaching contexts, especially the production of reading questions that shows efficient in training competent readers.

**KEYWORDS:** Speech Genres. English teaching practicum. English teaching Material.

## INTRODUÇÃO

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o âmago dos outros: e o âmago dos outros era eu (LISPECTOR, 2004, p. 43).

(...) Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada (LISPECTOR, 2004, p. 66).

Nas crônicas “A experiência maior” e “Em busca do outro”, produzidas por Clarice Lispector, cujos excertos foram reproduzidos respectivamente como epígrafes neste texto, a escritora mostra, de uma forma literária, a importância dos outros na formação de identidade própria. As crônicas remetem ao (re)conhecimento de que o encontro de uma consciência com outra, certamente no ambiente da interação social, contribui para a constituição da identidade de si mesmo, visto que estamos sempre em conexão com as ideias e opiniões dos outros com quem nos relacionamos, via linguagem.

Nesse sentido, o meu eu só se torna possível quando outros se voltam para mim na condição de um tu (EMERSON, 2003). Assim, não há um eu sem um outro, nem o outro sem um eu. Apropriando nós das palavras de Bakhtin (2013a, p. 323): “eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim”.

Nosso discurso da vida prática, isto é, os enunciados, estão cheios de ecos e lembranças de palavras dos outros que se transformam em minhas-palavras-alheias. Nunca estamos sozinhos no ato de comunicação. Vivemos sempre das palavras de outrem e, conseqüentemente, no mundo de outrem (BAKHTIN, 2000). Nesse sentido, para construirmos as nossas argumentações e reflexões, evocamos os aportes teórico-metodológicos, principalmente nos estudos dialógicos na perspectiva de Mikhail Bakhtin e seu Círculo para investigarmos a escrita de Relatórios de Estágio Supervisionado (doravante RES), produzidos por professores em formação inicial, aqui denominados alunos-mestre, no contexto de instrução formal da disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas*, componente curricular obrigatório de uma licenciatura em Letras (habilitação em Língua Inglesa e respectivas literaturas), pertencente a

uma universidade pública brasileira. Nessa escrita, os sujeitos enunciadores evocam diversas vozes sociais para se constituírem enquanto futuros profissionais do ensino.

Neste trabalho, temos como propósito de investigação analisar como os RES que tematizam o uso de materiais didáticos aplicados no ensino e aprendizagem de língua inglesa, durante as atividades práticas da disciplina servem para o aluno-mestre refletir sobre a prática docente.

Este artigo, vinculado ao grupo de pesquisa **XX** (UFX/CNPq), está organizado em três principais seções, além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e *Referências*. A seção denominada *Pressupostos teóricos: relatório de estágio como um gênero discursivo* concerne aos aportes teóricos utilizados, especialmente os da perspectiva dialógica bakhtiniana. Na seção *Caracterização do estágio obrigatório*, descrevemos o estágio supervisionado em língua inglesa na licenciatura focalizada. Na seção *Metodologia e análise dos dados de pesquisa*, informamos o método de pesquisa utilizado e realizamos as análises textuais dos dados selecionados.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: RELATÓRIO DE ESTÁGIO COMO UM GÊNERO DISCURSIVO**

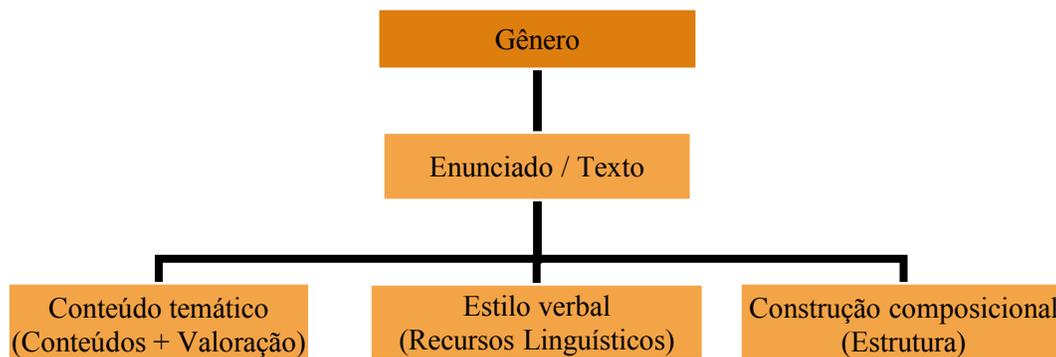
Para Mikhail Bakhtin, comunicamos, lemos e escrevemos por meio dos gêneros discursivos. Esse teórico russo define gêneros discursivos como determinados *tipos de enunciados relativamente estáveis* que têm uma estrutura triádica constituída de *conteúdo temático*, *estilo verbal* e *construção composicional* (BAKHTIN, 2016). O *conteúdo temático* é mais do que o assunto, o tópico principal do texto. É o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, no acento valorativo dado pelo locutor. O *estilo verbal*, refere-se a possibilidades de utilização dos recursos linguísticos e enunciativo-discursivo da linguagem, que fazemos para dizer o que queremos dizer, para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem estar relacionadas a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Por sua vez, a *construção composicional* é a organização e o acabamento do gênero como um todo. Liga-se a macroestrutura textual, à progressão temática, à coesão e coerência.

Ecoando as palavras do autor, os gêneros discursivos são unidades reais da comunicação discursiva, materializados por meio de signos ideológicos (BAKHTIN, 2016), os quais organizam e significam a interação. A noção geral de gêneros discursivos encontra-se em muitos dos trabalhos

de Bakhtin e do Círculo. Na citação clássica sobre a definição de gêneros discursivos, Bakhtin afirma:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016, p. 12 – itálico do original).

Esses três elementos constitutivos dos gêneros (conteúdo temático, estilo verbal, construção composicional), os quais estão representados na Figura 1, se influenciam e se constituem conjuntamente. São indissociáveis uns dos outros. Além disso, são embasados por relações dialógicas e, construídos sócio-historicamente.



**Figura 1** – Elementos constitutivos do gênero  
**Fonte:** Adaptado de Rojo e Barbosa, 2015, p.86

Fazendo coro às vozes bakhtinianas, comparados às formas da língua, os gêneros discursivos são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos. Classificam-se em primários (simples) e secundários (complexos). Os primários são aqueles que decorrem de relações mais casuais, aos encontros do cotidiano, constituídos na comunicação discursiva imediata. São predominantemente, mas não exclusivamente, orais. A conversa sobre temas cotidianos, o telefonema familiar, o bilhete, lista de compras, diário íntimo, são alguns exemplos de gêneros primários. Os secundários, por sua vez, decorrerem de relações mais formalizadas/especializadas e organizadas. No seu processo de

formação incorporam e reelaboram diversos gêneros primários. São predominantemente, mas não unicamente, escritos. Dissertação de mestrado, tese de doutorado, palestra em evento científico, são alguns exemplos de gêneros secundários (BAKHTIN, 2000; 2016; FIORIN, 2017).

Consoante Mikhail Bakhtin, o qual se nomeou um filósofo e pensador (EMERSON, 2003), os gêneros discursivos são enunciados socialmente situados em determinadas circunstâncias temporais, espaciais, ideológicas, culturais e são imprescindíveis para a interação comunicativa na sociedade. As noções de gêneros não se limitam a textos ou aspectos formais da língua por elas mesmas, embora os considere, pois possibilitam a sua existência, têm por base o dialogismo (BRAIT; PISTORI, 2012). Dialogismo é aqui compreendido como as relações de sentido que se estabelecem entre enunciados. É o modo de funcionamento real da linguagem, o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de uma profusão de discursos alheios, é uma resposta a enunciados que lhe antecederam ou lhe sucederão. Isto é, interações com diferentes vozes sociais. Portanto, todo enunciado é uma réplica a um já dito que se constrói a partir de atitudes responsivas. É um elo na cadeia de outros enunciados.

Do ponto de vista do dialogismo, no discurso, não há o Adão bíblico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem ainda não posto em questão. Somente este Adão poderia evitar a orientação dialógica. Como isso não é possível, não há palavra que seja a primeira, ou a última, mas toda palavra enunciada no discurso concreto é sempre uma resposta ao já dito e uma antecipação da réplica a outros enunciados. Desse modo, a palavra é um território comum de todos, e, ao mesmo tempo, não pertence a ninguém. Por isso, nunca estamos sozinhos no ato de comunicação, mas vivemos sempre das palavras de outrem e, conseqüentemente, no mundo de outrem, respondendo a eles. Nas palavras do autor:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que se pode dele se afastar (BAKHTIN, 2002b, p. 88)

Ainda no que diz respeito aos gêneros discursivos, Bakhtin/Volochinov, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da*

*linguagem*<sup>1</sup>, esclarecem “Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002a, p.43).

Portanto, cada esfera de utilização da língua, com sua função socioideológica particular e suas condições concretas específicas, elabora o seu repertório de gêneros discursivos relativamente estáveis, ou seja, os seus tipos de comunicação social de interação, construídos historicamente que lhe são próprios, os seus modos de dizer, de pensar. A riqueza e a variedade dos gêneros na sociedade (oral e escrito) são infinitas.

No contexto focalizado dos estágios supervisionados, uma das formas de comunicação é a escrita de RES pelos alunos-mestre, referente às vivências em campo e formas de significação. A partir da abordagem dialógica da linguagem, assumida neste trabalho, compreendemos os RES como gêneros discursivos, os quais correspondem a gêneros secundários, pois são enunciados reais, materializados em situações de comunicação cultural mais organizada.

Por meio do exame desse gênero, é possível compreender diversos aspectos da realidade social do ensino básico e as práticas de formação inicial de professores. É um material rico para refletirmos também sobre a nossa atuação com a desafiadora missão de colaborar na formação de futuros professores.

Os gêneros que circulam na esfera acadêmica dispõem de uma forma mais padronizada, estereotipada, e sofrem poucas reformulações em sua estrutura. Todavia, os RES investigados neste trabalho é um gênero discursivo que apesar de ser elaborado na situação formal da academia, é mais maleável e flexível, pois manifesta-se em uma escrita mais pessoal, dinâmica com maior liberdade de reformulação (2018).

---

<sup>1</sup> Valentin Volochinov foi um intelectual pertencente ao Círculo de Bakhtin. A edição brasileira do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002a), publicado pela Editora HUCITEC, aparece sob a assinatura de Mikhail Bakhtin e Valentin Volochinov. O nome desse último é apresentado entre parênteses. Esta mesma obra publicada pela Editora 34 (VOLÓCHINOV, 2017), com tradução, notas e glossário de Sheilla Grillo e Ekaterina V. Américo, aparece somente sob a assinatura de Volochinov. As autoras declaram que na tradução mantiveram o autor que figurava na primeira edição russa de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Muitos estudiosos têm discutido essa autoria. Alguns afirmam que o autor é Volochinov. Outros não estão convencidos sobre o assunto. Optamos por não tratar de questões que envolvem a complexidade dos textos disputados de Bakhtin e os membros de seu Círculo. Para mais detalhes sobre o assunto, conferir Clark e Holquist (2008).

Essa escrita ressoa várias vozes sociais e de si-mesmo que se entrelaçam, a saber, vozes oriundas do contexto acadêmico e escolar (vozes dos estudantes da educação básica, do professor-colaborador, dos gestores, entre outros), dos próprios sujeitos enunciadore, dos documentos oficiais, as quais foram lidas em algum material ou ouvidas de outros.

Nos RES, os alunos-mestre documentam as experiências vividas nas escolas-campo de educação básica; tecem críticas relacionadas às mesmas; compartilham suas angústias, tensões experienciados na trajetória profissional; rememoram ações desenvolvidas nos tempos da escola quando cursavam a disciplina de Língua Inglesa na Educação Básica, entre outros aspectos. Essa escrita proporciona a esses professores em formação inicial a oportunidade de (re)pensar as questões pedagógicas em que estão inseridos, refletir e avaliar criticamente sobre as experiências vividas.

## **CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO**

Há quatro disciplinas de Estágio Supervisionado em ensino de Língua Inglesa no contexto investigado (Estágio I, II, III e IV). Essas disciplinas iniciam a partir da segunda metade do curso, ou seja, no quinto período. Cada uma possui a carga horaria de 105h, correspondentes a 7 créditos, totalizando 420 horas, 28 créditos, constituídas nos períodos de observação, planejamento e regência de aulas no contexto escolar.

No Estágio I, cabe aos alunos-mestre observar e participar das atividades escolares tanto no Ensino Fundamental II como no Ensino Médio, reconhecer a totalidade do espaço escolar, examinar o Projeto Político Pedagógico da escola-campo, auxiliar o professor-colaborador, entrevistar professores, alunos e gestores. A carga horária desta disciplina é distribuída em 75 (setenta e cinco) horas teóricas e 30 (trinta) horas de estágio na escola-campo. No Estágio II, cabe aos alunos-mestre observar 8 (oito) horas/aulas e ministrar 16 (dezesesseis) horas/aulas no Ensino Fundamental II. No Estágio III, os alunos-mestre devem observar 8 (oito) horas/aulas e ministrar 16 (dezesesseis) horas/aulas no Ensino Médio. No Estágio IV, os alunos-mestre devem observar aulas e oferecer cursos de extensão aos estudantes tanto do Ensino Fundamental II como no Ensino Médio. A carga horária dessas disciplinas também é de 30 (trinta) horas teóricas e 75 (setenta e cinco) horas de estágio na escola-campo (cf. PPC, 2009, p. 111).

Os estágios obrigatórios são cursados concomitantemente com as disciplinas de fundamento do curso. São marcados por uma carga de burocracias que envolvem questões legais para o acesso do aluno-mestre ao campo de trabalho, normatizadas pela Lei Federal nº. 11.788 de 2008 que dispõe sobre o Estágio Supervisionado, como também por documentos estaduais, municipais e universitários<sup>2</sup>.

Antes de iniciar as atividades práticas da disciplina, é necessário que os alunos-mestre cumpram as etapas de comunicação entre a Central de Estágio, a Diretoria Regional de Educação (DRE) e a escola-campo. Essas etapas e os documentos legais que devem ser providenciados acabam levando um certo período para serem organizados, até ser possível a entrada na escola-campo, resultando na burocratização da disciplina.

No início do semestre letivo, a professora-orientadora precisa preparar o projeto de estágio, indicando as atividades que serão desenvolvidas pelos alunos-mestre nas escolas-campo, juntamente com a *Ficha Cadastral* com os nomes dos alunos-mestre e as escolas que irão fazer os estágios. Esses documentos devem ser enviados pela professora-orientadora para o e-mail da Central de Estágios, que por sua vez, os enviará a DRE e essa última enviará às escolas indicadas. Após esse trâmite, os alunos-mestre estarão liberados para realizar as atividades práticas. Contudo, antes disso, necessitam preencher os seguintes formulários, colher as assinaturas e entregar na Central de Estágio e na escola-campo: *Termo de compromisso de estágio obrigatório* (seguro do estágio); *Plano de atividades de estágio curricular obrigatório* (detalhamento das atividades a serem desenvolvidas). Após a realização da parte prática, os acadêmicos devem preencher mais três formulários, assiná-los e entregar a professora-orientadora no final do semestre letivo que, os remeterá a Central de Estágio para arquivamento: *Relatório do Estágio Curricular obrigatório*; *Ficha de avaliação do Estágio pelo supervisor da unidade concedente - Estágio Obrigatório*; *Termo de realização de Estágio Obrigatório*.

---

<sup>2</sup> Os Estágios Supervisionados da Universidade Federal XXXXX (UFXX), *Campus* universitário de XXX são normatizados pela Lei Federal n. 11. 788, de 2008; pela Orientação Normativa n. 7, de 30/10/2008, da Secretaria de Recursos Humanos; pela Resolução XXX 003/2005, da Universidade Federal XXXX; pelo Regimento da Central de Estágio da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal XXX, de 16/08/2010; pela Instrução Normativa n. 001, de 17/03/2014, da Secretária de Educação do Estado XXX e pelos Regimentos de Estágios e PPCs de cada curso do *Campus*.

Não há convênios entre universidade e escola no contexto da licenciatura focalizada. Os alunos-mestre são os responsáveis por selecionar as escolas-campo para a realização do estágio com vagas disponíveis para a implementação das ações exigidas pela disciplina. As atividades práticas da disciplina devem ser desenvolvidas preferencialmente nas escolas públicas do município, local de lotação do curso. Não é permitido ao aluno-mestre recorrer a instituições de ensino em cidades vizinhas. Em casos excepcionais, para realizar o estágio fora do município, é necessário que o acadêmico solicite aprovação do colegiado do curso, a partir de requerimento no protocolo.

Nos estágios por nós ministrados, propomos aos alunos-mestre a escrita de RES como última atividade da disciplina. Esse gênero discursivo se configura em uma escrita de caráter mais narrativo e pessoal e é o principal instrumento de avaliação da disciplina. Nele, os estagiários apresentam os acontecimentos que mais lhes chamaram a atenção durante a prática pedagógica. Apropriando-nos das palavras de Farah e Silva (2017), ao utilizarem RES como objeto de investigação científica, produzidos por alunos-mestre de uma licenciatura em Letras (habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas), pertencente a mesma instituição de ensino focalizada neste trabalho, porém, em um outro *Campus* universitário, além de instrumento de avaliação, os RES:

(...) podem ser utilizados para facilitar a articulação entre as demandas teóricas e práticas da licenciatura. São responsáveis pelo acionamento de espécies de *flashes*, uma vez que os alunos-mestre capturam algumas lembranças de experiências vivenciadas nas escolas. Inúmeras coisas acontecem simultaneamente durante as atividades dos estágios obrigatórios em escolas básicas, mas os olhares focalizam algumas cenas, tentam compreender as ações nelas instauradas. A seleção das cenas é determinada por diversos fatores, os quais podem ser apreendidos a partir da leitura dos referidos documentos (FARAH e SILVA, 2017, p. 307).

Portanto, a escrita do relatório é idealizada para os enunciadores rememorarem e relatarem as próprias reflexões sobre as experiências vivenciadas durante as atividades práticas, em diálogo com as orientações teórico-epistemológicas trabalhadas. Auxilia ainda a avaliação e a apreciação de ganhos obtidos com os primeiros contatos com o exercício da profissão do magistério.

## **METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA**

Esta investigação se caracteriza pela abordagem qualitativa dos dados de pesquisa e por sua natureza documental. Assumimos a perspectiva interdisciplinar da Linguística Aplicada, campo consolidado como área de produção de conhecimento que investiga demandas sociais envolvendo a linguagem como prática social, nas mais diversas atividades do fazer humano.

O corpus desta pesquisa é composto pela versão final de seis RES, escritos pelos alunos-mestre nas disciplinas *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas I e II*, pertencente ao segundo semestre letivo do ano de 2016, por nós ministradas no primeiro semestre letivo do ano de 2017. A transferência das atividades dos semestres em destaque se deu devido à greve geral dos servidores da instituição focalizada. Os autores dos RES investigados, assinaram um termo de consentimento autorizando o uso dos documentos como objeto de investigação científica.

Os excertos analisados foram reproduzidos *ipsis litteris*, ou seja, não houve alterações linguísticas. Nos exemplos, informamos a disciplina de estágio supervisionado a qual o RES pertence; ano de produção; e a seção do relatório de onde foi retirado o excerto.

Analisamos os textos a partir da mobilização de marcas enunciativo-discursivas e aspectos da materialidade linguística, como escolhas gramaticais e lexicais, uma vez que, nos princípios elaborados por Bakhtin, aqui assumidos, os elementos no sistema da língua não são negados. As formas e estruturas da língua são analisadas a partir das condições em que as unidades reais de comunicação se realizam, isto é, na sua integridade concreta e viva como um todo, a partir de seu contexto verbal e extraverbal. Nessa visão, não há como compreender a linguagem olhando apenas para as marcas linguísticas do texto. É preciso considerar o extralinguístico, ou seja, uma análise estilística que trata o contexto sócio-histórico e ideológico em que os enunciados são constituídos.

Na perspectiva teórica aqui assumida, o enunciado concreto é um todo significativo compreendido pelos fatores verbal e extraverbal. O primeiro é a parte percebida e realizado em palavras, marcas linguísticas e visuais. O segundo é a parte presumida do enunciado em seu contexto sócio-histórico-ideológico. Caso o contexto extraverbal imediato seja desconhecido, o enunciado não será completamente compreendido (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2013).

Usamos as denominações *professora-orientadora* para fazermos referência à profissional docente, responsável pela disciplina de estágio no contexto universitário e *professor-colaborador* e suas flexões gramaticais para referir ao profissional em exercício da profissão, responsável pela disciplina na escola de educação básica, onde a prática de estágio supervisionado é desenvolvida.

Nos parágrafos que seguem, reproduzimos os excertos selecionados dos RES em que os alunos-mestre fazem referência a materiais didáticos utilizados pelos professores-colaboradores do estágio, durante as atividades de observação, ou, pelos próprios estagiários durante as atividades de regência. Por ampliar demasiado o escopo do trabalho, realizamos análises de apenas dois excertos, selecionados do corpus de investigação.

O Excerto 1 é precedido de informações relacionadas à ansiedade do aluno-mestre ao observar e participar das atividades escolares tanto no Ensino Fundamental II como no ensino Médio, local e infraestrutura da escola-campo, impressões obtidas ao observar aulas e auxiliar a professora-colaboradora do estágio. O enunciador do relatório ainda ressalta a formação acadêmica da professora, indisciplina dos estudantes, a organização das aulas, e informa o método de ensino e aprendizagem de língua inglesa adotado. As experiências relatadas no RES em destaque, foram articuladas com as leituras da literatura especializada, realizada na disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas I*. O Excerto 1, corresponde à apreciação positiva de uma atividade didática trabalhada pela professora-colaboradora, em aula observada pelo aluno-mestre. Após a sua reprodução, o enunciador continua a análise de outras atividades didáticas aplicadas nas demais aulas e sugere estratégias de ensino que poderiam ser empregadas para implementar as ações docente.

**Excerto 1:**

A única aula em uma turma de Ensino Médio que acompanhei foi a mais tranquila entre todas as outras. A professora iniciou a aula contextualizando os alunos sobre seus gostos musicais, de forma a motivá-los o interesse pelo que viria a seguir. Os alunos estavam satisfeitos em trabalhar com a habilidade de compreensão oral por meio de uma música intitulada *Have you ever seen the rain*, da banda californiana Creedence Clearwater Revival. Para trabalhar a letra da canção, foi utilizada a ferramenta denominada *cloze*, que neste caso, de acordo com Oliveira (2015), subsiste em apagar partes de um texto de modo que os alunos preencham a lacuna formada com os termos correspondentes ao do texto original. Comecei a analisar os elementos apagados para ter noção prévia de qual(is) conteúdo(s) de língua inglesa seria(m) trabalhado(s) na aula. Minha análise iniciou-se de maneira tendenciosa, pois eu estava carregando o preconceito de que na educação básica, o professor de língua inglesa se atém ao ensino da gramática restrito à sua forma, e no

texto não havia destaque referenciando a nenhum conteúdo normativamente trabalhado na gramática, como tempos verbais, por exemplo.

Aluno-mestre 1, Estágio I, 2016.2, desenvolvimento ou corpo principal do RES

No excerto, o aluno-mestre acentua valor de forma positiva a aula por ele observada, ministrada pela professora-colaboradora do estágio, conforme indicam os usos dos atributos (*tranquila, satisfeitos*) que qualificam as ações físicas acompanhadas (*A única aula em uma turma de Ensino Médio que acompanhei foi a mais tranquila entre todas as outras*), (*Os alunos estavam satisfeitos em trabalhar com a habilidade de compreensão oral por meio de uma música*).

Para surpresa do aluno-mestre, conforme registrado em parágrafos que antecedem ao excerto (*eu fiquei bastante surpreso pela turma estar trabalhando a habilidade de compreensão oral*), na aula em destaque, a principal habilidade linguística desenvolvida foi a compreensão oral. Certamente, tal surpresa justifica-se por ser essa a habilidade que apresenta mais dificuldades para a maioria dos aprendizes brasileiros de inglês (OLIVEIRA, 2015; LIMA, 2017). Para o seu desenvolvimento, a professora-colaboradora trabalhou com os estudantes a canção “Have you ever seen the Rain?”<sup>3</sup> do compositor, vocalista e guitarrista norte americano John Fogerty, fundador e ex-líder da banda de country rock Creedence Clearwater Revival (*Os alunos estavam satisfeitos em trabalhar com a habilidade de compreensão oral por meio de uma música intitulada Have you ever seen the rain, da banda californiana Creedence Clearwater Revival*).

O aluno-mestre ainda informa que, para trabalhar com a canção, a professora-colaboradora utilizou uma atividade com a técnica *cloze*, possivelmente, visando ao desenvolvimento da compreensão oral dos aprendizes. Esse tipo de atividade de reconhecimento de palavras, consiste em completar um espaço vazio com a palavra eliminada que deve ser adivinhada. Em uma música, por exemplo, palavras são apagadas e substituídas por uma lacuna. O reconhecimento de palavras é uma micro-habilidade de compreensão oral complexa, pois implica também em reconhecer pronúncias, seus significados e funções sintáticas desempenhadas.

Para esclarecer a proposta de atividade empregada, o aluno-mestre mantém relações dialógicas com o discurso de autoridade acadêmica, ao citar de forma indireta a literatura

---

<sup>3</sup> A canção, *Have you ever seen the Rain*, foi composta por John Fogerty para tratar de uma certa tristeza, no momento em que, o seu irmão, o guitarrista Tom Fogerty, devido a tensões entre ambos, deixou o grupo para iniciar carreira solo, apesar do grande sucesso da banda. A canção foi gravada em 1971 e, faz parte do álbum *Pendulum*.

especializada estudada nas aulas teóricas da disciplina que tratam sobre a técnica *cloze* (*Para trabalhar a letra da canção, foi utilizada a ferramenta denominada cloze, que neste caso, de acordo com Oliveira (2015), subsiste em apagar partes de um texto de modo que os alunos preenchem a lacuna formada com os termos correspondentes ao do texto original*). O emprego de uma circunstância de ângulo indicando ponto de vista (*de acordo com Oliveira (2015)*) e os elementos tipográficos parênteses, com o ano de publicação do discurso enunciado, sinalizam a procedência da voz de autoridade citada indiretamente. Esse recurso atribui importância e valor aos significados enunciados e a fonte de referência, além de contribuir para sustentar opinião.

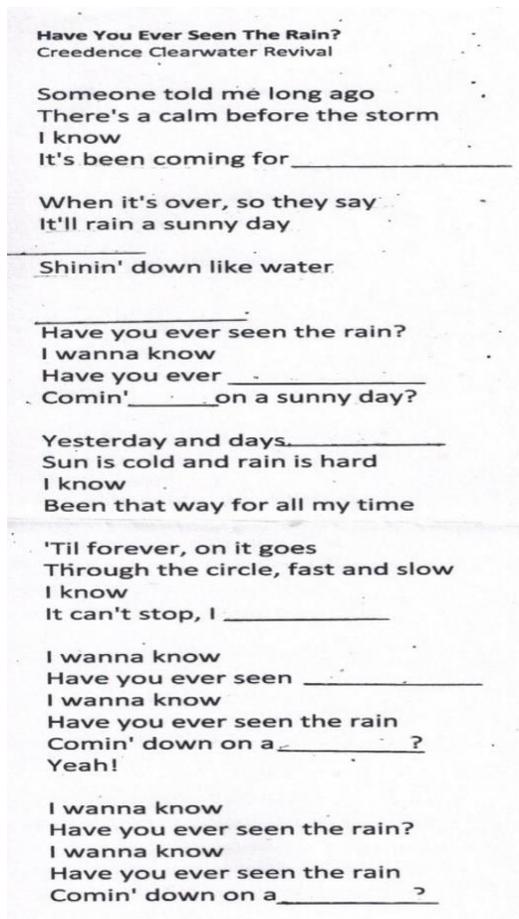
Com a intenção de apreender se a atividade de *cloze* utilizada na aula focalizada, baseava-se em algum conteúdo gramatical<sup>4</sup>, o aluno-mestre admite que fez uma análise das palavras apagadas e substituídas por lacunas (*Comecei a analisar os elementos apagados para ter noção prévia de qual(is) conteúdo(s) de língua inglesa seria(m) trabalhado(s) na aula*), como indicam uma ação material (*analisar*) e uma construção preposicional (*para ter noção*). A construção preposicional nominaliza implicitamente o uso de um processo mental de cognição (*compreender* [para compreender ...], ou *saber* [para saber ...]).

Porém, como declara o próprio aluno-mestre, ao empregar atributos de aspectos avaliados negativamente, a análise por ele realizada, foi *tendenciosa* e *preconceituosa*, pois o ensino da dimensão formal da língua não foi o foco da atividade de *cloze* (*Minha análise iniciou-se de maneira tendenciosa, pois eu estava carregando o preconceito de que na educação básica, o professor de língua inglesa se atém ao ensino da gramática restrito à sua forma, e no texto não havia destaque referenciando a nenhum conteúdo normativamente trabalhado na gramática, como tempos verbais, por exemplo*). Tradicionalmente, há uma tendência de o conteúdo das aulas de línguas se limitarem ao ensino de gramática, negligenciando uma articulação entre os efeitos semânticos e estilísticos. Supostamente, devido a esse fator e ao dialogar de forma implícita com outras vozes que atravessam e constituem a sua voz, o aluno-mestre teve a impressão que o conteúdo da atividade seria o ensino de algum aspecto gramatical isolado de seu significado

---

<sup>4</sup> Existem diferentes formatos de *cloze*. Um formato é aquele em que se elimina a palavra geralmente seguindo uma razão fixa, ou seja, a intervalos regulares de 5 a 9 palavras, ou qualquer valor em uma sequência lógica. Outro é aquele em que as palavras a serem apagadas são selecionadas com base em algum critério discursivo, relacionadas com o conteúdo da aula, por exemplo, verbos, conectivos, ou pronomes são apagados. Outro formato é o que há palavras alternativas para cada coluna (cf. OLIVEIRA, 2015, p. 87).

prático, o que poderia se tornar em mero “escolasticismo” (BAKHTIN, 2013b). Adiante, reproduzimos a canção com a técnica *cloze*, utilizada na aula em destaque.



**Figura 2:** Canção “Have you ever seen the rain” com a técnica *cloze*

**Fonte:** Imagem disponível no RES do aluno-mestre 1, Estágio I, 2016.2

No trabalho com a canção, em sala de aula, conforme ressaltou o aluno-mestre, nos parágrafos que sucedem ao Excerto 1, a professora-colaboradora distribuiu aos estudantes os *handouts* com a letra da canção no formato *cloze* e preparou os aprendizes para realizar a atividade escrevendo de forma embaralhada no quadro negro, as palavras apagadas e substituídas por lacunas. No entanto, conforme podemos visualizar no Quadro 1 por nós elaborado, os estudantes, poderiam preencher as lacunas com palavras e expressões que se repetem em versos similares das estrofes do texto que não estão apagadas.

Terceira estrofe da canção	Sexta estrofe da canção	Sétima estrofe da canção
<u>I wanna know</u>	I wanna know	I wanna know
Have you ever seen the rain?	Have you ever seen <u>the rain</u> ?	Have you ever seen the rain?
I wanna know	I wanna know	I wanna know
Have you ever <u>seen the rain</u>	Have you ever seen the rain	Have you ever seen the rain
Comin' <u>down</u> on a sunny day?	Comin' down on a <u>sunny day</u> ?	Comin' down on a <u>sunny day</u> ?

**Quadro 1:** Fragmentos da Canção “Have you ever seen the rain”

**Fonte:** Elaboração própria da autora, a partir da atividade didática com a técnica *cloze*, reproduzida no RES do aluno-mestre 1.

No Quadro 1, as palavras e expressões sublinhadas foram aquelas apagadas e substituídas por lacunas, na atividade didática proposta (cf. Figura 2). Na terceira estrofe da canção, reproduzida na primeira coluna do Quadro 1, a construção *I wanna know* se repete duas vezes no primeiro e no terceiro verso, sendo o primeiro omitido e o segundo mantido. O mesmo acontece com a construção *Have you ever seen the rain*, mantida integralmente no segundo verso e, eliminada parcialmente *seen the rain*, no quarto verso.

Possivelmente, a atividade didática proposta seja uma tentativa de a docente escapar do ensino tradicional de língua inglesa. Mesmo assim, os estudantes da educação básica poderiam copiar e colar as respostas dadas na própria tarefa, pareando as informações dadas na canção, não exigindo qualquer trabalho de reflexão do leitor. Portanto, a atividade ainda é informada pela tradição de letramento escolar, visto que, a prática desenvolvida está a serviço do grupo escolar.

O Excerto 2, reproduzido adiante, é precedido de informações que problematizam o papel do estágio supervisionado e sua finalidade, burocracias que envolvem questões legais para o acesso as atividades práticas da disciplina, docentes que assumem a disciplina de língua inglesa fora da área de atuação profissional, carga horária reduzida ao ensino de língua inglesa, métodos tradicionais de ensino adotados, avaliações tradicionais aplicadas nas aulas observadas, escassez ou ausência de livros didáticos e outros recursos didáticos adequados para a aprendizagem da língua alvo. O enunciador do relatório ainda ressalta a acolhida na unidade escolar, impressões das aulas observadas, infraestrutura da unidade concedente, turmas selecionadas para regência de aulas, descrição das aulas ministradas. Após o excerto, o aluno-mestre continua a descrição das atividades de regência e elenca alguns problemas sociais que são comuns no cotidiano da unidade escolar, tais como indisciplina dos estudantes, insegurança, violência, uso de drogas ilícitas, roubos, nível insatisfatório de proficiência linguística tanto dos professores-colaboradores como dos estudantes.

As experiências relatadas no RES do Excerto 2 foram articuladas a leituras da literatura especializada, realizada na disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas II*. O excerto, refere-se à apreciação positiva de ações desenvolvidas pelo próprio aluno-mestre, durante as atividades de regência em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**Excerto 2:**

Na segunda parte da aula introduzimos o vocabulário relativo às partes do corpo. Utilizamos todas as técnicas já mencionadas em outras aulas. Quando introduzimos a palavra “nose,” associamos à imagem de Pinóquio. Para reforçar o entendimento dessa imagem, acatamos a sugestão da professora XXX quanto ao uso da “Tirinha” de *Maurício Souza*, com a *Turma da Mônica*, numa cena em que mostra a personagem “*Cascão*” tentando atravessar um córrego usando o nariz de Pinóquio como ponte para efetivar a travessia. Na charge *Cascão* implora a Pinóquio: “*Just one more lay, please!*” Eles gostaram bastante da comparação e vários deles demonstraram conhecer a fábula de *Pinóquio e Gepeto* e as personagens da *Turma da Mônica*. O uso da revista em quadrinho como suporte pedagógico já é incentivado por teóricos de várias correntes, dada a facilidade de compreensão e a multiplicidade de recursos que esse tipo de texto original, ou seja: “*produzido sem finalidade pedagógica,*” propriamente dita, oferece ao professor. Leffa (2016, p.37), afirma: “*O material usado para aprendizagem de língua deve ser “autêntico.” Para esse pesquisador “Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas deve abranger toda forma de impresso.”*”

Aluno-mestre 2, Estágio II, 2016.2, desenvolvimento ou corpo principal do RES

A partir do excerto, verificamos que a aula em destaque foi organizada em dois principais momentos. Conforme registrado em parágrafos que antecedem ao excerto, no primeiro momento, realizou-se a revisão de conteúdos gramaticais, preposições, pronomes possessivos e verbos de comandos. No segundo momento, iniciou-se o ensino do conteúdo as partes do corpo em inglês (*Na segunda parte da aula introduzimos o vocabulário relativo às partes do corpo*). Para isso, o aluno-mestre informa que, empregou as mesmas técnicas mobilizadas nas aulas anteriores (*Utilizamos todas as técnicas já mencionadas em outras aulas*), ou seja, adotou-se o método/técnica conhecido como Resposta Física Total, assim como evidenciado em parágrafos que antecedem ao excerto.

Esse método/técnica de ensino, proposto por James Asher, tem como propósito teórico o uso de movimentos corporais como mecanismos de aprendizagem de línguas. O ensino consiste através de comandos emitidos pelo professor e executados pelo estudante, pois a premissa em que se baseia

é de que se aprende melhor a língua depois de ouvi-la e entendê-la<sup>5</sup> (OLIVEIRA, 2014; LEFFA, 2016). No contexto em destaque, o procedimento consistiu em o aluno-mestre dizer aos estudantes para realizarem as seguintes ações: *point to her shoulders, show us your hand, touch his knees, up your hand*, dentre outras, as quais foram prontamente executadas pelos aprendizes.

Em seguida, o aluno-mestre relata que, na aula, ao introduzir a palavra *nose*, associou esse item lexical com a imagem do personagem Pinóquio<sup>6</sup> (*Quando introduzimos a palavra “nose,” associamos à imagem de Pinóquio*). Para reforçar a compreensão dessa relação, assim como indica o uso de um processo mental de cognição (*entender*) em uma construção preposicional (*Para reforçar o entendimento dessa imagem*), o aluno-mestre assume que considerou a recomendação dada pela professora-orientadora de estágio para utilizar uma tira cômica da Turma da Mônica, criada pelo cartunista Maurício de Sousa, em que aparece os personagens Cascão e Pinóquio, assim como aponta uma construção (*acatamos a sugestão da professora [...] quanto ao uso da “Tirinha” de Maurício Souza, com a Turma da Mônica*) que envolve o uso de um processo verbal (*sugerir*).

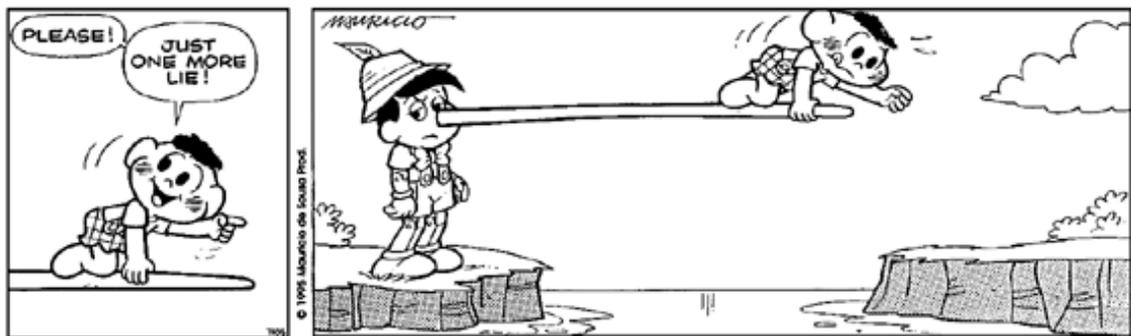
Na sequência, o aluno-mestre apresenta a leitura parafrástica do gênero tira cômica mencionado, a qual chamou de duas formas diferentes, ora como tirinha, ora como charge (*[...] numa cena em que mostra a personagem “Cascão” tentando atravessar um córrego usando o nariz de Pinóquio como ponte para efetivar a travessia. Na charge Cascão implora a Pinóquio: “Just one more lay, please!”*). Certamente, esses termos, tirinha e charge, foram empregados em consequência de um desconhecimento das características de ambos os gêneros<sup>7</sup>. Adiante, reproduzimos a tira.

---

<sup>5</sup> Esse procedimento é interessante para estudantes iniciantes em alguma parte da aula, a depender do tópico abordado.

<sup>6</sup> Pinóquio é um personagem da ficção “As aventuras de Pinóquio”, de 1883, escrito pelo italiano Carlo Collodi e que, teve inúmeras adaptações.

<sup>7</sup> A tira cômica apresenta personagens fictícios, em situações fictícias. A charge trata de acontecimento atual, e critica as personagens que estão envolvidas nessa situação, as quais são representadas em forma de caricatura.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

7105

**Figura 3:** Tira cômica utilizada na aula do aluno-mestre 2

**Fonte:** <https://www.google.com.br/search?q=tirinhas+da+turma+da+monica+em+ingles&safe=active>  
(acesso em: 11/5/2019)

A construção de sentido e a percepção do feito humorístico causado pela tira somente serão possíveis através das relações dialógicas que são estabelecidas com outros textos, a exemplo do clássico da literatura “Pinóquio” e, conhecimentos prévios partilhados entre os interlocutores a respeito dos dois personagens envolvidos na narrativa. Cascão reconhecido pelas manchas de sujeira no rosto, cabelos empelotados de terra e a repulsa por água. E, Pinóquio, um boneco de madeira, criado pelo carpinteiro Gepeto que sonhava em ser um menino de verdade, cujo nariz cresce quando mente.

Na primeira vinheta, Cascão se encontra alegre e satisfeito, apontando o dedo para frente, ajoelhado na ponta do nariz de Pinóquio, parte do corpo do boneco que é identificada somente na imagem seguinte. Na segunda vinheta, inferimos o verdadeiro motivo da felicidade do personagem, a possibilidade de atravessar a água sem ter que tocá-la. Nessa vinheta, o personagem demonstra apreensão e medo por estar sobre a água. Por outro lado, as expressões faciais e a postura do corpo do personagem Pinóquio não demonstram a mesma felicidade de seu companheiro, visto que, parece indignado por estar sendo usado. Na narrativa, Cascão pede a Pinóquio que conte mais uma mentira para que o seu nariz cresça e ele alcance o outro lado do rio, sem se molhar (Please! Just one more lie! / Por favor! Conta só mais uma mentira!).

Na aula descrita no excerto e, por nós supervisionada, notamos que a tira cômica serviu apenas como pretexto para a discussão oral do termo *nose*, pois o aluno-mestre não orientou os aprendizes na construção do sentido sobre o texto lido, por meio de troca de opiniões e avaliação das informações expressas no gênero eleito, nem mesmo foram preparadas perguntas de leitura, a

fim de possibilitar aos estudantes a sua compreensão de sentidos. Mesmo assim, indica valoração ao trabalho de ensino por ele proposto, pois conforme ressalta, os estudantes ficaram motivados, como indicam o uso de um processo mental de afeição (*gostaram*) e um intensificador (*bastante*), presente na oração, *Eles gostaram bastante da comparação (...)*. Tal apreciação, certamente, é para provar que o conteúdo aplicado foi cumprido a contento. Ademais, prepara para a enunciação que vem logo em seguida que trata sobre a relevância do uso de quadrinhos como ferramenta pedagógica mediadora do ensino.

Para tratar desse assunto, o aluno-mestre mantém relações dialógicas com outras vozes que são chamadas para a construção e sustentação de seu discurso. Primeiramente, temos a voz dos teóricos que recomendam o uso de quadrinhos como material pedagógico em contextos de instrução, o que é indicado pela construção, *é incentivado por teóricos de várias correntes*. Essa construção, envolve o uso de um processo material no participípio (*incentivado*), com valor semântico de processo verbal (*recomendar*), pois expressa dizer.

Para esclarecer que quadrinhos são textos autênticos, ou seja, textos que não foram produzidos especificamente para o ensino, o enunciador do excerto utiliza os recursos tipográficos aspas duplas e o itálico para dar ênfase aos seus próprios dizeres, os quais são entreglosados a outras vozes implícitas que o constituem (*esse tipo de texto original, ou seja: “produzido sem finalidade pedagógica,” [...]*).

Por fim, o aluno-mestre emprega uma circunstância de ângulo indicando fonte do tipo projetante (*Leffa (2016, p.37), afirma*), que envolve o uso de um processo verbal (*afirmar*), cuja função discursiva é projetar uma citação direta do discurso científico. Além desse item projetante, o aluno-mestre emprega uma construção preposicional (*Para esse pesquisador*) que marca a situação profissional de destaque da voz de autoria citada, pertencente a um renomado estudioso na área da Linguística Aplicada, Wilson J. Leffa. Na citação reproduzida, fica claro que o uso de textos autênticos, veiculados em jornais, revistas, livros, ou, de qualquer outro meio de veiculação, são recomendados nas aulas de línguas.

Os dois excertos reproduzidos e analisados, tematizam o uso de materiais didáticos aplicados no ensino e aprendizagem de língua inglesa, durante as atividades práticas do estágio supervisionado. As análises apontam para a necessidade de investirmos na adaptação e produção de materiais que atendam aos objetivos e às características dos contextos de ensino dessa língua

adicional, principalmente no que se refere a elaboração de perguntas de compreensão que se mostram eficazes na formação de leitores competentes. Essa questão deve ser tema de novos trabalhos de forma a possibilitar o aprofundamento do debate.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisar alguns pontos discutidos ao longo deste trabalho, acentuamos que assumimos a perspectiva interdisciplinar dos estudos aplicados da linguagem. Buscamos aportes teórico-metodológicos, principalmente nos estudos dialógicos bakhtinianos, por compreendemos os RES como gêneros discursivos, os quais correspondem a gêneros secundários.

As análises mostram que a escrita dos RES é reveladora de um diálogo entre muitas vozes mobilizadas pelos enunciadores para a construção de suas argumentações e reflexões. Além do mais, tematizam o uso de materiais didáticos aplicados no ensino e aprendizagem de língua inglesa, durante as atividades práticas do estágio supervisionado. A pesquisa aponta para a necessidade de investirmos na adaptação e produção de materiais que atendam aos objetivos e às características dos contextos de ensino dessa língua adicional. Desse modo, o trabalho é útil para contribuir na condução do trabalho de supervisão do estágio obrigatório.

Não temos exatamente uma conclusão devido à aceitação da incompletude das análises realizadas. No entanto, apesar das limitações, esperamos que o trabalho possa servir de orientações para estudos futuros que tratem de forma mais exaustiva sobre o uso de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa tematizados na escrita acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Questões de estilística no ensino da língua. In: *Questões de estilística no ensino da língua: Mikhail Bakhtin*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013b.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Equipe de tradução: Aurora F. Bernardini; José P. Júnior; Augusto G. Júnior; Helena S. Nazário; Homero F. de Andrade. 5ª edição. São Paulo: HICITEC, 2002b.

- BAKHTIN, M. M. (VOLÓCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10<sup>a</sup> edição. São Paulo, Editora HUCITEC, 2002a.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermentina Galvão. 3<sup>a</sup> edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5<sup>o</sup> edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, 56 (2), 2012. p. 371 - 401.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- EMERSON, C. *Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: EDIFEL, 2003.
- FARAH, B. F.; SILVA, W. R. Professores da escola básica representados na escrita de alunos da licenciatura em Letras. *Raído*, Dourados, MS, v. 11, n. 27, jan./jun. 2017, p. 304 – 320.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2<sup>a</sup> edição. São Paulo: Contexto, 2017.
- LEFFA, V. J. Do método ao pós-método: a evolução no ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016, p. 21 - 48.
- LIMA, D. C. L. (org.). *Ensino de Língua Inglesa: conversas com professores da escola pública*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- LISPECTOR, C. A experiência maior. In: *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004 p. 43.
- LISPECTOR, C. Em busca do outro. In: *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004 p. 66.
- XXXX. *Formação inicial do professor de língua inglesa a partir da abordagem do Letramento Científico no Estágio Supervisionado obrigatório*. 2018. (XXX).
- OLIVEIRA, L. A. *Aula de Inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola, 2015.
- OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

*Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: habilitação em Língua Inglesa e respectivas literaturas* (PPC, Letras/Porto Nacional). Porto Nacional, 2009.

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

VOLOSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOSHINOV, V.; BAKHTIN, M. M. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. Circulação para uso didático. VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

## UM ESTUDO SOBRE A MEDIAÇÃO NOS PROCESSOS DE LEITURA INTERATIVA

**Jozuel Vitorino de Moura**  
Mestrando/UNESP – Marília, SP<sup>1</sup>

**Cristiane Magalhães Bissaco**  
Doutora/UNESP – Rio Claro, SP<sup>2</sup>

**RESUMO:** Com o intuito de fornecer uma discussão teórica sobre como os elementos textuais são de fato compreendidos por seus leitores, nos pautamos nos conceitos de mediação, interação e de estratégias de leitura para aprofundar o conhecimento científico-acadêmico sobre a leitura. Assim, em um primeiro momento apresentamos pautados nos estudos de Vygotsky e Feurstein o conceito de mediação e seus critérios. Depois conceituamos a leitura interativa e o relevante papel de estratégias que viabilizem ao educando o processo de apropriação do conhecimento, o que é defendido por nós como sendo mediado tanto pelo próprio texto como pelo professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura Interativa. Mediação. Apropriação do Conhecimento.

**ABSTRACT:** In order to provide a theoretical view on how textual elements actually come to be understood by their readers, we are guided by the concept of mediation, interaction and reading strategies to advance the scientific-academic discussions about reading. Thus, in a first moment we discussed in the studies of Vygotsky and Feurstein the concept of mediation and its criteria. Then we come to conceptualize the interactive reading and the relevant role of strategies that enable the learner to learn the process of appropriation of knowledge. What we defend here is that besides the teacher's role, the text itself can act as mediator of the appropriation of knowledge.

**KEYWORDS:** Interactive Reading. Mediation. Appropriation of Knowledge.

### INTRODUÇÃO

Partimos do ponto de vista do processamento de informações, pautados em SMITH (1989, p.80-81) que defende que é apropriado pensarmos sobre os aspectos de tomada de decisões que o leitor se vê obrigado a seguir nos momentos de leitura. Para o referido autor, a

---

<sup>1</sup> O autor é mestrando em Ciência da Informação na Unesp-Marília. Especialista em Educação a Distância: Planejamento, Implantação e Gestão pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (2016). Graduado em Educação Musical pela Universidade Federal de São Carlos (2014) e Pedagogia pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (2013). Email: jozuelmoura@gmail.com.

<sup>2</sup> A autora é Doutora em Educação pela Unesp - Rio Claro (2017). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP (2010), Mestre pelo mesmo Programa e Instituição (2004). Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba (2012), Especialista em Língua Portuguesa pela UNESP - São José do Rio Preto (2002), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (2009) e Graduada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba (1998). Email: cristianemagalhaes@yahoo.com.br.

leitura transcende a identificação da informação visual, ela é o que você faz com a informação visual. Assim, justificamos o tema discutido no fato de a informação visual ser o ponto de partida de todo processo de elaboração da compreensão e toda apropriação do conhecimento mediado pelo texto escrito.

Também Solé (1998, p.44) afirma que "ler é compreender e compreender é, sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender". Tal processo envolve ativamente o leitor, pois este encontra sentido por meio de seu próprio esforço cognitivo diante da leitura. Reforçamos pautados na autora a importância de que os objetivos de leitura estejam claros para o leitor, bem como alguns recursos cognitivos precisam ser ativados, tais como: "conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias". Defendemos a mediação texto - leitor, validada por algumas estratégias de leitura como um caminho exitoso que leva ao processo de compreensão.

Desse modo, o trabalho está dividido em três seções. Na primeira apresentamos o conceito de mediação na perspectiva vygotskyana e discutimos o conceito de ZDP – zona de desenvolvimento proximal. Na segunda trazemos o conceito de mediação pautados nos estudos de Feuerstein, bem como apresentamos critérios necessários para que se concretize de fato o processo de mediação. Já na terceira, e última seção, conceituamos a leitura e a leitura interativa e passamos a detalhar estratégias que precisam ser apropriadas pelos leitores fluentes como: previsão, conhecimento prévio, extração de ideias centrais e elaboração de resumos.

## **1. MEDIAÇÃO NOS PRESSUPOSTOS DE VYGOTSKY**

Um dos princípios vygotskyano norteadores de nossas discussões é a mediação. Mediar é fornecer caminhos para que o aprendiz, autonomamente, constitua um novo conhecimento e, dessa maneira, se desenvolva.

A idéia de mediação é central para a compreensão das concepções vygotskyanas sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. Para Vygotsky (1984), os instrumentos e os signos (linguagem, escrita, sistema de números etc.) que são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana estabelecem a mediação do homem com o ambiente, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Realiza-se, assim, a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente.

É preciso destacar que mediação não se refere a uma qualidade de um instrumento ou pessoa em particular, mas que esses adquirem a qualidade de mediadores em determinadas relações. Para os seres humanos, os instrumentos surgem como meio para um fim específico em função de uma situação específica. Assim, mediação indica ser um processo que envolve continuidade e unidade, transformação – devendo ocorrer de forma dialética, ou seja, em que as mudanças não ocorrem individualmente. Para que ocorra a mediação, é preciso haver ao menos dois elementos que se inter-relacionam direcionados a múltiplas finalidades.

Vygotsky (1984, p.55) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: “os instrumentos e os signos”. Para o autor, os seres humanos estão sempre em busca do controle do mundo externo, o que os leva a criar instrumentos para desenvolver o mundo de forma colaborativa. Assim, “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (ibid.). Já o signo não altera a operação psicológica, ou seja, trata-se de “um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (ibid.).

Dessa forma, subentende-se que o ser humano adquire informação nova a partir da cultura e desenvolve paralelamente a isso o comportamento de tomada de decisão, a partir de toda a informação possuída. Em outras palavras, a cultura fornece os sistemas simbólicos que colaboram para a constituição da realidade do indivíduo (VYGOTSKY, 1984; 1987).

Vale ressaltar que, para Brown & Ferrara (1985), pais, professores, tutores, instrutores em situação de relação de aprendizagem, todos compartilham responsabilidades no ensino. Na situação escolar, fica evidente o lugar central do professor, que capacita o aluno a novas aprendizagens que promovem o seu desenvolvimento, mas é preciso compreender que todos os elementos constitutivos da sala de aula podem atuar como mediadores na construção da aprendizagem, sejam os colegas, o próprio material didático, ou o texto em si como destacado em nossas discussões. Do mesmo modo, Oliveira, Almeida & Arnoni (2007, p.101) exemplificam como mediador da relação ensino-aprendizagem o professor, mediador entre o conhecimento sistematizado escolar e aquele que o aluno desenvolve no seu cotidiano (senso comum). Quer dizer, o professor, a partir daquilo que o aluno já conhece, medeia um novo conhecimento. A isso Lantolf & Thorne (2006) chamam metaforicamente de “andaime”, aquele conhecimento que é somado ao conhecimento prévio e abrange sempre um conhecimento maior no aprendiz.

Vale também destacar que o conceito de mediação em nossas discussões encontra suporte na teoria proposta por Feuerstein, de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), explicitada mais adiante. Desse modo, a próxima subseção discute como o aprendiz se apropria do conhecimento a partir da interação com um par mais experiente, seja ele o professor ou o colega, de acordo com a teoria de Vygotsky.

## **1.2 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL**

Dentro da perspectiva vygotskyana, propõe-se que o estado de desenvolvimento mental de um aprendiz só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis cognitivos: o de desenvolvimento real (DR) e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O nível de desenvolvimento real (DR) de um aprendiz define “funções que já amadureceram”, ou seja, produtos finais do desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) define “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p.97). Os trabalhos de Vygotsky mostram a ZDP como “a distância” entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante solução de problemas sob a orientação de um par mais experiente, ou em colaboração com companheiros mais capazes. Desse modo, a ZDP se constitui na experiência, no conflito do aprendiz consigo mesmo e com o outro, destacando que o par mais experiente nem sempre é uma pessoa mais velha, como o pai ou o professor; muitas vezes, o colega de classe, ou o vizinho do bairro podem ser o par mais experiente de um aprendiz, porque são capazes de mostrar como se faz algo que o outro ainda não sabe fazer, como descascar uma laranja ou amarrar o tênis.

Schneuwly (1994) discute a concepção vygotskyana do desenvolvimento e ressalta que a aprendizagem de algo novo só se dá a partir de elementos já existentes. Além disso, aponta para o fato de que as diferentes funções e sistemas do psiquismo desenvolvem-se de maneira desigual e não proporcional nos diferentes aprendizes. Nesse caso, o desenvolvimento consiste em um aumento de capacidades já existentes, considerando que a aprendizagem é uma transformação por revolução, ou seja, se dá por meio dos incrementos dos conhecimentos que lhe foram apropriados. Para o autor, a ZDP é uma zona de conflitos do indivíduo consigo mesmo, com outros indivíduos e com o meio social, em busca de uma constante reorganização e aprimoramento das funções psicológicas superiores (SCHNEUWLY, 1994).

Nessa mesma direção, Ninin (no prelo) define a ZDP como:

um espaço não dimensionável, no qual circulam as dissonâncias, conflitos e contradições imersas no ser humano em função de sua sócio-história. Esse movimento entre o interior e o exterior do indivíduo, entre seus conhecimentos cotidianos e os sinais do conhecimento científico com o qual ele tem contato provocam uma revolução nesse espaço imaterial denominado ZDP. Aí atuam diferentes vozes e diferentes argumentos que, por meio da interação crítica com o outro, provocam ressignificações nas funções mentais superiores, fazendo emergir o pensamento crítico e impulsionando o desenvolvimento do indivíduo (NININ, no prelo).

Dentro dessa perspectiva sócio-interacionista, espera-se que a relação professor-aluno se dê pela mediação, em que o professor é considerado um mediador (par mais experiente) do processo de apropriação do conhecimento que se dá por intermédio de interações sociais. Logo, o professor não é um transmissor de saberes, pois mediar implica trocar informações e conhecimentos, cabendo ao aprendiz gerir as informações para transformá-las em conhecimento próprio. Em outras palavras, como apontado por Lantolf & Thorne (2006, p.282), o par menos experiente internaliza o conhecimento que lhe foi apropriado com pares mais experientes.

O professor tem o papel mais visível de interferir na ZDP dos alunos, estimulando e provocando avanços que poderiam não ocorrer naturalmente. O aprendiz não tem como construir seu conhecimento totalmente sozinho, ele precisa da intervenção de outros, de forma mediadora.

Nesse mesmo sentido, segundo Norton & Toohey (2001), o papel do professor é o de trazer ferramentas que permitam ao aprendiz desenvolver-se em colaboração com o par mais experiente. Não se trata de facilitar o aprendizado e de fazer que o aprendiz se acomode e não desenvolva postura crítica. O professor, ao elaborar uma atividade, deve ter a preocupação de que sua proposta leve em consideração o conhecimento de mundo dos aprendizes, a fim de que estes se sintam capazes de atuar no processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir daquilo que já conhece, que o aluno pode ir além na apropriação do conhecimento. É fundamental que o professor não seja o único detentor do saber, é preciso que haja colaboração mútua entre os aprendizes e que eles tragam para a sala de aula o seu conhecimento de mundo para ser explorado pelo professor. A noção de colaboração, aqui, deve ser entendida não como cooperação, nem está baseada na igualdade de participação, mas sim na igual possibilidade de negociação, de responsabilidades por meio de mútua concordância.

Vygotsky (1984, p.97) ressalta a alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra, já que não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Ele precisa estar preparado para realizar uma determinada atividade, mesmo uma muito simples, como descascar uma laranja; ou seja, a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, não antes. O processo de constituição do ser psicológico individual se dá na interação social, e são as diferentes apropriações sociais que vão gerando aprendizagem no indivíduo. Portanto, a interferência do outro faz-se mais influente na ZDP, pois o educando vai beneficiando-se do auxílio em uma tarefa somente quando ainda não aprendeu bem a fazê-lo, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade.

## **2. MEDIAÇÃO NOS PRESSUPOSTOS DE FEUERSTEIN**

De acordo com Feuerstein (1980, p.3), somente ao proporcionar uma experiência de aprendizagem mediada, conseguiremos a realização das metas socioculturais da educação, bem como a preparação para que o sujeito se transforme em um aprendiz independente, ou seja, a autonomia do aprendiz não se constitui no isolamento, mas sim na troca de informações com o outro. O que o autor defende é que as interações entre o professor e o aluno são fatores determinantes no desenvolvimento cognitivo do sujeito, assumindo a relação professor-aluno um caráter dialógico, que supera o mecanismo tradicional do ensino.

A mediação nada mais é que uma interferência com objetivo transformador, ou seja, o mediado é modificado a partir da interferência do mediador. (FEUERSTEIN, 1997a; 1980; 1975). Meier & Garcia (2008, p.72), acrescentam que mediar é “possibilitar e potencializar a apropriação do conhecimento pelo mediado”, entendendo que não se transmite conhecimento, pois o aprendiz não é uma caixa vazia em que se depositam conteúdos; ele é um sujeito sócio-histórico constituído de outras relações sociais que são anteriores ao seu ingresso no contexto escolar. O mediador é aquele que se coloca entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a criar condições para que o próprio aprendiz se transforme no que diz respeito a aprender.

No âmbito escolar, o professor torna-se um mediador formal, pois conduz estrategicamente a aprendizagem, mediando com questionamentos e intervenções, colaborando para que o aprendiz modifique seu modo de aprender e pensar (GOMES, 2002).

O processo de ensino mediado também é defendido por outros estudiosos, como Oliveira, Almeida, & Arnoni (2007, p.108-109), que afirmam que “o processo educativo é

constituído de mediações, não havendo educação sem que haja *mediação*”. Também declaram que “as relações entre o professor e os alunos não podem ser hierárquicas, nem de dominação, por um lado, nem de subordinação, por outro. Elas devem ter por base o esforço de mediação, que não é nem automática nem espontânea”. O diálogo existente entre professor-aluno deve ser igualitário não em número de turnos, mas na capacidade de ouvir o outro e trazer para a discussão toda a visão de mundo que os alunos possuem; o que contribui muito na apropriação do conhecimento.

O professor pode e deve mediar com os seus alunos e, de acordo com Oliveira, Almeida, & Arnoni (2007, p.116-118), “garantir as condições para que o estudante medie com ele”, pois é a troca do que o professor tem de conteúdo sistematizado e o que o aprendiz e o professor trazem de conhecimento de mundo que garantem que todos os elementos da sala possam alcançar o aprendizado; tanto nos alunos quanto nos professores.

Embora esta seção aborde o conceito de mediação, fica evidente o seu entrelaçamento com o conceito de interação, que será explorado em breve, pois o primeiro não existe sem o segundo. As interações que trazem em si a possibilidade de mediação ocorrem pela transmissão cultural e pelas próprias experiências de aprendizagens mediadas. É muito difícil, portanto, dissociar mediação de interação, contudo, estudiosos como Feuerstein apresentaram critérios, a partir de suas pesquisas, que possibilitam verificar, respectivamente, como mediação ocorre. A seção seguinte apresenta esses critérios.

## **2.1 CRITÉRIOS DA MEDIAÇÃO**

Por ser a mediação uma interação com objetivo específico de gerar apropriação do conhecimento, Feuerstein (1997a, 1980, 1975) e Feuerstein, Klein & Tannenbaum (1991) apresentaram doze características fundamentais para que ocorra a mediação. São elas: a) intencionalidade/reciprocidade; b) transcendência; c) significado; d) sentimento de competência e) regulação e controle do comportamento; f) compartilhamento; g) individuação e diferenciação psicológica; h) planejamento de objetivos; i) desafio; j) consciência da modificabilidade; k) otimismo; l) sentimento de pertencer.

Os autores concebem a primeira, a segunda, a terceira e a décima como características “universais”, isto é, se os critérios de intencionalidade/reciprocidade, transcendência, significação e consciência da modificabilidade ocorrem em uma situação de interação, significa que há mediação. O sentido de ‘universal’ destacado pelos autores é considerado por nós como

significando critérios ‘suficientes’. Apesar de que esses critérios de mediação sejam considerados indispensáveis para uma interação se tornar uma EAM, todos os componentes ou características do comportamento do mediador são extremamente importantes em toda e qualquer interação baseada em estratégias de aprendizagem mediada.

A seguir passamos a conceituar a leitura e as estratégias de compreensão, com o intuito de estabelecer uma relação entre o conceito de mediação e o papel do próprio texto como mediador na apropriação do conhecimento e da cultura.

### **3. LEITURA E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO**

O objetivo desta seção é discutir conceitos da leitura pertinentes para nosso estudo por acreditar-se que, ao realizarem a leitura, os aprendizes utilizam-se de várias estratégias de leitura. Assim, em primeiro lugar, discute-se o que é entendido por leitura, para depois apresentar o conceito de leitura interativa, bem como de estratégias de previsão e de uso de conhecimentos prévios.

As chamadas estratégias de leitura são, de acordo com Silveira (2005), operações mentais que o leitor realiza ao lidar com a informação visual, integrando-a de forma interativa aos outros tipos de conhecimento na tentativa de atribuir sentido ao texto.

O uso de estratégias propicia ao leitor, segundo (ibid.), a capacidade de avaliar a sua própria compreensão fazendo com que a leitura não seja uma atividade mecânica e sim processo de construção de significado. Segue a definição de leitura.

#### **3.1 LEITURA: UM CONCEITO**

De acordo com Solé (1998) a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que a guiam. Segundo Kleiman (2008), a leitura não é apenas análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese. Também a partir da síntese ele procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que tanto os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão.

Ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos por meio de seu exercício compreensivo (SOLÉ, 1998). Os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para atingir certos objetivos. Nesse mesmo sentido, a leitura é, conforme

Silveira (2005), uma atividade cognitiva e linguística fortemente relacionada com a questão do pensamento e da aprendizagem. Do mesmo modo, ler implica perceber a associação lógica entre as palavras, assim como o encadeamento dos pensamentos e as intenções do autor, posicionando-se diante deles (BORBA; GUARESI, 2007).

Sabe-se que as pessoas que aprenderam a ler e a escrever costumam, segundo Solé (1998), ser usuários mais competentes da linguagem – de toda linguagem, quer oral ou escrita – do que os que não passaram por essa aprendizagem. Assim, a leitura, segundo Borba e Guaresi (2007), produz nítidos resultados sobre a própria linguagem, tanto a falada quanto a escrita. Os resultados de pesquisa mostrados indicam que leitores mais frequentes apresentam maior riqueza vocabular (ibid).

### **3.2 LEITURA INTERATIVA**

Dentro da perspectiva interativa, Kleiman (2008) afirma que a interação não é aquela que se dá entre leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, por meio do seu texto. Essa interação se refere ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito utilizados pelo leitor na leitura. A leitura, nesse ponto de vista, requer conhecimento linguístico, bem como conhecimento de mundo para alcançar a compreensão.

A descrição “leitura como processo interativo” vem sendo usada para se referir à leitura como processo interativo, já que o desvendamento do texto se dá simultaneamente por meio da percepção de diversos níveis ou fontes de informação que interagem entre si. Assim, o sujeito-leitor utiliza conhecimentos ortográficos, sintático-semânticos, pragmáticos, enciclopédicos para ter acesso ao texto. Ele os utilizaria não em uma dimensão hierárquica, (nem desde os mais mecanicistas até os mais complexos, nem dos mais complexos até os mais mecanicistas): no modelo de interação cada um dos níveis do conhecimento pode servir de input, em qualquer momento, para outro nível e, quando um nível de análise é impedido, por falhas na fonte de conhecimento, outras fontes fornecem maneiras alternativas de determinar o significado (KLEIMAN, 2008).

Solé (1998) afirma que, na perspectiva interativa, a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Assim, o modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor. Enfatiza o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação.

Smith (1989) aponta três fatores que demonstram a fluência do bom leitor: a) a leitura deve ser rápida, o objetivo deve ser o de ler tanto texto quanto possível com cada fixação, para manter o significado; b) a leitura deve ser seletiva, e selecionar com fluência requer experiência do leitor e; c) a leitura depende da informação não-visual; o cérebro – com suas finalidades, expectativas e conhecimento anterior – deve controlar os olhos, no momento da leitura.

Assim, os leitores experientes podem com facilidade identificar palavras individuais, se têm que fazer isso. Utilizam, conforme Smith (1989), a informação não-visual, a fim de compreenderem, e são menos dependentes da identificação de palavras individuais no texto ou das palavras próximas. “Assumem controle” do texto por meio das quatro características da leitura significativa – sua leitura é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão. O autor afirma que a leitura fluente envolve a perseguição de um conjunto complexo e sempre mutável de objetivos, a fim de se extrair sentido da palavra impressa de modo relevante às finalidades do leitor. Nem todo o “significado” potencial de uma página é examinado, a menos que se relacione com as finalidades do leitor. A leitura fluente está baseada em uma especificação flexível de intenções e expectativas, que mudam e se desenvolvem como uma consequência da progressão do leitor ao longo do texto.

Dentro do modelo interativo quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento sobre o texto para construir uma interpretação sobre aquele (SOLÉ, 1998).

### **3.3 IMPORTÂNCIA DE ESTRATÉGIAS**

Nos estudos sobre compreensão, Kleiman (2008) distingue dois tipos de estratégias que regem o comportamento do leitor: a) estratégias cognitivas – aquelas automáticas, inconscientes que possibilitam a leitura rápida eficiente e; b) estratégias meta cognitivas – aquelas que regem os comportamentos conscientes do leitor, uma das quais permite justamente a desautomatização e controle das estratégias cognitivas para auto-regulamento da compreensão.

Quanto à responsabilidade do leitor, elas são de dois tipos: a) um tipo subjuga os interesses e objetivos que o leitor tem aos objetivos propostos pelo autor; b) um outro tipo de responsabilidade do leitor é a de trazer e mobilizar os conhecimentos necessários à interação. (ibid.).

Solé (1998) afirma que o aprendiz pode aprender, e de fato aprende, à medida que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas. A autora esclarece o que é uma habilidade, uma estratégia, uma destreza, uma técnica e um procedimento; define a autora procedimento como conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta e acrescenta que destrezas, técnicas ou estratégias são termos que se referem às características que definem um procedimento. Compreendemos então que a estratégia requer um planejamento e que o procedimento não o requer, pois é realizado de maneira automática. A autora ainda afirma que o pensamento estratégico possibilita avançar o curso da ação em função de critérios de eficácia.

É importante destacar que a estratégia de leitura linear que os escolares adotam na leitura impede ou atrasa, de acordo com Kleiman (2008), o desenvolvimento de estratégias que funcionem no nível do contexto não imediato na apreensão do sentido. O texto não pode ser entendido como sequência de sentenças independentes, mas sim como uma unidade pragmática.

### **3.3.1 ESTRATÉGIA DE PREVISÃO**

Solé (1998) afirma que fazemos previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um dos seus componentes. Para realizá-las, baseamo-nos na informação proporcionada pelo texto, naquela que podemos considerar contextual e em nosso conhecimento sobre a leitura, os textos e o mundo em geral. No estabelecimento de previsões, os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos de leitura desempenham um papel importante (ibid.).

Para estabelecer previsões, a autora baseia-se nos mesmos aspectos do texto e, naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto.

Para Borba e Guaresi (2007), o leitor, a partir das pistas encontradas no texto, elabora suas hipóteses, que são confirmadas ou não. Desse modo, os aprendizes se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu. Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer o texto e de verificar suas próprias previsões (SOLÉ, 1998).

### **3.3.2 USO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS**

A leitura remete segundo Borba e Guaresi (2007), à vivência do leitor, pois este ativa conhecimentos já adquiridos, confrontando-os com as informações novas proporcionadas pelo texto. Desse modo, a previsão, baseada em conhecimento anterior, elimina segundo Smith (1989), as alternativas improváveis de antemão. Similarmente, quanto mais um leitor sabe sobre a maneira como as palavras se agrupam em frases gramaticais e significativas – por causa do conhecimento anterior daquela determinada linguagem e do tópico que está sendo discutido – menos informação visual é necessária para a identificação das palavras individuais.

Os leitores normalmente não prestam atenção à palavra impressa com suas mentes vazias, sem qualquer finalidade anterior e sem qualquer expectativa do que poderão encontrar em um texto. Em geral procuram um sentido. A maneira como os leitores procuram o significado é não considerando todas as possibilidades, não fazendo “adivinhações” inconsequentes somente quanto a um sentido, mas, em vez disso, fazendo previsões dentro da faixa mais provável de alternativas (ibid.).

Solé (1998) define o conhecimento prévio como algo que vamos nos apropriando durante a vida, com base nos elementos constitutivos da nossa cultura. Já Kleiman (2008) afirma que a partir do conhecimento da estrutura do texto e do conhecimento de mundo do leitor, este se torna capaz de inferir uma série de elementos.

Ao ler, evoca-se, conforme Borba e Guaresi (2007), todo um sistema de valores e crenças que refletem o grupo social em que o indivíduo está inserido. Segundo Smith (1989), quanto mais informações não visuais (conhecimento prévio) um leitor possui, menos informação visual necessita. O autor entende informação não visual como conhecimento prévio do leitor, ou seja, a bagagem que ele traz para a leitura de suas vivências pessoais. Assim, a leitura sempre envolve uma combinação de informação visual (texto) e não visual (leitor), a interação desses dois elementos.

### **3.3.3 EXTRAÇÃO DE IDÉIAS CENTRAIS E ELABORAÇÃO DE RESUMOS**

É importante que o professor saiba conduzir a atividade de leitura. Solé (1998, 119) afirma que depois da leitura, o professor deve conduzir os alunos por meio de quatro estratégias básicas:

a) se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância; b) pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto; c) formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária; e) estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro “responsável” ou moderador (SOLÉ, 1998, p.119).

Para resumir um texto, a autora afirma que temos que tratar a informação contida de uma forma em que se possa omitir o que é pouco importante e redundante. Ainda, quais conceitos e proposições possam ser substituídos por outros que os englobem ou integrem. Também é preciso que o resumo conserve laços especiais com o texto a partir do qual foi criado, devendo preservar o significado genuíno do texto do qual procede, em outras palavras, é preciso: a) omitir detalhes e exemplos; b) seleção do que não é redundante c) agrupar ideias de um mesmo assunto; d) integrar ideias em frases coesas.

No caso do resumo, para ensinar e aprender a resumir parágrafos de texto é necessário: a) encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado; b) deixar de lado a informação repetida; c) determinar como se agrupam as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las; d) identificar uma frase-resumo do parágrafo ou a elaborá-la (ibid, p. 147). Desse modo, o resumo de um texto é elaborado com base naquilo que o leitor determina como ideias principais, que transmite de acordo com seus propósitos de leitura.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Quisemos com este trabalho trazer uma discussão conceitual sobre a mediação na perspectiva vygotskyana e na perspectiva feuersteiniana, além de questões referentes à leitura interativa e das estratégias de leitura.

Pautados em Meier & Garcia (2008, p.71) defendemos que "o professor não passa informações, não transmite conhecimento, não ensina". O que faz, é disparar no próprio educando esse processo de apropriação do conhecimento, sua própria aprendizagem, que defendemos como processo mediado não só pela figura do professor como pelo próprio material textual.

## Referências bibliográficas

- BORBA, Valquíria C. M., GUARESI, Ronei (org.). *Leitura: processos, estratégias e relações*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- BROWN, A.L. & FERRARA, R.A. Diagnosing zones of proximal development. IN: J.V. Wertsch (org), *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNEMBAUM, A. J. (Eds.). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. London: Freund Publishing, 1991.
- FEUERSTEIN, R. **The ontogeny of cognitive modifiability**: applied aspects of mediated learning experience and instrumental enrichment. Jerusalem: ICELP & HWCRI, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Instrumental Enrichment**: an intervention program for cognitive modifiability - Bases Teóricas e apresentação do PEI. Scott Foresman and Company: Glenview, 1980.
- \_\_\_\_\_. Mediated learning experience –An Outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions. Nova Iorque: ICP , 1975.
- GOMES, C. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2008.
- LANTOLF, J.P. & THORNE, S.L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- MEIER, M. & GARCIA, S. *Mediação da aprendizagem – contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. 3ª ed. Curitiba: Edição do Autor, 2008.
- NININ, M.Otilia G. *Atividade de Observação nas Práticas Docentes: uma perspectiva crítica*. Prelo.
- NORTON, B & TOOHEY, K. Changing Perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly* Vol.35 No 2, 2001.
- OLIVEIRA, Edilson Moreira; ALMEIDA, José Luís Vieira de & ARNONI, Maria Eliza Brefer. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- SCHENEWLY, B. Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education* 9:4, 1994, p. 281-291.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: Edufal, 2005.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura – uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKII, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE *PRÁTICA SOCIAL* NOS PROJETOS DE LETRAMENTO E NO MÉTODO DIALÉTICO

**Larissa Malu dos Santos**

Mestranda em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

**RESUMO:** A partir do século XX, a Escola Tradicional vigente no Brasil passou a ser contraposta, especialmente através de modelos pedagógicos alternativos. Trazendo novas concepções de ensino, de sujeito e de língua (BRASIL, 1997), documentos oficiais e metodologias de ensino passaram a dar um enfoque maior a questões que tangem a vida social dos estudantes, e, a partir disso, a noção de prática social ganhou grande centralidade na área. Porém, parece-nos que, a depender do escopo filosófico-teórico que ancora determinados documentos e metodologias, o termo ganha acepções diferentes. Assim, este trabalho destaca a forma como a noção de prática social é concebida na área, tomando como objetos de análise duas metodologias: *projetos de letramento* (KLEIMAN, 2000) e *pedagogia revolucionária* (SAVIANI, 2012[1983]). Identificamos que, em ambas metodologias, o conceito de prática social parece ser fundante, mas que há distinções de embasamento filosófico que as diferenciam, sinalizando uma divergência conceitual para o termo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia. Materialismo histórico-dialético. Ensino de língua.

**ABSTRACT:** From the twentieth century, the Traditional School in Brazil began to be opposed, especially through alternative pedagogical models. Bringing new conceptions of teaching, subject and language (BRASIL, 1997), official documents and teaching methodologies began to give a greater focus to questions that affect students' lives and, from this, the notion of social practice gained great centrality in the area. However, it seems to us that, depending on the philosophical-theoretical scope that anchors certain documents and methodologies, the term gains different meanings. Thus, this work highlights how the notion of social practice area is conceived, taking as objects of analysis two methodologies: *literacy projects* (KLEIMAN, 2000) and *revolutionary pedagogy* (SAVIANI, 2012[1983]). We have identified that in both methodologies the concept of social practice seems to be fundamental, but that there are distinctions of philosophical foundation that differentiate them, signaling a conceptual divergence for the term.

**KEYWORDS:** Philosophy. Historical-dialectical materialism. Language teaching.

### INTRODUÇÃO

Na busca por uma superação dos moldes da chamada Escola Tradicional, os estudos referentes ao ensino – tanto de Língua Portuguesa quanto de outros componentes curriculares – tomaram como urgente a necessidade de a prática em sala de aula ser repensada, uma vez que os métodos ditos tradicionais não mais cumpriam com o que se passou a entender como função da escola. Essa função, é claro, toma caminhos distintos quando analisadas as diversas

perspectivas pedagógicas que se abrem no campo. Para a pedagogia tradicional, a exemplo, a função estaria estreitamente ligada ao apassivamento dos sujeitos, uma vez que se é esperado que ele dê conta do conhecimento enciclopédico que é transmitido a ele. Para o chamado escolanovismo, a escola estaria a serviço da sociedade, na medida em que o sujeito deve ser livre e, portanto, a instituição deve estar preocupada com a formação de indivíduos ativos, que irão, por si só, em busca do conhecimento. Já, para o tecnicismo, poderíamos dizer que a escola teria um caráter objetivo, pragmático, em que sujeito devesse aprender a fazer, a efetuar as atividades que são demandadas na sociedade, no mercado de trabalho (cf. SAVIANI, 2012[1983], 2008). Ou seja: falar mesmo de uma questão que poderia ser de consensual resposta – por que os alunos devem ingressar e se comprometer com a escola? Qual é o papel fundamental do ambiente escolar no meio social? – já nos abre assertivas distintas, a depender do escopo teórico que se toma como verdade.

Tal questão aponta-nos para a reflexão que se toma como fundante neste trabalho e sobre a qual nos ocupamos agora em descrever: de como a tentativa de transformação da função da escola e, portanto, da prática pedagógica em si, está, em sua gênese, vinculada à uma mudança de fundamento. Isso porque, quando assumimos, nos estudos de Educação, que a Escola Tradicional não mais correspondia às emergências da sociedade capitalista, já que “além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização [...], nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar” (SAVIANI, 2012[1983], p. 6), a concepção de sujeito calcada numa filosofia da essência passou a dar voz (em sua grande maioria) a uma perspectiva da existência – de sujeitos que antes eram todos iguais, mas que precisavam ser corrigidos, a sujeitos que, agora, passariam a ser compreendidos como plurais, donos de sua própria história, construtores de seu próprio conhecimento (cf. SUCHODOLSKI, 2012). Isto é, o sujeito passa a tomar uma grande voz, resultando na minimização do problema do conhecimento e na projeção da subjetividade<sup>1</sup> no interior da própria escola.

Disso, temos a chave daquilo que é nosso objeto: a crescente necessidade que se instaurou no campo de se discutir sobre a *prática social* do sujeito, tendo em vista que é a ela

---

<sup>1</sup> Na obra *Método científico: uma abordagem ontológica* (2013), Tonet irá assumir que a questão da ciência (e, portanto, também do ensino) irá sempre envolver uma discussão que envolve o foco ou na objetividade ou na subjetividade. Para o autor, a objetividade está relacionada com o mundo, com a materialidade, enquanto a subjetividade estaria ligada à razão, ao sujeito. Ancorando-se no materialismo histórico-dialético, Tonet irá defender o método científico que assume como primordial a objetividade, sendo esta antecessora da subjetividade, embora ambas estejam numa relação dialética. Não cabe a este trabalho abrir a discussão levantada na obra; no entanto, vale a referência, uma vez que parece ficar claro que estamos nos contrapondo a qualquer exacerbação da subjetividade.

que a lente do ambiente escolar passou a se voltar. Deixando para trás a ideia de que todos os indivíduos são tomados por um caráter abstrato, passou a se considerar, como aponta Saviani (2012), o sujeito empírico, autônomo, criativo. Um sujeito ativo assumido com tal radicalidade que a própria função do professor é deslocada para o papel de facilitador do processo de aprendizagem. Se na perspectiva da Escola Tradicional o docente ocupava a função de transmitir os conhecimentos, agora sua função é, de certa forma, estreitada, uma vez que ele é apenas mediador (no sentido estrito do termo) da aprendizagem e não o ator principal do processo. O ator (protagonista), agora, passa a ser, portanto, os próprios alunos. E, em se considerando cada sujeito portador dessa autonomia e autores de sua própria existência, a bagagem de histórias que eles carregam consigo torna-se essencial para o novo olhar da educação, que, portanto, não pode deixar de ter em seu horizonte a vida desses estudantes.

No entanto, se, como apresentado, mesmo a função da escola irá remeter a distintas compreensões dela própria a depender de qual caminho se toma, o conceito de prática social, a nosso ver, parece, igualmente, tomar acepções distintas quando se dá luz aos fundamentos que o ancoram. Isto é, a depender da perspectiva que baliza tal noção, a prática à qual se refere tomará um sentido diferente e, desse modo, a própria finalidade do ato pedagógico será outra.

Nesse sentido, a fim de discutir a forma como o conceito de prática social irá tomar acepções distintas a depender do escopo filosófico ao qual o termo está ancorado, discutiremos, neste trabalho, duas metodologias de ensino que assumem essa prática como fundamental para o processo educativo como concreção: os chamados *projetos de letramento*, largamente disseminados especialmente no campo da alfabetização brasileira; e a proposta de Saviani de uma metodologia voltada, no ponto de partida e de chegada, para a prática social, a denominada *pedagogia revolucionária*. A partir da exposição dessas duas propostas, realizaremos breve discussão acerca dos seus propósitos e dos seus possíveis alcances, apontando as bases que ancoram esses trabalhos e defendendo, por fim, a educação que vem sendo foco de atenção por parte de autores comprometidos com uma efetiva transformação não só da educação, mas da sociedade como todo.

## **A PROPOSTA DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO: OS *PROJETOS DE LETRAMENTO***

Nos últimos anos, os chamados Estudos do Letramento ganharam grande força não apenas no cenário acadêmico, da pesquisa, como no cenário educacional, principalmente nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Compreendendo, conforme definição de Kleiman, o letramento como “[...] o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos que nelas circulam [...]” (2009, p. 9), a concepção de letramento vem permeando o ciclo de alfabetização das escolas nacionais, sendo concebido como um fenômeno que está presente em toda vida dos alunos, tendo em vista que estes estão inseridos numa cultura grafocêntrica.

A proposta metodológica ancorada neste fundamento teórico é denominada *projetos de letramento*. Conforme Kleiman (2000),

[...] por projeto de letramento entendemos um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Segundo essa perspectiva, a criança está imersa no mundo letrado, e a escola é responsável por torná-la apta a compreender e a participar desse mundo das letras. Para isso, torna-se fundamental o aprendizado do código da escrita, ou seja, do Sistema de Escrita Alfabética, e, dessa forma, a alfabetização faz-se o centro do processo educativo. No entanto, por conceber que os alunos estão submersos no mundo da escrita para além do ambiente escolar, essa proposta de ensino diferencia-se dos moldes assentados na Escola Tradicional por valorizar, antes de mais nada, o conhecimento que o aluno já possui em relação aos grupos culturais de pertencimento. A proposta dos projetos de letramento é permitir que o aluno mostre o que já sabe e o que possui interesse em saber, ou seja, origina-se do "interesse real na vida dos alunos", para, só depois, iniciar-se o trabalho educativo. O aluno e seus desejos são o ponto de partida de todo trabalho. Isso porque, segundo Kleiman (2000),

[...] a dificuldade do processo de ensino e aprendizagem da escrita reside, em parte, na ausência de funções relevantes, dentro do contexto de sala de aula, para os usos sociais da escrita, ou seja, para engajar os alunos em práticas que sejam instrumentais e constitutivas, ao mesmo tempo, do seu desenvolvimento individual e o de sua comunidade. Para esse objetivo tornar-se viável, é preciso abandonar os compromissos com um programa preestabelecido quando esse programa não corresponder às necessidades e aos interesses dos alunos. (KLEIMAN, 2000, p. 242).

Assim, na tentativa de romper de vez com o molde tradicional, em que transmitir os conhecimentos enciclopédicos eram a agenda da escola, para a autora, o que importa ao ensino deve estar voltado para a vida social dos sujeitos, compreendendo antes quais são as necessidades e as curiosidades dos alunos, para daí, então, estabelecer o que será de fato trabalhado em sala.

Nesse sentido, os estudos do letramento propõem uma pedagogia em que o professor trabalhe com problemas advindos do cotidiano dos alunos, sendo por eles definidos e resolvidos. Isto é, tal como advogam os estudos ancorados na Escola Nova, a proposta de Kleiman está voltada para a definição de métodos e processos no aprender - os conteúdos, o currículo a ser trabalhado é posterior, deriva dele. O que importa, para essa pedagogia, é muito mais uma questão de que o aluno aprenda a aprender (cf. DUARTE, 2001), que o processo de aprendizagem faça sentido para o estudante para que, entendendo a forma como seu aprendizado se dá, ele possa ir em busca de outros conhecimentos adiante.

Por assim dizer, essa proposta metodológica acaba por tomar o papel do professor como apenas um facilitador da atividade educativa – as questões, os conteúdos a serem estudados, as atividades a serem realizadas são decididas pelos estudantes que, por já terem um conhecimento prévio, devem levantar os conhecimentos que eles julgam ainda não possuir domínio.

A implementação de um projeto de letramento depende de um professor que, mais do que saber conteúdos, sabe como identificar os interesses das crianças da turma, onde e como procurar dados e informações relevantes para as metas do projeto e como orientar o trabalho dos alunos para que eles próprios façam perguntas instigadoras que os motivem a, eles mesmos, coletivamente, procurar respostas, desenvolvendo estratégias de aprendizagem e adquirindo saberes de valor nesse percurso. (KLEIMAN, 2009, p. 5).

A metodologia dos projetos de letramento seria, dessa maneira, a compreensão, por parte do professor, do que a criança gosta, ou a percepção de alguma questão imediata a ser resolvida naquele contexto, para, então, os alunos levantarem as questões e pesquisarem acerca daquele objeto do conhecimento escolhido, o que necessariamente envolverá usos sociais da escrita por esses sujeitos. Assim, à primeira vista, essa proposta metodológica pode parecer uma tentativa de partir de algo que vá motivar o aprendizado dos estudantes e por fim concretizá-lo; no entanto, o que nos parece, é que o que fica posto é um modelo que acaba não permitindo uma ampliação do olhar dos estudantes, tendo em vista que estes irão se voltar aos seus interesses imediatos.

Uma vez que a teoria que embasa os projetos de letramento compreende que a educação deva estar voltada para a realidade do estudante, para os problemas que os cercam e para as questões imediatas impostas na comunidade em que ele vive, o conceito de prática social torna-se primordial para essa perspectiva. Isso parece ficar evidenciado na nota de número dez, do texto fundamental de Kleiman (2000), quando a autora, ao discutir a concepção dos projetos de letramento, afirma que

Damos a esse conjunto de atividades o nome de projeto de letramento para salientar o aspecto social dos usos da linguagem por meio de atividades orais ou escritas. Com objetivos muito semelhantes, encontramos os projetos da Educação Nova, na França, propostos por Foucambert (1994), e no Brasil, os Projetos de Trabalho da Escola Plural, da Rede Municipal de Belo Horizonte (LEITE, 1995/96), que visam, por meio de um enfoque interdisciplinar, a gerar necessidades de aprendizagem para os alunos, que lhes permitam compreender e intervir na realidade. (KLEIMAN, 2000, p. 243).

Conforme assinalado, parece-nos que o bom professor é aquele que compreende a forma como se dá essa prática social dos alunos para, a partir dela, traçar o projeto educativo, tendo sempre como alvo os fenômenos que perpassam tal prática. Aqui, a importância de olhar para o caráter social dos sujeitos se dá no sentido de capacitá-los a melhor compreender essa realidade e nela poderem agir. Ainda, não se trata da realidade histórica que envolve e constringe os sujeitos, mas a realidade empírica, local. Além disso,

É justamente porque devemos partir dessa bagagem cultural diversificada dos alunos como participantes de uma cultura letrada que podemos permitir que as crianças tomem parte de forma variada das situações e criem táticas diferentes para lidar com suas limitações ou potencialidades nessas situações diversas. (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Acreditando que “[...] os projetos de letramento permitem uma ressignificação do ensino da língua escrita [...]” (KLEIMAN, 2009, p. 6), essa proposta metodológica defende que, ao tornar o aluno o centro do processo pedagógico, a efetivação do aprendizado possa ocorrer de forma mais lúdica e mais palpável para os estudantes. Por partir das “necessidades” deles, alunos a partir de 6 anos, de problemáticas que derivam sua prática localmente situada, defende-se que trabalhar com a realidade dos estudantes ressignifica o aprendizado da língua escrita à medida em que o aluno vai compreendendo que ele está envolvido por eventos de letramento, por situações que demandam a escrita, e que, portanto, consolidam a necessidade do aprendizado do sistema alfabético. Compreendendo que a escrita e a leitura são “ferramentas para agir socialmente” (KLEIMAN, 2009, p. 4), é a partir dos Projetos que os alunos poderão adquirir o modo de funcionamento dessas práticas e, portanto, fazer uso do conhecimento da escrita no mundo real.

Nesse sentido, os Projetos de Letramento tomam como ponto de partida a prática social local, imediata dos sujeitos, envolvendo diretamente a escrita, para conhecer as demandas de sua comunidade, de sua realidade, e, então, instrumentalizá-los para dessas práticas poderem participar. A defesa é, pois, que se vá da prática social para o conteúdo (cf. KLEIMAN, 2000, 2007, 2009). Por assim dizer, podemos afirmar que, em relação ao processo de alfabetização, o fim do trabalho educativo, para os estudos do letramento, está na instrumentalização do

Sistema Escrita Alfabética (SEA): a leitura e a escrita são o fim do trabalho educativo, e a aquisição do SEA faz sentido porque o sujeito precisa inserir-se no mundo social (que é grafocêntrico) e nele conseguir adaptar-se.

Tendo em vista que o objetivo central deste trabalho é depreender as acepções filosóficas que embasam o conceito de prática social, cabe-nos destacar a concepção que, a nosso ver, ancora a proposta metodológica dos projetos de letramento. Conforme assinalado, tal método parece estar muito centrado para o aqui e agora dos sujeitos, colocando como foco a maior compreensão possível, por parte do educando, dessa prática social que cerca os estudantes, o que converge significativamente com a defesa de que quanto mais o pesquisador/professor encharcar-se da realidade dos sujeitos, tanto melhor (LÖWY, 1995). Por isso, parece-nos que a articulação filosófica que se faz presente tem como fundamento o que será chamado por Lowy (1995) de historicismo<sup>2</sup>, uma vez que seria essa a perspectiva epistemológica que, segundo o autor, está diretamente relacionada com essa proximidade com a realidade dos fenômenos, com o foco em compreender como as coisas são dadas.

A metodologia, portanto, nessa perspectiva ancora-se em um fundamento em que se faz relevante a manutenção da realidade do sujeito, permitindo que ele consiga se inserir em seu contexto social e que possa, minimamente, ocupar algum lugar dentro dele. No que se refere ao embasamento teórico, está estreitamente relacionada com a pedagogia da Escola Nova, em que os sujeitos são os norteadores de todo processo educativo, em que o método concorre com o conteúdo. Já, em relação ao campo filosófico, se compreendermos, tal como propõe Suchodolski (2002), as filosofias divididas entre: filosofia da essência, segundo a qual todos os sujeitos são iguais por natureza; da existência, em que, pelo contrário, os indivíduos são distintos; e a filosofia voltada para o futuro, para a qual os sujeitos não são empíricos, mas, sim, concretos; podemos conceber que os Projetos de Letramentos estarão vinculados a uma filosofia existencialista, à medida em que sua atividade-fim é, tal como propõe esse

---

<sup>2</sup> Em *Ideologias e ciência social* (1995), Michael Löwy apresenta três perspectivas de concepção de ciência: o positivismo, o historicismo e o materialismo histórico-dialético. Segundo o autor, o positivismo compreende a ciência como algo neutro, associada a uma compreensão do caráter natural das coisas, em que a sociedade é organizada por leis naturais. Já, para o historicismo, a ciência é marcada pela historicidade do sujeito, que é individual e que, portanto, o cientista precisa conhecer melhor sua realidade para poder estudá-la – é necessário mergulhar na vida do sujeito para compreendê-lo. Por último, o materialismo histórico-dialético apresenta-se como um observatório elevado, olhando o sujeito, mas de blocos distintos, buscando uma compreensão do todo para, enfim, atingir uma superação do que está posto. O materialismo histórico-dialético é, dessa forma, uma negação do que está colocado, é a proposta de uma transformação. Os Projetos de Letramento se encaixam, portanto, no historicismo, enquanto o método de Saviani, como veremos mais a frente, está mais associado a uma perspectiva do materialismo histórico-dialético, comprometido com tal superação.

pensamento, a exaltação do local, ao sujeito que existe em contexto determinado. No que tange, enfim, a questão epistemológica, à luz das discussões levantadas por Löwy (1995), podemos considerar esse método discutido como uma metodologia ancorada numa concepção historicista, associada à filosofia da existência, contribuindo para essa aceção do sujeito enquanto ser datado, individual e circunscrito por sua historicidade. Ao fim, o que essa base nos revela é o fato dos Projetos de Letramento serem sustentados por perspectivas comprometidas com a manutenção do estado de coisas, superando pouco a lógica de um projeto formativo voltado para a lógica da adaptação dos sujeitos.

### **A PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA: A PRÁTICA SOCIAL COMO PROPOSTA METODOLÓGICA**

Acompanhando ainda o movimento pedagógico de buscar oferecer alternativas metodológicas ao campo educacional, passemos, agora, ao segundo método, ao método dialético de Saviani, à metodologia que toma a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo (SAVIANI, 2012 [1983]). Tal como na proposta anterior, o conceito de prática social será fundante para pensarmos a proposta de ensino. Para o autor, essa prática é “igualmente” ponto de partida para o processo pedagógico, mas também ponto de chegada. Analisemos sua proposta para, enfim, destacar as diferenças de fundamento que distingue este método daquele apresentado anteriormente.

Ao sugerir um método dialético, Saviani irá propor a prática social sincrética como ponto de partida e a prática social sintética como ponto de chegada. Isto é: é sincrética porque se assume que os alunos, em condição de sujeitos que assumem como atividade principal a aprendizagem (DAVIDOV, 1988; MOURA, 2010), em termos do objeto de ensino em questão, não possuem conhecimentos e experiências suficientes para articularem a experiência pedagógica com a prática social, e é sintética porque a prática social no ponto de chegada:

Não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. (SAVIANI, 2012, p. 73).

Aqui, cabe ressaltar que Saviani, ao propor a teoria pedagógica histórico-crítica, assinala o fato de que a escola, por si só, não é capaz de superar o estado de coisas, não é capaz de realizar uma transformação social de fato. Ao distinguir as teorias pedagógicas entre teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, para, enfim, propor sua pedagogia como uma teoria

genuinamente crítica para a educação, irá se contrapor aos dois primeiros blocos por defender que essas duas perspectivas<sup>3</sup> acreditam que a escola não esteja associada num primeiro plano à sociedade e que portanto teria o potencial ou de ser um instrumento de equalização social (não crítica), ou de ser um instrumento de discriminação, um fator de marginalização (crítico-reprodutivista). O autor irá denominar essa noção de que a escola por si só altera o estado de coisas como uma consciência ingênua, da qual sua teoria se apresentará livre, uma vez que compreende que a escola está vinculada à sociedade e vice-e-versa, de forma que não há como esperar que a educação possa, isoladamente, alterar a sociedade num todo. No entanto, a grande defesa do autor está no fato de que, em sabendo-se condicionada, a sua pedagogia torna-se, de fato crítica. Ainda que os outros dois blocos levantem a bandeira de “formação de alunos críticos”, em realidade, suas bases estão muito mais associadas à manutenção do estado de coisas. Por outro lado, a pedagogia proposta por Saviani, ao dizer-se determinada, não está aceitando a realidade tal como é, mas compreendendo que é necessário olhá-la de fora, olhá-la de cima para, então, poder transformá-la. É preciso saber-se condicionada, mas saber-se, também, influenciadora do meio que a determina: “ainda que determinada, não deixa de determinar o elemento determinante” (SAVIANI, 2012, p.??). Ao contrário das teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, que se acreditam autônomas em relação à sociedade, na pedagogia histórico-crítica, educação e sociedade são subordinadas. É por isso que, ao final do trabalho pedagógico, ao atingir a prática social sintética, a própria prática se altera: ao repensá-la, o aluno poderá, enfim, situar-se/compreender-se como agente da transformação social. Isto é: não é a escola, sozinha, que garante essa transformação, mas, sim, a partir da formação humana desses sujeitos.

É nesse sentido que Saviani, em seu método, irá defender o valor do conhecimento histórico-cultural acumulado e o papel do professor, e, portanto, retomar o que tanto é criticado na Escola Tradicional pelo escolanovismo: a transmissão do conhecimento. Nessa prática, o professor, em sendo o profissional que detém um maior leque de conhecimentos, que assume como atividade principal o ensino (DAVIDOV, 1988; DUARTE, 2003) e que sabe da

---

<sup>3</sup> Saviani (2012), ao propor essa divisão entre teorias críticas e não críticas, irá associar ao primeiro grupo a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, sendo, segundo o autor, todas elas defensoras de uma educação que é instrumento para a igualdade social. Já, no segundo grupo, das teorias crítico-reprodutivistas, encontram-se as teorias de que tomam o ensino como violência simbólica, da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e a teoria da escola dualista. Esse segundo bloco compreenderia a escola como mera uma reprodução da sociedade.

importância destes para a formação dos estudantes, será quem definirá o projeto pedagógico, isto é, os conteúdos a serem trabalhados, as questões a serem discutidas.

Tal definição seria inerente a especificidade do professor que, dominando os elementos culturais a serem ensinados e as melhores formas de o fazê-lo, organizaria, sistematizaria e proporria (MOURA, 2010) percursos pedagógicos que contribuiriam para a compreensão crítica da realidade social de modo alargado e sintético. Aqui importam especialmente dois aspectos: a mencionada realidade social não diz respeito necessariamente a realidade contextual imediata dos sujeitos, mas sim a realidade social compreendida como deriva de um processo histórico produzido pelas gerações anteriores; essa delimitação encaminha-nos ao segundo aspecto, a concepção de aluno/sujeito assumida, a qual centra-se, da mesma forma, não no sujeito tomado em sua empiria, mas no aluno/sujeito concreto, histórico. Acerca desse aspecto, assim se posiciona Saviani (2013 [1991], p. 121):

Mostro o aluno concreto e apresento o concreto como síntese das múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Portanto, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. [...] firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto.

Claro que essa não é uma perspectiva pedagógica, tal como a tradicional, em que o aluno tem a função de instruir-se e de que o papel do professor é apenas fornecer o conteúdo, independente do andamento da turma. A proposta é voltar-se, sim, aos interesses dos alunos, às suas reflexões, às suas questões do dia a dia. O aluno não é emudecido no processo pedagógico. “A sua criatividade vai expressar-se na forma como ela assimila essas relações e as transforma” (SAVIANI, 2013 [1991], p. 121). Mas, ao contrário do escolanovismo, não é ele quem é o ponto de partida do processo, haja vista que o professor é quem possui os conhecimentos dados como relevantes para a formação dos alunos e é ele quem possui maior experiência e saberes acumulados para saber quais conhecimentos são necessários aos estudantes para que eles, de fato, possam agir de maneira crítica socialmente<sup>4</sup>. O ponto de partida é, como já assinalado, a prática social que é comum aos alunos e aos professores.

---

<sup>4</sup> A respeito dessa discussão, Britto afirma que “Em síntese, os objetos da educação e as práticas de ensino não podem ser submissos aos interesses e às necessidades pragmáticas. Levar esses interesses em consideração é uma atitude que se justifica desde que a finalidade não seja de simplesmente satisfazê-los, mas sim de superá-los. Não se trata de negar ou desvalorizar os saberes e as experiências que cada um traz em função de suas formas de inserção e de seus vínculos culturais, mas de aguçar a curiosidade epistemológica de que fala Paulo Freire (1984), de forma a superar a curiosidade ingênua.” (BRITTO, 2012, p. 55).

Além disso, outra distinção do segundo método está no fato de que, para a pedagogia revolucionária, apenas instrumentalizar os alunos não garante a formação humana crítica. Isso porque, ao invés de ser o ponto de chegada a aquisição do objeto de conhecimento, ou da resolução de determinado problema (KLEIMAN, 2009), o aluno irá passar, ainda, por um momento de catarse. Partindo do plano abstrato, isto é, da prática social sincrética, haverá o momento de problematização, em que o professor determinará as questões a serem resolvidas e os conhecimentos necessários a serem dominados, para uma posterior instrumentalização, que, ao invés de parar aqui, será movida para o momento catártico, que vem a ser a incorporação de fato dos instrumentos culturais, que agora, para além do plano científico, escolar, poderão ser transformados em elementos ativos de transformação social. Ou seja, não é a aquisição de conteúdo por ele mesmo, mas a compreensão do lugar que esse conhecimento ocupa no meio social e dos elementos que podem servir, a partir dele, para a transformação do estado de coisas. Disso, voltamos à prática social, agora sintética.

Cabe-nos assinalar, portanto, que a prática que é ponto de partida, e também de chegada, no método proposto por Dermeval Saviani, não é aquela do mundo cotidiano, do sujeito empírico, historicizado, do ser que precisa encaixar-se na sua comunidade, busca, pois, superar os modelos adaptativos, tal qual o são os modelos alinhados ao escolanovismo. Esta segunda metodologia de ensino toma o conceito de prática social justamente para a superação daquilo que está colocado na realidade social empírica, fenomênica. Do sujeito concreto, permeado pela cultura sócio-histórica, do sujeito que precisa não se adequar, mas transformar a sua realidade. Vemos, assim, uma distinção de base: da prática social imediata dos estudos do letramento (de uma filosofia da existência, epistemologicamente historicista), para uma prática social que é compartilhada, histórica e produzida pela atividade humana e, portanto, por ela também transformada – articulada, assim, a uma filosofia voltada para o futuro e a uma epistemologia marxista.

Podemos perceber, enfim, que a base que sustenta o trabalho do método dialético, que ancora a proposta metodológica de Saviani, está ancorada numa perspectiva de transformação social e de uma formação voltada para o futuro, isto é, de uma formação que permita ao sujeito reconhecer-se como sujeito histórico, pela compreensão crítica da realidade social, como realidade não natural, mas como produzido historicamente pelas gerações anteriores, e compreendendo-a, poder alterá-la, num movimento dialético constante entre cotidiano e história (HELLER, 1970).

Ainda que, em primeira medida, numa compreensão pautada na aparência das coisas, possa assemelhar-se aos projetos, tal como os Projetos de Letramento, no sentido de dizer-se crítica e de procurar voltar-se à prática social, à realidade do sujeito, problematizamos que, por possuir uma base filosófica e epistemológica outra, o método de Saviani está comprometido com uma formação que garanta aos sujeitos a possibilidade de transformação de sua realidade, e não de sua mera adequação ao meio social em que vive. É por sustentar-se numa teoria pedagógica pelo próprio autor elaborada, a pedagogia histórico-crítica, em uma filosofia voltada para o futuro, em que o universo do sujeito de saída supera e muito o imediato, e, por fim, em uma epistemologia ancorada no materialismo histórico-dialético, que os trabalhos apresentados tornam-se fundamentalmente distintos em suas compreensões de base e em seus propósitos finais.

### **POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA DOS HOMENS: ALGUNS ENCAMINHAMENTOS FINAIS**

Com a exposição, deverá ser possível identificar que os distintos métodos, apesar de tomarem o conceito de prática social como central, distanciam-se em grande medida na sua fundação teórico-filosófica e no seu compromisso com a concepção de mundo, de sujeito e de educação que carregam. E é por isso que escolher uma base metodológica implica escolhas que vão para além do método em si: há que se saber as bases que ancoram as perspectivas.

Os Projetos de Letramento, como visto, articulam-se a uma teórica pedagógica vinculada ao escolanovismo, ao “aprender a aprender<sup>5</sup>”, em que os métodos colocam-se em relação de centralidade em relação ao conteúdo aprendido, em que o fato de o aluno desenvolver modos de aprendizado torna-se mais significativo do que de fato aprender algum conhecimento. Essa teoria, por sua vez, vincula-se a uma filosofia da existência, para a qual cada ser possui suas singularidades, o homem é distinto por natureza, e, por isso, o sentido de trazer o aluno para o foco do aprendizado – ele precisa reconhecer suas dificuldades e lacunas, tendo em vista que cada um possui as suas. Em última medida, essa linha de pensamento, essa base estruturante que vai da filosofia, para a teoria e, por último, para a metodologia, associa-se ainda a uma concepção de ciência que irá dizer-se historicista, uma concepção que vê o sujeito no seu local-imediato, no seu instante-já (cf. LÖWI, 1995; TONET, 2013). A

---

<sup>5</sup> Tal alinhamento parece claro, especialmente, a partir da nota de rodapé de número dez no texto de Kleiman (2000), já citada neste trabalho.

concepção, ao fim, está vinculada, no limite, à manutenção do *status quo*, à adequação do sujeito ao estado de coisas posto.

Em contrapartida, a partir da análise, ganha nitidez que a metodologia proposta por Saviani está comprometida com teoria revolucionária, em que a prática social é o começo e o fim, em que o conhecimento histórico-cultural acumulado seja de fato aprendido pelos estudantes e que, através destes, eles possam compreender criticamente, ressignificar e transformar a prática. Vinculado a uma filosofia voltada para o futuro e a uma epistemologia do materialismo histórico-dialético, Saviani, ao propor um método com esses fundamentos, compromete-se com uma concepção revolucionária de educação, na medida em que resulta da compreensão e do compromisso com a transformação do *status quo*.

Como se vê, o método torna-se apenas a dimensão aparente do trabalho pedagógico. Superando, entretanto, a aparência, identifica-se do todo sincrético, pela síntese possibilitada pelo reconhecimento dos elementos que compõe tais delineamentos metodológicos, as diferenças radicais especialmente no que compete aos projetos formativos assumidos por cada definição. Escolher, portanto, determinada metodologia de ensino implica escolher que formação é essa que se propõe e que sujeito se pretende formar. É por isso que as escolhas de qual livro didático utilizar, quais textos, quais problemas trabalhar em sala são apenas a superfície de todo processo escolar; o que de fato deve ficar claro aos professores, de todo ciclo educacional, é a compreensão de que suas escolhas metodológicas devem ser conscientes no sentido de saber distinguir com quais concepções cada método de ensino está compromissado, se é com a manutenção ou com a revolução, enfim.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste trabalho, procuramos delinear, brevemente, o fato de que a questão tão difundida no meio da educação acerca do método é muito mais complexa do que pode parecer à primeira vista, tanto aos educadores quanto aos formadores de professores. O objetivo do trabalho, salvaguardadas as limitações inerentes ao escopo de um artigo, foi destacar que a escolha metodológica implica conhecer as bases que estão ancorando esses métodos e que, em última medida, os profissionais devem saber posicionar-se, enfim, em qual lugar teórico, filosófico e epistemológico, enquanto cientistas e enquanto professores, eles se encontram.

Com a análise realizada, tentamos demonstrar que a proposição metodológica dos Projetos de Letramento, ao alinhar-se ao escolanovismo, que se estabelece na negação das

categorias centrais da Escola Tradicional, inscreve-se no embate entre correntes essencialista e existencialista no campo educacional (SUCHODOLSKI, 1982), o qual buscou antes a rendição das problemáticas enfrentadas no alcance pretendido para a escolarização, ocupada, supostamente, com a garantia de igualdade e democracia sociais. No entanto, conforme elabora Saviani, na sua tese filosófico-histórica “Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (Escola Tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (Escola Nova)” (SAVIANI, 2012[1983]), essa teoria pedagógica tornou-se muito mais reacionária do que revolucionária, a medida que esteve sempre ancorada nos interesses da burguesia e de sua manutenção. Ora, garantir aos alunos um aprendizado de método pode fazer sentido nas classes altas, em que os estudantes têm um amplo acesso aos conhecimentos científicos e culturais, e facilmente deles podem apropriar-se, porque esses sujeitos poderão, por si só, sistematizar o repertório de conhecimento que se estabiliza nas diferentes esferas. As classes populares, no entanto, sem esse acesso e com questões objetivas da vida real a serem enfrentadas, questões primárias que não assolam as classes altas (como problemas referentes à moradia, à alimentação, ao acesso à educação etc.), acreditam que a escola possa ensinar aquilo de que os jovens necessitam para poder, em última instância, sobreviver no mundo do capital.

A proposta de Saviani, no entanto, ao compreender a necessidade de apropriação dos conhecimentos, ao levantar a necessidade de retomar aquilo que a Escola Tradicional defendera, de o professor estar no centro no sentido de ser ele o sujeito que dominado os conhecimentos a serem apropriados em sala de aula e as formas mais elaboradas de alcançar tal propósito, não está se contrapondo ao escolanovismo por negação, mas incorporando os avanços e superando os limites de ambas teorias pedagógicas (SAVIANI, 2012). Assim, entendendo o ponto de partida não como a preparação dos alunos, tal como o método tradicional, nem como os interesses que partem dos alunos, tal como a pedagogia nova, a prática social comum é o começo e o fim, e é ela quem garante uma apropriação científica que fará com que os estudantes possam ressignificar essa prática e poder, repito, alterá-la. O conhecimento sociocultural acumulado coloca-se, inegociavelmente, no centro do processo educativo, pois é ele quem irá garantir o que é a atividade fim de processo pedagógico: a própria transformação humana para a transformação do estado de coisas, a revolução. E, ao afirmar que “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam [...]” (SAVIANI, 2012[1983], p. 55), o autor assinala a relevância dessa apropriação para uma enfim transformação, com a qual, cremos ter deixado claro, seguimos comprometidos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

DAVIDOV, V.V. **La enseñanza y el desarrollo psíquico**. Moscóu: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ**, [online], n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra S/A., 1970.

KLEIMAN, A. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Fevereiro de 2007.

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: <[www.unitau.br/caminhosla](http://www.unitau.br/caminhosla)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, S. *et al.* **Alfabetização e formação de professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LÖWI, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOURA, M. O. de *et al.* Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29. p. 205-229, jan./abr. 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012[1983].

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 42. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

## **DISCURSOS NA CAPOEIRA EM ESFERA ESCOLAR: UMA MINI-ETNOGRAFIA**

**Kátia Linhaus de Oliveira**

Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, SC.

**Renata Santos**

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, SC.

**RESUMO:** O presente trabalho visa problematizar como estão sendo constituídos os discursos da capoeira no espaço de treino e roda de capoeira (em esfera escolar), sinalizando, assim, uma possibilidade de leitura desses discursos. Nossa proposta inicial era observar como se apresentaria, nesse espaço, o repertório de palavras que, muitas vezes tem conotação negativa fora do universo da capoeira. Para tal, foi realizada uma minietnografia, por meio de observação e registro (gravação de áudios, diário de campo e entrevista) de uma aula de capoeira de um projeto desenvolvido em uma escola particular de Florianópolis/SC. Partindo do conceito de “tradição inventada” (HOBSBAWN, 2008) e buscando traçar um esboço de uma arqueogenealogia (nos termos foucaultianos) da capoeira, a análise buscou relacionar os recortes da aula de capoeira observada a outros discursos sobre a capoeira, sobretudo da esfera acadêmica e das músicas de capoeira. O que nos surpreendeu foram as palavras que representam dualismos e as escolhas linguísticas que dão indicativos de ambiguidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Capoeira. Tradição inventada. Práticas de linguagem.

**ABSTRACT:** This paper aims to problematize the way in which discourses about capoeira have been constructed in the space of training and roda of capoeira in the school sphere, and to propose a critical reading of these discourses. Originally our proposal sought to observe how the repertory of words that, often, has negative connotation outside the universe of the capoeira, would present itself in the speech of the participants. To this end, a mini ethnography was performed, by means of observation and recording (audio recording, field diary and interview) of a capoeira class in a project developed in a private school in Florianópolis / SC. Based on the concept of "invented tradition" (HOBSBAWN, 2008) and in an attempt to outline an arch-genealogy (in the Foucauldian terms) of capoeira, the analysis sought to relate the clippings of the observed capoeira class to other discourses about capoeira, especially in the academic sphere and in capoeira songs. At the end, we are surprised by the words that represent dualisms and by linguistic choices that give an indication of ambiguity.

**KEYWORDS:** Capoeira. Tradition invented. Language practices.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A capoeira tem um repertório de palavras que se relacionam com a história, ademais alguns nomes de rituais ou dos fundamentos identificam um modo de pensar e de representar a capoeira. Os nomes dos movimentos, os apelidos, as escolhas linguísticas que podem ser vistas nos treinos e nas rodas de capoeira identificam e relacionam a prática da capoeira com a sua história. Considerando essa especificidade, este artigo tem por objetivo problematizar como estão sendo constituídos os discursos da capoeira no espaço de treino e roda de capoeira (em esfera escolar), sinalizando, assim, uma possibilidade de leitura desses discursos. Nossa expectativa inicial era observar se no contexto escolar se apresentaria na fala dos participantes da roda o uso das palavras que muitas vezes têm conotação negativa fora do universo da capoeira, porém o que nos surpreendeu foram as palavras que representam dualismos e escolhas linguísticas que dão indicativos de ambiguidade.

A escolha pela capoeira enquanto objeto de estudo deve-se a nossa proximidade com essa prática cultural, seja pela relação de afetividade com a capoeira, ou pela prática de ambas pesquisadoras. Assumimos, portanto, que não existe uma postura de neutralidade na pesquisa, sempre falamos a partir de um lugar enunciativo situado em um tempo espaço, trazemos sempre em nosso discurso outros discursos que nos constituem, portanto, nossas escolhas não são neutras. Isso não significa que nossa pesquisa seja tendenciosa ou se proponha a apresentar uma verdade falsa, mesmo porque estudamos discursos e não verdades. Assim, a partir de nosso lugar de enunciação nos propomos a apresentar possibilidades de leituras para o contexto de uso da língua que optamos por observar.

A fim de atingir o objetivo proposto, foi realizada uma minietnografia por meio de observação participante e registro (gravação de áudios, diário de campo e entrevista) de uma aula de capoeira de um projeto desenvolvido em uma escola particular de Florianópolis/SC. As aulas de capoeira são realizadas na escola como uma atividade no contraturno, portanto são optativas e têm a participação de um número reduzido de alunos. O professor que ministra as aulas de capoeira é professor de Educação Física da escola e Mestre de capoeira de um grupo já tradicional de Florianópolis.

Uma vez que as pesquisas etnográficas requerem um longo período de imersão em campo, denominamos esta pesquisa como uma minietnografia, por tratar-se de um

período muito curto de observação (apenas uma aula de capoeira, com duração de uma hora e meia). Enfatizamos, no entanto, que o caráter etnográfico desta pesquisa não se encontra no período de imersão no campo, mas na sua busca por compreender os usos da linguagem realizados por sujeitos inseridos em um contexto situado, a partir de observação e registro de situações de interação linguística. Seguindo essa perspectiva, como apresentam Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 260), esta pesquisa visa em alguma medida:

produzir conhecimento sobre as ações dos membros de uma espécie social que atuam em grupos sociais e em comunidades de práticas situadas. Diante de um encontro de pessoas em um cenário de interesse, a pergunta geral que nos move é “o que está acontecendo aqui e agora?”. Para produzir conhecimento em nossa área, não queremos e não podemos prescindir de observar a vida como ela é entre aquelas pessoas, naquele encontro, naquele cenário, ali-e-então.

Para nos auxiliar na compreensão dos dados gerados, após a observação da aula, quanto ao uso da linguagem no contexto de uma aula de capoeira em ambiente escolar, nos apoiaremos nos procedimentos da arqueogenealogia de Foucault e no conceito de *tradição inventada* (HOBSBAWN, 2008).

## **SOBRE ETNOGRAFIA**

Esta pesquisa foi realizada com base nos pressupostos metodológicos da etnografia, estudo que “desenvolve-se no final do século XIX e início do século XX, como uma tentativa de observação mais holística dos modos de vida das pessoas.” (MATTOS, 2011, p.53). À abordagem etnográfica alia-se uma teoria crítica, a partir da qual o pesquisador busca reconhecer e compreender o significado das relações sociais, onde e como elas acontecem (MATTOS, 2011).

Trata-se, portanto, de uma tentativa de, a partir da observação, compreender de que modo se dá a produção de significados dentro de um determinado grupo social. Para tal,

o critério básico de validade para o trabalho investigativo é o entendimento dos sentidos das ações conforme esses sentidos se definem da perspectiva dos atores, o que envolve trabalho de campo: observação, participação, registro, reflexão analítica com base nos registros e relato descritivo, narrativo, persuasivo. (GARCEZ, BULLA e LODER, 2014, pp. 260-261).

Este trabalho se configura ainda como uma microetnografia, uma vez que

A microanálise etnográfica é um instrumento da etnografia, frequentemente utilizada nos estudos da linguagem [...]. Na microanálise etnográfica existe uma preocupação com o interesse dos atores sociais na escolha de uma determinada forma de comportamento e qual o significado desta escolha.” (MATTOS, 2011, pp. 55-56)

Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 262), explicam que o objetivo de uma pesquisa microetnográfica “consiste em descrever como a fala-em-interação [...] é organizada social e culturalmente em cenários interacionais particulares (como as salas de aula)”.

Mais especificamente no caso desta pesquisa, buscou-se problematizar como estão sendo constituídos os discursos da capoeira no espaço de treino e roda de capoeira (em esfera escolar), sinalizando, assim, uma possibilidade de leitura. Por se tratar de um curto período de observação, entendemos que não seja possível ao final da pesquisa apresentar o modo como se estabelece a construção de sentidos a partir das perspectivas dos atores da interação, por essa razão consideramos mais apropriado levantar questionamentos, problematizar possibilidades de sentidos.

Consideramos a aula de capoeira observada uma unidade social representativa para estudo, uma vez que, embora aconteça no espaço escolar, uma esfera mais ampla, a aula de capoeira tem sua autonomia, dela participam alunos de turmas variadas e um professor que, embora seja professor de Educação Física na escola, não é o professor de Educação Física das crianças que participam da aula, para esses alunos ele é “o professor de capoeira”.

Entendemos que “a escolha do tipo de registro (audiovisual ou apenas em áudio) deve ser análoga aos recursos interacionais de que os participantes dispõem” (GARCEZ, BULLA e LODER, 2014, p. 263), portanto no caso de uma aula em que os participantes, além de se ouvirem, se veem e se expressam tanto corporalmente quanto por meio de palavras, o registro mais adequado seria o audiovisual. No entanto, por se tratar de um período muito curto para o contato com a escola, não julgamos prudente registrar a imagem de crianças sem a devida autorização de seus responsáveis, e como não tínhamos tempo hábil para obtê-la optamos por registro apenas em áudio (não audiovisual). Consideramos importante que, para um registro de audiovisual, o contato com o campo seja mais longo, uma vez que requer também que se construa uma relação de confiança entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Após o primeiro contato com o a escola<sup>1</sup> e a devida anuência da coordenação geral, combinamos com o professor que a data da observação seria no dia 09 de novembro de 2018, das 13h30min às 15h00min. A aula foi por nós registrada em áudio, com um celular, o que não provocou nenhum estranhamento entre os alunos, uma vez que celulares fazem parte de seu cotidiano. Oito alunos participaram da aula<sup>2</sup> ministrada por um professor de Educação Física da escola, o qual é Mestre de capoeira. Ao final da observação realizamos uma breve entrevista com o professor e fizemos perguntas a respeito das aulas e da turma, as respostas foram registradas como notas de campo.

Ao selecionar o modo de transcrição das gravações, optamos pela modalidade ortográfica, tendo em vista que se trata de uma pesquisa de curta duração e que privilegia o caráter discursivo das falas observadas durante a aula de capoeira. Além de manter uma maior proximidade com a oralidade, a modalidade ortográfica também atende ao objetivo de facilitar a leitura para um público mais amplo (GARCEZ, BULLA, e LODER, 2014). Para tanto, assumimos as normas adotadas pelo Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta de São Paulo - NURC/SP (PRETI, 1999), das quais consideramos importante destacar que não são marcados quaisquer tipos de sinais de pausa típicos da língua escrita. O único ponto utilizado é para marcar a interrogação (?). As demais pausas são indicadas pelo uso das reticências.<sup>3</sup>

Tendo em vista ainda que “a microanálise etnográfica leva em consideração não somente a comunicação ou interação imediata da cena, como também a relação entre esta interação e o contexto social maior, a sociedade onde este contexto se insere” (MATTOS, 2011, p. 56), para a análise serão consideradas informações sobre o lugar-tempo-espço em que os atores desta interação se situam.

---

<sup>1</sup>Para a entrada em campo, contatamos uma escola regular, particular, que sabíamos que oferecia aula de capoeira aos alunos. O primeiro contato foi feito com o professor de capoeira e, após a sua anuência, entramos em contato com a coordenação geral da escola. Entregamos uma carta de apresentação na qual era brevemente apresentada nossa questão de pesquisa e objetivos, bem como um termo de consentimento, no qual informávamos que a observação seria registrada em áudio e diário de campo.

<sup>2</sup> A turma é composta por 16 alunos (todos alunos da escola, que frequentam turmas de diferentes séries do Ensino Fundamental I, no turno matutino), com idades entre 5 e 10 anos. No entanto, no dia da observação, por conta de uma saída de estudos realizada com as turmas de 4º e 5º anos, havia apenas 8 alunos na aula (cinco dos quais com idade entre 5 e 7 anos).

<sup>3</sup> As demais regras podem ser encontradas nas páginas 19 e 20 de PRETI, D. (org). **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/338704/mod\\_folder/content/0/GALEMBECK%20%281999%29%20-%20In%20PRETI%20%28org.%29%20O%20discurso%20oral%20culto.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/338704/mod_folder/content/0/GALEMBECK%20%281999%29%20-%20In%20PRETI%20%28org.%29%20O%20discurso%20oral%20culto.pdf?forcedownload=1)

Ademais, neste estudo, apoiamos a análise de nossas observações nos procedimentos foucaultianos da arqueogenealogia. Como perspectiva de estudo, a arqueologia se apresenta como análise estrita do discurso e funciona como suporte e complemento à genealogia, esta que permite observar aquilo que condiciona, limita e institucionaliza as formações discursivas. Enfatizamos a prudência de apontar que o que Foucault nos oferece não é um método geral, mas aquilo que Dreyfus e Rabinow (1995) chamam de uma “analítica interpretativa”. Esta nunca é isenta porque ela mesma é produzida por aquilo que está estudando, “tentamos compreender as práticas de nossa cultura que são, por definição, interpretações” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 139).

A perspectiva genealógica não tem por objetivo a procura da origem, mas procura estabelecer as condições de surgimento dos discursos, as relações entre eles, levando em consideração a dimensão histórica. É um modo de compreender a história que se baseia em uma construção forjada ao longo do tempo. Para Foucault (2000, p. 262):

[...] se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que ele aprende? Que por trás das coisas há ‘algo completamente diferente’: não absolutamente seu segredo essencial e sem data, mas o segredo de que eles são sem essência ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe soaram estranhas.

A partir dessa concepção foucaultiana, nos interrogamos ainda se os discursos e práticas da capoeira podem ser relacionados à ideia de *tradição inventada* de Hobsbawn, segundo o qual “a invenção das tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição” (HOBSBAWN, 2008, p. 12). Segundo o autor, essa relação com o passado se estabelece por uma continuidade bastante artificial e irá se caracterizar por uma invariabilidade e pela imposição de práticas fixas e geralmente formalizadas, tais como a repetição. São relações que acontecem de duas maneiras possíveis: a retomada de um passado “real”, com referências a situações anteriores, ou “forjado”, quando estabelece seu próprio passado. A *tradição inventada*, como prática socialmente consolidada, é baseada no estabelecimento de uma continuidade histórica e da manutenção de um vínculo com uma ancestralidade.

Partindo desses pressupostos, o presente trabalho se propõe a apresentar recortes da aula de capoeira observada e, considerando o conceito de “tradição inventada” (HOBSBAWN, 2008), relacioná-los a outros discursos sobre a capoeira, como aqueles

da esfera acadêmica e as músicas de capoeira, buscando traçar um esboço de uma arqueogenealogia (nos termos foucaultianos) da capoeira.

Na próxima seção, situamos o *locus* da pesquisa, a escola e a capoeira em Florianópolis, e compartilhamos nossas reflexões a partir dos discursos que captaram o nosso olhar.

## **LOCUS DA PESQUISA: OS LUGARES DO DISCURSO**

Antes de apresentar a discussão dos dados, consideramos importante situar o *locus* da pesquisa, isto é, os espaços de interação em que atuam seus participantes. Por essa razão serão brevemente apresentadas a escola onde acontecem as aulas de capoeira, bem como seus participantes, alunos e professor. Como o professor é Mestre de capoeira de um grupo já tradicional de Florianópolis, julgamos importante também situar brevemente a capoeira na Ilha, a fim de antever a partir de que lugar discursivo esses participantes, especialmente o professor, enunciam.

Como trabalhamos com a etnografia, entendemos que no espaço observado acontecem interações discursivas situadas, isto é, nesse espaço, ocupado por determinados sujeitos, os quais, por sua vez, estão inseridos em um espaço-tempo específico, circula um discurso que não é neutro, que é antecedido e legitimado por outros discursos. Seguindo MATTOS (2011, pp. 57-58),

“Pressupomos que no “pequeno mundo” de uma sala de pré-escolar exista uma ordem particular de organização sociocultural, por ser conduzida por um tipo particular de professor, sua filosofia de trabalho, sua origem sociocultural, a classe social em que a comunidade está inserida, e ainda por causa da personalidade individual das pessoas envolvidas. Quando existe um grupo de pessoas reunidas para se socializar, uma ordem social é desenvolvida para aquele grupo particular de indivíduos.” (MATTOS, pp. 57-58)

A geração de dados foi, então, realizada em uma escola particular de Florianópolis, localizada no bairro Itacorubi, fundada em março de 1982, sendo a princípio uma escola de educação infantil administrada por uma associação de pais. A partir de 1996 a escola começou a implantar o Ensino Fundamental, começando com o 1º ano, inserindo uma série nova a cada ano; e em 1998 deixou de ser uma associação e passou a ser uma sociedade.

Atualmente a escola é organizada em três segmentos: Educação Infantil, com turmas de Infantil 2 ao 5, duas turmas de cada, sendo uma matutina e uma vespertina; Ensino Fundamental I, com turmas de 1<sup>a</sup> ao 5<sup>o</sup> ano, duas turmas de cada, sendo uma matutina e uma vespertina; Ensino Fundamental II, de 6<sup>o</sup> a 9<sup>o</sup> ano, uma turma de cada, no período matutino. Em 2018, ano em que foi desenvolvida esta pesquisa, a escola contava com 385 alunos e 40 professores.

Desde sua fundação, a escola se propunha a realizar um trabalho diferenciado, sendo conhecida, então, como uma escola alternativa. Atualmente, a escola apresenta como sua concepção político pedagógica o socio construtivismo, uma “intersecção” entre o construtivismo de Piaget e o socio interacionismo de Vigotski:

Estas concepções consideram que a aprendizagem de conteúdos do conhecimento humano; as interações sociais; os encaminhamentos e intervenções pedagógicas formam um conjunto de ações que devem ser exercitadas no ambiente escolar. A escola deve proporcionar encontros com saberes, com o cuidado de si, do outro e do planeta.<sup>4</sup>

Assim, a escola, localizada em um terreno cercado pela mata atlântica, tem horta, galinhas, perus, um lagunho com tartarugas, e estabelece algumas práticas pedagógicas, como a realização de lanche coletivo, o acompanhamento dos registros nos cadernos, atividades de culinária, e a valorização de atividades artísticas. Inclusive, a instituição apresenta como um de seus objetivos, dentre outros: “Conhecer e valorizar o patrimônio sociocultural dos povos, posicionando-se contra toda e qualquer forma de discriminação e de preconceitos.”<sup>5</sup>

É nesse contexto que se oferece, como atividades de contraturno, aulas de dança, música, inglês, informática, artes plásticas e capoeira. Além das aulas regulares, a escola oferece o Turno Complementar, no qual alunos regularmente matriculados no Fundamental I podem frequentar a escola, no contraturno, de dois a cinco dias da semana. As aulas são oferecidas em dias específicos, assim as famílias escolhem matricular as crianças nos dias das atividades de sua escolha. A capoeira, por exemplo, é realizada às sextas-feiras, das 10h30 às 12h00, no período matutino, e das 13h30 às 15h00, no período vespertino.

---

<sup>4</sup> Trecho extraído do “Caderno de Matrículas” do ano de 2018, material que a escola entrega aos familiares que vão conhecer a escola ou realizar matrícula de seus filhos.

<sup>5</sup> Idem.

As aulas de capoeira são ministradas por um professor de Educação Física da escola, o qual é Mestre de capoeira. Embora seja professor de turmas regulares da escola (é professor de Educação Física das turmas do Ensino Fundamental II), para as crianças que participam da aula de capoeira, ele é apenas professor de capoeira, pois as turmas de Ensino Fundamental I tem outro professor de Educação Física.

Esse professor de capoeira, além de ocupar um lugar na esfera escolar, se insere ainda em outro lugar de enunciação: os capoeiras de Florianópolis. As origens da capoeira no município de Florianópolis remontam à década de 70 do século XX, após a chegada do Mestre Pop, em 1977. Fontoura e Guimarães (2003, p. 18), em seu artigo “A capoeira em Florianópolis: um resgate histórico”, afirmam que “segundo os depoimentos, a primeira roda de capoeira em Florianópolis foi realizada no dia da Consciência Negra, no ano de 1977, na Praça XV de Novembro, Centro de Florianópolis, onde existe uma figueira centenária.” A roda de capoeira da praça XV é tradicional na Ilha, mas talvez não tanto quanto a roda do Mercado Público: “a roda do Mercado teve início no ano de 1987, [...] porém com o passar dos anos o Mercado foi tendo cada vez mais movimento, tomando conta do espaço físico onde a roda se realizava” (FONTOURA e GUIMARÃES, 2003, p. 18). Em agosto de 2017, foram comemorados os 40 anos da capoeira na Ilha, com uma semana de atividades que envolveram diversos grupos e, com homenagem especial ao Mestre Pop.<sup>6</sup>

Em seu artigo, Fontoura e Guimarães destacam, a partir de entrevistas realizadas com mestres e professores de capoeira de Florianópolis, os principais nomes da capoeira na Ilha, entre eles Mestre Pop, Mestre Alemão, Mestre Pinóquio e Mestre Calunga, estes dois últimos alunos da primeira geração. De acordo com as autoras,

dois mestres e treze professores iniciaram a prática da capoeira em Florianópolis. [...] no período de 1977 a 1993, a capoeira em Florianópolis era representada apenas pelos atuais grupos Aú, Ilha de Palmares, Ajagunã de Palmares e Quilombola, respectivamente representadas por Mestre Pop, Mestre Calunga, Mestre Alemão e Mestre Pinóquio. (FONTOURA e GUIMARÃES, 2003, p. 18)

Outro mestre que deixou sua influência para a história da capoeira em Florianópolis é o Mestre Nô, da Bahia, que chegou pela primeira vez à Ilha em 1987 e,

---

<sup>6</sup> Notícia publicada no portal da Prefeitura Municipal de Florianópolis em 25/07/2017.  
<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/cultura/index.php?pagina=notpagina&noti=18673>

desde então, tem sido presença em diversos momentos da capoeira na cidade. Em 29 de março de 2016, recebeu o reconhecimento do título de notório saber, pela Universidade Federal de Santa Catarina.<sup>7</sup>

## **CAPOEIRA COMO TRADIÇÃO INVENTADA**

A capoeira é uma manifestação cultural que abriga em suas várias dimensões, um misto de dança, luta, jogo, arte e música. Passou de prática proibida, a esporte nacional brasileiro na Era Vargas, e hoje é praticada em mais de 160 países, disseminando a cultura brasileira e a Língua Portuguesa. Praticada no Brasil inicialmente pelos escravizados, traz marcas profundas da cultura negro-africana e da história da luta pela liberdade durante a escravidão. Segundo relatos encontrados na história oral e escrita, a capoeira foi utilizada como defesa, arma<sup>8</sup> e possibilidade de resistência<sup>9</sup>. Falcão (2004), em sua tese de doutoramento, discorre sobre o discurso que alimenta o que ele chama de “imaginário mitológico dos capoeiras”, segundo o qual a capoeira é uma luta criada no Brasil pelo negro oprimido, com o objetivo de lutar contra o branco opressor. Esse universo mitológico seria baseado na tradição oral e composto por muitas verdades tidas como incontestáveis, porém sem comprovação histórica. A esse discurso o autor contrapõe a capoeira como “palco de tensão, resistência e afirmação de indivíduos e categorias de várias origens, explorados e expropriados em sua força de trabalho.” (FALCÃO, 2004). A aula de capoeira observada nos permitiu encontrar indicativos que corroboram essa observação de Falcão, em especial no que diz respeito ao dualismo negro oprimido/branco opressor.

Após a transcrição do áudio da aula observada, logo de início o que nos chamou atenção foram as dualidades que apareceram, sendo negros/brancos a mais evidente, além de outras, como bons/maus, ricos/pobres. Na construção do discurso sobre a capoeira se manifesta também a relação entre capoeira Angola (estilo de jogar capoeira) e os negros

---

<sup>7</sup> Notícia publicada no portal da UFSC em 30/03/2016. <https://noticias.ufsc.br/2016/03/universidade-ja-ufsc-reconhece-titulo-de-notorio-saber-a-mestre-no/>

<sup>8</sup> “Movidos pelo instinto natural de preservação da vida, os escravos descobrem no seu corpo a essência de sua arma.” (AREIAS, 1989, p.15)

<sup>9</sup> “A resistência não era apenas à violência física, mas também à violência simbólica exercida pelos dominadores...” (BARBIERI, 1993, p. 24)

escravizados vindos da África. Um terceiro ponto recorrente no discurso sobre capoeira, na aula observada, foi a visão da capoeira como algo que salva, que liberta. Esses aspectos destacados serão abordados no decorrer deste trabalho, colocados em sua relação com referências da história da capoeira e seus símbolos e, em especial, a importância atribuída à capoeira no processo de libertação dos escravos. Apesar de divididos em seções, a partir de categorias estabelecidas com base nos dados para a análise, percebemos que os diferentes aspectos do discurso se entrelaçam o tempo todo.

### **CAPOEIRA ANGOLA – UM ESTILO DE JOGO QUE REMONTA À ANCESTRALIDADE**

O primeiro aspecto sobre o qual nos deteremos é o da capoeira Angola (um estilo de jogar capoeira) e sua relação com os negros escravizados vindos da África, os quais representariam a ancestralidade da capoeira, sua origem ou, mais especificamente, a origem do estilo de jogar capoeira. Sob essa perspectiva, se estabelece uma relação direta entre escravidão, negros e capoeira, como se essas coisas fossem indissociáveis.

Esse tipo de relação, entre escravidão, negros e capoeira, apareceu logo no início da aula observada, quando o professor de capoeira apresentou uma das pesquisadoras e explicou que a aula seria observada para a realização de uma pesquisa, e uma das crianças mais velhas então perguntou se a pesquisa “*tem a ver com as histórias dos negros... essas coisas...<sup>10</sup>*”. Por essa fala é possível perceber que a criança faz um paralelo entre a capoeira, e seu vínculo com a história dos negros no Brasil, e a escravidão.

A relação entre escravidão e capoeira também se manifesta nas músicas cantadas durante a aula. Dentre as músicas, algumas inclusive escolhidas pelas crianças, que trazem essa relação nos refrãos, estão: “Dendê ô dendê, dendê ô dendê, / Dendê é de Angola, Angola é de dendê”; “Chama eu... chama eu... chama eu Angola... chama eu”. Ambas fazem referência direta à Angola, que pode ser tanto o estilo de jogar capoeira, como o fato de estar associada à ancestralidade da “cultura africana”, em uma menção aos escravos vindos de Angola.

Essa alusão ao jeito de jogar capoeira (Angola) com a cultura africana se manifesta inclusive no discurso do professor. Após cantarem a música “Chama eu Angola”, Laura<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Trecho da transcrição do áudio gravado durante a observação. Doravante, todas as citações que aparecerem em itálico serão de trechos extraídos da transcrição do áudio.

<sup>11</sup> Como o professor faz menção ao nome dos alunos em alguns momentos de sua fala, optamos por substituir os nomes próprios dos(as) participantes, utilizando codinomes para manter a transcrição do

pergunta sobre o significado da música, ao que o professor explica que Angola se refere a um estilo de jogo que remonta às origens dos escravos trazidos ao Brasil e que a letra indicaria uma espécie de chamamento, em que a música os chama para a roda de capoeira:

*Laura: a gente quer que a Angola nos chama ou a Angola vai nos chamar? [...]*

*Professor Chico: é assim ó...Angola é o jeito de jogar capoeira... a gente joga capoeira de um jeito... que é um estilo de capoeira... que é a Angola... e ela representa... bem importante isso... presta atenção... e ela representa...(...) além do seu estilo de jogar capoeira... representa... a cultura africana que veio para o Brasil... através dos escravos que vieram de Angola... então quando a gente fala assim... chama eu Angola... é mais ou menos assim... pra capoeira me chama... me chama capoeira... me leva para jogar capoeira... me coloca na roda capoeira...*

Apesar de frequente na história oral da capoeira, o vínculo que se estabelece entre a prática da capoeira e os primeiros escravos<sup>12</sup> ainda nas senzalas ou nos quilombos, não encontra apoio documental nas pesquisas históricas. Segundo o *Dossiê IPHAN 12 – Roda de Capoeira e Ofício de Mestres de Capoeira* – o registro mais antigo encontrado, referente à capoeira, data de 1789 e refere-se à libertação de um escravo, preso no Rio de Janeiro, por praticar a capoeiragem (IPHAN, 2008). Observando essas narrativas, podemos compreender a capoeira nas duas formas de retomada do passado como apresentado por Hobsbawn (2008): como um misto de real e forjado<sup>13</sup>, visto que não é possível delimitar as fronteiras que caracterizam a história, tal como aconteceu, de sua interpretação. Certas práticas que parecem ter vínculo com um passado longínquo por vezes podem ter seu início em momentos bem específicos da história.

Em um outro momento uma criança pergunta ainda sobre a roda, que é um elemento base da capoeira. Em sua resposta, o professor aproveita e questiona os alunos sobre o porquê de se fazer uma roda e não um quadrado:

*Criança<sup>14</sup>: a roda é onde que a gente se reúne pra... (inaudível)*

*Professor Chico: pra gente joga capoeira...e aí... normalmente roda... vocês sabem porque a gente faz roda de capoeira e não faz quadrado de capoeira?*

---

diálogo e preservar o anonimato. Nos momentos em que não é possível identificar quem está falando será identificado apenas como criança.

<sup>12</sup> A escravidão teve início, no Brasil, na primeira metade do século XVI, com a produção do açúcar.

<sup>13</sup> A *invenção das tradições* é caracterizada por referir-se ao passado de duas formas possíveis: real (retomada de práticas que se reportam a situações anteriores) ou forjada (práticas caracterizadas pela repetição, e institucionalizadas por um indivíduo ou grupo de indivíduos).

<sup>14</sup> Nas partes do áudio em que não é possível identificar qual criança fala, optamos por identificá-la na transcrição apenas como criança, para evitar de atribuir equivocadamente a fala a um dos participantes.

*Criança: sim...*

*Professor Chico: por quê?*

*Criança: porque antigamente eles faziam roda...*

*Professor Chico: mas por que que eles faziam roda?*

*Criança: pra canta e faze rituais...*

*Criança: professor...pra todo mundo se ve...*

*Professor Chico: mas por que roda e não um quadrado...*

*Criança: pra fica em volta do fogo*

*Criança:pra todo mundo se ve...*

*Criança: pra fica em volta do fogo professor...*

*Professor Chico: não é só para todo mundo se ve... a roda é feita automaticamente... inconscientemente... vamo fazer de conta que isso aqui [mostra aos alunos um pandeiro] é uma coisa que vocês nunca viram na vida tá... vocês não sabem se é um pandeiro, ou um instrumento musical... isso aqui caiu aqui no meio... quando as pessoas se juntam pra olha essa coisa... ela vem aqui... o outro vem do lado... o outro vem do lado... e a gente acaba formando uma roda naturalmente... quando a capoeira era praticada na rua... não formava uma roda... era o tocador e os jogadores... e as pessoas que paravam pra olha... é que faziam a roda em volta pra ve o que que eles estavam fazendo...*

*Criança: hummm... entendi...*

*Professor Chico: e assim a gente assimilo essa cultura e começo a faze a roda de capoeira...*

Ao ouvirem a pergunta do professor, as crianças associam a roda à uma tradição (ou várias): porque antigamente se fazia isso, ou para fazer rituais, ou para ficar em volta do fogo. É como se a roda, que foi um costume incorporado à capoeira ao longo do tempo, tivesse para as crianças um caráter de tradição, associada talvez a uma ancestralidade que se supõe para a capoeira enquanto uma cultura que viria diretamente dos escravizados vindos de Angola. Talvez uma questão válida para refletir sobre essa situação seja: por que usar o termo “cultura” ao invés de “costume” para se referir à roda? É possível que essa escolha lexical, provavelmente não intencional, esteja fortemente ligada à ideia de que a capoeira é uma cultura e até um patrimônio cultural.<sup>15</sup>

Mais adiante uma criança pergunta sobre o pandeiro:

*Criança: (já sei) e o que que é isso aqui...*

*Professor Chico: tá... isso aqui... isso aqui veio da Arábia...*

*Criança: Saudita?.*

*Professor Chico: é árabe...*

*Criança: sério...*

*Professor Chico: sério.... ele é árabe. ...ele é um instrumento musical que faz música e que o brasileiro transformou pro samba...*

---

<sup>15</sup> Reconhecimento da Roda de Capoeira e do Ofício dos Mestres de Capoeira, como Patrimônio Cultural do Brasil no ano de 2008 pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Tanto a capoeira Angola como a Regional têm o pandeiro como parte da bateria, no entanto este não é originário da capoeira que seria praticada na senzala. Aqui aparece o paradoxo de uma capoeira apresentada como atividade genuína, mas que tem elementos trazidos de outros contextos e culturas.

Até aqui, podemos observar o vínculo que se estabelece entre a capoeira e uma ancestralidade, tanto pelo modo de se praticar a capoeira, aspectos da tradição e rituais, como também pela referência aos primeiros escravizados trazidos da África. Em outro momento da aula, quando o professor começa a falar sobre a história da libertação dos escravos e o que aconteceu com os negros depois da libertação, novamente se apresenta a relação entre a escravidão, os negros e a capoeira, quando novos vínculos são estabelecidos:

*Professor Chico: Tá... mas deixa eu explica uma outra coisa Luísa... senta direitinho e cruza as pernas. (...) Aí... olha só... aí veio a libertação dos escravos... depois de muita luta... de muita coisa... os escravos conseguiram finalmente serem... libertos... só que... quando eles foram libertos... eles não ganharam nenhum benefício... não ganharam nada de bom... simplesmente o dono da fazenda falou assim ó... pode ir embora que tu tá livre... tchau... tchau pra onde? eu não tenho onde mora... eu não tenho o que come... não tenho o que vesti... não tenho nada... ah... não sei... te vira... tu não queria ser livre? agora tu é livre... vai embora... e mandaram os escravos embora... e eles foram embora... e aí eles não tinham o que faze... porque ninguém dava emprego pra eles... eles não conseguiam trabalho porque eram... negros... sim naquela época era...[...]*

*Criança: só isso?.*

*Professor Chico: só isso já era muita coisa praquela época...*

E, logo na sequência:

*Algumas crianças falam ao mesmo tempo: então a vó da Ana Vitória... o vô era escravo?*

*Professor Chico: bisavô... pode ser... eu não sei... talvez sim...*

*Criança: o meu pai disse que um... que naquela época também... lá também onde ele mo... nasceu... também tinham os escravos...*

*Professor Chico: é... nos Estados Unidos tinham escravos também... bastante... e era muito parecido com os do Brasil... com o Brasil... (...) aí... (criança falando. Inaudível) o que que os capoeiristas começaram a faze pra pode come... pra pode te as coisas...*

*Criança: joga capoeira na...*

*Criança: é... eu acho que eles começaram a jogar a capoeira no meio da rua (diminui a voz) pra...*

*Professor Chico: pra quê...*

*Criança: ganha dinheiro e emprego...*

*Professor Chico: ainda não... (pausa)*

Nesse trecho parece clara a relação direta entre escravidão, negros e capoeira, inclusive os próprios termos “escravos”, “negros” e “capoeiristas” são usados praticamente como sinônimos, pois representam um mesmo referente. Até mesmo as respostas de duas crianças ao questionamento do professor a respeito do que os “negros”/“capoeiristas” faziam sugerem que para elas esse vínculo (entre negros, escravidão e capoeira) está bem marcado, pois duas delas respondem que eles começaram a jogar capoeira para ganhar dinheiro. Podemos incluir aqui também, além de associar a capoeira à história dos negros, a associação que os alunos fizeram quanto à colega que poderia ser neta de escravos. As crianças parecem aventar em seu discurso o imaginário já formado sobre a capoeira e a escravidão.

Parece clara a tentativa constante das crianças de associar a capoeira à história dos negros escravizados no Brasil a partir de uma rede de ligações que vão sendo feitas pelas crianças, mas que refletem um discurso já estabelecido. Isso sugere que o vínculo capoeira-escravidão está já muito marcado para as próprias crianças e encontra certa confluência com o discurso do professor. Não podemos afirmar que esse vínculo começa necessariamente a ser construído nessas aulas de capoeira, por que mesmo os menores, que têm menos de um ano de capoeira, já têm esse vínculo marcado no seu discurso. Assim, o questionamento que levantamos é: será que esse vínculo não é também uma construção já do imaginário popular sobre a capoeira? Ou será que essa construção nessa aula é tão fortemente marcada?

Diante dessas duas perguntas, não podemos responder afirmativamente a segunda, pois para tal seria necessário um longo período de observação a fim de constatar se essas relações seriam recorrentes em várias aulas. Sendo assim, podemos apenas trazer referências sobre a capoeira fora do espaço observado a fim de ilustrar que a relação capoeira-escravidão se mantém. Em seu artigo sobre a capoeira em Florianópolis, Fontoura e Guimarães (2003), ao fazerem uma contextualização da capoeira, trazem referências sobre sua história:

Os pesquisadores Santos e Barros, em artigo intitulado O histórico da capoeira: um curto passeio da origem aos tempos modernos, salientam que: “em 1888 foi abolida a escravidão e muitos escravos foram largados nas ruas sem emprego e a capoeira foi um dos meios utilizados para a sobrevivência deles”. Como consequência disso, pode-se citar a informação de Areias (2) de que os negros: “na sua maioria passam a integrar as já famosas maltas de capoeira e a criar outras”. (FONTOURA e GUIMARÃES, 2003, p. 14)

O que essas referências acadêmicas apontam é exatamente o que o professor da aula observada conta para seus alunos, isso indica que essa construção narrativa não está só naqueles que praticam a capoeira, ela é alimentada e legitimada em outras esferas, por outras ordens discursivas. Quando um artigo acadêmico traz esse tipo de relação, a partir de uma outra fonte, há uma legitimação dessa construção narrativa em outras esferas além daquela da capoeira em si. Chico, o professor e Mestre de capoeira, estando ainda em uma esfera escolar, propaga esse discurso como “científico”, no sentido de um saber a ser ensinado.

Na próxima seção, veremos como o vínculo capoeira-escravidão-negro, que parece ditar o imaginário criado sobre a capoeira, se materializa no discurso de que a capoeira é um movimento de resistência e foi um aspecto importante na luta contra a escravidão que culminou com a abolição da escravatura, discurso esse que comporta as dicotomias que tanto nos chamaram a atenção.

## **CAPOEIRA QUE SALVA E DICOTOMIAS**

Tanto as fontes citadas por Fontoura e Guimarães, da seção anterior, quanto a fala do professor a respeito da libertação dos escravos, trazem a ideia de que a liberdade tão desejada pelos escravizados não lhes trouxe benefícios, mas somente mais problemas, como não ter onde morar, o que comer ou vestir. Aqui podemos destacar a questão de que a libertação dos escravos foi uma farsa, no sentido de que a vida dos ex-escravos continuou a mesma. Essa ideia não é exclusiva da capoeira, é a maneira como a libertação dos escravos é contada pela História, não como um benefício para os escravizados, e sim para os senhores de escravo.

Essa construção narrativa aparece também na literatura, em “Menino de Engenho”, de José Lins do Rego, por exemplo, romance que narra a infância de Carlos, neto de um senhor de engenho de Paraíba. Mesmo o romance retratando o período pós abolição, os empregados da fazenda eram ex-escravos que viviam praticamente nas mesmas condições de servidão dos tempos da escravidão; figuras como o feitor, o eito e a senzala ainda se faziam presentes no cotidiano da fazenda. Não só na voz dos ex-escravos, mas também na voz do próprio senhor de engenho se materializava esse discurso de que a libertação só trouxe mais problemas para os ex-escravos, e mais benefícios para os senhores de engenho.

[Na voz do senhor de engenho José Paulino, avô do protagonista] Quando veio o Treze de Maio, fizeram um coco no terreiro até alta noite. Ninguém dormiu no engenho, com zabumba batendo. Levantei-me de madrugada, pra ver o gado sair para o pastoreador, e me encontrei com a negrada, de enxada no ombro: iam para o eito. E aqui ficaram comigo. Não me saiu do engenho um negro só. Para esta gente pobre a abolição não serviu de nada. Vivem hoje comendo farinha seca e trabalhando a dia. O que ganham nem dá para o bacalhau. Os meus negros enchiam a barriga com angu de milho e ceará, e não andavam nus como hoje, com os troços aparecendo. Só vim a ganhar dinheiro em açúcar com a abolição. Tudo o que fazia dantes era para comprar e vestir negros. (REGO, 2014, p.110)

Assim, na aula de capoeira observada, reiterando esse discurso aparentemente consolidado sobre a Lei Áurea não ter trazido aos ex-escravos tantos benefícios quanto o esperado, o professor pergunta às crianças o que os negros teriam feito para sobreviver:

*Professor Chico: o que que os capoeiristas começaram a fazer pra poder comer... pra poder ter as coisas?*

*Criança: joga capoeira na...*

*Criança: é... eu acho que eles começaram a jogar a capoeira no meio da rua (diminui a voz) pra...*

*Professor Chico: pra quê?*

*Criança: ganha dinheiro e emprego...*

*Professor Chico: ainda não... (pausa) eles fizeram umas coisas que eram piores...*

*Criança: eles foram caça no mato...*

*Professor Chico: não...*

*Criança: roubaram?*

*Professor Chico: sim... eles começaram a fazer coisas que não eram legais... eles tinham que rouba...*

*Criança: iichh...*

*Professor Chico: pra poder ter dinheiro... pra poder ter comida...*

*Criança: igual os pobres... os pobres...*

*Professor Chico: é mais ou menos daí que surgiram os pobres...*

*Criança: eles parecem bandidos...*

*Professor Chico: é mais ou menos daí que surge... aí... o que que aconteceu...*

*Criança: favela é onde que tem...tem um lugar que eles fazem... eles constroem a própria casa...*

*Professor Chico: isso... e aí o que acontecia... (...) e aí... eles começaram a... fazer coisa que não era legal... coisa suja... e a capoeira foi proibida... era proibido por lei... fazer capoeira... quem fosse pego fazendo capoeira... ia preso... então... o capoeirista tinha fama de ser bandido... de ser perigoso... e as pessoas tinham muito medo... muito medo de andar onde os capoeiristas estavam... por isso a gente vai trocar a brincadeira agora... todo mundo lá no... (...)*

Nesse trecho, nos chama a atenção um certo heroísmo dos ex-escravos, no modo como é narrada a atitude deles diante da situação em que os negros foram deixados pelos brancos por conta da escravidão. Contar essa história, que pode indicar a origem de vários

preconceitos em relação à capoeira e aos negros, parece que se justifica por apresentar uma certa rebeldia quase romântica dos negros, dando destaque a uma ideia de resistência, a qual comumente é associada à capoeira.

O que seria por princípio “feio, sujo” se transforma em algo heroico, em que os negros se opõem aos brancos, as vítimas aos algozes, os pobres aos ricos. Sabemos que reduzir essa narrativa às dicotomias negro/branco, vítima/algoz, pobre/rico é perigosamente simplista, no entanto parece que essa simplificação faz parte de um discurso um pouco corriqueiro e geralmente irrefletido. Dessa forma, dependendo da perspectiva de quem está falando, o mesmo discurso pode servir para reforçar: ou o preconceito, ou os estereótipos em relação a brancos, negros, ricos, pobres, vítimas ou heróis.

Esse trecho é ilustrativo de algumas dicotomias que se destacaram na aula de capoeira observada. O que se vê no trecho citado são relações binárias: branco/negro; mal/bom; algoz/vítima; rico/pobre; medíocre/herói. Essas relações não são exclusividade dessa aula de capoeira em particular, pois mesmo em Fontoura e Guimarães (2003) e em “Menino de Engenho”, citados anteriormente, essas dicotomias se manifestam, embora talvez não tão explícitas quanto no discurso das crianças e do professor da aula observada.

No recorte da aula destacado acima, ao mesmo tempo em que se procura justificar de certa forma o que os capoeiras começaram a fazer para conseguir “comer”, também as crianças associam os capoeiras da época aos pobres atuais, aos bandidos, à favela, que continuam ainda hoje sendo diretamente associados aos negros, não apenas por uma construção narrativa, mas também por questões de estatística.

As “coisas sujas” que eram feitas, teriam tido como consequência a proibição da capoeira e a fama de bandido e pessoa perigosa do capoeirista. À primeira vista pode parecer que a responsabilidade pelo fato de os capoeiristas terem sido mal vistos foi deles próprios, no entanto nessa construção mesmo o fato de as pessoas terem medo dos capoeiristas pode corroborar uma narrativa em que os brancos ainda são os algozes e os negros (apesar de fazerem coisas “sujas”) são as vítimas, pois os brancos continuaram tratando mal os negros (os deixaram na miséria, não lhes deram trabalho), ao passo que os negros faziam tudo o que precisavam para sobreviver, quase como heróis que resistiam ao poder dos brancos que tentavam aniquilá-los. Essa pode ser, em alguma medida, a história da capoeira também, mas não é só isso, é mais uma possibilidade de construção

narrativa da história da escravidão no Brasil, a qual costuma ser incorporada pela capoeira.

Todos esses discursos representativos da história e origem da capoeira, bem como as divisões dicotômicas que perpassam sua história, podem ser interpretadas a partir de Dreyfus e Rabinow (1995), os quais, ao apresentarem os principais contornos da genealogia em Foucault, observam que, se não há uma verdade profunda a ser revelada, não há nada primeiro a interpretar, portanto tudo já é interpretação. É na descoberta da ausência de um fundamento que se revela a arbitrariedade da interpretação. Nesse caso, o fazer genealógico conta a história dessas interpretações em que “os universais de nosso humanismo são revelados como o resultado da emergência contingente de interpretações impostas” (DREYFUS; RABINOW, 1995, 120).

Ao indicar a luta pela sobrevivência, as situações descritas pelo professor durante a aula parecem também sugerir uma forma de resistência. Em outro diálogo, que aconteceu logo após a realização de uma brincadeira chamada “feitor malvado”, quando o professor pergunta aos alunos se eles sabem por que a brincadeira tem esse nome, é possível identificar o discurso de que a capoeira é uma forma de resistência, e também serve para ilustrar as dicotomias já mencionadas.

*Professor Chico: faz a roda... deixa eu fazer uma pergunta ... quem é que sabe porque a gente chama essa brincadeira de feitor malvado?*

*Felipe: eu...*

*Professor Chico: fala Lipe...*

*Felipe: os feitores... eles pegavam os negros...*

*Professor Chico: eles pegavam os negros... pros negros não fugirem... quando os negros conseguiam fugi... os escravos conseguiam fugi... éhhhh... eles chamavam quem...*

*C: Uuu.. eles chamavam...*

*Professor Chico: o capitão do mato... o feitor era o que cuidava da fazenda... o capitão do mato...*

*C: e ele batia nos escavos<sup>16</sup>...*

*Professor Chico: o capitão do mato... o capitão do mato era o que ia atrás quando eles fugiam... pra recupera ele... tá... aí passou um tempo... e a capoeira ajudou muito nesse processo de libertação dos escravos... por isso que a gente brinca que pra liberta quem tá congelado... eh... a capoeira é que salva ele na realidade... né... passa o pé por cima e aí tá salvo.*

Nesse trecho, além da presença das já apontadas dicotomias (o branco, na figura do feitor e do capitão do mato, como malvado e o negro como vítima), a capoeira aparece como aquela que pode “salvar” os negros, como a que pode libertá-los, sendo apresentada

---

<sup>16</sup> Pronúncia utilizada pela criança. Alguns alunos tinham apenas 5 anos.

como um movimento de resistência. Antes de prosseguir, é necessário abrir um parêntese e explicar que, na brincadeira que é uma adaptação de um pega-congela, para ser salvo (termo já utilizado na brincadeira que serve como inspiração) é preciso ficar na resistência (termo que se refere a uma posição utilizada na capoeira). No caso da brincadeira realizada na aula observada, o movimento que serve para “salvar”, uma meia lua de compasso, é característico da capoeira Angola. No entanto, o uso dos termos “salvar” e “resistência” e o título sugestivo, “feitor malvado”, trazem à cena a ambiguidade do discurso sobre a capoeira e as dicotomias expressas na relação entre negros/brancos, escravos/feitor e escravo/capitão do mato. A fala do professor, citada no trecho acima, somada às inserções anteriores em que aparece a fala de que os negros não tiveram benefícios com a abolição, parece sugerir que a libertação dos escravos não foi uma real libertação já que não foram dadas as condições mínimas de sobrevivência aos negros libertos.

Seria então a capoeira uma possibilidade de liberdade para os negros? Uma conhecida ladainha<sup>17</sup> de capoeira, do Mestre Toni Vargas, faz referência à luta dos negros pela liberdade que começou bem antes da abolição da escravatura e que, portanto, não teria sido mérito da Princesa Isabel ao assinar a Lei Áurea.

Dona Isabel que história é essa?  
Dona Isabel que história é essa  
Oi ai ai!  
de ter feito abolição?  
De ser princesa boazinha que libertou a escravidão  
To cansado de conversa  
to cansado de ilusão  
Abolição se fez com sangue  
Que inundava este país  
Que o negro transformou em luta  
Cansado de ser infeliz  
Abolição se fez bem antes  
E ainda há por se fazer agora  
Com a verdade da favela  
E não com a mentira da escola  
[...]

Essa música exemplifica um discurso que faz parte da tradição oral da capoeira e marca a importância da luta pela liberdade, para acabar com a escravidão. Em trechos da música podemos identificar algumas referências trazidas tanto pelas crianças, quanto pelo professor na aula observada. A referência à favela parece indicar o mesmo vínculo

---

<sup>17</sup> Ritmo lento, parecido com uma prece, cantado como abertura do jogo de Angola. Traz normalmente a história da capoeira em seus versos e também de seus personagens.

atribuído pelas crianças aos negros, como pobres moradores de favelas. A ladainha de Mestre Toni Vargas narra a importância da luta que foi necessária para acabar com a escravidão, o que corrobora o discurso do professor ao dizer que a “capoeira ajudou muito nesse processo de libertação dos escravos”, e ajuda a questionar a história da “princesa boazinha”, que muitas vezes é contada na escola.

Se confrontarmos todas essas narrativas, perceberemos muitas contradições entre elas: a letra da música do Mestre Toni Vargas diz que a libertação veio com sangue; já o relato do protagonista do livro *Menino do Engenho*, assim como na fala do seu avô, indica que os negros simplesmente nada fizeram a respeito da escravidão porque, quando veio a Lei Áurea, eles comemoraram e no dia seguinte seguiram trabalhando como se nada daquilo tivesse acontecido.

As negras do meu avô, mesmo depois da abolição, ficaram todas no engenho, não deixaram a rua, como elas chamavam a senzala. E ali foram morrendo de velhas. [...] O meu avô continuava a dar-lhes de comer e vestir. E elas a trabalharem de graça, com a mesma alegria da escravidão. (REGO, 2014, pp. 75-76)

Isso também parece contrariar a narrativa do professor Chico, que diz que os escravos não tiveram o que fazer, que os brancos não queriam dar-lhes emprego, e que eles tinham, portanto, apenas uma opção: roubar. A própria menção de que os negros não fizeram nada, dá indicativos de que não havia muitas outras possibilidades, especialmente a partir da citação de *Menino de Engenho*, na qual o narrador fala em especial das mulheres, que provavelmente eram as que tinham menos autonomia e possibilidades.

Reis (1989) nos auxilia na compreensão da construção desses aparentes contraditórios quando destaca que, até determinada época, a escravidão era tida como “ordem natural das coisas”, e passou a ser questionada e condenada moralmente apenas a partir do séc. XVIII, quando alguns filósofos, como Diderot e Holbach, e economistas primitivos, estes influenciados por ideias e práticas liberais advindas do mercado capitalista internacional, “acabam por descobrir a ‘irracionalidade’ do trabalho escravo, com seus altos custos, *vis-à-vis* ao trabalho livre.” (REIS, 1989, p. 71). Todos os personagens narram a sua versão da história, conforme a época e o lugar em que se encontram. Exemplo disso é o próprio discurso abolicionista que ganhou adesão, não só do ponto de vista moral, mas também pelo aspecto econômico que indicava o alto custo da escravidão frente ao trabalho livre.

Cada uma dessas narrativas sinaliza para diferentes representações de um real, a partir de vivências pessoais e histórias transmitidas pelos seus semelhantes. Aquela de Mestre Toni Vargas parece reivindicar o mérito da abolição aos negros que lutaram pela própria libertação, conferindo-lhes, assim, protagonismo, em tensionamento com um discurso que costuma colocar os escravizados africanos como passivos<sup>18</sup>. Há o discurso de passividade dos escravos, produzido pela narrativa da história “oficial”, que aponta a princesa Isabel como “boazinha”, humanitária, assim como o discurso de *Menino de Engenho*, que, embora traga uma crítica à escravidão e aos senhores de engenho, apresenta também os negros ex-escravos resignados à situação em que viviam. Por último o discurso do professor Chico, que parece, em alguns momentos, conferir aos ex-escravos/negros/capoeiristas um papel atuante, pois fizeram tudo que era preciso para se libertarem e para sobreviver. Por outro lado, ao sugerir a inculpabilidade deles em relação a atitudes consideradas pela moral como negativas (roubar, por exemplo), explicando que foram compelidos a fazer coisas ruins pela situação em que se encontravam, de certa forma, cria uma contradição pois, nesse caso, estariam apenas reagindo à situação.

Entendemos que todas essas narrativas contribuem para o estabelecimento de tradições e rituais da capoeira, sob a perspectiva de uma *tradição inventada* e sugerimos que um momento que pode ter sido marcado pela convergência e releitura desses discursos foi a década de 1930, quando a capoeira deixou de ser considerada como crime perante a lei. Reis (2000) sustenta que esse período marcou a legitimação da capoeira baiana como mais tradicional, a partir da criação da Capoeira Angola e Capoeira Regional, respectivamente por Mestre Pastinha e Mestre Bimba, e argumenta que a preocupação central de ambos os mestres era a busca da legitimação social. Apesar da preocupação comum,

os mestres divergiam quanto ao modo de fazê-lo. Enquanto Pastinha insistia na origem africana da capoeira e na impropriedade de sua fusão com outras lutas, Bimba reivindicava a origem baiana da luta e defendia a incorporação de movimentos corporais provenientes de outras modalidades esportivas. (REIS, 2000, p. 96 e 97)

Em alguns momentos das narrativas observadas e também nas músicas cantadas durante a aula, é possível perceber uma recorrência à Angola, seja como estilo de jogar

---

<sup>18</sup> Muitas vezes em oposição aos indígenas, os quais não se teriam deixado escravizar.

capoeira ou vínculo aos escravos que teriam vindo da África, o que marca a filiação a esta vertente da capoeira.

Ainda retomando a questão do “imaginário mitológico dos capoeiras” mencionado no início deste trabalho, Vieira e Assunção, (1999 *apud* FALCÃO 2004, p. 25), sugerem que

esses mitos, ao mesmo tempo em que constituem uma visão essencialista de capoeira, simplificadora e a-histórica, permitem uma articulação de processos identitários e a legitimação de grupos nesse contexto e estão relacionados com os conflitos mais abrangentes da sociedade brasileira.

Tendo isso em vista, o que podemos depreender de todos esses discursos contraditórios é que são versões da história. Porém, nossa leitura e interpretação deve ser feita com o cuidado de situar cada discurso a partir de um olhar mais amplo e sob a perspectiva de quem está falando, suas motivações e o momento histórico em que esses discursos aparecem. O vínculo estabelecido pelas crianças entre a capoeira, o negro e a escravidão e em seguida, à pobreza e à favela, nos diz da busca da compreensão delas sobre a capoeira, enquanto representação cultural que ainda persiste na ordem das diferenças sociais. Quando os capoeiristas buscam legitimar seus discursos por meio de uma tradição e ancestralidade, é possível que se queira devolver a voz àqueles a quem ela foi subtraída.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O propósito de estudar a capoeira já trazia implícito um laço de afetividade que unia o assunto às pesquisadoras. Talvez por isso tenhamos ido a campo com um misto de expectativa e receio. Tínhamos ciência de que, de acordo com os procedimentos da etnografia, “a tarefa do pesquisador durante o trabalho de campo é se tornar cada vez mais consciente e reflexivo acerca dos quadros interpretativos das pessoas observadas e de suas próprias lentes interpretativas trazidas para o cenário” (GARCEZ, BULLA e LODER, 2014, p. 261). Portanto, o que se exigia era uma reflexão crítica e consciência de nossa própria perspectiva, para poder dar destaque à perspectiva dos sujeitos envolvidos na situação de interação estudada. Como já mencionamos na introdução deste trabalho, nosso objetivo foi trazer à cena os discursos e não as supostas verdades sobre a capoeira para, em conjunto aos saberes da capoeira, ampliar as possibilidades de reflexão.

Assim sendo, o que buscamos fazer ao longo deste trabalho foi problematizar como estão sendo constituídos os discursos da capoeira no espaço de treino e roda de capoeira (em esfera escolar), sinalizando, assim, uma possibilidade de leitura sobre o que acontece em termos de ação social, cultural e política durante o envolvimento dos participantes na roda. Durante a análise procuramos levantar questionamentos e possíveis interpretações para o evento discursivo com o qual nos deparamos. Damos especial atenção a algumas escolhas lexicais e buscamos correlacioná-las a discursos de outras fontes, que antecedem ou se entrecruzam com os que presenciamos na aula de capoeira. Mesmo na seleção dos trechos, fazemos menção a apenas algumas falas, seja porque as consideramos mais representativas a partir da proposta de análise, ou por conta das limitações de tempo e espaço para realizar o trabalho. Dentre as associações que apontamos, talvez a principal delas seja a relação que comumente se estabelece entre a história da capoeira e a história da escravidão no Brasil, manifesta no discurso dos alunos e do professor, bem como nas músicas cantadas durante a aula.

Os estudos acadêmicos que procuram refazer a trajetória da capoeira, tanto para compreender a sua importância na história, como também pelo que ela representa atualmente, são relativamente recentes. A capoeira ainda tem a predominância da tradição oral na transmissão dos saberes, tendo como figura de maior importância o Mestre. Ainda é importante enfatizar o papel que as músicas representam na constituição do imaginário que irá completar o quadro dessa construção concebida peça a peça, segundo as condições de surgimento dos discursos e a relação entre eles (FOUCAULT, 2000).

Por outro lado, problematizar a capoeira atual segundo a perspectiva de uma “tradição inventada” (Hobsbawn, 2008) não significa diminuir seu valor. Tendo em vista que nossa análise não pretendeu ser uma busca pelas origens (Foucault, 2000), mas observar as escolhas linguísticas, os discursos segundo narrativas que são construídas e repetidas, buscamos ampliar a nossa leitura sobre a capoeira e sua importância enquanto prática cultural, que envolve o jogo, luta, arte, música, história e linguagem.

Também assinalamos a importância de trazer as narrativas orais, pois além de ser uma característica importante da capoeira, estabelecem um contraditório com as narrativas oficiais que trazem as perspectivas, em geral, daqueles que sempre estiveram em situações socialmente mais favoráveis e representando instituições tradicionalmente constituídas. Nos apoiando em Foucault, compreendemos o poder como prática social construída historicamente, de caráter relacional que permeia e se dissemina por toda a

vida social, e tem na resistência seu outro termo, não exterior, mas um “interlocutor irreduzível” (FOUCAULT, 1988, p. 92). Também considerando que, “as relações entre os discursos, não são relações semânticas, mas relações de poder”<sup>19</sup>; sugerimos que os discursos da capoeira são o “outro termo” dessa relação, mas também se apresentam como possibilidade de atuação nos exercícios de poder.

## REFERÊNCIAS

AREIAS, Almir das. **O que é capoeira**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 113 p. (Coleção Primeiros Passos).

BARBIERI, Cesar. **Um jeito brasileiro de aprender a ser**. Brasília: GDF/DEFER, 1993. 197 p.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, Uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 116-139 Tradução de: Vera Porto Carrero.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. 2004. 408 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/10203>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

FONTOURA, Adriana R. R.; GUIMARÃES, Adriana C. A. A capoeira em Florianópolis: um resgate histórico. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 11, n.2, p. 13-18, jun. 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 152 p. Tradução de: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a Genealogia, a História. In: MOTTA, Manuel Barros da (org.) **Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense, 2000. p. 260-281.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 257-288, dez. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf>> acesso em 31 dez. 2018.

---

<sup>19</sup> Cristine Görski Severo em aula ministrada no dia 11/12/2018 no curso de pós-graduação em Linguística da UFSC/SC.

HOBSBAWN, Eric. Introdução: A invenção das tradições. *In*: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. p. 9-23. Tradução de: Celina Cardim Cavalcante.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Org.). **DOSSIÊ IPHAN 12: Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira**. Brasília: Iphan, 2014. 148p.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf> (acesso em 30/12/2018)

PRETI, D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/338704/mod\\_folder/content/0/GALEMBECK%20%281999%29%20-%20In%20PRETI%20%28org.%29%20O%20discurso%20oral%20culto.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/338704/mod_folder/content/0/GALEMBECK%20%281999%29%20-%20In%20PRETI%20%28org.%29%20O%20discurso%20oral%20culto.pdf?forcedownload=1) Acesso em 31 dez. 2018

REGO, José Lins. **Menino de Engenho**. 106ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

REIS, Leticia Vidor de Sousa. **O mundo de pernas para o ar: A capoeira no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2000. 208 p.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

## MODERNIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE EM *A REBOURS*, DE J.-K. HUYSMANS

**Álvaro Cardoso Gomes**

Doutor em Literatura Portuguesa e Livre-Docente pela USP. Coordenador do Mestrado em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (UNISA), São Paulo, SP, Brasil.

**RESUMO:** O artigo tem como problema o modo como J.-K. Huysmans, romancista francês decadentista, autor do romance *À rebours* (*Às avessas*), rompe com a literatura convencional naturalista, ao criar uma narrativa com um protagonista que faz do espaço um epifenômeno da sua personalidade. Fechado em seu mundo exótico, a personagem procurar cultivar os sentidos esgotados, fundindo as sensações, visando a integrar as diversas áreas de conhecimento, o que serve para dar à obra um caráter fundamentalmente interdisciplinar. Nossa conclusão é que o autor procura superar a monodisciplinaridade por meio da religando os saberes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Naturalismo. Multidisciplinaridade. Culto das sensações.

**ABSTRACT:** The article has as problem the way in which J.-K. Huysmans, a French decadent novelist, author of the novel *À Rebours*, breaks with conventional naturalist literature by creating a narrative with a protagonist that makes space an epiphenomenon of his personality. Closed in its exotic world, the character seeks to cultivate the exhausted senses, merging the sensations, aiming to integrate the different areas of knowledge, which serves to give the book a fundamentally interdisciplinary character. Our conclusion is that the author seeks to overcome monodisciplinarity by reconnecting knowledge.

**KEY WORDS:** Naturalism. Multidisciplinarity. Cult of sensations.

Em 1884, o escritor francês Charles-Marie-George (1848-1907), conhecido pelo pseudônimo de Joris-Karl Huysmans, publicou um romance que veio a provocar furor nos meios literários franceses. *A rebours* (*Às avessas*), exemplar único do gênero, devido a seu caráter absolutamente revolucionário, à ruptura com os padrões romanescos de então, não criou escola e nem seu autor chegou a deixar discípulos. E talvez esse fosse mesmo o propósito de Huysmans: instituir um novo gênero romanesco, fora dos padrões, fora das escolas. *Às avessas* surge, portanto, como uma ilha e, de certo modo, constitui-se num atestado de óbito do Naturalismo. Mas o curioso é que Huysmans, no início de sua carreira

literária, começou como um fiel e escrupuloso discípulo de Zola, o mestre indiscutível da escola naturalista, escrevendo romances como *Le drageoir aux épices* (*A caixa de especiarias*, 1874), *Marthe, histoire d'une fille* (*Marta, a história de uma rapariga*, 1876), *Les soeurs Vatard* (*Os irmãos Vatard*, 1879), *Em ménage* (*Vida em comum*, 1891), *A vau-l'eau* (*Por água abaixo*, 1882). Nesses romances, que servem ao dogmatismo de escola, chamam a atenção a escolha do tipo significativo, inserido numa situação típica, o descritivismo e a submissão dos caracteres ao meio ambiente e à situação histórica, conforme o figurino do Realismo/Naturalismo, embasado nas teorias deterministas de Taine. O autor de *Às avessas* salta da ortodoxia para a heterodoxia. A originalidade de sua obra é que fez que Zola, em conversa reservada, lamentando o fato de Huysmans ter implodido os alicerces do romance naturalista, criticasse o antigo discípulo de maneira veemente:

Certa tarde em que passeávamos os dois pelo campo, ele se deteve bruscamente e, com um olhar sombrio, censurou-me o livro, dizendo que eu assestava um golpe terrível no naturalismo, que fazia a escola desviar-se do seu caminho, que queimava ademais os meus barcos com semelhante romance, pois nenhum gênero de literatura era possível nesse gênero esgotado num só volume, e, amigavelmente – pois era um homem excelente – incitou-me a voltar à trilha já estabelecida, a aplicar-me a um estudo de costumes (HUYSMANS, 1987, p. 268).

A crítica de Zola chama a atenção pelo fato de Huysmans insurgir-se, ao mesmo tempo, contra a demolição do edifício do Naturalismo<sup>1</sup> e contra a ruptura com uma *escola* em particular, como se fosse necessário, em Literatura, que escritores forçosamente se prendessem a agremiações, servindo a regras e modelos. Se a Literatura, como as demais artes, necessita de convenções, não necessita, por outro lado, que os autores se submetam à tirania dos padrões determinados por escolas, na medida em que os tais padrões, oferecendo-se como uma camisa de força, limitam o voo criativo, a manifestação do gênio. Sem contar que a existência de escolas serve à manutenção de igrejas, que, de maneira geral, tentam expurgar de seus templos os dissidentes, como aconteceu com Huysmans. A ousadia desse discípulo, que se insurge contra as regras, seria um crime, assim combatido por Zola de

---

<sup>1</sup> De acordo com os princípios desse movimento, a Literatura, em vez de se preocupar com o indivíduo em si, devia preocupar-se com o entorno social, o que levava os escritores naturalistas a desprezarem o psicológico e privilegiarem o estudo dos “costumes” (FURST, 1975).

maneira categórica e despótica: “não admito de modo algum que se mude de maneira e de opinião; não admito que se queime o que se adorou” (HUYSMANS, 1987, p. 268). A posição intransigente e dogmática do mestre naturalista reflete a soberba assumida pelos positivistas, que elegiam as Ciências como a melhor forma (ou talvez a única forma) de conhecer a realidade e o homem. Como o romance naturalista tem por fundamento princípios científicos, o indivíduo, isolado do fluxo contínuo da vida, é modelo para um personagem, sempre submetido a um experimento em que as variantes são controladas pelo literato-cientista. Nesse caso, o livre-arbítrio dos indivíduos, em relação ao meio em que vivem, torna-se impossível. Os personagens transformam-se em títeres, controlados pelos determinantes e, sobretudo, pela vontade férrea do autor. Algo equivalente acontece com o escritor que se submete aos desígnios das escolas: obrigado a formatar o seu romance, de acordo com um receituário, transforma-se ele também na peça de uma engrenagem.

Essa tendência monolítica, altamente especializada das ciências, vigorou com muita força nos meados do século XIX, quando havia então a supremacia da Biologia, da Sociologia sobre as demais formas de conhecimento, sob a égide do Positivismo, que procurava compreender o universo a partir do método experimental e da abordagem objetiva dos fenômenos: “o Positivismo filosófico é, assim, um sistema resultante da aceitação do método científico como o único meio de atingir o conhecimento válido” (FURST e SRINE, 1975, p. 32). Isso levou os positivistas à tentativa de interpretarem o Universo e o homem de acordo com leis precisas, válidas tanto para os seres brutos quanto para os seres animados, como rezava, por exemplo, o Determinismo de Taine, para quem o homem não passava de uma “*machine aux rouages ordonnés*”<sup>2</sup> (FURST e SKRINE, p. 34). Ao eleger as ciências experimentais (e, por extensão, a inteligência analítico-científica), como o meio mais adequado de se compreender o mundo, o homem do século XIX obrigava-se a ter uma visão estática, unilateral e, sobretudo, fragmentária da realidade e ainda mais do homem, contrariando, inclusive, o modo natural de o sujeito perceber os fenômenos.

De acordo com a teoria da percepção, o sujeito, no momento primeiro da abordagem do real, costuma captá-lo em bloco e não em unidades decompostas em partes e/ou

---

<sup>2</sup> “Máquina de engrenagens ordenadas” (tradução nossa).

artificialmente organizadas. A inteligência analítico-científica é que, para melhor apreendê-lo, fragmenta-o, dividindo-o em partes, pelo efeito da análise. Se o método científico-analítico facilita a tarefa cognitiva, por outro lado, ajuda a falsear a visão do real, no sentido de que representa uma deformação do real, ao concebê-lo como partes sem um todo, como unidades autônomas ou mesmo como unidades organizadas por categorias, por sistemas. É o que nos ensina Bergson:

Se passássemos em revista as faculdades intelectuais, veríamos que a inteligência não se sente à vontade, que não está plenamente em sua casa, a não ser quando atua sobre a matéria bruta, e em particular sobre os sólidos. Qual é a propriedade mais geral da matéria bruta? Ela é extensa, ela nos apresenta objetos exteriores a outros objetos e, nesses objetos, partes exteriores à parte. Sem dúvida nos seria útil, em vista de nossas manipulações ulteriores, considerar cada objeto como divisível em partes arbitrariamente destacadas, sendo cada parte, divisível ainda ao nosso capricho, e assim por diante, ao infinito. Mas para a manipulação presente, é-nos necessário antes de tudo, tomar o objeto real com o que lidamos, ou os elementos reais nos quais o reduzimos, por *provisoriamente definitivos* e os tratar como *unidades*. Fazemos alusão à possibilidade de decompor a matéria o quanto queiramos e a quanto nos agrada quando falamos da *continuidade* da extensão material [...]. O seccionamento da matéria, em corpos organizados, é relativo aos nossos sentidos e à nossa inteligência (grifos do autor) (1979, p. 167).

É devido a isso que o filósofo francês, no início do século XX, acaba por defender a intuição como a faculdade suprema para melhor se aproximar do mundo em toda sua complexidade, em detrimento da inteligência, pelo fato de esta só se representar “*claramente o descontínuo, a imobilidade*” (grifos do autor) (BERGSON, 1979, p. 140-141). A consequência dessa atuação da inteligência analítico-científica está na imobilização do real, com a eliminação de sua duração temporal, na sua subdivisão em partes autônomas entre si, para que estas sejam depois organizadas dentro de sistemas, controlados por leis imutáveis. Esse foi o desiderato de Taine, por exemplo: ao entender o homem como uma “máquina de engrenagens ordenadas” (FURST e SKRINE, 1975, p. 34), pensava em fazer dele, de acordo com a utopia positivista, um objeto passivo, pronto a ser compreendido pela observação, descrição e análise imparciais. Desaparecem assim as nuances – o ser humano é, a rigor, apenas o resultado da herança genética, do meio, do momento histórico e, como tal, captado pela observação, reduz-se a uma fórmula, mesmo que isso implique sua compreensão inerte, estática, imutável. Nesse caso, outras variantes não serão consideradas, como por exemplo,

o vasto mundo do inconsciente, infenso à abordagem experimentalista e que, por isso mesmo, merecerá uma atenção toda especial de Freud, no início do século XX.

A disciplina, ao instituir “a divisão e a especialização do trabalho”, reflete, em sua concepção, tanto as influências do Positivismo, alicerçado nos princípios da “Razão Triunfante”, quanto da Revolução Industrial, cujo sucesso dependia da especialização e da divisão da força de trabalho, com a conseqüente economia de recursos e a produção em massa de bens de consumo. Com a disciplinaridade, baseada na “exploração científica e especializada de determinado domínio homogêneo de estudo” (IRIBARRY, 2003, p. 12), observa-se a criação de áreas de competência, ilhas de conhecimento estanques, que levam ao solipsismo científico do pesquisador e à percepção dos objetos como fenômenos autossuficientes. Fechados em suas fronteiras, os pesquisadores hiper-especializados tornam-se (ou procuram se tornar) donos do poder, não admitindo incursões em seus campos de trabalho, provocando, com isso, uma visão distorcida da realidade, compreendida, apenas e tão somente, da óptica exclusivista da especialização. Segundo Alzira Lobo de Arruda Campos,

a tendência centralizadora do conhecimento em esferas definidas acabou por desencorajar o contato e a colaboração entre as disciplinas, cada vez mais ciosas na defesa de seu estatuto de ciência, pressuposto como o mais verdadeiro (2013, p. 184).

Assim, do mesmo modo que o operário especializado de uma linha de montagem vê o mundo da perspectiva de sua especialização, o pesquisador, encerrado nos limites do seu mundo de pesquisa, acaba por não ter uma noção mais complexa de realidade, obrigando-se a captar dela fragmentos, aquilo que sua óptica limitada lhe permite ver.

Antecipando as discussões sobre a interdisciplinaridade, ainda que não tivesse consciência dessa metodologia de abordagem dos fenômenos, J.-K. Huysmans cria um romance singular que propõe a religação dos saberes. Dessa maneira, reage à crítica de Zola, fundada nos princípios da escola naturalista, com uma proposta romanesca no mínimo estranha para a época em que predominava o romance naturalista:

Havia muitas coisas que Zola não podia compreender: em primeiro lugar, a necessidade que eu experimentava de abrir as janelas, de fugir de um ambiente no qual sufocava; depois, o desejo que me tomava de sacudir os preconceitos, de romper os limites do romance, de nele introduzir a arte, a ciência, a história, de não mais usar essa forma, numa palavra, senão como um quadro onde inserir labores mais sérios. A mim, era isso que me preocupava nessa época, suprimir a intriga tradicional, inclusive a paixão, a mulher, concentrar o feixe de luz num único personagem, realizar o novo a qualquer preço (1987, p. 268).

A rebeldia salta bem à vista com as imagens de “abrir as janelas”, “fugir de um ambiente no qual sufocava”, o que implicou desconstruir um gênero, ampliando os limites da forma romanesca. A busca do “novo a qualquer preço” tem como consequência a abolição do enredo tradicional e de uma mudança operada na manipulação dos protagonistas, não mais envolvidos numa relação amorosa e nem mesmo entendidos como metonímias do todo social. Com efeito, *Às avessas*, como seu próprio título diz, rema contra a corrente, vira do avesso o romance tradicional. Em plena vigência do romance naturalista, moldado segundos os padrões científicos de então, Huysmans compõe uma narrativa que, em vez de visar à criação de um tipo, colocado numa situação típica e constituindo-se em epifenômeno do real, cria um personagem *sui-generis*, vivendo num espaço que é sua representação.

O personagem, resultado do meio, na narrativa naturalista, transmuda-se no sujeito que faz do meio sua extensão, seu desdobramento. O espaço é pintado com as cores idiossincráticas de um homem idiossincrático, egoísta, autocentrado, que de modo consciente volta as costas ao estúpido mundo do utilitarismo burguês. Nesse sentido, *Às avessas* altera a relação que se dá entre o cenário as personagens, ou conforme José Paulo Paes:

Para o determinismo de Zola, o personagem era um epifenômeno da sua hereditariedade ou do seu meio social, ao passo que, Des Esseintes ocorre exatamente o contrário: os objetos de luxo de que se cerca é que são o ideograma ou símbolo da sua personalidade, uma emanção dela, não ela deles. (...) Des Esseintes se espelha no mundo que *escolhe*, em vez de ser sua mera extensão *a posteriori* (grifo do autor) (1987, p. 17).

Mas o que chama mais a atenção em Huysmans é um pequeno trecho em sua réplica a Zola, quando ele aponta a direção que seu romance irá tomar: “o desejo que me tomava de sacudir os preconceitos, de romper os limites do romance, de nele introduzir a arte, a ciência, a história” (1987, p. 268). Observa-se aí a tentação de produzir um gênero romanesco não só

enciclopédico, como se poderá verificar pelo conteúdo variado dos capítulos, verdadeiras súmulas de sabedoria, como também e, sobretudo, interdisciplinar, na medida em que a pintura, a literatura, a biologia, convivendo harmonicamente, interpenetram-se, trocam métodos de abordagem de fenômenos semelhantes.

*Às avessas*, ao contrário do que costuma acontecer no romance tradicional, tem um personagem único (os demais, como os empregados de sua mansão, os familiares, as raríssimas mulheres com que se relaciona, são secundários e comportam-se como meros figurantes na trama), o excêntrico Des Esseintes, descendente de uma antiquíssima e decadente família da nobreza francesa. O enredo, mínimo, estrutura-se, tendo como apresentação a gênese do personagem, a partir dos membros da família. Já na ação propriamente dita, o autor mostra a lenta construção do espaço pelo personagem: a escolha da casa em que viverá, a aquisição do mobiliário, dos elementos de decoração, a combinação das cores das paredes, do mobiliário, para causar determinados efeitos sinestésicos. Ligado a isso, dá-se a ilustração de como acontece a correspondência que o personagem estabelece com o espaço e as sutis transformações dos seus humores. Mas outro dado chama a atenção no enredo: cada capítulo, em realidade, constitui um ensaio de caráter erudito (como acontece, por exemplo, nos discursos sobre a literatura latina da decadência, a literatura contemporânea, a pintura e a descrição de plantas exóticas) ou de caráter puramente sensual (como o dos licores e dos perfumes). Mas o fato é que tanto o erudito quanto o sensual se interpenetram, trocam posições, o que implica o abafamento do enredo, a redução da intriga. O que mantém o enredo e dá-lhe unidade é a evolução sensorial/espiritual do personagem Des Esseintes. Cada capítulo tem, portanto, uma conformação monográfica: psicologia das cores, filosofia dos mobiliários, semiótica dos perfumes. Ou seja: Huysmans promove a fusão das ciências isoladas, criando as ciências híbridas, como, aliás, preconizam os teóricos da interdisciplinaridade.

O enredo, fundindo a biografia do personagem com os ensaios específicos e com os experimentos sensitivos, organiza-se de acordo com diferentes ritmos que equivalem a movimentos musicais. Huysmans promove aquilo que José Paulo Paes, no prefácio do romance, chama de “ioga dos sentidos”:

Às *Avessas* nos descreve em pormenor, ao longo dos seus dezessete capítulos, o progressivo itinerário desse refinamento, que acaba por se constituir numa espécie de ioga ou educação dos sentidos fundamentada na exploração da sinestesia (1987, p. 10).

Interagindo com o mundo artificial, Des Esseintes sofre uma profunda transformação psicofísica, quando provoca, por meio de estímulos, uma intensificação dos sentidos, conforme a receita propugnada por Baudelaire no soneto “*Correspondances*”, a profissão de fé simbolista: “há perfumes frescos como carnes de crianças/Doces como os oboés, verdes como as pradarias,- E outros corrompidos, ricos e triunfantes”.<sup>3</sup> O que o poeta francês propôs (e que Huysmans adotou e levou às últimas consequências) é a integração plena dos sentidos, para superar a cisão imposta ao homem do mundo moderno, que, atrofiando os sentidos, transformou-se num ser dividido. A cisão do homem levará, por extensão, a uma percepção também fragmentária do real. Ora, o anti-herói huysmaniano foi imaginado pelo autor para que, ao contrário do homem cindido, se transformasse numa espécie de laboratório, no qual acontecesse um experimento *sui-generis*: o da plena integração de todos os sentidos. Em Des Esseintes, portanto, opera-se não só o aguçamento de cada sentido em particular – como acontece em suas experiências com os bombons, os perfumes e os quadros –, mas também a integração entre os diversos sentidos, como acontece na seguinte passagem:

Ele chamava, a essa coleção de barris de licor, seu órgão-de-boca.

Uma haste podia articular todas as torneiras, fazendo-as funcionar num movimento único, de sorte que, uma vez instalado o aparelho no lugar, bastava tocar um botão oculto na guarnição para que todas as torneirinhas, giradas ao mesmo tempo, enchessem de licor as imperceptíveis taças colocadas sob elas.

O órgão achava-se agora aberto. Os registros etiquetados “flauta, trompa, voz celeste” estavam puxados, prontos para a manobra. Des Esseintes bebia uma gota aqui, outra lá, executava sinfonias interiores, lograva suscitar, na garganta, sensações análogas às que a música derrama nos ouvidos.

De resto, cada licor correspondia, segundo ele, como gosto, ao som de um instrumento (HUYSMANS, 1987, p. 77-78).

No exemplo acima, acontece a relação entre as sensações gustativas e as auditivas, de maneira que, sensorialmente, se pudessem encontrar verdadeiras analogias entre os

---

<sup>3</sup> “Il est des parfums frais comme des chairs d’enfants,/Doux comme les hautbois, verts comme les prairies,- Et d’autres, corrompus, riches et triomphants,” (tradução nossa)(BAUDELAIRE, 1992, p. 60).

diversos reinos das sensações. Mas o processo intensifica-se ainda mais quando as sensações se espriam, compreendendo, num outro momento, outros sentidos. A sensação gustativa inicial provoca o surgimento da auditiva que, por sua vez, pode provocar a tátil: “o Curação seco, por exemplo, (correspondia) à clarineta cujo canto é picante e aveludado” (HUYSMANS, 1987, p. 78). O caráter insólito dessas associações atinge seu ápice quando, fundindo as mais diferentes experiências gustativas, suscitadas pelos licores, o personagem compõe uma espécie de complexo sinfônico:

Ele chegava até mesmo a transferir para as suas mandíbulas verdadeiras peças musicais, acompanhado o compositor passo a passo e exprimindo-lhe os pensamentos, os efeitos, as nuances, por uniões ou contrastes vizinhos de licores, por misturas aproximativas ou douradas (HUYSMANS, 1987, p. 79).

Nessa altura, é como se o personagem atingisse um clímax sensitivo, na medida em que os sentidos deixam de ser autônomos. Mas, como preconizava Baudelaire, no verso-síntese de “Correspondências” – “que cantam os transportes do espírito e dos sentidos”<sup>4</sup> –, espera-se que esse homem complexo seja fruto da plena integração não só de todos os sentidos, mas também da sua parte espiritual com a física. Sendo assim, precisamos também fazer referência à busca empreendida por Des Esseintes para atingir a totalidade no que diz respeito ao intelecto. Como um autêntico enciclopedista, o personagem, em capítulos especiais, disserta, eruditamente, sobre a literatura latina da decadência, a literatura contemporânea, a pintura, a mineralogia e a botânica, desse modo, não se fechando num saber compartimentado, como os das disciplinas, assim entendidas por Edgar Morin:

Entretanto, a instituição disciplinar acarreta, simultaneamente, um risco de hiperespecialização do investigador e um risco de “coisificação” do objeto estudado, percebido como uma coisa em si, correndo-se o risco de esquecer que o objeto é extraído ou construído. As ligações e solidariedades deste objeto com outros objetos tratados por outras disciplinas passam a ser negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades deste objeto com o universo do qual faz parte. A fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isola a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas. Desse modo, o espírito hiperdisciplinar corre o risco de se consolidar, como o espírito de um proprietário que proíbe qualquer circulação estranha na sua parcela de saber (MORIN, 2005, p. 39-40).

---

<sup>4</sup> “Qui chantent les transports de l’esprit et des sens” (tradução nossa) (BAUDELAIRE, 1992, p. 60).

Em vez do isolamento dos sentidos ou das formas de conhecimento, conforme os ditavam os “disciplinaristas”, Huysmans, via Des Esseintes, desejava a integração de todos os sentidos e, por extensão, a integração das diferentes formas de conhecimento, para se atingir, em utópica totalidade, um conhecimento complexo da realidade, por meio da integração entre as partes e o todo.

A arte pictórica comparece, de maneira mais específica, no capítulo V, em que Des Esseintes aponta seus pintores prediletos: Jan Luyken, gravador holandês, autor de *Perseguições religiosas*, atraente pelas extravagâncias, pelo grotesco; Bresdin, de *A comédia da morte* e *O bom samaritano*, pintor de paisagens inverossímeis, povoadas de monstros; Odile Redon, criador de sonhos fantásticos, cheios de corpos desmesurados, deformados; Goya, autor de *Provérbios*, impressionante pelos pesadelos, alucinações e, por fim, Gustave Moreau, autor de pinturas sutis, simbólicas, em que o decorativo serve de pano de fundo para cenas de perversidade, de erotismo doentio. Os quadros que obsidiam são ambos referentes à figura mítica de Salomé, um intitulado *Salomé* (1871) e outro, *Aparição* (1875), mas as duas telas têm como motivo o célebre episódio envolvendo Herodes, Salomé e João Batista, aliás, que comparece na Bíblia.

A Salomé do texto bíblico é uma figura apagadíssima, a ponto de não ter um nome e ser apresentada apenas por metonímias – “a filha de Herodias” e “menina”. Além disso, ela chama a atenção pelo fato de as motivações para o sacrifício de João Batista serem vagas. Quando muito, se percebe que o seu inusitado pedido foi feito por indústria da mãe, o que serve para lhe tirar toda a responsabilidade do ato. Nesse caso, deixa de ser sujeito de uma ação grandiosa e transforma-se em mero instrumento de outrem. Aliás, Huysmans tem plena consciência disso e é o que seu narrador, filtrando o pensamento de Des Esseintes, expõe no seguinte fragmento:

Mas nem S. Mateus, nem S. Marco, nem S. Lucas, nem os outros evangelistas, demoraram-se nos encantos delirantes, nas ativas depravações da dançarina. Ela permanecia apagada, perdida, misteriosa e vaga, na névoa longínqua dos séculos, inapreensível para os espíritos precisos e terra-a-terra, acessível somente aos cérebros excitados, aguçados e como que tornados visionários pela nevrose; rebelde aos pintores da carne, a Rubens que a disfarçou numa açougueira de Flandres,

incompreensível a todos os escritores que nunca puderam exprimir a inquietante exaltação da dançarina, a refinada grandeza da assassina (HUYSMANS, 1987, p. 85-86).

Há, portanto, em princípio, duas Salomé: a que a Bíblia (e talvez mesmo a História) sugere timidamente, apresentando-a como personagem de segundo plano, e a que uma tradição de alguns artistas privilegiados (entre eles, pintores, poetas, romancistas e dramaturgos) consagrou, trazendo-a para um primeiro plano e iluminando-a com as luzes, para chamar a atenção para algo que será explorado até a exaustão: o sacrifício sangrento do profeta como forma de se elevar a glória, a grandeza da dançarina. Gustave Moreau foi um dos muitos artistas que escolhe esse caminho.

O pintor francês (Paris, 1826-1898) é genericamente conhecido como simbolista, embora essa designação não seja lá muito precisa, se pensarmos na corrente literária predominante no final do século XIX. Se de um lado, há alguns pontos em comum entre o Simbolismo na literatura e a pintura de Moreau, no que diz respeito ao amor pelo exótico, pelo Oriente Próximo e à atmosfera de sonho, por outro lado, há outros aspectos que os distinguem bastante. Entre eles, chamaríamos a atenção do sensualismo, da excessiva morbidez. Nesse caso, talvez fosse mais conveniente classificar Moreau de decadentista, porquanto o pintor francês tem uma fixação por civilizações mortas e de grande esplendor, o que o levou a criar um clima fantasmagórico, por meio de cenários suntuosos, em que se privilegia o ornamental, o sensual. O caráter excessivo da pintura de Moreau faz que pensemos que a inspiração original não tenha vindo propriamente do texto bíblico, como o próprio Des Esseintes afirma em suas elucubrações, mas, na realidade, das lendas e dos mitos criados em torno de Salomé e que redundaram em telas das mais diversas e textos poéticos ou não, produzidos ao longo dos tempos. Mas o importante é que se frise que o que o pintor francês visa a fazer que o espectador, em vez de retomar o passado morto, de caráter histórico, tenha a oportunidade de penetrar num mundo exótico, fruto do sonho e, por isso mesmo, de contornos imprecisos, indefinidos.

No caso do romance *A rebours*, como Des Esseintes é um espectador dos mais privilegiados, a sua visão das telas o leva a contaminar o mito salomeico de todas as suas idiossincrasias e obsessões. As pinturas de Moreau são, portanto, o motivo deflagrador de um

processo para que o neurastênico anti-herói mergulhe cada vez mais num mundo diverso daquele em que vive e em que qual pode dar vazão a sua estesia, a sua ioga dos sentidos. Isso fica bem patente na introdução do texto de Huysmans, referente ao episódio da contemplação das telas. Des Esseintes procura “subtrair-se a uma época odiosa”, na qual o homem só se preocupava com a busca desenfreada de dinheiro. Por isso mesmo é que, recusando as simples repugnâncias e pesares, busca refúgio num “antigo sonho”, “longe de nossos costumes, de nossos dias”. Mais ainda: há um desejo de alimentar o espírito, os olhos e o sistema nervoso, por meio de “obras sugestivas” que o transportassem “a um mundo desconhecido”, Isto é, as telas funcionam como poderoso estimulante, de modo a agir sensualmente sobre os sentidos, para lhe despertar sensações extravagantes e ajudá-lo a (re)construir um mundo imaginário que pouco ou nada tem a ver com a realidade contemporânea ou mesmo com a realidade histórica. A transformação do histórico é bem patente no instante em que Des Esseintes principia por analisar as telas, coligindo elementos decorativos de várias fontes, como se apontasse em Moreau uma espécie de arquitetura sincrética, em que há elementos originários das tradições artísticas cristãs (“catedral”), romana (“pilares romanos”), “muçulmana e bizantina”, sem contar o epíteto “deus hindu”, atribuído à figura hierática de Herodes.

Aliás, esse aspecto é salientado por Des Esseintes, quando ele afirma que Gustave Moreau “parecia aliás ter querido afirmar sua vontade de manter-se fora dos séculos, de não precisar origem, país ou época quando pôs a sua Salomé no meio daquele extraordinário palácio, de estilo confuso e grandioso” (1987, p. 81). Essa mistura de estilos arquitetônicos já está presente em toda a obra de Moreau que, para recuperar o exótico, o fantasmagórico, não hesitou em representar motivos mitológicos ao lado de um motivo bíblico obsedante, mas é importante que se frise que sempre buscando acentuar o caráter decorativo que tem estreita ligação com o sensual. Daí que seja mais significativo em sua pintura o imperativo das linhas sobre os volumes, para dar imprecisão às formas, aos objetos. Nesse sentido, ele se diferencia tanto da pintura realista, de um Courbet, por exemplo, que privilegiava os volumes, quanto dos impressionistas, porque o uso da linha, das volutas pouco tem a ver com a busca de sensações, provocadas pelos efeitos de luz e sombras, pelas manchas de cor aplicadas na tela, lado a lado. Sem contar que os impressionistas tinham predileções por cenas da Natureza ou por cenas do cotidiano, com os motivos sendo escolhidos *a posteriori* e que têm como

finalidade provocar as sensações, enquanto, por sua vez, em Moreau, o motivo, escolhido *a priori*, provém da tradição, dos grandes mitos, da história e tem por objetivo, além de excitar as sensações, excitar o imaginário.

Mas como Moreau deforma os mitos, pondo-os a serviço de sua sensualidade, de seu sensorialismo exacerbado, é claro que ele provoca em Des Esseintes uma espécie de alucinação, a ponto de ele interpretar as telas, como já o dissemos, projetando nelas suas idiossincrasias. A começar que podemos ver, já de início, um processo de representação simbólica em que os personagens se tornam emblemas de um modo de ver o mundo, a realidade de uma perspectiva bem própria. Assim, a figura de Herodes, pintada por Moreau, é o símbolo do homem moderno, cujos sentidos se esgotaram. O velho de rosto “amarelo, apergaminhado, cortado de rugas, devastado pela idade” vai necessitar de um estímulo extraordinário, de uma espécie de droga, capaz de lhe causar o “imenso e racional *desregramento de todos os sentidos* (grifos do autor)” (RIMBAUD, 1964, p. 254), na medida em que tem os sentidos entorpecidos. Salomé representa esse estímulo por meio da “lúbrica dança”. Ao lado da atração sexual, provocada pela visão dos seios que “ondulam” com os “bicos eretos” e da “pele úmida”, ela oferece outro tipo de atração, aquela que nasce da contemplação da luminosidade intensa, presente nos diamantes que cintilam, nos anéis que “lançam faúlhas”, nas referências às pérolas, à prata, ao ouro da túnica, das ramagens, das palhetas e na referência à “couraça de ourivesaria”, cujas pedras entram em combustão, à metáfora das “serpentes de fogo” e dos “esplêndidos insetos de élitros ofuscantes”. O fascínio de Salomé que embriaga o velho Herodes tem um caráter primitivo, porque se exerce por meio do fogo, das chamas sobre os olhos, o mais sensual dos sentidos.

Algo equivalente acontece com Des Esseintes, colocado na posição de Herodes (“Tal como o velho rei, Des Esseintes permanecia derrotado, aniquilado, presa de vertigem diante dessa dançarina”) (HUYSMANS, 1987, p. 86), observando a dançarina, a quem dá vida e a quem impulsiona para a dança que começa a se realizar. Nesse sentido, mais do que uma interpretação do quadro, o que anti-herói faz é dinamizá-lo, é transformar a cena estática em cena dinâmica, o que fica bem claro no seguinte trecho:

No odor perverso dos incensos, na atmosfera superaquecida dessa igreja,

Salomé, o braço direito estendido num gesto de comando, o esquerdo dobrado segurando um grande lótus à altura do rosto, avança lentamente nas pontas dos pés, aos acordes de uma guitarra cujas cordas são feridas por uma mulher agachada (HUYSMANS, 1987, p. 85).

Observem-se os verbos de movimento “avança”, “são feridas”, referentes tanto aos passos da dançarina quanto ao tocar da guitarra. Algo similar acontece no comentário referente à contemplação da cabeça decepada de João Batista, em que esse tipo de verbo também é constante “Salomé *repele* a visão”, “seus olhos se *dilatam*”, “sua mão *aperta* convulsivamente a garganta”, “uma joia maravilhosa *dardeja* clarões” (os grifos são nossos), acentuando-se ainda mais na descrição da extrema incandescência da figura feminina, que parece atrair para si tudo quanto é brilho e luminosidade, que serão responsáveis pela hipnose do contemplador:

Aos raios ardentes desprendidos pela cabeça do Precursor, todas as facetas das joias se abrasam; as pedras se animam, desenham o corpo da mulher em traços incandescentes; picam-na no pescoço, nas pernas, nos braços, pontos ígneos, vermelhos como brasas, violetas como jatos de gás, azuis, como chamas de álcool, brancos como raios de astro (HUYSMANS, 1987, p. 86).

Desse modo, Des Esseintes, em vez de se transformar num simples crítico, num simples exegeta de duas telas de Gustave Moreau, insere-se dentro da cena, roubando a posição de Herodes. É como se ele fosse transportado para esse mundo de magia, de fascínio, para esse templo em que se adora uma divindade. No credo sacrílego criado por Moreau, a dançarina transforma-se na “deidade simbólica da indestrutível Luxúria, a deusa da imortal Histeria”, ou se quiser, a Mulher como encarnação do Mal. Contudo, como o plano religioso está ligado ao estético, é preciso considerar que o pintor tem em mira criar um novo conceito de Beleza, ou, mesmo baseando-se nos motivos clássicos, alterar um conceito clássico de Beleza. A “Beleza maldita”, contrariamente ao ideal de beleza tradicional, é aquela que, em vez de elevar o homem ao plano ideal, ao sublime, rebaixa-o, pois se dirige a seus sentidos, despertando-lhe a sensualidade mórbida, os desejos repugnantes. Como o belo agora tem uma missão delicadíssima, qual seja fazer que o homem com os sentidos entorpecidos desperte, só lhe resta apelar para o horror, como forma suprema de ativar o imaginário, de despertar o sistema nervoso. É nesse ponto que se entende a exegese da tela seguinte, como numa relação de causa e efeito. É o sacrifício do Precursor, a ascensão da cabeça sangrenta que iluminará ainda mais

a dançarina, transformando-a numa joia coruscante. O sangue, símbolo de vida, de força, é a matéria-prima necessária para atizar o brilho, a intensidade da luz de Salomé e, por extensão, fazer com que ela se torne o polo deflagrador de um processo de excitação de sentidos.

O despertar do grande sonho de Des Esseintes dá-se nos dois últimos parágrafos do texto, quando o personagem deixa a descrição interpretativa do quadro, a sua viagem por esse mundo de delírio e loucura e envereda por reflexões de carácter dissertativo. Depois de se referir a Mantegna, Jacopo de Barbari, da Vinci e Delacroix, como inspiradores de Moreau, o narrador conclui pela ideia extravagante da geração espontânea, ao se referir ao fato de que o pintor não decendia de ninguém, já que não tinha “ascendente verdadeiro”, “descendentes possíveis”, tornando-se, portanto, “único na arte contemporânea”. Há exagero nessas reflexões, porque todo artista se insere numa tradição, mesmo que rompa com ela, e todo artista também tem imitadores, mesmo que os imitadores venham a criar suas próprias tradições. Gustave Moreau, com seu brilho, com seu gosto de artista refinado, com suas extravagâncias, na verdade, vai estabelecer a ponte entre a arte clássica e harmoniosa do Renascimento e a arte perturbadora do fim do século. Nesse sentido, os motivos da tradição só comparecem em Moreau como motivo para uma subversão de valores, pois, em vez de visarem ao equilíbrio, à ordem, visam à dissonância.

Mas é preciso acrescentar que a relação que há entre as diversas ciências se dá, sobretudo, pela linguagem, pelo estilo: a opulência barroca das descrições, o metaforismo extravagante verifica-se tanto na referência a poetas, artistas plásticos, quanto na referência a minerais e espécimes naturais. É o caso, por exemplo, das referências aos valores das pedras preciosas:

Entre essas pedras, a safira foi a única que manteve brilhos inviolados pela parvoíce industrial e pecuniária. Suas chispas encrespadas sobre uma água límpida e fria defenderam-lhe, de algum modo, a nobreza alta e discreta de qualquer mácula. Infelizmente, à luz artificial, suas frescas chamas não crepitam mais; a água azulada retira-se para dentro de si mesma, parece adormecer para só despertar, cintilante, ao nascer do dia (HUYSMANS, 1987, p. 74).

Nesse fragmento, ao descrever a safira, o autor estabelece a perfeita correspondência entre essa pedra preciosa e a nobreza, servindo-se de um descritivismo que salienta a limpidez própria da água e o brilho intenso da pedra preciosa, propiciado pelos reflexos ativados pela

luminosidade. Essa união de opostos tem sua síntese no oxímoro “frescas chamas”. Mais acima, outras relações entre pedras preciosas e classes sociais oferecem-se: entre os topázios, “de cor arruivada ou viva” e a pequena burguesia, entre a ametista e os açougueiros, etc. Algo equivalente acontece na descrição dos espécimes vegetais, em que, expandido os sentidos pela contemplação das plantas e pela ressonância dos nomes latinos, Des Esseintes impregna a Botânica de uma nova coloração, fazendo que o científico se contamine do poético:

Des Esseintes olhava assombrado, ouvindo o anúncio dos nomes rebarbativos das plantas verdes: o *Encephaladus Horridus*, uma gigantesca alcachofra de ferro, cor de ferrugem, cujas folhas pontudas faziam lembrar os ferros das grades afixadas aos portões dos castelos a fim de impedir escaladas; o *Cocos Micania*, uma espécie de palmeira denteada e esguia, circundada, de todos os lados, por folhas altas semelhantes a pangaias ou remos (HUYSMANS, 1987, p. 123).

Como num autêntico poema, as palavras têm peso e coloração, são opacas, no sentido de elas despertarem ressonâncias: o *Encephaladus*, por exemplo, provoca no personagem, devido ao nome e aparência estranhos, uma espécie de alucinação (observe-se no fragmento a relação entre o olhar que se assombra e a audição), lembrando, por isso mesmo, uma “alcachofra de ferro” que, por sua vez, remete a “grades”, “castelos”, “escaladas”. Nesse sentido, a pretensa objetividade do cientista cede lugar a uma subjetividade doentia que faz que o vegetal seja visto de uma perspectiva diferente daquela dos botânicos.

É, pois, pela linguagem que Huysmans realiza sua utopia – por meio dela, o autor viaja pelo mundo do conhecimento, estabelecendo pontes e nexos entre os diferentes sentidos e sensações, entre as ciências e as artes. Contudo, é preciso considerar que a linguagem utilizada pelo autor é aquela que recupera sua essência, que deixa de ser utilitária, que investe nela mesmo, ao acentuar sua cor, suas sonoridades, seus efeitos sinestésicos. Huysmans trabalha exaustivamente com a linguagem, como um autêntico art-novista, no sentido de dar ênfase ao ornamental e conciliar o artificial com o natural, a fim de estetizar a realidade. O autor, repudiando o mundo utilitarista do burguês, a feiura da vida cotidiana, como um rei Midas da estética, pretende embelezar tudo o que toca, construindo um santuário, de onde são excluídos o interesse, o útil, ou, ainda nas palavras de José Paulo Paes “o sonho perseguido pelos artífices da Arte Nova era precisamente o de estetizar cada movimento da vida cotidiana dos homens, fazê-los viver num ambiente de elegância e refinamento” (1987,

p. 23-24). Daí que a linguagem, explorando ao máximo sua capacidade, procure valorizar a camada fônica das palavras, a beleza plástica do significante para expandir o sentido dos termos, de maneira a promover o intercâmbio dos sentidos e, por extensão, a fusão entre as diferentes artes e ciências, rompendo assim com a camisa de força das tendências monodisciplinares.

## Referências

- BAUDELAIRE, Charles. *Les fleurs du mal*. Paris: Fixot, 1992.
- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 167.
- CAMPOS, Alzira Lobo de Arruda. A interdisciplinaridade e as radicais transformações do pensamento científico. *Lumen et Virtus*, vol. IV, nº 8, fevereiro de 2013, p. 179-188.
- FURST, Lílian R. e SKRINE, Peter N. *O Naturalismo*. Lisboa: Lysia, 1975.
- HUYSMANS, J.-K. *Às avessas*. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- \_\_\_\_\_. Prefácio escrito vinte anos depois do romance. *Às avessas*. HUYSMANS, J.-K. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- IRIBARRY, Isac Nikos. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe, *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, nº 3, Porto Alegre: Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2003.
- MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.
- PAES, José Paulo. A nevrose do novo. Prefácio a *À rebours*, *op. cit.*, p. 5-28.
- RIMBAUD, Arthur. *Oeuvres poétiques*. Paris, Garnier-Flammarion, 1964.
- TAINÉ, Hippolyte. *Histoire de la littérature anglaise*, *apud* FURST, Lílian R. e SKRINE, Peter N., *O Naturalismo*. Lisboa: Lysia, 1975.

## **EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA**

**Marina da Silva Cabral**

Mestranda em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

**RESUMO:** O objetivo do presente artigo é evidenciar a importância da clareza teórica por parte dos professores de Língua Portuguesa para um trabalho educativo coerente e, a partir disso, propor concepção de Educação Linguística divergente daquelas que vêm sendo empregadas no âmbito nacional. Problematisa-se, assim, o ensino de Língua Portuguesa pautado pelas pedagogias não críticas de educação: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista, com o intuito de propor Educação Linguística fundamentada na pedagogia histórico-crítica, perspectiva que preconiza, em seu método, a prática social, que é tomada como ponto de partida e de chegada do processo educativo. Dessa forma, as conclusões, ainda preliminares, apontam para a importância da clareza epistemológica quando se quer um ensino transformador, de modo que a Educação Linguística embasada no materialismo histórico e dialético seria a perspectiva condizente com esse objetivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Língua Portuguesa. Materialismo histórico e dialético.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to highlight the importance of theoretical clarity on the part of Portuguese Language teachers for a coherent educational work and, from this, to propose a conception of Linguistic Education divergent from those that have been used in the national scope. Thus, the teaching of the Portuguese Language is guided by non-critical educational pedagogies: traditional pedagogy, new pedagogy and technical pedagogy, with the purpose of proposing Linguistic Education based on historical-critical pedagogy, a perspective that, in its method, the social practice, which is taken as the point of departure and arrival of the educational process. Thus, the conclusions, which are still preliminary, point to the importance of epistemological clarity when a transformative teaching is desired, so that Linguistic Education based on historical and dialectical materialism would be the perspective consistent with this objective.

**KEYWORDS:** Teaching. Portuguese language. Historical and dialectical materialism.

### **INTRODUÇÃO**

Ao se considerar que ciência e educação são dois polos distintos, mas que se configuram a partir de relação dialética, entende-se que aquilo que é produzido no âmbito científico deva adentrar na esfera educacional pela via pedagógica: para o trabalho educativo coerente é substancial que o conhecimento científico, antes de materializar-se em sala de aula,

passa pelo crivo das teorias pedagógicas. Torna-se importante, assim, que as metodologias empregadas na escola estejam sob sustentação teórica e filosófica no campo pedagógico, o qual, por sua vez, deve estar em relação com o campo científico. É o que propomos no presente artigo: pensar a Educação Linguística (BRITTO, 2012) fundamentada na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012 [1983]), a qual está assentada filosoficamente na educação virada para o futuro (SUCHODOLSKI, 2004 [1980]) e epistemologicamente no marxismo (LÖWY, 2015 [1985]).

Em reverberações dessa compreensão, problematizamos, neste artigo, o ensino de Língua Portuguesa, compreendida como disciplina importante no rol dos componentes curriculares necessários para aquilo que entendemos como *formação humana integral* (SAVIANI; DUARTE, 2012; DUARTE, 2000). Nesse sentido, assumimos filiação teórica que reclama a relevância das disciplinas no trabalho pedagógico. Isso porque compreendemos a *instrumentalização* – tomada a partir da *problematização da prática social* – indispensável para a apropriação das especificidades de cada componente curricular, o que contribui para a emancipação dos sujeitos.

Entendemos que a Educação Linguística, a depender do fundamento ao qual se filia, materializa-se em sala de aula de diferentes formas. Assim, compreendemos que a clareza teórica de professores de Língua Portuguesa – e dos agentes educacionais de forma global – torna-se imprescindível para um trabalho coerente e efetivo no que respeita aos objetivos congruentes à *formação humana integral*. Por esse motivo, dedicamo-nos, neste artigo, a elucidar as correntes pedagógicas em voga no país, já que são elas que dão sustentação às metodologias empregadas; a explicar a configuração da pedagogia histórico-crítica; e, finalmente, a propor trabalho com Língua Portuguesa fundamentado nessa teoria.

## **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AS TEORIAS NÃO CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO**

Para elucidar a pedagogia histórico-crítica como opção teórica e metodológica que fundamenta o trabalho com Educação Linguística é necessário que se retome as teorias da educação que pautam práticas pedagógicas exercidas no contexto nacional, a fim de compreender suas influências no ensino de Língua Portuguesa e, assim, refletir sobre suas possíveis coerências e contradições, com o objetivo de superá-las. Entende-se, assim, a necessidade de alternativa àquilo que vem se fazendo em termos de educação no país e propõe-

se a efetivação de perspectiva que supere a manutenção do *status quo*, configurada, neste trabalho, pela pedagogia histórico-crítica, teoria proposta por Saviani (2012 [1983]) e fundamentada no materialismo histórico e dialético.

O que se propõe, dessa forma, é a reflexão histórica, teórica e filosófica acerca das concepções não críticas de educação – pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista –, caminho que leva à superação dessas teorias por meio da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012 [1983]), que se propõe como alternativa contra-hegemônica (SAVIANI, 2013). Do mesmo modo, o trabalho com Educação Linguística fundamentado na pedagogia histórico-crítica visa superar as concepções de ensino de Língua Portuguesa pautadas na escola tradicional e na escola nova.

A fim de se localizar as bases das teorias da educação de que trata Saviani (2012 [1983]; 2013 [1991]; 2013), lançamos mão das correntes epistemológicas propostas por Löwy (2015 [1985]) – a saber: positivismo, historicismo e marxismo – e das concepções filosóficas tratadas por Suchodolski (2004 [1980]): pedagogia da existência e pedagogia da essência. Esse caminho justifica-se na medida em que a tarefa de mapear de onde emergem as teorias pedagógicas em discussão favorece o entendimento acerca de a serviço de que tais teorias estão, facilitando a aproximação ou o distanciamento daquilo que dispomos em termos de educação e daquilo que propomos como transformação. Esse movimento, assim, compreende a “própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro.” (SAVIANI, 2013, p. 4).

A fim de situar filosoficamente essas teorias, detemo-nos, primeiramente, nesta seção, com base em Suchodolski (2004 [1980]), nos fundamentos pedagógicos, elencando as correntes filosóficas fundamentais para entender a história da educação: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, derivadas do essencialismo e do existencialismo. Assim, a pedagogia da essência remonta aos fundamentos das primeiras ações pensadas para a educação, sendo questionada, posteriormente, pela pedagogia da existência. Desse modo, o existencialismo “centra-se na vida, na *existência*, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na *essência*, no conhecimento.” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 61).

No decurso da história pedagógica e atualmente, as pedagogias da existência e da essência configuram-se, na maior parte dos casos, como pano de fundo para teorias e métodos que se materializam na educação, isso porque, na lógica do capital, o intuito é manter o sistema, de modo que as necessidades mercadológicas continuem sendo produzidas. Apesar de uma

corrente colocar-se como alternativa à outra, portanto, o fato é que tanto pedagogia da essência como pedagogia da existência parecem estar em favor da manutenção do estado de coisas: o essencialismo pela via da apropriação do conhecimento científico e o existencialismo pela via do culto ao local, ambas, isoladamente, não suprimindo as demandas do trabalho educativo, o qual queremos entender como transformador.

Esse caráter transformador do trabalho educativo configura-se filosoficamente por uma educação virada para o futuro (SUCHODOLSKI, 2004 [1980]). Ao contrário da ruptura proposta pelo existencialismo – que tem foco na historicidade individual – em oposição ao essencialismo – focado em um suposto sujeito de luz –, a pedagogia voltada para o futuro busca, por incorporação, superar essas duas bases filosóficas, entendendo que

[...] tal crítica pressupõe um ideal que ultrapasse o presente; neste sentido, a educação virada para o futuro integra-se na grande corrente pedagógica que designamos por pedagogia da essência. Trata-se, contudo, de uma simples afinidade, pois tem profundas divergências, consistindo a diferença essencial no fato de este ideal se caracterizar por uma diretriz de ação no presente, ação que deve transformar a realidade social de acordo com as exigências humanas. Na medida em que o ideal que inspira a crítica da realidade deve representar uma diretriz para a ação no presente tem de organizar as forças atuais e deve encorajar o homem a fazer a opção do momento atual. A educação orientada para o futuro liga-se, neste sentido, à segunda grande corrente do pensamento pedagógico, à pedagogia da existência. Todavia, também aqui não encontramos uma afinidade; a diferença essencial consiste em que, nesta concepção da educação, a vida é o aspecto presente da edificação do futuro. (SUCHODOLSKI, 2004 [1980], p. 101-102).

Não se trata, pois, de filiar-se a uma das duas concepções filosóficas, tampouco de propor conciliação entre elas, mas de retomá-las com o intuito de, pela incorporação, superá-las com o objetivo de propor corrente humanizadora, que rompa com a manutenção do estado de coisas.

São essas as bases filosóficas que sustentam teorias e métodos educacionais, de modo que qualquer ação empreendida em sala de aula estará embasada – mesmo que professores não tenham essa clareza – na pedagogia da essência, na pedagogia da existência ou na educação virada para o futuro. As teorias da educação, assim, originam-se no bojo dessas perspectivas filosóficas: teorias não críticas da educação estariam divididas entre o essencialismo e o existencialismo, enquanto a pedagogia histórico-crítica, por seu caráter transformador, fundamentar-se-ia na educação virada para o futuro. Analisemos essa proposição a seguir.

As teorias não críticas de educação dizem respeito àquelas perspectivas que se fundamentam a partir do pressuposto de que a educação, por si só, seria capaz de superar as desigualdades sociais. Diante disso, pode-se afirmar que, à luz das teorias não críticas de

educação, escola e sociedade são entendidas de forma desvinculada. Essa desvinculação é tomada de diferentes formas pelas três concepções que se caracterizam como teorias não críticas: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Esse caráter acríptico partilhado por tais teorias é explicado por Saviani (2012 [1983], p. 63) como característico da ausência de uma perspectiva historicizadora, que não leva em conta a relação dialética entre sociedade e escola.

A pedagogia tradicional, que na origem foi revolucionária, servindo, posteriormente, à manutenção do estado das coisas, centra seu foco no professor e no conhecimento, sendo pautada, dessa forma, pelo ensino – por estar assentada na pedagogia da essência. Essa teoria está fundamentada no positivismo do século XIX e, apesar daquilo que sua denominação pode nos levar a pensar inicialmente, propunha-se transformadora, já que foi organizada a partir dos princípios da classe que estava se consolidando no poder, a burguesia, que questionava o sistema hegemônico da época, inspirando-se, assim, “no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado.” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 5). É a partir desse quadro e fazendo parte desse projeto revolucionário que a pedagogia tradicional é organizada pelo movimento da burguesia, classe que se propunha transformadora em oposição à hegemonia feudal:

[...] a burguesa, classe em ascensão, vai manifestar-se como uma classe revolucionária, e, enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que aciona as críticas à nobreza e ao clero. [...]. Naquele momento, a burguesia colocava-se na direção do desenvolvimento da história e seus interesses coincidiam com os interesses do novo, com os interesses da transformação; e é nesse sentido que a filosofia da essência, que vai ter depois como consequência a pedagogia da essência, vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 38-39).

Pode-se afirmar, desse modo, que a teoria pedagógica tradicional está fundamentada epistemologicamente no positivismo, que, igualmente, “tem em um primeiro período um caráter utópico, quer dizer, é uma visão social do mundo de dimensão utópica, crítica e[,] até certo ponto, revolucionária.” (LÖWY, 2015 [1985], p. 49).

No âmbito da educação, a pedagogia tradicional é reflexo dessa transição de visão de mundo: foi vista pela classe burguesa, inicialmente, como aquilo que era necessário para superar a manutenção do estado de coisas, que, à época, significava superar a opressão sustentada pelo Antigo Regime. Só por meio do ensino é que as pessoas superariam o que, no entendimento dessa classe que ascendia ao poder, era a ignorância, propulsora dos males que

impediam a democracia burguesa. Temos aí uma visão da essência do homem, ou seja, a pedagogia tradicional “pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser.” (SUCHODOLSKI, 2004 [1980], p. 13). Pode-se dizer, dessa forma, que a teoria da pedagogia tradicional se fundamenta filosoficamente na pedagogia da essência. Nesse cenário, a escola está voltada para o professor e para o conhecimento, sem considerar quem são os estudantes, já que o foco está no combate à ignorância, que é entendida como todo o mal existente na sociedade.

Essa teoria da educação começou a dar sinais de fracasso quando não garantiu o acesso de todos à escola e, mesmo aqueles que tinham acesso, não tinham sucesso escolar, ou, mesmo tendo sucesso escolar, não se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria na época. É em contraposição a essa perspectiva que emerge a pedagogia nova, a fim de questionar esses problemas surgidos a partir do momento em que a classe menos privilegiada economicamente começa a ter acesso à educação. Assim, o foco, que antes estava no professor e no conteúdo, passa a ser no aluno e no método a ser empregado, sendo a preocupação, agora, a aprendizagem, e não mais o ensino.

A pedagogia nova, assim como a pedagogia tradicional, credita poder transformador à escola em si mesma, independente da sociedade em que esteja inserida. Por esse motivo, apesar de distanciar-se sob vários aspectos da concepção tradicional, ainda se enquadra no mesmo tipo de teoria, a não crítica, já que, apesar de suas raízes no historicismo, não reflete sobre a relação dialética entre sociedade e escola, acreditando ser capaz de transformar a sociedade somente pela via da educação.

O foco dessa concepção, assim, não é mais a superação da ignorância, como na escola tradicional, mas o olhar atento aos ‘sujeitos rejeitados’, que não se encaixavam no modelo de educação proposto até então. É nesse contexto que o respeito às individualidades se torna o cerne da pedagogia nova, inspirada por esses deslocamentos propositais e opostos à pedagogia tradicional, centra-se, dessa forma, no *aprender a aprender* (DUARTE, 2011 [2000]), não mais no ensinar e tampouco apenas no aprender.

Assim é que a pedagogia nova, como teoria pedagógica fundamentada no historicismo e na pedagogia da existência, vai se formulando, a partir da negação enfática dos princípios da pedagogia tradicional, já que esse tipo de escola não estaria servindo para seu principal objetivo, a equalização social (SAVIANI, 2012 [1983]). Ao romper com os princípios da pedagogia tradicional, a pedagogia nova repetiu o movimento empreendido pelo existencialismo – ao

negar tudo aquilo que era pressuposto no essencialismo – e pelo historicismo – quando promove uma ruptura total aos preceitos do positivismo.

Ao se constatar que as promessas da pedagogia tradicional e da pedagogia nova não se efetivaram, a pedagogia tecnicista surge, no século XX, como a reafirmação do projeto neoliberal em sua face mais reacionária, sendo uma proposta de reforma educacional conservadora em sua origem, trabalhando a partir de uma suposta neutralidade científica e com vistas à eficiência e à produtividade. Mais uma vez, o cerne do trabalho educativo é deslocado: enquanto na pedagogia tradicional o foco estava no professor e na pedagogia nova foi transferido para o aluno, na pedagogia tecnicista tanto professor quanto aluno são secundarizados, já que “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios”. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 12). Essa concepção parece estar, dessa forma, a serviço de propósitos que vão além daquilo que professor e aluno definem, no caso do primeiro, e se interessam, no caso dos estudantes. Existe um projeto anterior aos objetivos dos professores e às vontades dos estudantes.

A função social da escola – entendida na pedagogia tradicional como superação daquilo que seria o mal para a sociedade, a ignorância, e na pedagogia nova como a superação da rejeição – é, nesse ideário, possibilitar os meios necessários para o sucesso, vislumbrado a eficiência para o mercado de trabalho e o produtivismo. Assim, é tarefa do estudante, na pedagogia tecnicista, a responsabilidade por sua própria competência.

O caráter não crítico dessa teoria pedagógica, para além de mais claro do que nas teorias apresentadas anteriormente, parece-nos intencional em toda sua formulação, sem sombras de utopia em nenhum aspecto de sua história, como ocorrera nas pedagogias tradicional e nova em alguns momentos. A pedagogia tecnicista é, assim, conservadora na origem, alinhada ao mercado de trabalho e aos interesses hegemônicos, tendo como inspiração filosófica o neopositivismo. Alunos e professores são entendidos, nessa perspectiva, como ferramentas que operam para esse sistema maior, que é quem define, verticalmente, o que esses instrumentos farão em sala de aula.

Vemos, a partir do exposto, que o ensino de Língua Portuguesa pode estar fundamentado em diferentes perspectivas pedagógicas, mesmo que professores não tenham clareza sobre isso. Tomamos como exemplo a entrada da Linguística pela via da escola tradicional, que resultou – e ainda resulta! – no ensino da gramática tradicional nas aulas de

Língua Portuguesa. Ressalta-se a importância, portanto, da clareza epistemológica ao trabalho educativo para a formação de sujeitos críticos.

Passemos, na seção que se segue, ao detalhamento da teoria que fundamenta este artigo e que entendemos, a partir de Saviani (2012 [1983]), como pertencente às teorias críticas de educação. É a partir da pedagogia histórico crítica, entendida como opção contra-hegemônica de educação (SAVIANI, 2013), que desenvolveremos a concepção de Educação Linguística voltada para a *formação humana integral*.

## **A OPÇÃO PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

A partir da década de 1980, em um movimento organizado a partir de diversas frentes no campo da educação, começam a ser formuladas, no Brasil, as pedagogias críticas. No geral, elas foram resultado de lutas como a oposição ao governo militar, a busca por uma educação pública de qualidade e a expansão da produção científica no campo da educação. É dessa forma, então, que se conquista espaço para se pensar e elaborar propostas pedagógicas que se contrapõem à hegemonia. São quatro as teorias elencadas por Saviani (2013) como pedagogias contra-hegemônicas: pedagogias da educação popular, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica.

Para tratar da pedagogia histórico-crítica como opção teórica de sustentação ao trabalho com Educação Linguística, lançamos mão do arcabouço que fundamenta essa teoria a partir de três eixos: o primeiro deles diz respeito ao distanciamento entre a pedagogia histórico-crítica e as teorias elencadas anteriormente, o que acarreta a contextualização do início dessa perspectiva como decorrente do desenvolvimento histórico em seu caráter de superação por incorporação das teorias não críticas; o segundo eixo, que está em relação direta com o primeiro, é aquele que diz respeito à pedagogia histórico-crítica como teoria crítica que se fundamenta filosoficamente na educação virada para o futuro (SUCHODOLSKI, 2004 [1980]) e epistemologicamente no marxismo (LÖWY (2015 [1985]), evidenciando, assim, o distanciamento fundante entre essa pedagogia e as teorias abordadas até aqui; o terceiro eixo perfaz os dois primeiros e, ao mesmo tempo, é resultante deles. É nele que defendemos a pedagogia histórico-crítica como teoria contra-hegemônica, reforçando o entendimento de que as teorias não críticas de educação têm contribuído para a manutenção do *status quo*.

A pedagogia histórico-crítica está no quadro das teorias críticas da educação em certa medida por oposição àquilo que Saviani (2012 [1983]) denominou de teorias não críticas e

teorias crítico-reprodutivistas<sup>1</sup>. Foi a partir dessas distinções, ao longo do desenvolvimento histórico, que se possibilitou a origem de uma pedagogia crítica. Dessa forma, tomemos o pressuposto de que a pedagogia histórico-crítica “diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista”. (SAVIANI, 2013 [1991], p. 57).

Para ser crítica sem ser reprodutivista, a teoria não poderia cair na armadilha de (i) creditar papel isoladamente transformador à escola, sem entender as relações determinantes entre o ensino e a sociedade; e de (ii) entender a escola como condicionada à sociedade, sem compreender a relação dialética existente entre elas e a ação humana potencialmente transformadora. Saviani (2012 [1983], p. 29-30) explica esse ponto central de divergência entre as teorias:

Enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função da própria escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.

A teoria crítica (que não é reprodutivista), portanto, para ser formulada, precisou partir de um arcabouço teórico que superasse, ao mesmo tempo, esse poder ilusório perpetuado pelas pedagogias não críticas e o caráter de impotência instaurado pelas teorias crítico-reprodutivistas.

A pedagogia histórico-crítica, surge, desse modo, no desenvolvimento histórico como proposta que possibilitaria, por meio da escola, a transformação dos homens. Esse contexto originário conta com “a emergência de um movimento pedagógico [que] veio responder à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante” (SAVIANI, 2013 [1991], p. 112), o que está atrelado ao distanciamento das teorias não críticas da educação.

---

<sup>1</sup> Torna-se importante mencionar que as teorias crítico-reprodutivistas não foram mencionadas neste artigo por não fundamentarem propostas pedagógicas. Também por esse motivo, não se pode enquadrá-las como teorias hegemônicas.

A pedagogia histórico-crítica configura-se, assim, como teoria que se fundamenta filosoficamente na educação virada para o futuro (SUCHODOLSKI, 2004 [1980]) e epistemologicamente no marxismo (LÖWY (2015 [1985])). Compreendida, desse modo, como teoria que se desenvolve superando, por incorporação, as correntes do positivismo e do historicismo, entendendo que “de maneira nenhuma Marx pretende que sua crítica da economia política seja neutra, pura, objetiva, imparcial [...]. Ele afirma claramente que o ponto de vista que ele defende é vinculado a uma classe social determinada.” (LÖWY, 2015 [1985], p. 129). Claramente, aí, existe uma distância do positivismo, pelo caráter de fazer-se ciência ‘neutra’, e do historicismo, pelo caráter condicionado historicamente, de modo que, superando essas correntes, o marxismo se propõe em favor do proletariado, almejando, assim, uma educação voltada para o futuro, marcadamente através de uma visão social de mundo utópica (SUCHODOLSKI, 2004 [1980]; LÖWY, 2015 [1985]).

A educação virada para o futuro, dessa forma, supera por incorporação a pedagogia da essência e a pedagogia da existência – do mesmo modo que, em uma perspectiva filosófica, o materialismo histórico e dialético incorpora e supera o positivismo e o historicismo. Assim,

Esta posição filosófica não se enquadra numa pedagogia que aceite o estado de coisas existente; não será respeitada senão por uma tendência que assinale o caminho do futuro, por uma pedagogia associada a uma atividade social que transforme o estado de coisas que tenda a criar ao homem condições tais que a sua existência se possa tornar fonte e matéria-prima da sua essência. A educação virada para o futuro é justamente uma via que permite ultrapassar o horizonte das más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa. Defende que a realidade presente não é a única realidade e que, por conseguinte, não é o único critério de educação. O verdadeiro critério é a realidade futura. A necessidade histórica e a realização do nosso ideal coincidem na determinação desta realidade futura. (SUCHODOLSKI, 2004 [1980], p. 101).

Com essa utopia de superação do presente por meio da transformação dos homens é que se sustenta a pedagogia histórico-crítica como uma das teorias contra-hegemônicas pensadas para combater a pedagogia dominante. Esse conjunto de teorias contra-hegemônicas diz respeito às teorias críticas, que Saviani (2013) demarca, a partir de Snyders (1974), como pedagogias de esquerda, mas não necessariamente marxistas, o que evidencia, de nosso ponto de vista, o potencial transformador ou não dessas pedagogias.

O sentido do ensino e da aprendizagem nessa perspectiva, assim, se dá pela promoção dos sujeitos, o que “significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade,

da comunicação e [da] colaboração entre os homens.” (SAVIANI, 2013 [1980], p. 46, grifo do autor). O ensino e a aprendizagem são pensados, dessa forma, em favor da *humanização* dos sujeitos, o que só ocorre pela apropriação da cultura, dos saberes sistematizados ao longo da história. Essa apropriação de saberes está condicionada, pois, ao dispêndio de tempo e esforço para que, então, resultem em liberdade, conceito “associado à possibilidade de incorporação de uma prática, de interiorização do aprendido, ou seja, a liberdade surge quando o sujeito adquire autonomia no domínio de certos mecanismos.” (AMARAL, 2016, p. 23). Dessa forma,

[...] pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2013, p. 421-422).

É na continuidade desse pensamento que Saviani (2013, p. 422) explica como, a partir dessa organização, a pedagogia histórico-crítica converte-se em método:

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Estão postos, dessa forma, os cinco passos que configuram o método proposto pela pedagogia histórico-crítica: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

É distanciando-se dos métodos tradicionais e novos, de forma a incorporar suas contribuições, que Saviani (2012 [1983]) propõe o método da pedagogia histórico-crítica, o qual se inicia não pela “*preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo).” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 70, grifos do autor). Esse primeiro passo parte, assim, da iniciativa tanto de professor como de estudante, mas sem perder de vista que a compreensão desses agentes sociais sobre o mundo difere, sendo o professor o interlocutor mais experiente. Tendo a prática social como ponto de partida, passa-

se ao segundo passo, que é o da *problematização*, no qual são identificadas as questões relevantes e passíveis de estudo que são resultantes da prática social e, a partir dessa identificação, a organização dos conhecimentos necessários para entender e transformar essa prática.

Decorrente dos dois primeiros passos, tem-se o terceiro, que é a *instrumentalização*, a qual não se confunde com a assimilação de conteúdos proposta pela pedagogia tradicional e nem com a coleta de dados empreendida pela pedagogia nova. Refere-se, assim, a lançar mão daqueles conhecimentos identificados como potencialmente resolutivos das questões levantadas nos passos anteriores. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 71).

O quarto passo é a *catarse*, na qual se espera que os instrumentos culturais socializados no passo anterior sejam incorporados e cumpram sua função: voltar para a prática social de modo organizado e diferente do início do processo. A *prática social* volta, então, a ser passo do método, mas entendida sinteticamente, e não mais de forma sincrética, como o é no primeiro passo, de modo que “a representação caótica do todo” passa a ser “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229, *apud* SAVIANI, 2012, p. 62). O método da pedagogia histórico-crítica configura-se, dessa forma, a partir de uma concepção dialética de ciência, tendo sido elaborado a partir do ‘método da economia política’ (MARX, 1973, p. 228-240 *apud* SAVIANI, 2012, p. 81).

Nossa opção teórica e metodológica se explica, assim, por ter como base de sustentação a prática social – como ponto de partida e de chegada –, o que faz com que o método proposto se configure como

[...] o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”), [o que] constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimento (o método de ensino). (SAVIANI, 2012 [1983], p. 74).

É a partir desse movimento pautado pela prática social e que vai da síntese à síntese que entendemos a pedagogia histórico-crítica como importante concepção na direção de possibilitar a incorporação da formação humana por intermédio da escola, condição fundamental para a transformação da estrutura social em que vivemos, a qual perpetua desigualdades. Assim, como

teoria de base marxista, a pedagogia histórico-crítica pretende, para além de analisar e descrever a realidade, contribuir para a transformação dessa própria realidade de maneira revolucionária, superando dialeticamente, por ampliação e necessária retomada das correntes existentes, aquilo que insiste em manter o estado das coisas. Trata-se do mesmo movimento que propomos em relação à Educação Linguística, que se coloca, nessa perspectiva, em posição combativa ao ensino de Língua Portuguesa fundamentado nas teorias não críticas.

Entendemos, desse modo, que, para que a transformação social seja compromisso efetivo no campo da educação, é imprescindível que se criem ações coerentes e bem embasadas teórica e filosoficamente. Assim, torna-se condição para a transformação social que essa fundamentação não esteja alinhada aos propósitos neoliberais, que vêm inspirando a educação brasileira desde meados da década de 1990, em decorrência do Consenso de Washington (SAVIANI, 2013 [1991]). Essas ações acertadamente fundamentadas e comprometidas com ideais divergentes daqueles que pautam grande parte da educação no país possibilitariam, em nosso entendimento, condições, ainda que não garantia, para essa almejada transformação por meio de uma prática educativa bem fundamentada e voltada para a *formação humana integral*.

## **EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA ARTICULAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Depois de materializar, nas seções anteriores, a pedagogia histórico-crítica como referencial para o trabalho com Educação Linguística, passamos, nesta seção, para a articulação entre essa concepção e um de seus fundamentos: a psicologia histórico-cultural, já que é a partir dessa perspectiva que marcamos as concepções de *língua* e de *sujeito* subjacentes à proposição de Educação Linguística que propomos.

Em reverberações de Martins (2015) e Duarte (2016), entendemos que o fundamento da psicologia histórico-cultural precisa estar articulado a uma teoria pedagógica para que possa fazer sentido no ambiente escolar, sendo a pedagogia histórico-crítica a teoria que converge com esse ideário. Da mesma forma, as teorias linguísticas precisam estar atreladas a teorias pedagógicas para surtirem efeito no campo educacional<sup>2</sup>. Assim, por coerência de filiação, entendendo a pedagogia histórico-crítica como proposta contra-hegemônica que visa a

---

<sup>2</sup> Compreendemos que a elaboração e o estudo de teorias linguísticas no plano científico não precisam, necessariamente, estabelecer relação com o plano pedagógico, a não ser que tais teorias se proponham, na forma de metodologia, adentrar nesse espaço.

transformação, e em sendo ela a teoria que nos fundamenta, é a partir de seu arcabouço, fundamentado pela psicologia histórico-cultural, que pensamos a Educação Linguística em convergência com o pressuposto maior da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica: a superação revolucionária, também por meio da educação escolar, da sociedade desigual em que vivemos.

Entendemos que a formação humana, no âmbito da educação escolar, esteja atrelada à apropriação de conceitos científicos, que são incorporados a partir da superação dos conceitos cotidianos. A nosso ver, dessa forma, o caminho possível para a superação da alienação por meio da educação é a *humanização* dos sujeitos, proporcionada, primeiramente, pelo acesso ao conhecimento científico, para que, a partir dele, os indivíduos organizem-se para a mudança nas relações de produção e da própria sociedade.

Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural está em consonância com a pedagogia histórico-crítica, já que “a psicologia vigotskiana dá total respaldo a uma pedagogia na qual a escola deva ter como papel central possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo dos alunos.” (DUARTE, 2000, p. 109-110). Saviani e Duarte (2012) vão apontar, nesse sentido, para a educação como parte importante na contribuição para a transformação da sociedade, a partir da noção de clássico, entendido como “patrimônio cultural da humanidade, que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização.” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 30). É função do trabalho educativo, dessa forma, trazer à tona os clássicos das ciências, das artes e da filosofia, que são, afinal, os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Entendemos como condição *sine qua non* para a transformação dos indivíduos, dessa forma, que a escola promova os clássicos e a apropriação de conceitos científicos (em consonância com Martins, 2015, p. 50).

Os clássicos estão relacionados, nessa lógica, àquilo que a humanidade produziu ao longo da história, podendo ser identificados como aqueles objetos que resistiram ao próprio tempo e, ao fim e ao cabo, à própria história, de modo que “não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.” (SAVIANI, 2013 [1991], p. 13). Entendemos, assim, o clássico como importante elemento cultural que precisa ser assimilado por meio da educação, especialmente, aí, por meio da Educação Linguística.

A educação escolar, nesse sentido, só pode estar em favor da socialização do conhecimento científico, como maneira de possibilitar aos indivíduos da classe trabalhadora

sua *humanização* e, assim, a virada de classes. Entendemos, pois, que a superação dos conceitos cotidianos esteja atrelada à transmissão de conteúdo, de modo que a “apropriação do concreto pelo pensamento se dá pela mediação das abstrações, pela mediação dos conceitos mais abstratos.” (DUARTE, 2000, p. 110), configurando-se a linguagem, nesse sentido, como instrumento indispensável no processo de apropriação. Ela é, pois, um dos instrumentos para a *humanização*, entendida, neste trabalho, como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2012 [1931]).

Dessa forma, o desenvolvimento dos sujeitos está condicionado à formação de conceitos científicos, o que se dá pela apropriação através de *mediação*, de modo que existe

[...] altíssimo grau de dependência desse processo em relação às condições objetivas de vida e educação, isto é, de apropriação dos produtos culturais simbólicos, diferenciando, inclusive, o papel da formação de *conceitos espontâneos*, constituídos na experiência prática e assistemática cotidiana, e dos *conceitos científicos*, elaborados sistematicamente pelo trabalho humano e veiculados pela educação escolar. No tratamento que dispensou à formação de conceitos, Vygotski (1996; 2001) foi claro ao afirmar a superioridade dos segundos sobre os primeiros, privilegiando a educação escolar dos conteúdos científicos, uma vez que são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema interfuncional psíquico – o que quer dizer, na vida das pessoas. (MARTINS, 2015, p. 53-54, grifos da autora).

Através do apontamento de Martins (2015), percebemos a convergência entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, já que ambas ressaltam a importância da apropriação de conhecimentos científicos para a *humanização* dos sujeitos.

Compreendemos, dessa forma, que a Educação Linguística deva estar em favor da *formação humana integral*, em convergência com a pedagogia histórico-crítica e o ideário histórico-cultural. Deriva daí uma Educação Linguística que se assenta nos pressupostos elencados por Britto (2012) de que (i) a educação está a serviço do desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos e (ii) o ensino de língua deve estar pautado na percepção, pelos sujeitos que aprendem, do fenômeno linguístico como histórico e complexo, aprendendo, a partir daí, a língua em seu funcionamento, para poder utilizá-la em suas modalidades e, principalmente, para estudar sua subjetividade.

Nesse sentido, a Educação Linguística, tomada na aproximação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, faz parte do ideário que entende que “a escola existe [...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 2013

[1991], p. 14). Deriva daí a compreensão de que a língua deve ser tomada como um dos instrumentos que possibilita o acesso a esse saber elaborado. É, pois, nesse sentido que entendemos a linguagem como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2012 [1931]).

Organizada a partir dessa configuração, entendemos que a Educação Linguística possa se desenvolver em favor da *formação humana integral* baseada fundamentalmente em dois pressupostos:

1) *A função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos*, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum. [...]. 2) A educação linguística implica a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade. (BRITTO, 2012, p. 83-84, grifos do autor).

É a partir do esquadramento desses dois fundamentos e ancoradas em uma perspectiva que entende a função da educação escolar como transformadora, então, que buscamos situar a Educação Linguística, componente necessário à escola para a superação do *status quo*.

Em sendo a tarefa da educação escolar “contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes” (BRITTO, 2012, p. 83), a Educação Linguística só pode estar em favor, juntamente a outras áreas, desse propósito. Depreendemos do segundo pressuposto de Britto (2012, p. 84), nesse sentido, que a leitura e a escrita, eixos centrais no ensino de língua, sejam uma das primeiras exigências para apropriação do saber sistematizado, já que este faz parte da cultura erudita, que é, em nossa sociedade, uma cultura letrada (SAVIANI, 2013 [1991], p. 14).

A Educação Linguística, desse modo, pensada como componente que contribui para a emancipação dos sujeitos, tem em sua agenda duas tarefas primordiais: o trabalho com a leitura e a escrita. Importante frisar, no entanto, que ela não se resume a essas duas tarefas, mas que estas são condição para o início do trabalho. Só chegamos a essas tarefas elementares da Educação Linguística por meio do ensino<sup>3</sup>, que, a nosso ver, deve extrapolar os conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2009 [1934]).

---

<sup>3</sup> Importante mencionar, assim como o faz Britto (2012), que essa concepção não se confunde com perspectiva instrumental ou ligada ao letramento. Não se trata de ensinar diferentes modalidades da língua para que os sujeitos se adaptem às situações cotidianas de uso, mas de possibilitar “a expansão e o controle da memória” (BRITTO, 2012, p. 87) para que, dessa forma, a leitura e a escrita garantam a continuidade da apropriação e do desenvolvimento de conhecimento.

Entendemos, dessa forma, que a aprendizagem da leitura e da escrita se configura como o ponto de partida em dois sentidos atrelados: primeiro como condição para uma Educação Linguística efetiva, que esteja em favor do objetivo mais amplo da educação; segundo, como ponte para o desenvolvimento de conhecimentos outros, como condição para o desenvolvimento do próprio pensamento. Consideramos, dessa forma, que é por meio da internalização de signos, propiciada pela mediação entre os sujeitos, que ocorre tal desenvolvimento. Essa internalização está em relação direta com a formação de conceitos proporcionados pela escola (MARTINS, 2015), de modo que importa, a nosso ver, a apropriação daqueles conceitos que possibilitam a expansão do cotidiano: os conceitos científicos.

Torna-se importante frisar, no entanto, que os conhecimentos espontâneos são vistos, nessa perspectiva, como parte importante do processo de desenvolvimento do pensamento, assim como os conhecimentos científicos, de modo que não se trata de anular os conhecimentos espontâneos, pois sem eles o desenvolvimento científico não seria possível. Também não se trata de anular o conhecimento científico, pois, sem ele, a educação estaria voltada para o imediato e o cotidiano, perdendo seu sentido de existir.

Deriva dessa tensão entre cotidiano e científico, na perspectiva de Educação Linguística em convergência com a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, nossa concepção de *sujeito*, que é entendido não só em sua face biológica, mas, também, em sua natureza social. O *sujeito*, a partir da psicologia histórico-cultural, é tomado como ser biológico e social, já “que ele se nos apresenta como um corpo, e, por isso, existindo num meio que se define pelas coordenadas de espaço e tempo.” (SAVIANI, 2013 [1980], p. 44). Essas coordenadas são dadas pela natureza, condicionando a existência humana às características biológicas (como as climáticas, por exemplo). O *sujeito*, no entanto, além de um ser biológico, é um ser social, de modo que o meio cultural também importa na sua constituição.

Dessa forma, considerando o *sujeito* como situado, é que entendemos suas possibilidades de transformação, pois só a partir de certo contexto igualmente determinado é que o homem “reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar.” (SAVIANI, 2013 [1980], p. 45). O tipo de reação do indivíduo perante as situações, a nosso ver, está bastante atrelado à educação a que tem acesso. A depender da educação oferecida, então, o *sujeito* é possibilitado a aceitar, rejeitar e/ou transformar a sociedade em que vive.

Em nosso entendimento, é função da educação escolar, em especial da Educação Linguística, lidar com a alteração de conceitos, de modo que os estudantes passem, por meio do ensino, a operar psiquicamente diferente com esses conceitos, passando do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. O pensamento linguístico, nessa perspectiva,

[...] passa das formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, que encontram expressão nos conceitos abstratos, e, finalmente, que, no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade da palavra. (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 400-401).

Nesse sentido, podemos afirmar que os conceitos se alteram na medida em que as mediações também se modificam, de modo que a Educação Linguística, entendida dessa forma, está em favor de ressignificar conceitos por meio da linguagem, reorganizando a forma como os *sujeitos* operam psiquicamente. Daí o caráter de natureza social do desenvolvimento psíquico, o que Martins (2015, p. 46, grifos da autora) denomina de enfoque histórico social, no qual “cada etapa do desenvolvimento não resulta de prescrições pregressas, mas do confronto, das *contradições* entre o legado de condições passadas e as forças vivas da situação presente.” Assim, a atividade mediadora precisa do outro e da linguagem para fazer sentido. A *mediação*, dessa forma, é tomada como “interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.” (MARTINS, 2015, p. 47).

É desse pensamento que deriva a concepção de *lingua* que se erige na perspectiva de Educação Linguística, baseada na pedagogia histórico-crítica, fundamentada, por sua vez, na psicologia histórico-cultural: *instrumento psicológico de mediação simbólica*. Entende-se, portanto, que os *signos* são instrumentos psicológicos por meio dos quais se efetiva a *mediação*, condição necessária à transformação dos sujeitos e, em última instância, da sociedade. Ao fim e ao cabo, é por meio da interação social que o sujeito se humaniza. Em se tratando de educação, é por meio da interlocução entre professor e estudante que o movimento que vai da *hetero* para a *autorregulação da conduta* (VIGOTSKI, 2012 [1931]) se materializa, entendido como desenvolvimento psicológico.

É tarefa da Educação Linguística, dessa forma, ultrapassar a representação imagética dos objetos, o que “exige que a *imagem* ultrapasse a singularidade sensível do objeto representado tendo em vista seus traços gerais e identitários, isto é, que a imagem se institua

sob a forma de *conceitos*.” (MARTINS, 2015, p. 48, grifos da autora). A internalização de signos, nesse sentido, está ligada à formação de conceitos, trabalho central do processo educativo, o que está em convergência com a pedagogia histórico-crítica.

A linguagem tem, por sua vez, na formação de conceitos, papel fundamental. É por meio dela, afinal, que se torna possível a abstração dos objetos:

A comunicação, também presente entre os animais, adquiriu novas propriedades convertendo-se em *linguagem*, na ausência da qual seria impossível a representação abstrata do objeto sob a forma de ideia, de conceito. A *palavra* desponta então, como *mediação* fundante da elaboração da *imagem* mental, pela qual a realidade objetiva conquistada também outra forma de existência: a forma de existência subjetiva. Por isso, a *palavra* desponta, para Vygotski (1997) [,] como o signo por excelência, como o *signo dos signos*. (MARTINS, 2015, p. 48).

Eis o objeto de estudo da Educação Linguística: o *signo dos signos*, a palavra. A linguagem configura-se, nesse sentido, como central para o desenvolvimento psíquico em sua forma mais elementar, desprovida de palavra, até seu funcionamento superior e exclusivamente humano, o que significa dizer que a palavra é “condição primária para que a captação sensível do real se converta em representação abstrata. O que determina lembrar: o acesso ao concreto não se efetiva sem a mediação do abstrato, isto é, de signos”. (MARTINS, 2015, p. 49).

A Educação Linguística deve contribuir, dessa forma, para o desenvolvimento do pensamento, entendido “como função psíquica a quem compete a conversão das relações sincréticas aparentes captáveis do real concreto (instância empírica) em relações sintéticas, próprias ao real pensado.” (MARTINS, 2015, p. 49). É por meio da contradição entre essas categorias que a Educação Linguística possibilita o desenvolvimento do pensamento.

Para a psicologia histórico-cultural, existe uma dependência entre o processo de abstração do pensamento em relação às condições em que a educação escolar ocorre. Assim, se não há acesso aos conceitos científicos na escola, mas uma exacerbação dos conceitos espontâneos, o processo de desenvolvimento do psiquismo, que deveria estar, segundo Vygotski, em seu mais alto nível de abstração na adolescência, pode estar comprometido. Dessa forma,

[...] essa teoria psicológica não pode ser afim com ideários pedagógicos reiterativos de uma educação escolar calcada no espontaneísmo, no pragmatismo, na heterogeneidade das demandas da vida cotidiana, nos conceitos espontâneos e de senso comum e, sobretudo, voltada para o atendimento das necessidades do *aluno empírico*. (MARTINS, 2015, p. 55, grifo da autora).

O ensino que prioriza conceitos espontâneos está fadado a condicionar sujeitos ao seu próprio cotidiano. Mesmo que em seus objetivos se inclua a promoção da formação humana, caso seus meios para isso estejam pautados nos conceitos espontâneos, dificilmente se chegará a essa *formação humana integral*. Por esse motivo, destacamos a importância de coerência entre os fundamentos, a teoria e aquilo que efetivamente se emprega na prática, entendendo que a pedagogia histórico-crítica está em consonância com a psicologia histórico-cultural e que esse ideário orienta a Educação Linguística pensada para a *humanização* dos indivíduos.

A Educação Linguística deve possibilitar, nesse ideário, acesso a diferentes tipos de leituras e formas de apropriação da escrita, já que

A posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social. A percepção da escrita como algo relacionado ao conhecimento e ao poder não é a mais frequente nos discursos públicos ou nas propostas pedagógicas centradas nas teorias das competências. Aqui impera a ideia de uma formação prática e voltada para os usos cotidianos, que se afasta de uma educação cuja razão seja a formação independente dos sujeitos. (BRITTO, 2012, p. 88-89).

Mais uma vez, em consonância com a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, a Educação Linguística, tomada em sua função relativa à atividade de apropriação da escrita, não pode estar circunscrita aos usos cotidianos, sob a pena de sua função ficar restrita à instrumentalização dos sujeitos para a sociedade em que vivem, não possibilitando, dessa forma, a formação de sujeitos críticos.

Sob essa questão, atentamos para a distinção feita por Britto (2012) entre a capacitação genérica exigida pelo sistema em que vivemos e a formação de conhecimento. A capacitação genérica gera uma falsa sensação de que se estão formando sujeitos mais qualificados em termos de escrita e leitura, quando na verdade a educação está se enquadrando nas exigências do mercado, sendo essa qualificação (a expansão da alfabetização, por exemplo) resposta ao sistema, que requer, por conta do desenvolvimento econômico, do intenso processo de urbanização e do desenvolvimento da tecnologia (BRITTO, 2012, p. 90), trabalhadores cada vez mais capazes de “seguir comandos, realizar tarefas conforme um modelo, informar-se, distrair-se, circular pelo espaço público, cuidar de si e organizar a vida diária.” (BRITTO, 2012,

p. 91). Trata-se, nesse sentido, de uma Educação Linguística pensada para a automatização, fundamentada, pois, no ideário da pedagogia tecnicista.

Entendemos, dessa forma, que a Educação Linguística não pode estar limitada ao ensino para a expansão de usos, processo que tem sido bastante empreendido no âmbito escolar. Por esse motivo, torna-se importante a relação clara entre as teorias linguísticas que adentram as salas de aula e as teorias pedagógicas e, nesse sentido, em nosso entendimento, que a escolha mais coerente, quando se quer a superação do *status quo*, seja a opção por uma Educação Linguística pautada na pedagogia histórico-crítica, tomada aqui como teoria pedagógica que possibilita a transformação, focada na formação do conhecimento.

A Educação Linguística, no sentido oposto à educação das competências que está a serviço das “novas demandas”, precisa, a nosso ver, estar em favor da apropriação de conhecimento e formação da consciência. Para isso, não pode estar ligada ao ensino tradicional de língua, pautado pela gramática tradicional e ainda muito presente no ensino de Língua Portuguesa. Também não se trata de articular leitura e redação com o mesmo fim de se chegar aos usos condizentes com a gramática tradicional. Assim,

Para escapar da armadilha normativa e fazer avançar os referenciais de ensino de Língua Portuguesa, é preciso indagar as razões e as finalidades de seu ensino. Desde logo, cabe reconhecer que, assumindo que só faz sentido ensinar o que o outro não sabe e que qualquer falante nativo do Português sabe Português, há conhecimentos significativos a serem explorados. Faz todo o sentido tomar a língua como objeto de investigação e conhecimento numa perspectiva que permita a ampliação da percepção do fenômeno da linguagem, *independentemente do uso prático e cotidiano*. (BRITTO, 2012, p. 93, grifos do autor).

A Educação Linguística, nesse sentido, em seus dois eixos centrais de ensino – a escrita e a leitura –, deve estar em favor do desenvolvimento de um conhecimento que não é dado aos estudantes, mas que contribui para a superação do senso comum e da realidade empírica, de modo que “o estudante deve ler e redigir textos, fazer opções entre recursos linguísticos conhecidos e buscar outros que conhece menos ou não conhece.” (BRITTO, 2012, p. 93-94).

Nessa perspectiva, Britto (2012, p. 94-95) direciona o caminho para a disciplina de Língua Portuguesa, à qual “[...] compete o estudo de questões especificamente linguísticas (teorias linguísticas, variação linguística, formas e processos de constituição da língua, língua e valores) e a experiência literária.” Trata-se, ao fim e ao cabo, da apropriação de conhecimentos científicos e da promoção dos clássicos, condições apontadas anteriormente como necessárias à *formação humana integral*. A Educação Linguística toca, assim, nos dois caminhos apontados

por Duarte (2016) para desvelar a aparência cotidiana das coisas, a ciência e a arte: “se a ciência trabalha com as abstrações, com os conceitos, a arte trabalha com imagens da realidade, sejam essas imagens captáveis por alguns dos sentidos humanos, sejam imagens literárias que passam pela mediação da linguagem.” (DUARTE, 2016, p. 77-78). É a partir desses dois objetivos – conhecimento científico (questões especificamente linguísticas/ciência) e da promoção dos clássicos (experiência literária/arte)<sup>4</sup> –, então, que a Educação Linguística está de acordo com aquilo que entendemos, a partir da pedagogia histórico-crítica, tarefa da educação escolar: transcender o senso comum através da promoção do senso crítico, que extrapola o cotidiano. (SAVIANI, 2013 [1980]).

Nesse sentido, concordamos com a crítica de Britto (2012, p. 95) à pedagogia do gostoso, quando ele diz ser “um equívoco imaginar que o objetivo da educação linguística seja desenvolver o gosto pela leitura ou a escrita para si”. O autor pontua:

Tal equívoco está associado com a ideia de que se não deve exigir trabalho dos alunos. Pelo contrário, a atividade da leitura (e da escrita) exige rigor e perseverança, sendo muitas vezes penosa e distinta de atividades lúdicas ou de processamento automático. O estudante deve aprender a encontrar satisfação no exercício intelectual e na ação disciplinada. Prazer, aqui, não é o mesmo que lazer, é fruto do trabalho. (BRITTO, 2012, p. 95).

É dessa forma que nos distanciamos desse tipo de ensino que, pautado no relativismo, contribui para a manutenção do estado de coisas na sociedade capitalista. Entendemos que é função da escola, portanto, superar a experiência imediata por meio de representações que ultrapassem o cotidiano dos sujeitos, promovendo a apropriação de conteúdos diversos que não estão ao alcance desses indivíduos. “Não se trata de excluir qualquer forma de conhecimento ou de desprezar a experiência imediata, mas de definir os critérios e as finalidades com que se trabalham em função dos objetivos maiores estabelecidos.” (BRITTO, 2012, p. 96). Trata-se, desse modo, de considerar o interesse dos sujeitos – em sua realidade histórica e cultural – para promover a emancipação desses próprios sujeitos, o que diz respeito à materialização do método da pedagogia histórico-crítica, aplicado ao ensino de Língua Portuguesa: ter a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, passando pela *problematização*, pela *instrumentalização* e pela *catarse*. É no segundo passo do método – a *instrumentalização* –,

<sup>4</sup> Estamos cientes de que, no pensamento marxiano, os clássicos da arte não se resumem àqueles referentes à literatura. Ao pensar o ensino de Língua Portuguesa, no entanto, compreendemos que a ênfase do trabalho educativo recai sobre tais manifestações da arte: a literatura em forma de clássicos.

dessa forma, que se dá o fio condutor da Educação Linguística, entendido, em nossa compreensão, como a promoção do conhecimento científico e da arte, considerando que essa promoção esteja em favor da *formação humana integral*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia histórico-crítica, fundamentando-se no materialismo histórico e dialético, toma a formação humana como foco do trabalho educativo. Nesse sentido, cabe à escola proporcionar os meios necessários para que os sujeitos se apropriem do conhecimento historicamente acumulado e, assim, tenham condições para transformar a realidade em que vivem. Nesse quadro, o ensino de Língua Portuguesa é de grande contribuição à formação humana, já que entendemos que a promoção do conhecimento científico – entendidas, aí, as questões especificamente linguísticas – e da experiência literária – entendida na discussão acerca da promoção dos clássicos/da arte – são requisitos importantes à *formação humana integral*. Compreendemos, desse modo, que para que a Educação Linguística cumpra sua função no espectro mais amplo da educação escolar, precisa estar em favor dos caminhos para o concreto configurados pela ciência e pela arte (DUARTE, 2016).

A Educação Linguística, dessa forma, configura-se como componente curricular necessário à *humanização* dos sujeitos. Com esse objetivo, essa perspectiva só pode ser materializada a partir de um fundamento bastante claro: o materialismo histórico e dialético, o qual embasa, também, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, pilares de sustentação para a Educação Linguística. Essa perspectiva busca superar, por incorporação, ensino de Língua Portuguesa pautado por teorias não críticas, como é o caso do ensino da gramática tradicional, do relativismo que prescindem de conteúdos e da forma pragmática, que dispensa arte, ciência e filosofia, preconizando a instrumentalização.

A Educação Linguística que propomos, dessa forma, é aquela que deriva da pedagogia histórico-crítica, aquela que tem a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada e que, nesse percurso, vai da síncrese à síntese pela mediação da análise, de modo que a prática social como ponto de partida nunca se iguale à prática social como ponto de chegada. O ato de educar em Língua Portuguesa, nessa perspectiva, tem seus objetivos bastante claros, os quais só são alcançados quando os sujeitos que aprendem se (trans)foram no percurso educativo, partindo da prática social caótica e alcançando a prática social pensada, de forma que essas relações vão se estabelecendo *ad infinitum*.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. 178p.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. 143p.
- DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXI, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [2000]. 355p.
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. 149p.
- LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015 [1985]. 144p.
- MARTINS, Lígia Márcia. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].
- SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1980].
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1991].
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2004 [1980].

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2012 [1931].

## MALINCHE: O PODER DO FEMININO NO ENTRECRUZAMENTO DE LITERATURA E HISTÓRIA A PROPÓSITO DE *O QUE QUEREM OS DEUSES*

**Dóris Helena Soares da Silva Giacomoli**

Doutoranda História da Literatura – FURG.  
Doutoranda em Estudos de Literatura e História-  
UFPEL

**RESUMO:** Há relações entre literatura e história referentes ao entrecruzamento dos discursos histórico e literário, no âmbito de diferentes gêneros. Esse é um estudo sobre a obra literária *O que querem os deuses* que vem recontar uma nova versão dos fatos históricos e reviver a figura de Malinche em um mundo fictício em que essa passa a habitar e a promover um intenso diálogo entre a literatura e a história, apagando as possíveis e frágeis fronteiras entre as duas, uma vez que a personagem leva com ela o tempo, os vestígios e artefatos históricos, estendendo-se por uma tênue linha que separa a realidade objetiva da realidade ficcional. Apesar dos “esquecimentos,” das heterogeneidades, dos recuos e disjunções em torno da figura de Malinche pode-se perceber que o que se procura esconder sobre sua figura teve importância capital. O romance *O que querem os deuses*, ao recuperar sua memória, e ao fazê-la ultrapassar o portal entre história e literatura, permite que Malinche carregue consigo uma representação feminina que se re-constitui nas relações estabelecidas de poder.

**PALAVRAS-CHAVE:** Malinche. Literatura. História. *O que querem os deuses*. Representação feminina.

**ABSTRACT:** There are relations between Literature and History concerning the intertwining of historical and literary discourses within different genres. This is a study on the literary work *What the gods want* to retell a new version of historical facts and revive the figure of Malinche in a fictional world in which she begins to inhabit and promote an intense dialogue between Literature and History, erasing the possible and fragile borders between the two sciences, since this character takes with her the time, the vestiges and historical artifacts, extending by a thin line that separates the objective reality from the fictional one. In spite of the “forgetfulness” of the heterogeneities, of the setbacks and disjunctions around the figure of Malinche we can perceive that what someone tried to hide about her figure had capital importance.

The novel *What the Gods Want*, in recovering her memory, and in making it surpass the portal between history and literature allows Malinche to carry with her a feminine representation that re-constitutes in established relations of power.

**KEYWORDS:** Malinche. Literature. History. *What the gods want*. Female representation.

## 1 INTRODUÇÃO

Havia uma mulher ameríndia que foi a tradutora de Hernán Cortéz, o “conquistador” espanhol e o ajudou a vencer os mexicas<sup>1</sup>, povo nômade, que segundo a mitologia, saiu do norte em busca de terras melhores. O ponto em que essa população deveria radicar-se seria marcado pela presença uma águia devorando uma serpente sobre um cacto. Ao chegarem a esse lugar pré-determinado, essas pessoas fundariam uma cidade de nome Tenochtlán. Após a derrota infligida pelos espanhóis chefiados por Hernán Cortéz, com a ajuda dessa mulher que passou a ser chamada de Malinche, a cidade do México foi erguida sob os destroços dessa civilização nativa.

Logo ao chegar, Cortéz encontrou Malinche, uma entre vinte mulheres escravas dadas aos espanhóis pelos nativos de Tabasco em 1519. Essa nativa, fluente no idioma do qual Cortéz precisava, tornou-se tradutora e acompanhou Cortéz tão de perto que códices astecas mostram sua imagem retratada quase sempre ao lado de Cortéz. Mais tarde, ela se tornou amante de Cortéz e deu à luz seu primeiro filho, Martín. Estranhamente, sua figura quase não é mencionada nos relatos espanhóis.

Malinche, chamada por muitos de *La lengua*, recebeu o nome espanhol de Marina.<sup>2</sup> Linguistas determinaram que *Malintzin* era a pronúncia da língua nahuatl para Marina e os falantes desse idioma substituíram o *r* espanhol com um *l*, de modo que o nome se tornou Malina. Os falantes nahuatl acrescentaram então a esse nome, um final que significava a palavra *dona*: *-tzin*. Este final é semelhante ao espanhol *Doña*, que também é usado como sinal de respeito. Assim como Díaz del Castillo (2005) chamou a tradutora *Doña Marina*, os falantes náhuatl a chamaram de *Malintzin*. Da mesma forma que os espanhóis tiveram dificuldade em pronunciar o náhuatl- *tz*, então mudaram para *ch*, ao mesmo tempo que deixaram cair no silêncio o *n* no final de seu nome. Dessa maneira, Malinalli se tornou *Doña Marina*, *Malintzin* e *Malinche* de uma só vez, *La lengua*, que tinha o poder de transformar pela palavra, ironicamente, por meio de uma série de erros de tradução ou de pronúncia, pode ser chamada de várias maneiras. Giacomolli (2018) assim apreende a confusão do nome da personagem Malinche:

Os mensageiros se entreolharam, incrédulos. O mais velho deles falou, não sem hostilidade na voz:

---

<sup>1</sup> Nome original dos astecas.

<sup>2</sup> Mallinali. Erva ou feno. Um dos dias do calendário, considerado nefasto. Malintzin. Nome indígena de *Doña Marina*, *La Malinche*.

– E por que devemos confiar em você? Está do lado dele, diz o que ele manda, Malintzin.

Ao referir-se ao nome de Marina usou a palavra, *tzin*, dona, ao final do nome. Não conseguiu pronunciar o *r* e o novo nome soou Malintzin.

Dona Marina, Malintzin, ela sorriu por dentro, mas permaneceu com a expressão muito séria; sim, essa sou eu, a emissária do deus Quetzalcoatl: Malintzin. (GIACOMOLLI, 2018, p. 224)

Em *O que querem os deuses*, a autora pede passagem e pelos caminhos da literatura acompanha a história onde as mulheres nativas são retratadas como objetos de uso para os espanhóis:

As nativas acenaram para ele, dando risinhos alegres. – Por que não? – pensou ele. Fez sinal a elas que correram para ele. Deitaram-se sob o luar; os corpos delas lhe lembraram de Malinche. – Todas essas nativas se parecem – refletiu Cortés. Tocou o seio de uma delas – sem a forma dos seios das espanholas. Nunca ouviram falar de espartilhos. Os corpos delas têm a forma que a natureza lhes dá. Mas eram bons corpos, serviam. (GIACOMOLLI, 2018, p. 277)

No decorrer da escrita, entretanto, algumas personagens mulheres vão assumindo as rédeas de seus destinos.

Os impasses na convivência entre os sexos, o machismo, as relações de poder, a desconsideração e o desprezo pelo feminino se impõem com a aceitação da sociedade como um todo, é isso não é algo recente na história da humanidade. Certamente, as mulheres eram assim vistas por Cortés, se pode perceber, mais de uma vez, em *O que querem os deuses*, o desprezo de Hernán Cortés às mulheres indígenas e à própria Malinche: “Não pretenda mais do que isso. Sou um europeu, pertenço a uma civilização superior, você não vê? Você é uma nativa, apesar de ter sido batizada. Não pensou que eu me casaria com você, pensou?” (GIACOMOLLI, 2018, p. 306) O romance vem problematizar relações intersexuais que se manifestam entre homens mulheres e que têm um componente de poder e hierarquia.

A figura feminina é subalterna ao homem e, por não ter voz nem vez, atuava passivamente diante da sociedade espanhola medieval. Essa mesma visão estereotipada foi trazida pelos espanhóis nos navios e agravou-se ao entrar em contato com as indígenas, tendo seu valor duplamente desvalorizado, em sua condição de mulher, agravada pelo fato de serem indígenas, o que as tornava objetos de troca, mercadorias, presentes a serem oferecidos como regalos. No romance, desde as primeiras mulheres que mantem intercuro com Hernán Cortez, como a espanhola casada, ainda na Espanha ou a nativa de Azua de Compostela, todas são tratadas como coisas: “Uma noite levou-a para sua

rede, sem grandes emoções. Serviu-se dela para saciar-se como quem usa a comida para matar a fome.” (GIACOMOLLI, 2018, p. 120)

Mas, ao longo deste romance, a autora vai conduzindo as personagens femininas, fazendo com que elas atuem significativamente, transformando seus destinos, a despeito da voz masculina que procurava manipulá-las. Isso acontece com as duas figuras femininas principais, Catalina e Malinche. Catalina, espanhola, manipula a situação, conseguindo que Hernán, sem alternativa, acabe se casando com ela, conseguindo aquilo que viera buscar: um marido. Por sua vez, a figura de Malinche é tratada com mais complexidade, uma vez que essa personagem passou à História afundada em ambiguidade axiológica oscilante entre a positividade de ser mãe do primeiro mestiço e a negatividade de ser mulher, traidora de sua terra e de seus habitantes originários. A dificuldade quanto à origem de seu nome se reflete no enigma que rodeiam seus antecedentes e status. Cortéz, homem em torno do qual o nome de Malinche orbita, só a menciona duas vezes em suas cartas. No primeiro caso, ele simplesmente se refere a ela como sua tradutora, “uma índia”. No segundo caso, ele a chama de Marina, sem o pronome de tratamento “Doña”, normalmente usada por homens espanhóis ao discutir mulheres virtuosas e de classe alta. Como se interpreta isso? Será que ele a desconsiderava por causa de suas origens: mulher-escrava-indígena-dada-a-ele? Ele a reificara como objeto de uso, independentemente de sua classe social? Teria Hernán Cortéz achado que apontar a relevância de uma personalidade feminina nas suas ações e conquistas não seguiria as normas de bom procedimento estabelecidas em um mundo dominado pelo sujeito masculino? Ou, ainda, seria Hernán Cortéz muito vaidoso para mencionar Malinche, assim como evitava conferir valor aos nativos, milhares de totonacas e tlaxcaltecas, que emprestaram seus guerreiros para lutar contra os astecas, ao lado dos espanhóis? Foi por acaso que Cortéz não os menciona, ressaltando que a “conquista” se deu com a subjugação de milhares de astecas por duas ou três centenas de espanhóis apenas?

Os nativos de Tlaxcala que formaram uma aliança com Cortéz contra Montezuma reconheciam a importância de Malinche: chamavam tanto ela quanto Cortéz pelo mesmo nome: *Malintzin*. Talvez até mesmo dessem mais autoridade a ela, pois chamavam o estrangeiro que chegava, pelo nome da mulher que lhe traduzia as palavras, ou talvez, (quem sabe?) emprestasse palavras a ele. Julgariam, talvez, que Malinche era dona de Cortéz, que exercia influência sobre ele?

De acordo com Bernal Díaz del Castillo (2005), ela falou com emissários de Montezuma em seu idioma nativo nahuatl e apontou para Cortéz como o líder dos espanhóis e a quem Montezuma deveria dirigir-se.

Por que Montezuma aceitou receber Cortéz? Por que teria recebido o estrangeiro que chegava e os deixou entrar em sua cidade, sem defesa ou precaução? Teria acreditado, como sugerem alguns autores, ser esse forasteiro o deus Quetzalcoatl, o “Serpente emplumada,” que havia partido há muito tempo para o leste e que prometeu que um dia retornaria? O que o levou a crer nisso? Talvez tenha sido levado a acreditar nisso por alguém, talvez pela própria Malinche, que conhecia de perto as crenças deste governante e os anseios desse povo? Quem melhor que ela conhecia o povo, a língua, os mitos, a religião, as crenças, a capacidade intelectual de seu povo e a intenção dos forasteiros, já que aprendera sua língua e ouvia o que conversavam? O fato é que os espanhóis entraram em Tenochtitlan, sem nada que os impedisse, com suas armas e seus cavalos para encontrar o poderoso Montezuma, o que por si só é um fato muito curioso, que nada explica: por que um governante com tanto poder quanto o *tatloani* asteca aceitou receber dentro de sua corte de poder, desarmado, o estranho que fora parar ali sem uma razão específica, que chegava sem nada para oferecer em troca, e deixou que carregassem com eles, para dentro de sua cidade, suas armas? Certamente Malinche teve mais influência do que os espanhóis anunciaram em suas cartas e testemunhos posteriores. Para mostrar que eram aliados dos espanhóis, os tlaxcaltecas pintaram um códice<sup>3</sup> e nele, a figura de Malinche aparece constantemente. Isso é uma indicação, por si só, de que os dois faziam suas aparições públicas, constantemente em conjunto e que os Tlaxcaltecas consideravam que Hernán sofria considerável influência de Malinalli, *La Malinche*. Se não fosse por esses códices, mais silêncio e esquecimento existiriam sobre o nome de Malinche.

Os historiadores nunca puderam saber com certeza quem era exatamente Malinche porque os registros são silenciosos. Ela teve seus registros biográficos esquecidos e suas ações desconsideradas ou apagadas contundentemente, para que o seu valor na “conquista” fosse minimizado, uma perversa forma de violência perpetrada contra as

---

<sup>3</sup> Lienzo de Tlaxcala é um documento que pretendia mostrar ao rei da Espanha, Carlos V, toda a ajuda dada pelos tlaxcaltecas aos espanhóis nos episódios da conquista. Sua produção data do século XVI e foi feita a partir da memória dos acontecimentos ocorridos entre 1519 e 1521, quando Cortés deu início à sua aventura na América. Ele foi confeccionado em estilo pictográfico, composto por cerca de noventa e uma imagens, em vinte e duas das quais *La Malinche* se encontra representada. A “*lengua*”, tal como eram chamados os tradutores, aparece muitas vezes em destaque. (SEGER, 2014, p.12)

mulheres, através dos séculos, mas mesmo assim, parece que ela teima em reviver e clamar por seu nome em obras como *O que querem os deuses*, pois “o que está proibido ao historiador, está ao alcance do romancista.” (ROBIN, 2016, p. 98) O único relato histórico detalhado feito por espanhóis vem do companheiro de Cortéz, Bernal Díaz del Castillo. Bernal Díaz (2005) descreveu-a como “de boa aparência, inteligente e autoconfiante.” Em outros lugares, ele afirma que “ela era uma grande princesa, a filha de *Caciques* como era muito evidente em sua aparência.” (DÍAZ DEL CASTILLO, 2005). Ele escreveu que seus pais eram “senhores e *caciques*” de uma cidade chamada Paynala. Seu pai morreu quando ela era jovem e quando sua mãe se casou de novo, ela deu, ou vendeu, *La Malinche* a alguns índios de Xicalango. Alguns outros dizem que era uma princesa raptada:

A historiografia tradicional tratou La Malinche de maneira ambivalente, como traidora ou como heroína de sua gente. Sua imagem muda de acordo com o tempo e as ideologias políticas. Sobre ela têm sido elaboradas diversas versões populares que perduram até a atualidade. Trata-se de uma personagem que está encravada na memória mexicana como um símbolo maldito e ambíguo, o arquétipo da traição à pátria e, ao mesmo tempo, a mãe dos mexicanos, o paradigma da mestiçagem. (SEGER, 2014, p.15)

De acordo com Díaz del Castillo, casou-se com um dos homens de Cortéz, Juan Jaramillo, durante a expedição de Honduras que se seguiu à conquista de Tenochtitlan. Por que ela fez isso não está claro, mas além de seu filho Martin, que ela teve com Cortéz, ela teve uma filha, Maria, que foi criada e batizada como filha de Jaramillo. Para o historiador oficial de Cortéz, Bernal Díaz de Castillo,(2005) Dona Marina era de origem nobre e o membro mais importante da comunidade indígena depois de Montezuma. Além de ser intérprete, Dona Marina trabalhou pela conversão dos indígenas ao cristianismo; o evento mais importante, descrito por Castillo, é a traição de Dona Marina, pois esta denuncia a conspiração de Cholula, o que leva Cortéz a uma ação violenta contra os indígenas que foram mortos barbaramente; nas crônicas e nos códices indígenas a representam La Llorona, além de intérprete e traidora.

Em algumas tradições populares ela aparece como a Virgem.

São muitas e paradoxais as representações feitas de Malinche. Com base em cartas de seus filhos encontradas em arquivos espanhóis, ela morreu entre 1551 e 1552. Outras fontes dizem que ela teria morrido em 1529. É muita disparidade entre essas informações, se considerarmos que se trata de uma figura que exerceu influência entre o círculo social pelo qual transitou.

Quase nada mais é conhecido sobre ela.

## 2 HISTÓRIA E A LITERATURA

O que é história e o que é ficção? White (1994) estabelece uma estreita relação entre historiografia, literatura e textos de ficção. A literatura pode apresentar narrativas de ficção como se fossem reais, trazendo personagens verdadeiros para a ficção literária. *O que querem os deuses* permite, além de um desvelamento de traços característicos da sociedade mexicana e dos sujeitos a ela pertencentes, uma distinção e uma aproximação entre história e ficção já que segundo White (1994) imprecisa essa distinção. Há semelhanças entre a narrativa histórica e o relato ficcional, uma vez que os dois discursos estruturam-se da mesma maneira e da mesma maneira lhes é dado sentido. A afinidade entre a história e a literatura de ficção vem se tornando cada vez mais fecunda e é amplamente empregada pelos historiadores hodiernos, nomeadamente aqueles que investigam os meios culturais e sociais das relações humanas. Dito isso, cabe lembrar que a literatura vem se mostrando um componente enormemente expressivo no processo de escrita da História.

Vendo assim, é possível ver Malinche como personagem e objeto cultural, passível de ser investigado num ato de recontar a história oficial da colonização do povo asteca, mesclando ficção e realidade, demonstrando como foram estruturados os mitos. Tantas controvérsias e tantas questões ocultas ou disfarçadas quando se refere à personagem Malinche, desperta a curiosidade. O romance aqui analisado, além de reescrever, sob uma perspectiva diferente, a história da escrava indígena que passou por um processo de transculturação e tal qual a história o faz, muitas vezes, juntou conteúdos inventados aos conteúdos descobertos, se fez livre para acrescentar detalhes e reviver essa figura, pois se “os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação” (BURKE, 2005, pg. 32-33), o romancista pode ir por caminhos mais herméticos. Havendo muitas controvérsias sobre a representação da figura de Malinche que chegou aos dias atuais, *O que querem os deuses*, aproximando ficção e realidade, mostra a crueza das personagens históricas, a cultura asteca e o período de dominação espanhola, sem deixar de inserir uma crítica feminista

que vem a ser aclaradora da condição feminina. A figura histórica de *La Malinche* permanece iconicamente potente, apesar de ter ocupado um lugar marginal na História tradicional. Dona Marina, Marina, Malinali ou Malinche é mais um mito que se misturou às lendas astecas que propriamente um personagem histórico. Uma vez que os limites entre as fronteiras da literatura e da história foram encurtadas, se não abolidas, tornando-se imprecisas, indefinidas e inexatas, um portal foi aberto para deixar as narrativas tão próximas, que o trânsito de personagens foi permitido. No romance literário já referido, temos a presença de narrativas que nos propiciarão elementos concretos para a análise da relação literatura e história, uma vez que qualquer narrativa representará o passado, e essas formas literárias estabelecem um diálogo claro com a história.

As representações literárias vêm no sentido de verificar aspectos de verossimilhança, pois representar literariamente é, também, representar socialmente a comunidade. Hayden White (1994) em *O texto histórico como artefato literário* nos diz que os procedimentos envolvidos na escrita da narrativa histórica estão muito próximos de qualquer narrativa, sobretudo na tradição da expressão literária e que o conteúdo é extraído da maneira como a história é contada, ou seja, por sua organização textual. (WHITE, 1994) O autor afirma que narrativas históricas são ficções verbais com conteúdos inventados que se juntam aos conteúdos descobertos e têm, por isso, mais semelhanças com a literatura do que com quaisquer outras ciências. Hayden White (1994) enfatiza que não é de toda narrativa que a história se aproxima, mas apenas da narrativa literária:

Houve uma relutância em considerar narrativas históricas como aquilo que elas realmente são: ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados quanto descobertos e cujas formas têm mais em comum com os seus equivalentes na literatura do que com os seus correspondentes nas ciências (WHITE, 1994, p. 98)

Hayden White (1994) concebe a história como ficção, um discurso narrativo em prosa que combina acontecimentos presumivelmente ocorridos no passado; à história carece cada vez mais debater o que é histórico, de modo que:

[...] enquanto um historiador pode entender que é sua tarefa reevocar, de maneira lírica ou poética, o 'espírito' de uma época passada, outro pode presumir que lhe cabe sondar o que há por trás dos acontecimentos a fim de revelar as 'leis' ou os 'princípios' de que o 'espírito' de uma determinada época é apenas uma manifestação ou forma fenomênica. Ou, para registrar uma outra diferença fundamental, alguns historiadores concebem sua obra primordialmente como uma contribuição para a iluminação de problemas e conflitos sociais existentes, enquanto outros se inclinam para suprimir tais

preocupações presentistas e tentam determinar em que medida um dado período do passado difere do seu, no que parece ser um estado de espírito bem próximo daquele do ‘antiquário’ (WHITE, 1994, p. 20)

White afirma que um determinado historiador ao fazer um exame da história, “provavelmente será adepto de uma ou outra de suas seitas e, por conseguinte, tendencioso.” (WHITE, 1994, p. 97) A literatura tanto quanto a história

“se desenvolvem por meio de produção de clássicos, cuja natureza é tal que não podemos invalidá-los nem negá-los, a exemplo dos principais esquemas conceituais das ciências. E é o seu caráter de não-invalidação que atesta a natureza essencialmente *literária* dos clássicos históricos.” (WHITE, 1994, p.106).

Enquanto construção discursiva, literatura e narrativa imaginada, o romance deixa entrever o caráter histórico que perpassa a obra literária.

### **3 A TEIA QUE EMARANHA O VERDADEIRO E O FALSO**

A literatura é uma poderosa “força de iniciação na vida, complexa e variada, nem sempre desejada pelos educadores, pois seus padrões nem sempre elevam ou edificam”, e “livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo porque faz viver” (CANDIDO, 2004, p. 176). A literatura tem seu lugar ligado à sua complexidade por ser obra do caráter humano e vem da alguma maneira substituir o muito da memória histórica do homem que se perdeu por meio de grandes catástrofes, causas de grande destruição de valiosos suportes materiais da memória. Nas últimas décadas, por todo o mundo, o passado retorna em forma de discurso de memória e Régine Robin (2016) se pergunta qual seria a forma ideal para que a memória retornasse sem que para isso tivéssemos que cair na armadilha dos “abusos de memória.” Não estamos livres da presença do passado, ele retorna sobre nós. “A bobina do passado está em permanente rebobinação,” (ROBIN, 2016, p. 25) diz a autora e pega emprestada a frase de Jean-Cristophe Bailly: “Era como se o passado nevasse sobre nós” (ROBIN, 2016, p. 25)

Nos diz Régine Robin (2016) que o passado não é livre, que ele é gerido, regido, preservado e que sob a exigência de determinado momento nós o fazemos retornar e que aqueles episódios que não foram inscritas na história oficial retornam, misturadas às

lendas, à ficção, até mesmo reaparecem meio deformadas, “se enriquecem com elementos advindos de outras épocas.” (ROBIN, 2016, p. 32)

A autora fala da dificuldade que têm os historiadores e que por isso adotam a noção de recalque, já que “não é possível compreender o trabalho imemorial sem considerar as camadas do tempo, esses “esquecimentos” eficazes que permanecem como bases, essas heterogeneidades, esses recuos e disjunções” (ROBIN, 2016, p. 36)

Segundo ela, “o excesso de memória seria da ordem da compulsão de repetição interditando toda a reconciliação com o passado e toda distância crítica. A falta de memória seria também da ordem do recalque, pronta para voltar a atormentar um tecido social mal estabilizado e que acreditava” poder fazer uma economia de sua relação com o passado. “(ROBIN, 2016, p. 37)

Régine Robin não acredita em reconciliação completa com o passado, nem memória justa, assim como também não crê em uma separação total. O que há são outros caminhos para identificar o que existe nos problemas de memória, em sua história; para as sociedades raramente cedem à melancolia, então a escolha nunca se dá entre essa e o trabalho de luto. Em toda a parte, há encontros perdidos com a história, e por isso ela prefere falar em ritmos de memória e dizer que o trabalho de memória é difícil e que

no debate, em conflito, está longe de triunfar, está sempre a retornar e sempre tomado em uma conjuntura em que ele próprio está em questão, preenche uma função social, é mais ou menos instrumentalizado - talvez seja impossível que seja diferente - politicamente, culturalmente, historiograficamente. (ROBIN, 2016, p. 40)

Diz Robin que o presente não é um tempo homogêneo, mas articulações de temporalidades diferentes; o passado retorna: “Os velhos antepassados, já mortos, vinham para ensinar a todos o que tinham aprendido; falavam pela boca dos velhos que gostavam de ensinar os jovens que gostavam de ouvi-los, de aprender com eles.” (GIACOMOLLI, 2018, p. 17)

Destruições naturais ou as provocadas pelo homem, revoluções e guerras, resultam em apagamentos de memória. Com isso se dá as restaurações e as renovações; a restauração se dá após a demolição. “Paisagens rurais e urbanas são assim totalmente ou parcialmente reconfigurada, suscitando nostalgias e ou ilusões de autenticidade” (ROBIN, 2016, p. 82)

O passado pode escapar a alguns, exceto aos historiadores, aos que se debruçam sobre ele, aos pesquisadores e aos romancistas, ele volta. Uma sociedade mantém tabus e silêncios que podem apagar o passado: “Um acontecimento pode se produzir sem testemunha, sem resto, sem ruína, sem nada que possa revelar que houve um acontecimento.” (ROBIN, 2016, p. 85) O nazismo assim agiu ao tentar, não só aniquilar os judeus, mas também apagar os vestígios tanto desse crime como da existência dessa população. Os romanos também agiam assim quando queriam eliminar vestígios de um imperador, apagando seus decretos, suas leis, seus rastros e vestígios; sua memória ficava abolida.

Quando não se presta atenção, quando não se lembra, desaparecimentos não são percebidos. É importante relembrar o extermínio dos campos de concentração, das vítimas das ditaduras, mas não só; há outras populações dizimadas que merecem ser lembradas, há indígenas que foram chacinados, trucidados graças à sua ingenuidade a ao seu despreparo frente ao avanço do inimigo que chegava com outros avanços, outras armas, outros vírus, desconhecidos, mortais.

A luta, quase vencida, degenerou-se em esgotamento e no suplício da sede. A vida tornou-se atroz. Os astecas rastejavam a noite para buscar raízes, ervas e folhas. Os espanhóis davam o bote; o bando de mulheres, velhos enfraquecidos e crianças que nem tinham tempo de chorar eram abatidos e aumentavam o número de corpos sangrentos que salpicava a cidade de Tenochtitlán. A cidade era um espetáculo macabro. Por todo lugar, se viam escombros, corpos estirados, decapitados ou sem os membros, empilhavam-se num monte repugnante; outros, já cobertos de vermes, jaziam a céu aberto. (GIACOMOLLI, 2018, p. 299)

Esses genocídios de indígenas também devem ser lembrados, suas histórias urgem ser recontadas. Os clamores enfraquecidos desses mortos estão pedindo para serem escutados.

Vem daí, dessa necessidade de vozes apagadas serem ouvidas, segundo Robin (2016), uma “obstinação do fragmento, da peça do quebra-cabeça, da lembrança, do pedaço de papel, do objeto e também das listas e inventários.” (ROBIN, 2016, p. 92) O historiógrafo e o conservador de fragmentos serão um baluarte contra o esquecimento. Assim o são os romancistas, que de um nome esquecido, talvez intencionalmente apagado, fazem renascer uma pessoa, dão-lhe rosto, família, motivos, desculpas e importância.

Tantos seres passaram pelo mundo e deles não restou nada, nem uma lápide ou um epitáfio. Completamente esquecidos, anônimos, sem importância. Robin (2016) refere-se ao desaparecimento completo dos anônimos, daqueles que são esquecidos quando uns poucos rastros deixados se extinguem. Esse desaparecimento é o destino comum de grande parte, a grande maioria da humanidade. “Somente a curiosidade de um historiador e ou de um romancista pode dar vida novamente aos desconhecidos, anônimos e esquecidos.” (ROBIN, 2016, p. 96)

Um escritor pode fazer reviver um anônimo, um esquecido, que muitas vezes deixa quase nada de si, um nome, uma profissão. Se um escritor não vier salvá-lo do anonimato ele será completamente esquecido, como se nunca houvesse existido. “Quando não sabemos, imaginamos.” (ROBIN, 2016, p. 98) O que falta, os espaços, os vácuos, pode ser completados pela fantasia e reflexão desse escritor. “O crível, o plausível, no lugar da verdade” (ROBIN, 2016, p. 98) A imaginação pode vir a complementar os fatos, vestígios podem ser recuperados. Um romance, ao ser escrito, torna possível a criação de todo um mundo, com seu próprio tempo, espaço e tempo específicos. Um romance histórico, ao ser escrito, não cria um tempo, um mundo; revive-o, não cria um tempo, restaura-o, como se fosse uma máquina do tempo, é capaz de levar pessoas até esse tempo, reviver pessoas, recuperar o espaço tal qual era. “Evocava as dores do passado, das paradas e dos novos recomeços, sempre malignos, sempre escuros, sempre doloridos (GIACOMOLLI, 2018, p. 17). Os romancistas e os arquivistas podem ser acumuladores de vestígios, podem manipulá-los e transmiti-los. “Mestres da memória por seu trabalho [...] são também mestres do tempo, mestre das cidades dos mortos e dos vivos, portanto da boa ordem do mundo.” (ROBIN, 2016, p. 104) Esse romance, *O que querem os deuses*, traz Malinche de volta, e com ela seu nome e seu passado, suas dores e aflições, faz uma desconhecida sair do esquecimento, faz renascer um anônimo, no seu tempo e espaço, faz com que uma história possa, outra vez, ser escrita, ser lembrada, seus detalhes ressignificados e percebidos.

Ao escrever sobre o passado e as relações humanas e suas verdades, não há como prescindir do sujeito, de suas emoções, do aspecto individual na pesquisa.

O que é então a verdade? Um exército móbil de metáforas, metonímias, antropomorfismos, em resumo: uma suma de relações humanas que foram reforçadas poética e retoricamente, que foram deslocadas e embelezadas e que

após um longo uso, parecem a um dado povo, sólidas, canônicas e vinculatórias. As verdades são ilusões das quais se esqueceu a natureza evasiva, são metáforas que se esgarçaram e perderam toda forma sensível, são moedas cujas imagens se apagaram e são levadas em consideração apenas como metal e não mais como moedas (NIETZSCHE apud GINZBURG, 2002, p.24).

Carlos Gizburg (2002) disse: “A história é um romance que se pode provar.” O conteúdo de *O que querem os deuses* não se pode provar, pois é literatura, ficção verbal e não somente história, mas se narrativas históricas são ficções verbais com conteúdos inventados que se juntam aos conteúdos descobertos e têm, por isso, mais semelhanças com a literatura do que com quaisquer outras ciências, como não dizer que foi assim que se passaram os fatos? A vida faz-se arte, a história faz-se literatura e a literatura faz-se história. São histórias que se passaram há muito tempo atrás e que deixaram pistas, que são contadas por homens e mulheres, historiadores, pesquisadores e romancistas com um propósito, de contar uma verdade, reforçando-a poeticamente, fazendo com que venha à tona, encoberta e disfarçada com metáforas, metonímias, sentimentos, emoções, pensamentos, ações e comportamentos, para apresentar uma sinopse das relações humanas.

A história está próxima da retórica, ainda que isso não abstenha a história do compromisso de trazer à tona a explicação dos homens no tempo. A literatura está imersa na retórica, mas isso também não a exime de procurar o crível, de procurar ilustrar os homens no tempo, de revivê-los, de explicá-los, de procurar as razões por detrás de seus atos. Ao pesquisador, ao historiador e ao romancista foram deixados os mesmos indícios, os mesmos rastros, os mesmos vestígios, as mesmas testemunhas. O que pode diferir, na hora de contar uma história é a maneira de percebê-la, o aspecto subjetivo de quem decide contá-la.

Após tanto tempo, após tantos ventos e tanta areia que cruzou o deserto do México, como ter certeza de que não foi assim que se passou? Que Malinche não foi uma figura feminina que sabia o que estava fazendo, que direcionou sua existência para o homem que chegava e que poderia tornar seu nome conhecido, importante? Tirá-la da condição de mercadoria, de objeto de troca, da condição de regalo, de coisa? As verdades são miragens, alucinações, das quais se esqueceu de sua natureza evasiva. Como garantir que a História está correta e a literatura é ilusória se são tão próximas, se são ambas ficções verbais? Ainda que a história tenha um compromisso com a verdade, isso por si só não a afasta da literatura, embora esta se volte para subjetividade humana e represente

seus sentimentos e ideais, não se pode ignorar que a história está intrinsecamente ligada ao tempo e ao homem, e que portanto, o conhecimento histórico também está sujeito a aspectos subjetivos. A literatura se importa com a verdade desses sentimentos e ideais, com a veracidade com que os reporta, e precisa fazer com que o objeto de sua verdade tenha que tocar o seu destinatário e que ambos, objeto e destinatário são os mesmos: o homem.

Historiadores, romancistas, pesquisadores, arquivistas são todos acumuladores de vestígios, vestígios esses passíveis de serem manipulados e transmitidos para dar a conhecer histórias antigas, reviver um anônimo, fortalecer uma mulher, redimir um culpado, culpar um inocente, lembrar um esquecido, fortalecer um fraco, lembrar seus deuses, seus antepassados:

–Acocoramos num lugar antigo e sagrado, espalhamos nossos totens, conclamamos as forças dos antepassados, fizemos as preces e rituais e pedimos aos espíritos que ali haviam vivido para fazê-los parar. Assim dissemos: – Somos gratos aos nossos pais antepassados que nos deram a vida e a força para honrar seus nomes. Agradecemos aos deuses que se sacrificaram e morreram para que pudéssemos estar aqui, neste lugar sagrado da floresta. Agradecemos suas energias e o sangue que deram para que nos fortalecêssemos. (GIACOMOLLI, 2018, p. 231)

Esses que escrevem, que reviram fontes, que pesquisam, que salientam os indícios e que recolhem e emendam os fragmentas são os únicos capazes de reviver o passado, de trazê-lo à tona, revivendo suas memórias.

Assim, amalgamando literatura e história, é possível salvar do anonimato alguém que de outro modo poderia, com certeza, ser completamente esquecido, como se nunca houvesse existido.

## CONCLUSÃO

Conclui-se que o romance *O que querem os deuses* aproxima ficção e realidade tornando possível reviver e reconfigurar as personagens históricas, a cultura asteca e o período de dominação espanhola, além de se tornar possível uma crítica feminista aclaradora da condição feminina. Ao trazer as representações literárias em seus aspectos de verossimilhança, o povo asteca também foi representado, assim como foram revistos e estruturados seus mitos, esclarecidas muitas controvérsias e tantas questões ocultas ou disfarçadas quando se refere à personagem Malinche. Foram trazidas à tona, além de

reescrita sob uma perspectiva diferente, a história da escrava indígena em seu processo de transculturação. Na passagem da história para a literatura, fazendo coincidir a justiça, Maliche foi “empoderada” pela autora, saindo do espaço marginal que têm ocupado. O feminino apagado, cujo nome foi esquecido pelo personagem histórico Hernán Cortez em suas cartas dirigidas ao rei Carlos V, foi recuperado e adquiriu destaque essencial e o poder que certamente teve, ao traduzir as palavras de contato, e que interferiu enormemente na história e nas relações entre o tlaloani Montezuma e os espanhóis que chegavam. Cortéz soube tirar proveito do rancor que os povos dominados tinham em relação aos dominadores, mas pode ter sido Malinche quem lhe esclareceu sobre os conflitos existentes na terra desconhecida em que Hernán Cortéz aportava.

Resta dizer que a literatura contribuiu imensamente no processo de escrita da História, colaborando para resgatar personagens das margens da historiografia oficial, nomeadamente Malinche, que teve seu nome quase apagado para que os homens que se valendo do direito do mais forte, tivessem os seus nomes aclamados como conquistadores, para que alcançassem títulos e fossem lembrados em datas comemorativas. As provas que faltam, as evidências que foram apagadas, os retalhos que foram perdidos, a vértebra perdida para completar o esqueleto, a imaginação pode preencher: – Quando ignoramos os detalhes, completamos, quando não temos certeza, imaginamos. Sim, o que foi perdido, as cavidades, os espaços em branco, os orifícios vazios podem ser completados pela fantasia e imaginação daquele que escreve. O possível, o que poderia ter sido, o razoável, o admissível, o plausível, vem preencher o que poderia, ou pode, ser verdade. A fantasia pode vir a completar os fatos. E no final da leitura, um mundo poder surgir, completo, real, seus personagens ganham forma, vida, sentimentos e postam-se críveis, inteiros, aos olhos e mente do leitor.

## REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

DÍAZ DEL CASTILLO, Bernal. **Edición a partir de: Díaz del Castillo, Bernal. Historia verdadera de la conquista de la Nueva España.** Tomo I. Madrid: Imp. de Don Benito Cano, 1795. Biblioteca Saavedra Fajardo, 2005

GIACOMOLLI, Dóris. **O que querem os deuses.** Rio Grande do Sul, 2018.

GINZBURG, Carlos. **Relações de força: história, retórica e prova.** São Paulo: Cia das Letras, 2002.

ROBIN, Régine. **A memória saturada.** SP: Campinas: Unicamp, 2016.

SEGER, Magda Fabiane. **La Malinche, D. Marina: a “lengua” de Cortéz segundo o “Lienzo de Tlaxcala”** São Leopoldo, 2014. Disponível no link: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4253>

WHITE, Hayden. **O texto histórico como artefato literário.** In: \_\_\_\_\_. Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: EDUSP, 1994. [pp. 97-116].

## ORALIDADE, PRÁTICA SOCIAL E POLÍTICA LINGUÍSTICA

**Cristine Gorski Severo**

Pós-doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, CNPq, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

**RESUMO:** Este artigo aborda os conceitos de oralidade a partir de uma perspectiva orientada pelas políticas linguísticas críticas, o que significa considerar a oralidade como prática social e historicamente contextualizada. Para tanto, o texto está dividido em duas partes: inicialmente, apresenta os conceitos de oralidade a partir de um diálogo com autores africanos e as ideias de tradição, evento, memória e cultura. Em seguida, analisam-se os sentidos de oralidade em um documento institucional vinculado à esfera educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), com vistas a identificar a maneira como esses discursos enquadram as práticas orais. Embora se reconheça a visibilidade conferida à oralidade pela BNCC, o artigo apresenta algumas ressalvas sobre esse enfoque, atentando para a dimensão singular, política, acolhedora, afetiva, corporificada e interdisciplinar das práticas orais.

**PALAVRAS-CHAVE:** oralidade; prática social; política linguística crítica; educação; BNCC.

**ABSTRACT:** This article deals with the concepts of orality from a critical language policy perspective, which means considering orality as a social and historically contextualized practice. The paper is divided into two sections: first, it presents the concepts of orality from African authors' perspectives following the ideas of tradition, event, memory and culture. The next section presents an analysis of an official educational document, the National Common Curricular Base (BNCC, 2018), with the purpose of identifying the role played by orality in this document. Although we recognize the visibility conferred by BNCC to the theme, we argue in favor of an educational perspective that focuses on a singular, political, affective, bodily-oriented and interdisciplinary dimension of oral practices.

**KEY-WORDS:** orality; social practice; critical language policy; BNCC.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo abordo as práticas orais – tomadas como práticas sociais – a partir da perspectiva das políticas linguísticas críticas, o que significa atribuir às práticas orais um papel relevante na construção de modos compartilhados e coletivos de vida social, com implicações sobre os modos de subjetivação dos indivíduos na esfera pública. Assumo que as práticas orais – entendidas de forma geral pelo uso verbal/gesto-visual da palavra – inscreve o sujeito, através de seu corpo e sua voz, na esfera da visibilidade, conferindo a ele/ela uma autoria e uma responsabilidade por seu dizer (BAKHTIN, 1919 [2003]; ARENDT, 1958 [2005]). Em termos

de políticas linguísticas, assumo uma visão crítica, em que as línguas não são tomadas como realidades abstratas, a priori ou anteriores ao evento comunicativo ou performativo, mas são produto de práticas sociais localmente contextualizadas (MAKONI; PENNYCOOK, 2005; JOSEPH, 2006; SEVERO; MAKONI, 2015; PENNYCOOK, 2016). Assim, problematizo os discursos – da Linguística ou de esferas institucionais variadas – que “promovem visões de língua como objetos estruturados e ordenados passíveis de serem descritos e planejados, relegando as práticas linguísticas locais ao divergente, excepcional e desviante”<sup>1</sup> (PENNYCOOK, 2016, p. 4).

As implicações de uma concepção de língua como prática social para as políticas linguísticas incluem a importância de uma perspectiva plástica, móvel e plural de política, em que as propostas envolvendo as línguas não operem de maneira engessada, verticalizada e descontextualizada. Por vezes, os discursos institucionalizados produzem visões cristalizadas de línguas que apagam as dinâmicas locais e os modos criativos e agentivos de uso da linguagem em prol de uma sistematização prévia com vistas a um dado controle ou planejamento linguístico. A língua como prática social se vincula tanto aos modos sociais, políticos e econômicos de uso da linguagem por sujeitos historicamente situados e constituídos, como aos significados que as línguas assumem para esses sujeitos. Defendo que mesmo os discursos institucionais em prol da diversidade linguística muitas vezes reproduzem visões reificadas e exotizadas de diversidade, apagando a dimensão plural, conflituosa e dinâmica que envolve os sujeitos falantes e as condições de produção de seus discursos (SEVERO, 2015; PENNYCOOK, 2016). Assim, ao aproximar políticas linguísticas e oralidade, busco compreender a maneira como as práticas orais desempenham um papel relevante no modo como os sujeitos se constituem politicamente.

Neste artigo, tematizo as práticas orais a partir de dois eixos: um teórico, com vistas a apresentar as concepções de oralidade segundo olhares teóricos variados, com atenção especial aos autores africanos; outro analítico, com vistas a discorrer sobre a maneira como a oralidade têm sido discursivizada no interior de discursos públicos, a exemplo de documentos oficiais das

---

<sup>1</sup> “promoting visions of languages as structured and ordered objects that can be described and planned while eschewing local language practices as divergent, exceptional, and deviant.” As traduções neste artigo são de minha responsabilidade.

esferas da educação (BNCC). Concluo tematizando a importância das práticas orais para as políticas educacionais.

## **DA ORALIDADE COMO PRÁTICA SOCIAL**

Considero que o processo de produção dos sentidos não se limita à materialidade verbal, mas engloba também uma rede semiótica (FINNEGAN, 2005; BAKHTIN, 1929; GLISSANT, 2005; OLSEN, 2006; ZUMTHOR, 1990) que envolve performances variadas, incluindo o corpo e as vestimentas. Assim, assumimos que

No discurso oral, um conjunto complexo de procedimentos é executado para produzir uma compreensão comum. Essas incluem não apenas a estrutura linguística e elementos prosódicos como acentos e entonações, mas também propriedades paralinguísticas, incluindo o contexto físico, conhecimento prévio compartilhado e identidade dos participantes<sup>2</sup> (OLSON, 2006, p. 138)

Sobre a oralidade, considera-se que o processo de produção dos sentidos não se limita à materialidade verbal, mas engloba uma rede semiótica que envolve performances e práticas variadas (FINNEGAN, 2005; HARRIS, 1998; BAKHTIN, 1929). Assumo que a oralidade deve ser entendida de forma ampla, evitando um tratamento reducionista que ratifica um dado estereótipo conferido à “tradição oral”, como supostamente oposta às tradições ocidentais letradas. Note-se que o conceito de “tradição” é amplo e carrega uma série de sentidos, como a sua relação com as ideias de oralidade, valores, transmissão e antiguidade; tais sentidos, por vezes, reforçam estereótipos generalizantes sobre o que seria “tradicional”.

Para se evitar tais generalizações e rotulações, Finnegan (1991, p. 109) propõe que se questione: “Qual tradição? Tradição para quem?”, contextualizando a ideia de tradição ao universo das práticas sociais e orais e, com isso, evitando as ideias abstratas de pureza, autenticidade e originalidade. As tradições mudam conforme a apropriação e os usos feitos pelos sujeitos: “As tradições estão constantemente abertas à mudança [...] e, correspondentemente, estão abertas à interpretação, desenvolvimento e, ocasionalmente, à manipulação por parte daqueles que as seguem ou controlam”<sup>3</sup> (FINNEGAN, 1991, p. 112).

---

<sup>2</sup> “In oral discourse a complex set of procedures are play for producing a common understanding. These include not only linguistic structure and prosodic features such as stress and entonation but also paralinguistic properties including the physical context, shared background knowledge, and identity of participants.”

<sup>3</sup> “Traditions, it has become clear, are constantly open to change [...] and, correspondingly, are open to interpretation, development, and, on occasion, manipulation by those who follow or control them.”

Ademais, por vezes, as tradições intergram discursos que são inventados e/ou manipulados em prol do funcionamento social ou de interesses específicos e, com isso, tendem a ser vistas como invariáveis. Nesse contexto, a ideia de “tradição inventada” se refere a

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM; RANGER, 1984, p. 9).

Atento, portanto, para os sentidos de tradição contidos no enunciado “tradições orais”: por vezes o termo se refere a um processo de invenção com fins políticos e econômicos, a exemplo dos mitos nacionais; outras vezes, se refere a um conjunto de costumes e modos de agir verbalmente que integram uma memória discursiva com efeitos concretos sobre o funcionamento de coletividades e subjetividades.

O interesse acadêmico pelos estudos da oralidade tem crescido a partir dos anos 1960, integrando a oralidade a uma série de outros elementos simbólicos e evitando, assim, a redução da oralidade à pura verbalização. Exemplos de tais elementos incluem o uso da voz de maneiras variadas como lugar de produção de sentidos: ritmo, rima, volume, tempo, intensidade, repetição, timbre, repetições, hesitações, ênfase; tais aspectos se inscrevem em variadas práticas linguísticas, como as canções, narrativas, lendas, piadas, teatros, discursos políticos, entre outros (FINNEGAN, 2005; GLISSANT, 2005; OLSEN, 2006; ZUMTHOR, 1990; MULLER; SEVERO, 2015). Diante disso, a abordagem teórica e descritiva das práticas orais torna-se um desafio, uma vez que, em grande medida, tende a apagar, através do exercício de descrição estrutural de fenômenos, outras dimensões simbólicas importantes na produção de sentidos. Busco, portanto, de considerar a oralidade como prática linguística local, o que significa realçar

os modos pelos quais as práticas linguísticas estão profundamente inscritas em atividades culturais e sociais locais, em que a diversidade linguística é vista em relação às condições sociais, culturais e econômicas locais ao invés de entidades linguísticas numeráveis e segregadas<sup>4</sup> (PENNYCOOK, 2006, p. 13).

O conceito de oralidade articula uma série de significados e abordagens, por exemplo: a ideia pragmática de que as palavras entoadas criam coisas ou de que as palavras são as próprias

---

<sup>4</sup> “highlights the ways in which language practices are deeply embedded in local social and cultural activities, viewing language diversity in relation to local social, cultural, and economic conditions rather than in terms of segregated enumerable language entities.”

coisas (VANSINA, 2010); a visão comparada entre oralidade e letramento como práticas sociais (MARCUSCHI, 1997); a concepção de oralidade como vocalização, atribuindo lugar importante ao corpo e à música (ZUMTHOR, 1993); a oralidade como condição para a realização e transmissão do testemunho (VANSINA, 2010); a concepção de oralidade como evento singular e único (ONG, 1988); e a oralidade como uma atitude diante da realidade (VANSINA, 2010). Assumo que a oralidade deve ser vista em relação a um corpo que fala/enuncia; trata-se da inscrição dos sujeitos na ordem do evento linguístico historicizável. O caráter de evento e de acontecimento da tradição oral pode, portanto, ser resumido da seguinte maneira:

A tradição oral se refere, por um lado, a atores e objetos concretos observáveis em uma performance oral e, por outro, a um corpo de conhecimentos nebulosos [“tradição”], ainda que essenciais, subjacentes a todos os aspectos da criação, representação e interpretação da performance<sup>5</sup> (DUBOIS, 2003, p. 255).

Ainda sobre a noção de evento, segundo Zumthor (1993), enquanto a oralidade seria uma abstração, a voz seria concreta: a “Vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso” (ZUMTHOR, 1993, p. 21), o que significa considerar a maneira como os sujeitos estão implicados no uso (oral/gesto-visual) que fazem da língua. Assim, a palavra enunciada não existe de forma isolada, mas opera a favor da construção de elos discursivos, alinhando memórias discursivas, sujeitos e antecipando eventos futuros (BAKHTIN, 2003). Sobre o papel da língua oral na construção de um sentido de coletividade, Bonvini (2006 [1985], p. 9) menciona: “[...] provérbios, adivinhações, contos, máximas, nomes próprios, cantos, etc., todos esses textos estão a serviço da memória coletiva e da transmissão da experiência do grupo.”

Resumidamente, as práticas orais compartilham uma série de elementos discursivos, semióticos e linguísticos, tais como (BONVINI, 2006 [1985]; SCHIPPER, 2006 [1989]; FINNEGAN, 2006 [1988]): dimensão temporal e espacial contextualizadas, presença de ritmo vocal, existência de uma estrutura dialógica, relação entre o vivido e o proferido, manutenção de uma memória coletiva, variabilidade e mutabilidade, formas e rituais de transmissão, relação com o público, entre outros. Segundo Vansina (2006; 2010), a tradição oral se refere a enunciados reportados oralmente – testemunho verbais – de uma geração a outra, e que se

---

<sup>5</sup> “oral tradition refers on the one hand to concrete players and objects observable in an oral performance and, on the other hand, to a murky yet essential body of knowledge that underlies every aspect of the performance as created, enacted, and interpreted.”

referem a um passado coletivamente vivido. A tradição oral, juntamente com o testemunho ocular e o rumor, integrariam o “testemunho oral” (VANSINA, 2006). A oralidade, portanto, comportaria uma experiência com a linguagem que não é passível de ser apreendida pela escrita ou qualquer outra forma de representação gráfica. Ademais, vale lembrar que o significado social, econômico e político conferido à escrita no mundo moderno ajudou a reforçar visões estereotipadas e negativas sobre a oralidade: “as tradições orais são consideradas arcaicas, improdutivas, repetitivas e redundantes e, como tal, subvertem ou mesmo obstruem as ideologias de desenvolvimento moderno” (ZOUNMÈNOU, 2012, p. 375).

Neste artigo, busco refletir sobre as práticas linguísticas orais como experiências que carregam uma memória discursiva e inscrevem os sujeitos em modos específicos de ser e estar no mundo através da língua falada ou de uma linguagem corporificada. Como já mencionado, a oralidade – entendida na articulação entre prática social e tradição oral – carrega dois elementos interligados: por um lado, o caráter de evento, performatividade, singularidade e contingência; por outro, um elemento de repetição, abstração e atemporalidade que é atualizado localmente:

E essa capacidade de ser abstrata, de transcender o momento e de ser identificada independentemente de instâncias particulares, é o ponto principal das tradições orais. São “tradições” porque são conhecidas por serem compartilhadas e por terem sido transmitidas<sup>6</sup> (BARBER, 2005, p. 266)

Vansina (2010) propõe algumas sugestões metodológicas para se abordar a oralidade: (i) agrupamento conforme os propósitos discursivos, que são mais ou menos evidentes, a exemplo das finalidades religiosa e litúrgicas, jurídicas, oficiais, estéticas, didáticas, históricas, míticas e de comentário; (ii) agrupamento conforme o gênero literário, a exemplo das narrativas, canções, epopeias e poemas:

Poemas históricos, panegíricos, litúrgicos ou cerimoniais, religiosos, pessoais (líricos e outros), canções de todos os tipos (canções de ninar, de trabalho, caça e canoagem, etc.) são “poemas”, também do mesmo ponto de vista. A “epopeia” como forma básica é representada por certos poemas que não correspondem ao que o termo normalmente conota. Por último, a “narrativa” inclui a narrativa geral, histórica ou outras, narrativas locais, familiares, épicas, etiológicas, estéticas e memórias pessoais (VANSINA, 2010, p. 148).

---

<sup>6</sup> “And this capacity to be abstracted, to transcend the moment, and to be identified independently of particular instantiations, is the whole point of oral traditions. They are “traditions” because they are known to be shared and to have been handed down.”

Tais práticas orais de linguagem existem em relação ao modo de funcionamento de uma dada sociedade e tradição e, portanto, não podem ser universalizadas ou generalizadas. A compreensão das práticas orais exige um conhecimento, por exemplo, sobre os modos de transmissão de saberes em uma dada cultura, sobre os sujeitos que estão mais legitimados para transmitir os saberes, e sobre as regras que definem o modo de transmissão, de circulação e de recepção dos saberes, discursos e narrativas. Com isso, as tipologias sobre as práticas orais correm o risco de criar uma exotização, cristalização e descontextualização das práticas e dos sujeitos.

Desse modo, a compreensão das práticas orais exige um entendimento sobre o modo de funcionamento de um dado grupo social, suas finalidades discursivas envolvidas e as regras de transmissão dos discursos; por exemplo, “há textos orais que só podem ser proferidos à noite, ou durante a estação da seca, ou ainda no interior da aldeia e não no exterior” (BONVINI, 2006 [1985], p. 8). Ademais, as regras que definem as diferentes práticas orais incluem também uma concepção de destinatário e de modos de recepção dos discursos, o que se vincula, por sua vez, ao modo de funcionamento e de performatização do gênero oral (da prática oral): “o público carrega grande potencial para enriquecer nossa compreensão de tradição”<sup>7</sup> (DUBOIS, 2003, p. 254).

Exemplifico, sucintamente, as práticas orais com os provérbios: eles devem ser vistos em relação às condições históricas, políticas, econômicas e culturais de produção; ademais, eles têm uma finalidade discursiva específica e se direcionam para um público apropriado. Assim, o processo de produção de sentidos – os efeitos de sentido sobre os interlocutores – depende dessa contextualização. Os provérbios integram o conhecimento compartilhado por um dado grupo social e, geralmente, funcionam como metáforas que carregam alguma lição específica, sendo usados em diferentes discursos, como políticos, cotidianos, escolares, entre outros. Os provérbios operam como práticas linguísticas que orientam chaves interpretativas do mundo, uma vez que “transferem, preservam e perpetuam o conhecimento” (ZOUNMÈNOU, 2012, p. 372). Exemplificando, nas comunidades Zulu e Gun os provérbios assumem um papel político, o que é evidenciado pelo uso que lideranças africanas fazem deles, bem como pelo uso compartilhado pela própria comunidade para fins de auto-regulação:

---

<sup>7</sup> “the audience holds great potential for enriching our understandings of tradition.”

Os provérbios Gun são uma fonte de conhecimento porque informam a comunidade acerca dos valores prezados pela mesma e direcionam-na para a vida [...] Mesmo que a regra da prática democrática não esteja sistematicamente escrita, ela está presente (ZOUNMENO, 2012, p. 379).

Através dos provérbios é possível acessar valores e conhecimentos que integram uma dada memória, pois “Na África, a palavra não é desperdiçada” (KI-ZERBO, 2010, XL); os provérbios também projetam para o futuro essa mesma memória, uma vez que “Os provérbios são as missivas legadas à posteridade pelos ancestrais” (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 183). Embora os provérbios tenham seu efeito quando usados contextualmente, apresento a seguir exemplos de provérbios Zulu, para ilustrar a maneira como essas fórmulas<sup>8</sup> relativamente estáveis carregam sentidos com efeitos morais, políticos e culturais.

*Ubude abupangwa.* Altura não é atingida com pressa (Não seja tão apressado).  
*Ukabona kanye ku 'kubona kabilli.* Ver uma vez é ver duas vezes (Experimentei uma vez e não quero experimentar novamente).  
*Ikof eyikotayo.* A vaca lambe o que a lambe (Dito de pessoas que se ajudam mutuamente).  
*Umzimba uzwiwa ng' amniniwo.* O corpo é sentido por seu dono (Cada qual sente a sua dor).  
*Uhlekani uhlekekile nje?* Por que você ri depois de rirem de você? (Dito de alguém que não sente vergonha).  
*Imvu ibulala indhlovu.* Uma ovelha mata um elefante (Uma coisa pequena pode ser mais forte do que uma grande).<sup>9</sup> (Fr. Mayer, 1912, p. 957-958)

Sobre a relação entre provérbios e educação, o pesquisador angolano António Guebe (2015, p. 186) defende o uso dos provérbios no contexto escolar: “O estudo do provérbio [...] é tarefa de todos nós. Parte-se de princípio de que ao usar o provérbio, na comunicação, o falante apropria-se de um texto de conhecimento geral, reproduzindo-o”. Embora reconheça a importância do uso contextualizado dos provérbios, acredito que seu estudo escolar pode contribuir para uma reflexão política e moral importante, dado que os provérbios, como práticas

---

<sup>8</sup> Compreendo que, de forma geral, as práticas orais carregam elementos relativamente estáveis que se atualizam no uso: “O termo “fórmula” é um rótulo que frequentemente inclui provérbios, charadas, orações, genealogias, isto é, tudo que é decorado, mas que não está sujeito a regras de composição, a não ser às da gramática corrente” (Vansina, 2010, p. 143).

<sup>9</sup> “Ubude abupangwa. Height is not reached in a hurry (Do not be too hasty) / Ukabona kanye ku 'kubona kabilli. The see once is to see twice (I have experienced it once, and do not want to experience it again) / Ikof eyikotayo. The cow licks the one that licks her (Said of people who help one another) / Umzimba uzwiwa ng' amniniwo. The body is felt by its owner (Each one feels his own pain) / Uhlekani uhlekekile nje? Why do you laugh after you have been laughed at? (Said of one who does not feel his shame) / Imvu ibulala indhlovu. A sheep kills an elephant (A small thing may be more powerful than a big one).”

linguísticas compartilhadas, ajudam a construir um senso de comunidade. O desafio posto à escolarização dessas práticas sociais é evitar a sua exotização, folclorização e cristalização, o que levaria ao amortecimento de seu potencial político e reflexivo, isso porque “Isolada, a tradição assemelha-se a essas máscaras africanas arrebatadas da comunhão dos fiéis para serem expostas à curiosidade dos não iniciados. Perde sua carga de sentido e de vida” (Ki-Zerbo, 2010, p. XL).

Um outro exemplo de práticas orais pode ser ilustrado com o contexto brasileiro, onde as heranças orais africanas se vinculam a uma série de práticas discursivas e estéticas que envolvem canções, danças, uso de interjeições, religiosidades, narrativas, lendas, entre outros. Muitas dessas práticas habitam o imaginário afro-brasileiro, seja em contextos restritos (como os religiosos), seja em contextos amplos (como cultura popular brasileira). Algumas dessas práticas são alvo de avaliações depreciativas, como aquelas vinculadas às religiões afro-brasileiras. Já as práticas católicas que compartilham heranças africanas (bantu) passaram a ser mais abertamente vivenciadas, como a Folia dos reis, o Maracatu e as Congadas. Entre esses, as Congadas se vinculam à tradição católica e celebram a coroação do rei do Congo, reverberando de forma esteticizada as relações de poder do período colonial. Outro exemplo de prática oral de herança colonial são os vissungos, cantos afro-brasileiros que hoje são cantados em Minas Gerais em contextos cotidianos. Abaixo ilustra-se um vissungo cantado em contexto de insulto ao inimigo (VERÍSSIMO, 2009, p. 18):

Êêê, jombá lerê ioô  
Ê jombá lerê iô  
Que nego calucimba  
É fio de quem amá  
É o jombá

Tais exemplos são apenas ilustrativos da fartura de práticas orais que circundam o dia-a-dia dos sujeitos, ajudando a reiterar um senso de comunidade, de compartilhamento, de saber e de cultura. Proponho que a oralidade – enquanto tradição e prática social – atravessa e constitui os modos de ser e de estar no mundo, projetando perspectivas e conhecimentos que são perpassados através de uma memória oral performatizada e materializada no corpo. A política linguística se alinha com as práticas orais pelo papel que elas desempenham na construção de modos de vida e de compartilhamento de conhecimentos e saberes.

## DA ORALIDADE EM DISCURSOS INSTITUCIONAIS: A BNCC

Nesta seção, apresento uma visão panorâmica sobre a maneira como a “oralidade” tem sido discursivizada na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento que visa orientar os currículos e propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas da educação básica brasileira (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)<sup>10</sup>. Esse documento está em diálogo com o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) e se orienta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Lei nº 9.394/1996; e Lei nº 13.415/2017 que revoga a anterior). Registre-se que as condições de produção desse documento foram fortemente embaladas por uma agenda neoliberal, favorável ao processo de privatização e de mercantilização das práticas educacionais, paralelamente a uma lógica do ranqueamento, que opera alinhado com as escalas de avaliação internacional de alunos e professores (ALCÂNTARA; STIEG, 2016; GERALDI, 2015). Essa agenda levaria a uma maior sistematização, controle, engessamento, operacionalização, escalonamento e avaliação prévia das práticas educacionais e dos agentes envolvidos, colocando em questão a autonomia de docentes e discentes.

Nesta seção enfoco o ensino fundamental e sua relação com a educação infantil, especialmente devido à relação entre práticas orais e escritas, intensificada por uma preocupação do documento com a alfabetização. A escolha por analisar a BNCC se justifica pelo alcance e efeito político que o documento possui na delimitação de orientações curriculares a serem aplicadas na educação pública e privada. Note-se que em 5 de abril de 2018 foi emitida a portaria nº 331 (MEC), que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular/ProBNCC, que tem como objetivo apoiar as unidades da federação no “processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios”<sup>11</sup>. Tal portaria nos oferece indícios sobre a política de implantação da BNCC.

As áreas do conhecimento contempladas pelo BNCC (2018) são Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. Dentre as competências gerais elencadas pelo

---

<sup>10</sup> Documento e informações disponíveis em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

<sup>11</sup> Documento disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>> Acesso em 19 de maio de 2019.

documento – compreendidas como “saber fazer” –, destacamos o papel das diferentes linguagens no processo de produção de sentidos e de compreensão:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC, 2018, p. 9).

A área de Linguagens, mais especificamente, compreende quatro componentes: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física, que se distribuem pelo percurso de formação na educação fundamental e no ensino médio. Destaca-se na BNCC uma articulação entre língua verbal, corpo e artes, favorecendo um olhar mais orgânico e interdisciplinar sobre o processo de produção de sentidos, especialmente no que tange às práticas orais, uma vez que elas perpassam e englobam todas as essas formas de linguagem.

Em relação ao papel atribuído à oralidade na educação infantil, note-se que a prática oral é realçada como um integrante dos *campos de experiência* que norteiam a vida cotidiana e a aprendizagem das crianças:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BNCC, 2018, p. 42)

Destaca-se o lugar conferido às práticas orais – que envolve escuta e interação – na construção da subjetividade, da singularidade e do laço social na educação infantil.

Em termos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental, em comparação com a educação infantil, ressalta-se o lugar conferido à alfabetização em detrimento da oralidade: “nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BNCC, 2018, p. 63). A proposta da BNCC para o ensino fundamental assume o texto “como unidade de trabalho” (p. 67). Essa importância conferida à alfabetização – competência de leitura e escrita – é justificada da seguinte maneira pela BNCC (p. 63):

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Note-se que a transição da educação infantil para o ensino fundamental (séries iniciais) é perpassada por uma transição entre práticas orais e a inscrição em práticas letradas (orientadas pela alfabetização), conforme se lê no documento (p. 89):

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos.

Essa transição dos saberes segue um modelo centrado na ideia de progressão de aprendizagens, “do mais simples ao mais complexo” (BATISTA, 2018, p. 124), impedindo que essa progressão seja vista de maneira contextualizada, flexível e singular conforme as práticas e compreensões locais. Similarmente, as práticas de leitura e escrita de textos na BNCC (2018) assumem os sentidos de “complexidade” e “seriedade”, relegando, muitas vezes, as práticas orais a espaços – primários – de interação, folclore, exotismo, curiosidade ou lazer. Esse enquadramento prévio impede que a oralidade seja efetivamente abordada como prática, ou seja, como evento que emerge de práticas sociais locais, com finalidades discursivas e interlocutores concretos. As ideias de simplificação e de progressão, aliadas à oralidade e ao campo cotidiano, são evidenciadas no tratamento conferido pelo documento ao processo escalonar de alfabetização, conforme se lê no excerto abaixo:

[...] os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. (BNCC, 2018, p. 93).

Atente-se para o papel que a “grafia” desempenha na regulação dos graus de simplicidade e de complexidade dos gêneros discursivos. Assumimos que tais valorações não devem ocorrer previamente, mas aliadas aos contextos de produção e aos usos locais. Além disso, o argumento

de que o campo da vida cotidiana<sup>12</sup>, “mais familiar aos alunos e professores”, deveria ser progressivamente substituído por outros campos “mais complexos” não dialoga com uma concepção de língua contextualizada, cujos usos e reflexões ressoem práticas locais, evitando-se uma abstração linguística muitas vezes sem sentido e sem conexão com o que os sujeitos entendem e fazem com as línguas.

Sobre os *eixos de integração* da área de Linguagens, o documento contempla os seguintes elementos, em diálogo com a proposta dos documentos curriculares: oralidade, leitura e escuta, produção (multissemiótica e escrita) e análise linguística e semiótica. Tais eixos se vinculam entre si, uma vez que a leitura e produção de textos, por exemplo, pode incluir textos orais. A concepção enunciativo-discursiva de língua proposta pelo documento faz com que a noção de texto não se restrinja ao aspecto gráfico-verbal, mas inclua aspectos multissemióticos e multimidiáticos. Por exemplo, reconhece-se que no contexto digital “podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades” (p. 68; grifo no original).

Mais especificamente sobre o eixo da Oralidade, o documento apresenta uma série de exemplos para ilustrar possíveis práticas de linguagem oral (“gêneros orais”), especialmente em diálogo com o universo digital:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de game, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (p. 78-79; grifo no original).

O tratamento pedagógico a ser conferido às práticas orais pela BNCC (2018) inclui: reflexão sobre as condições de produção e de circulação desses gêneros orais; compreensão e produção de textos orais; estabelecimento de uma relação entre fala e escrita; e compreensão e análise dos efeitos de sentido produzidos por elementos vinculados à oralidade, tais como “volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade,

---

<sup>12</sup> Este campo, por exemplo, agrupa como objetos de conhecimento para alunos da 1ª a 5ª séries os seguintes gêneros: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

gestualidade etc.” (p. 79). A despeito desse cuidado metodológico proposto pela BNCC para o tratamento a ser conferido aos gêneros orais, consideramos que a apresentação de listas prévias produz um efeito de engessamento e de cristalização; em outras palavras, ao invés de abordar os elementos que compõem as práticas orais – em termos de evento, contexto, interlocutores, relação tempo-espaço e singularidade –, o documento reforça uma ideia enrijecida de oralidade. Ademais, a BNCC abre pouco espaço para práticas orais já compartilhadas pelos discentes e docentes, práticas locais da vida cotidiana escolar e extra-escolar, que poderiam ser tornar alvo de reflexão e análise (GERALDI, 2015), aproximando o mundo da vida dos processos escolares.

Considerando a concepção enunciativo-discursiva de língua adotada pelo documento, tais eixos da área de Linguagens são vistos em relação a práticas situadas em cinco *campos específicos de atuação*, a saber: vida cotidiana (apenas nos anos iniciais), campo artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, e atuação na vida pública. A distribuição didática de tais campos pelas etapas de formação parte de uma valorização da esfera cotidiana (anos iniciais) em direção às esferas institucionalizadas e de predomínio da escrita (anos finais do fundamental).

O procedimento classificatório progressivo e escalonar presente na BNCC se evidencia, também, na maneira como os *objetos de conhecimento* são distribuídos no decorrer dos anos escolares; por exemplo, entre o 1º e 5º anos, o tratamento conferido à oralidade inclui: oralidade pública/intercâmbio conversacional em sala de aula; escuta atenta; características da conversação espontânea; aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala; relato oral/registo formal e informal; e contagem de histórias. Esses objetos são, por sua vez, novamente classificados conforme o ano cursado (1º e 2º anos ou 3º e 4º anos): espera-se que os alunos do 1º e 2º anos sejam capazes de “reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações” (p. 111). Já para os alunos do 6º ao 9º ano, o objeto de conhecimento vinculado à oralidade compreende a produção de textos jornalísticos orais (campo jornalístico-midiático) – o que significa tanto produzir notícias, como avaliar e analisar posicionamentos e argumentos em gêneros jornalísticos –, além de debates e discussões em torno dos textos legais e de suas aplicações (campo de atuação na vida pública).

Considero que tais *objetos de conhecimento* vinculados à oralidade são igualmente complexos em todos os anos escolares e em todos os campos de atuação, devendo ser

valorizados e trabalhados no decorrer da formação escolar dos sujeitos, em diálogo com as práticas sociais nas quais os alunos se inserem. Ademais, reconheço que se torna complicado propor um protocolo prévio sobre as maneiras de se abordar os elementos “orais”, uma vez que outros aspectos são acionados, como questões éticas, a exemplo do papel da escuta na construção de diálogos e de práticas inclusivas e respeitosas.

Por fim, observo que a oralidade, como prática social, integra todos os componentes da área de conhecimento “Linguagens”: artes e educação física desempenham papel relevante na promoção de práticas orais de linguagem. Por exemplo, a área das Artes apresenta uma estrutura mais flexível e dinâmica, propondo as *dimensões*, em detrimento de eixos temáticos ou categorias, como elemento articulador: “Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico” (BNCC, p. 194). As dimensões compreendem: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Essas dimensões perpassam os diferentes anos de formação e são distribuídos pelas diferentes unidades temáticas (artes visuais, dança, música, teatro, artes integradas), sendo que

A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BNCC, 2018, p. 197).

As habilidades a serem desenvolvidas nas diferentes unidades temáticas da área de Artes compreendem uma visão interdisciplinar, concreta, contextualizada e socialmente integrada, fazendo com que a oralidade funcione em relação à performance, ao corpo, à musicalidade, ao ritmo, à interação, à ficção, à memória, aos afetos e à imaginação. Alguns poucos exemplos de tais habilidades incluem (6º a 9º anos, p. 206-211):

“Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística” (artes visuais);  
“Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea” (dança);  
“Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais” (música);  
“Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico” (teatro);  
“Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável” (artes integradas).

Já a área de Educação Física, aliam-se as práticas corporais aos significados sociais e culturais, o que inclui o modo como a prática corporal produz sentidos: “as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção” (BNCC, 2018, p. 214). Essa área integra três elementos relacionados – movimento corporal, organização interna e produto cultural. Tais elementos são distribuídos por seis unidades temáticas que se repetem no decorrer do ensino fundamental, a saber: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Além dessas tipologias, a área de Educação Física compreende oito dimensões do conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Tais dimensões não seguem hierarquias ou progressões, devendo atuar de forma integrada e dinâmica. Dentre as unidades temáticas, destaco a relação das brincadeiras e jogos com a cultura popular e os conhecimentos compartilhados (oralidade). As habilidades desenvolvidas nessa unidade temática incluem, entre 1º e 5 anos:

“Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem” (1º e 2º anos);

“Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas” (3º ao 5º ano).

Note-se que no 6º e 7º anos o enfoque são jogos eletrônicos, sendo que nos dois anos seguintes a unidade das brincadeiras e jogos deixa de ser contemplada.

Esta seção dedicou atenção à maneira como a BNCC tem discursivizado a oralidade e as práticas orais, com enfoque na educação infantil e no ensino fundamental, especialmente devido à importância conferida pelo documento à alfabetização e às práticas letradas. Destaco o uso pela BNCC de uma medida escalonada, progressiva, classificatória e hierarquizadora dos conteúdos e das habilidades, o que se estende para uma classificação da oralidade. Desse modo, o documento segue uma política do escalonamento (CARR; LEMPERT, 2016, p. 4), na qual “hierarquias escalonadas são os efeitos dos esforços para classificar, agrupar e categorizar muitas coisas, pessoas e qualidades em termos de graus relativos de elevação ou centralidade”<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> “scaled hierarchies are the effects of efforts to sort, group, and categorize many things, people, and qualities in terms of relative degrees of elevation or centrality” (p. 3).

Tal política de escalonamento atribui à oralidade significados vinculados à simplicidade, ludicidade, exotismo e vida cotidiana, em uma relação simbólica de oposição com as práticas letradas orientadas pelo texto escrito seguindo uma dada representação gráfica. Essa política, além de escalonar valores e significados para a oralidade, contribui para uma reificação das práticas orais, descontextualizando-as, muitas vezes, do universo espaço-temporal e interacional em que ocorrem. Defendemos, no embalo das reflexões de Makoni (1998) sobre a presença das línguas africanas no contexto educacional, que as línguas não precisam necessariamente ser “sistematizadas” para serem ensinadas. Destaco, também, a importância das inter-relações entre os componentes da área de Linguagens, atentando para a importância de um diálogo entre professores e atividades envolvendo língua portuguesa, arte e educação física na construção de uma concepção de língua integral, corporificada, estética e socialmente conectada.

## CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo abordar a oralidade, a partir de uma perspectiva das políticas linguísticas críticas que busca considerar as línguas como práticas sociais, vinculadas a modos específicos de agir e estar no mundo de sujeitos socialmente organizados e historicamente constituídos. Trata-se de considerar as práticas orais como eventos que são, por um lado, singulares e únicos, e, por outro, atualizações de memórias discursivas construídas coletivamente. A primeira seção deste artigo buscou fundamentar teoricamente o conceito de oralidade e de práticas orais, atentando para autores africanos que têm se dedicado à reflexão sobre a relação entre as ideias de tradição, pertencimento, oralidade, subjetividade e memória. Em seguida, busquei averiguar os sentidos conferidos à oralidade por discursos institucionais da esfera educacional, através de uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora o documento apresente discussões relevantes sobre a oralidade, conferindo uma visibilidade para o seu papel na formação educacional dos sujeitos, considero que tal tratamento pode ser enriquecido a partir de uma visão menos escalonar, hierarquizadora, sistematizadora e cristalizadora, em prol da consideração de alguns elementos relevantes: (i) a importância de uma articulação entre contextos cotidianos e públicos na visibilização das práticas orais na

construção da cidadania, justiça social e de sociedades mais acolhedoras; (ii) a consideração de uma visão mais fluida e dinâmica sobre as práticas orais, valorizando os contextos locais e os saberes trazidos pelos alunos a partir de suas histórias de vida; (iii) a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, em diálogo com as Artes e a Educação Física, para a promoção de práticas de linguagem conectadas com o corpo, a estética, a cultura e os saberes tradicionais; (iv) um maior entrelaçamento das práticas orais e escritas, evitando uma hipervalorização e hipercomplexificação do código escrito em detrimento das práticas orais.

Por fim, defendo que a importância de abordarmos a oralidade, e as práticas orais, no contexto educacional dialoga com uma necessidade crítica e reflexiva de repensarmos a história de formação da língua portuguesa em diálogo com a tradição oral que fortemente caracterizou e caracteriza as práticas de linguagem no Brasil. Sabemos que há uma história colonial fortemente centrada em práticas orais que pouco foram registradas; trata-se de um legado cultural e histórico que nos é passado e atualizado por memórias discursivas que ajudam a definir os sentidos de brasilidade. Diante disso, em diálogo com essa memória e esse passado colonial, defendo que as práticas orais – a escuta de narrativas que falem de um “nós” – desempenham um papel relevante tanto na configuração de modos compartilhados de vida, como na reconfiguração de uma memória crítica. Na contramão de modelos neoliberais centrados em uma lógica do “tempo é dinheiro”, da pressa e das avaliações mercadológicas, proponho que o exercício da oralidade passa por “longas conversas, sem pressas e com dezenas de pessoas [as diferentes populações envolvidas] ao longo de muitos meses. E talvez, ainda assim, só se possam reter monossílabos. E não todos” (CARVALHO, 2008, p. 62).

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- ALCÂNTARA, Regina Godinho; STIEG, Vanildo. “O que quer” a base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular língua portuguesa em questão. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 3, p. 119-141, 2016.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana* (1958). Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade (1919). In: \_\_\_\_\_, *Estética da Criação Verbal* (trad. Paulo Bezerra). 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBER, Karin. Text and Performance in Africa. *Oral Tradition*, v. 20, n. 2, p. 264-277, 2005.

- BATISTA, Luiz Eduardo Mendes. A concepção de prática social por meio da apropriação de gêneros discursivos em documentos nacionais: dos PCN à BNCC. *Leia Escola*, v. 18, n. 3, p. 109-126, 2018.
- BONVINI, Emilio. Textos orais e textura oral. In: Queiroz, Sonia (org.). *A Tradição Oral*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006, p. 7-11.
- CARVALHO, Ruy Duarte de. *A câmara, a escrita e a coisa dita... fitas, textos e palestras*. Lisboa: Edições Cotovia, 2008.
- CARR, E. Summerson; LEMPET, Michael. *Scale Discourse and Dimensions of Social Life*. Oakland, California: University of California Press, 2016.
- DUBOIS, Thomas A. *Oral Tradition*. *Oral Tradition*, v. 18, n. 2, p. 255-257, 2003.
- FINNEGAN, Ruth. The how of Literature. *Oral Tradition*, v. 20, n. 2, p. 164-187, 2005.
- FINNEGAN, Ruth. O significado da literatura em culturas orais. In: Queiroz, Sonia (org.). *A Tradição Oral*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006, p. 66-107.
- \_\_\_\_\_. Tradition, But What Tradition and For Whom? *Oral Tradition*, v. 6, n 1, p. 104-124, 1991.
- FR. MAYR. Zulu Proverbs. *Anthropos*. Anthropos Institut, Bd, v. 7, n. 4, p. 957-963, 1912.
- GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015.
- GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma Poética da Diversidade*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- GUEBE, António. Os provérbios na educação dos povos e sua integração no sistema de ensino: “O caso dos Hanha” em Angola. *Actas do III Encontro Internacional de História de Angola*. Luanda: Arquivo Nacional de Angola/Edições de Angola, 2015.
- HARRIS, Roy. (1998). *Introduction to Integrational Linguistics*. Oxford: Pergamon.
- HAMPATÉ BÂ, A. A tradição Viva. In: KI-ZERBO, J (org). *História Geral da África: Metodologia e pré-história da África*. vol. 1. São Paulo: UNESCO, 2010, p. 167-212.
- HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. (Orgs.). *A invenção das tradições*. 10. ed. Trad. Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- JOSEPH, John. *Language and Politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. In: KI-ZERBO, J (org). *História Geral da África: Metodologia e pré-história da África*, vol. 1. São Paulo: UNESCO, 2010, p. XXXI-LVII.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. Oralidade e letramento. *Signótica*, 9, p. 119-145, 1997.
- MAKONI, Sinfree. African languages as European scripts: the shaping of communal memory. In: S. Nuttall & C. Coetzee (orgs.). *Negotiating the past: The making of memory in South Africa*. Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 242-248.
- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and (Re)Constituting Languages. *Critical inquiry in language studies: an international journal*, v. 2, n. 3, p. 137–156, 2005.
- MULLER, Nathalia; SEVERO, Cristine G. Língua, Cultura e Identidade em Florianópolis: as Rendeiras e suas cantigas. In: Raquel Meister Ko. Freitag; Cristine G. Severo. (Org.). *Mulheres*,

Linguagem e Poder - Estudos de Gênero na Sociolinguística Brasileira. São Paulo: Blucher Open Access, 2015, p. 91-108.

OLSEN, D. Oral Discourse in a World of Literacy. *Research in the Teaching of English*, v. 41, n. 2, p. 136-143, 2006.

ONG, Walter J. Before Textuality: Orality and Interpretation. *Oral Tradition*, v. 3, n. 3, p. 259-269, 1988.

PENNYCOOK, Alastair. Language Policy and Local Practices. In: García, Ofelia; Flores, Nelson; Spotti, Massimiliano (Orgs). *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford Handbook Online, 2016, p. 1-21. Disponível em 10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.11.

SCHIPPER, Mineke. Literatura oral e a oralidade escrita. In: Queiroz, Sonia (org.). *A Tradição Oral*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006, p. 12-26.

SEVERO, Cristine Gorski. Língua portuguesa como invenção histórica: brasilidade, africanidade e poder em tela. *Working Papers em Linguística*, v. 16, p. 35-61, 2015.

SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree B. *Políticas Linguísticas Brasil-África: Por uma perspectiva crítica*. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2015.

VANSINA, Jan. A Tradição Oral e sua Metodologia. In: KI-ZERBO, J (org). *História Geral da África: Metodologia e pré-história da África*. vol. 1. São Paulo: UNESCO, 2010, p. 139-166.

\_\_\_\_\_. *Oral tradition*. New Brunswick: Transaction Publisher, 2006.

VERÍSSIMO, Crispim. Vissungos. In: QUEIROZ, Sonia. *Suplementos*, 2009. Disp. em <http://www.cultura.mg.gov.br/files/2008-outubro-especial.pdf>.

ZOUNMÈNOU, Marcellin Vidjennagni. Conhecimento Indígena e Tradições Oraís em Zulu (África do Sul) e Hun (Benin). In: P. J. Houtondji (org.). *O Antigo e o Moderno. A produção do saber na África contemporânea*. Mangualde; Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2012.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a literatura medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, P. *Escritura e Nomadismo* (1990). Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia (SP): Ateliê Editorial, 2005.

## INDIANISMO, INDIGENISMO OU PÓS-INDIANISMO NA LITERATURA

**João Carlos de Carvalho**

Professor Doutor da Universidade Federal do Acre,  
Cruzeiro do Sul, AC. [jccfogo@bol.com.br](mailto:jccfogo@bol.com.br)

**RESUMO:** O artigo procura circunscrever uma certa dimensão produtiva da literatura sobre o índio na América Latina e em especial no Brasil. A partir da herança romântica, o indianismo vai sendo substituído pelo indigenismo ao longo do século XX e dando lugar ao pós-indianismo. Nossa literatura, no entanto, se vê dividida entre uma produção sancionada pelo público letrado e outra que começa a surgir nas aldeias, a partir de uma participação mais direta dos seus habitantes que se engajam na luta pela sua afirmação cultural, e que dialoga inevitavelmente com os resquícios da herança colonizadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ficção romântica. Ficção moderna. Pós-indianismo

**RESUMEN:** El artículo busca circunscribir una cierta dimensión productiva de la literatura sobre el indígena en América Latina y en especial en Brasil. A partir de la herencia romántica, el indianismo va siendo substituído por el indigenismo a lo largo del siglo XX y dando lugar al pos indianismo. Nuestra literatura, sin embargo, se ve dividida entre una producción sancionada por el público letrado y otra que empieza a surgir en las aldeas, a partir de una participación más directa de sus habitantes que se involucran en la lucha por su afirmación cultural, y que dialoga inevitablemente con los resquicios de la herencia colonizadora.

**PALABRAS CLAVE:** Ficción romántica . Ficción moderna. Pos indianismo

**ABSTRACT:** The article tries to circumscribe a certain productive dimension of the literature related to indigenous people in Latin America, especially in Brazil. From the romantic heritage, indigenous literature has been replaced by indigenismo throughout the 20th century and giving way to post-indianism literature. Our literature, however, is divided between a production sanctioned by the literate public and another one that begins to appear in the villages, from a more direct participation of its inhabitants who are engaged in the struggle for its cultural affirmation, and that dialogues inevitably with the remnants of the colonizing heritage.

**KEYWORDS:** Romantic fiction. Modern fiction. Post-indianism

Os termos indianismo e indigenismo guardam conotações interessantes nos estudos da literatura de expressão latino-americana, principalmente entre os hispânicos, nas primeiras décadas do século XX. Apesar de terem conotações muito próximas, o indigenismo é um conceito mais contemporâneo e está ligado a políticas de proteção ao índio. O indianismo, por

outro lado, ficou muito preso à tendência literária de idealização da vida indígena no século XIX. De qualquer maneira, ambos os conceitos são problemáticos. À luz dos estudos literários, as questões estéticas e sociais se imbricam naturalmente, já que a seara aberta pela ficção proporciona alcances importantes para se debruçar sobre o tema e discutir os destinos que o sujeito indígena teve em nosso continente a partir de uma leitura que exponha a dinâmica das transformações que este sofre em contato, ao longo do tempo, com a civilização não índia.

A discussão que agora intento diz respeito, em primeiro lugar, a compreender como a ficção brasileira, no campo proposto por suas principais obras, acabou discutindo o lugar do indígena em nossa literatura. De José de Alencar a Bernardo Carvalho, nossos romancistas se lançaram a esse tema muitas vezes sedentos em traduzir novidades, ou revelar aspectos exóticos, enfim, tornar o indígena uma figura factível ou digerível a um grande público leitor. Devo adiantar que, nessa área, acompanha-se, por parte dos escritores, uma espécie de evolução perceptiva da nação em relação ao diferente que se tornou congelado, ou ao estranho que o índio sempre ocupou no imaginário nacional e que aos poucos vai sofrendo novas metamorfoses por meio dos desafios de novas adaptabilidades e da propaganda que alerta para a valorização da vida ecologicamente correta. O índio nesse sentido estaria de acordo com princípios originais que foram abandonados pelo processo civilizatório tecnocrático.

O romantismo trouxe para a América Latina a perspectiva de se buscar uma identidade nacional plasmada inicialmente em matrizes importadas da visão europeia que desafiava nossos escritores a um malabarismo de articulação e adaptação dos modelos fontes. Por outro lado, essa perspectiva proporcionou uma ruptura interna que criou um paradoxo. José de Alencar, com sua trilogia, *O guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874), ajudou a criar um perfil crucial para se enfrentar a posição que o diferente tinha diante da sociedade não índia, e ao mesmo tempo proporcionou as condições para fixá-lo num campo identitário em que as suas qualidades humanas foram naturalmente solapadas em prol da imagem idílica. Para resolver essa questão, ou enfrentá-la sobre amplas perspectivas, a simples dialética não poderia nos auxiliar a ir mais adiante, pois, ao rejeitar o relativismo, e depois procurar a sua não verdade para não se identificar com o absolutismo (ADORNO, 2009, p. 38), ela cairia num campo abstrato tal que aproximará o índio ao próprio vácuo em que ele foi lançado, ou seja, a dialética fatalmente o enlaçará à chamada perspectiva progressista que melhor aprouver à consciência do analista. A simples questão da diferença não seria suficiente para entender o imbróglio que o índio se enredou na relação complexa com o processo colonial e pós-colonial. Para mim, aqui,

o interesse é o de abarcar o índio a partir da maneira como ele foi apreendido, numa certa altura, na ficção brasileira, principalmente no século XX, por meio de uma dinâmica de reconhecimento. Ou seja, a maneira em que o ficcionista deu a ele um lugar de destaque, mas sem retirá-lo da periferia ordinária em que ele se encontrou desde o início do processo colonizador.

Nesse caso, o destino ficcional do indígena seria ao mesmo tempo uma preocupação em enlaçar o passado e o futuro. O presente sempre adiado. No entanto, para mim, o indígena não é apenas uma abstração a enlaçar retóricas acadêmicas utópicas. Por ocupar uma posição privilegiada no imaginário nacional, ele deve ser compreendido, em primeiro lugar, na sua gênese literária, ou melhor, à maneira como foi sendo compreendido no processo de aclimatização que a escrita o submeteu. Porque, na verdade, o índio propriamente, como entidade pertencente a um corpo social diverso e complexo, é inalcançável por qualquer olhar catalogador a priori. Mesmo com os antropólogos, que tanto ajudaram a compreender a vida indígena ao longo do último século, não deixam também de ocupar uma relação obscurecível de apropriação nesse imbróglcio. Enfim, aqui, a questão indígena será tratada numa perspectiva de alcance possível, por meio do olhar que o submeteu ao imaginário social da ficção a partir do seu contato com a civilização não índia. Isso se dá por uma questão estratégica de compreensão da parte com o todo, ou nas condições de fragmentação que o índio, como metáfora de uma tragédia nacional, foi captado principalmente a partir de meados do século XX. As diversas controvérsias em torno das políticas de proteção ao índio acabaram ajudando a criar os elementos que alimentarão o veio ficcional. Há, enfim, uma inserção do tema que ora vê a integração à sociedade não índia como positiva, ora negativa. Ambas são produtos de retóricas extremamente férteis para a literatura brasileira que tratará do tema ao longo das décadas até os dias de hoje.

Na ficção hispano-americana, autores clássicos e andinos, como Alcides Arguedas (*Raza de bronce*), Ciro Alegría (*El mundo es ancho y ajeno*), Jorge Icaza (*Huasipungo*) e José María Arguedas (*Los rios profundos*), construíram, ao longo do século XX, um campo de confrontos interessante para o enfrentamento da questão. As edulcorações da herança romântica eram deixadas razoavelmente para trás e o indígena, devido ao fato de ocupar um papel fundamental na vida daqueles países andinos, acaba ganhando um novo viés que já não pode ser compreendido sem a relação com a atitude política. É nítida, portanto, a preocupação de escritores e intelectuais bolivianos, peruanos e equatorianos, por exemplo, quanto a esse tema

de crucial importância para a afirmação cultural e da posterior luta contra o racismo na região. Mais adiante, obras de alta envergadura dialógica, como a do guatemalteco Miguel Angel Asturias, com *Hombres de maíz*, trará a incorporação do indígena a um estágio problemático intensamente avançado e inserindo as questões mitológicas ao imaginário social e literário, sem os antigos complexos de inferioridade.

No caso andino, seus intelectuais denunciam, apesar da particularidade de cada obra, os aspectos de opressão sofridos pelo sujeito indígena por meio da ótica colonizadora ao longo dos séculos. O seu deslocamento num mundo que foi sendo preparado para incorporá-lo e ao mesmo tempo excluí-lo. Este é o confronto que tangencia a relação problemática e identitária do índio no Ocidente e a maneira como ele é visto e como ele se verá. As questões literárias não resolvem o problema de colocação no mundo, claro, mas nos dão pistas substanciais quanto a recolocação do ser indígena no tempo e no espaço. O romance indigenista é uma conquista da ficção hispano-americana e infelizmente teve pouco diálogo com os escritores brasileiros. A ficção de *nuestros hermanos* de fato só começou a ter repercussão entre nós após o sucesso comercial e estrondoso de *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, no século passado, nos anos 60. Mesmo assim, esses romancistas anteriormente citados são pouco conhecidos pelo público leitor brasileiro, a não ser por estudiosos da problemática. O artigo, neste caso, se preocupa em levantar marcas decisivas que mostrarão a guinada que acontece com ficção brasileira em relação ao tema e que de certa maneira entabula algum tipo de diálogo com essa tradição literária hispânica em nosso continente, já que as questões levantadas por lá acabam repercutindo indiretamente aqui pela luta de afirmação do povo indígena.

Partindo da ideia de bipartição identitária no século XIX, a maneira como o índio foi apreendido em nossa literatura, o que se arrastou em boa parte do século XX, podemos aferir que o romantismo produziu uma maneira de ser que possibilitou a existência do Brasil enquanto tal. (SANTOS, 2009, p. 20) Encapsulado por essa perspectiva, o ser indígena estará plasmado num cenário inevitável de conquista civilizacional. Num primeiro momento, edulcorado pela pena de talentosos artistas (pintores, ficcionistas, poetas), no segundo, já no início do século XX, como elemento indissociável do nosso caráter, sob a ótica dos nossos modernistas. Tudo isso vem para o bem ou para o mal. Reforçamos estereótipos, por um lado, mesmo que satiricamente procuremos provocar uma reflexão mais problemática sobre o assunto como em *Macunaíma*, esse ser híbrido criado pelo gênio de Mário de Andrade na tentativa de circunscrever uma etapa de amadurecimento da inserção do índio num imbróglio de novas e

velhas perspectivas no imaginário nacional, com a dura missão de não se tornar nacionalista, mas, sobretudo, portador de uma voz múltipla. Convenhamos, a missão era árdua para os nossos modernistas, mas o confronto se tornou bastante interessante para o que viesse de incremento à consciência do caldo cultural que nos formou. Tornou-se, no entanto, entre nós, a partir de então, ponto de honra fazer do reconhecimento uma forma de afirmação do ser mestiço, mas o que não resolvia o problema da colocação do índio na sociedade brasileira, muito menos, para o que nos interessa aqui, na ficção ou nas produções poéticas que se articularam que encontravam novos desafios de representação.

As condições dadas para a produção ficcional em terra brasilis, claro, sempre obedeceu a uma perspectiva de apreensão lusófona, segundo críticos mais acerbos. O indianismo de Gonçalves Dias ou José de Alencar, ou mesmo as complexas possibilidades de diálogo antropófago de Oswald de Andrade, tudo isso construiu uma perspectiva de apreensão do ser indígena pela ótica colonizadora, ou neocolonizadora, e a construção do nosso arsenal literário esteve atrelado indubitavelmente em prol de afirmar um sujeito que deveria se enquadrar numa problemática em que ele funcionaria como um apêndice privilegiado, se nos permitirmos ainda, a essa altura, um outro paradoxo.

Procura-se, por outro lado, aqui, provocar uma reflexão que abra uma possibilidade de saída para esse projeto lusófono que abarcou as nossas produções literárias sem extingui-lo ou desvalorizá-lo. De Alencar e Dias, passando pela antropofagia, e chegando a Callado e Darci Ribeiro, só fizemos reforçar alguns paradigmas que, de certa maneira, não refletia a difícil luta do índio em torno da sua sobrevivência e afirmação cultural a partir de uma ótica mesma de tradutor. Ou seja, o escritor indígena, sob essa perspectiva, precisaria sempre da língua do conquistador para poder expressar a sua cultura. Mas uma hipotética saída estaria em assumirmos o nosso multilinguismo sem fugirmos totalmente do lusocentrismo. Trabalhos de compilação vêm sendo feitos por diversos antropólogos nas aldeias para criar alguma forma de resistência legítima (SCHRAMM Jr., 2013, p. 1-8). Mas não temos o melhor dos mundos para esse cenário. Aguardar que nossa educação atingisse um nível não só de aceitação e inserção quase plena do diferente, mas também a compreensão do amplo universo linguístico e cultural preservado pelos índios brasileiros seria praticamente um ideal ainda muito distante da realidade. Por outro lado, escolas locais, próximas a realidades indígenas, poderiam absorver a necessidade desse ensino de línguas autóctones e partilhar sua produção. Mas mesmo ainda estando muito longe disso, algumas sementes já foram lançadas.

O Brasil que viemos construindo ao longo do século XIX até hoje se pendurou nos resquícios de um processo de assimilação dos contraditórios a favor de uma perspectiva açambarcadora de mundos desconhecidos pela ótica colonizadora, que no fundo faziam parte do nosso batismo. Não só desconhecemos a vida dos índios que intentamos descrever, como a de todas as nossas periferias, mesmo no mundo urbano. Isso não elide, por outro lado, a larga curiosidade que foi despertada no público leitor ou espectador em relação aos chamados assuntos exóticos, o que já produzia sérias perdas de perspectiva, já que, na sequência do processo colonizador, renegamos o batismo para privilegiar uma visão inexorável e catalogadora, e que não se mudará de uma hora para outra. Os manuais literários reforçam esses aspectos e os autores canônicos produzem obras que vão ao encontro dessas mesmas perspectivas infalivelmente. Mas não vejo isso com pessimismo. O fato de o índio e o negro terem entrado pela porta dos fundos da nossa literatura (desde o barroco), não significa que não pudemos construir um campo fértil de reflexão em torno das questões levantadas e que levou a termos que recriar a nossa tradição em torno do próprio espanto de nos conhecermos. Buscar uma saída seria uma outra etapa e o historiador da literatura se verá sempre em uma complexa rede de busca de afirmações se quiser abarcar o todo.

Para mim, a reflexão mais importante gira em torno dos romances que começaram a ser produzidos nos anos 60 em nossa literatura e que versaram sobre o tema em tela. Os problemas e as saídas foram colocados ali para que pudéssemos pensar o sujeito índio dentro das condições em que ele se encontrava. O pós-indianismo está longe de ocorrer em nossa seara ficcional por meio de autores não índios, mas elementos do indigenismo hispano-americano nos chegaram num outro diapasão. Serão essas particularidades que começam a ser analisadas aqui a partir de romances conhecidos como *Quarup*, *Maíra*, *Utopia selvagem*, *Expedição Montaigne*, *A majestade do Xingu* e *Nove noites*. Nessas seis obras, temos os elementos essenciais que produziram uma reflexão importante para o destino do índio até o limiar do século XXI. As obras elencadas nos trazem elementos importantes sobre a questão do indigenismo ou pós-indianismo entre nós. Teremos uma particularidade diferente daquela tratada pelos hispano-americanos, onde a questão indígena se tornou muito mais visível e urgente ao longo do século XX.

Com a criação do Parque Nacional do Xingu, idealizada pelos irmãos Villas-Boas e projetado por Darci Ribeiro, o Brasil praticamente tentou isolar, nos anos 60 do século passado, a problemática indígena. Hoje, ali, vivem cerca de 5.500 índios de pelo menos 14 etnias

diferentes e diversos troncos linguísticos e foi reconhecidamente uma maneira de preservar um modo de vida que se sabe incompatível com o processo civilizacional urbano e mercantil. Congela-se no espaço-tempo imaginário do brasileiro a ideia de que o índio pode ser conservado na sua vida original. Esta é uma ideia que já vinha do século XIX. Foi, na verdade, um fruto de um princípio filosófico que norteou o trabalho de tantos sertanistas e antropólogos desde então e que ajudou a demarcação de outras tantas terras indígenas. Não é gratuito que o primeiro romance a tratar do assunto tenha surgido alguns poucos anos depois da criação da famosa reserva. Seguido de outras tantas demarcações pelo país. Pensar um santuário para o indígena, seria, para o imaginário nacional, e em particular num momento de tantas urgências utópicas, uma forma de se contrapor ao status de uma América Latina dominada pelo militarismo e pelo modelo capitalista de desenvolvimento àquela altura. Ou também uma maneira de compensar o remorso em relação à destruição de tantas etnias pelo processo colonizador europeu.

*Quarup*, de Antônio Callado, romance publicado em 1967, já se tornou um clássico daquele período pós-golpe militar e é praticamente um romance de formação. Nando, ex-seminarista, entra em contato com formas de luta popular e vai conhecer de perto a decadência da vida indígena no Alto Xingu, nos anos 50, antes da demarcação. Evidente que o romance se tornou conhecido por estabelecer esse contato entre dois mundos e ajudar a denunciar todo um estado de coisas que afligia a vida dos índios brasileiros. Tornou-se marcante pelo fato de ser um registro estético e realisticamente capaz de traduzir a controversa questão indígena por meio do olhar dos expedicionários. Sendo assim, no meio da expedição, o convívio entre brancos e índios leva à construção de um painel patético de interação, que parece estar condenado sempre à metade:

Quando caía a noite, zonzos de cansaço, olhos doendo de procurar avião, o grupo se detinha à beira do rio e se esforçava por pescar, aquele grupo onde só Francisca ainda transcendia e simbolizava alguma coisa. Os demais, pensava Nando, eram um bolo que já havia adquirido até homogeneidade racial. Os caraíbas emagreciam a poder de alimentar os cren que emagreciam de diarreia, todos crescendo em ossos e minguando em carnes. À medida que se descarnavam, ressecavam, empalideciam, os índios se tornavam menos mongóis, mais brasileiros, um grupo de paraíbas, de cearás, de jecas mineiros só que nus em pelo. A fome não era mais uma ânsia e sim um atributo coletivo. Os índios andavam atrás dos brancos e os brancos só andavam porque sabiam que se parassem iam virar índio. (CALLADO, 1982, p. 301)

O olhar de reconhecimento se dá por meio do impacto do convívio entre brancos e índios. Nessa passagem, todos estão inevitavelmente unidos pelas sobras do processo colonizador. Há, no fundo, uma necessidade de projeção de um país que ainda está em construção a partir da sua relação entre as partes e o todo. Naquele período, marcado por tantos confrontos ideológicos demarcáveis e maniqueístas, procurava-se um lugar visível para se começar a luta de afirmação por meio dos próprios antagonismos encontrados. Mas na selva, com a triste realidade de convivência de precariedades com os índios, qualquer sentido de luta progressista sofre uma regressão. Nesse sentido, o romance faz circunscrever, nessa passagem, uma atmosfera de aproximação dos contraditórios que procura se harmonizar por meio da fome ou da disenteria partilhada. O Brasil letrado chega aos nossos sertões, nos anos 60, em busca de pistas para uma imaginação fervilhante, mas que está fadada inevitavelmente a se frustrar diante de um quadro extremo. Mas a mesma ânsia que movia um Euclides da Cunha no início do século XX, por exemplo, permanece, pois de qualquer maneira o que interessa são as pistas que nos levem a olhar o todo na relação com as partes. A denúncia está feita, no entanto, a importância desse romance, nos anos 60, se dá na tentativa de aproximação dos contraditórios numa escala de igualização nos sertões esquecidos. O Brasil se volta para o seu interior em busca de marcas ancestrais e o que encontra é a desolação da fragmentação metonímica. O todo cada vez mais se torna uma miragem. A radicalização da personagem Nando, em direção à luta armada, mais adiante, projeta a ânsia de um país que precisa urgentemente costurar seus remendos. Portanto, no trecho analisado, o que traz o peso descritivo está relacionado a uma aproximação inevitável dos homens a um estado de decadência geral. A fome é o signo perverso que trará a realidade visível ao narrador, configurando uma expectativa inexorável de um destino traçado pelo subdesenvolvimento. A fome se torna a personagem principal naquelas andanças. O ser indígena se apaga, à medida que tem seu quadro de precariedades descrito.

Publicado em 1976, *Maíra* se tornou outro clássico que espelha o pessimismo quanto ao destino do índio brasileiro. Há vários planos narrativos e pela primeira vez procura-se ver, por meio de um romance, a cultura indígena de dentro, trabalhando em diversos momentos suas mitologias e entrecruzando-as com o destino das personagens índios e não índios. Mas o que predomina, justamente, em muitos momentos, é a visão do civilizado:

É triste pensar que esta bela região foi, no passado, muito mais possuída do que hoje, pelo Brasil e pela civilização. Agora as únicas presenças civilizadoras em toda esta imensa zona são, em primeiríssimo lugar, o

senhor Oliveira e os trabalhadores por ele contratados que tiram daqui anualmente, e exportam uma produção avaliada em vários milhões. Num segundo lugar muito medíocre, seu Elias que aqui representa o governo federal através da FUNAI e cuja ação já apreciamos no seu justo valor. Em terceiro lugar, mas numa posição de honra, vem a Missão Católica de Nossa Senhora do Ó, que labuta há quarenta anos para catequizar os mairuns e outros selvagens, e tem colhido bons frutos. Vêm, por fim, diversas missõezinhas de orientação protestante, quase todas a cargo de pastores norte-americanos. Estas aparecem e desaparecem fugazmente sem deixar sinais visíveis de sua doutrinação. (RIBEIRO, 1993, p. 180)

O quadro, como vemos, novamente é desolador e denunciativo. Os índios da reserva estão sujeitos aos caprichos do olhar do não índio. Como o autor é um renomado antropólogo, perdurará pelas páginas do romance uma solidariedade com o destino indígena dentro do processo civilizatório brasileiro. O contato do índio com outras formas de cultura levará à extinção de seu etos original. Dessa forma, os capítulos destinados à descrição dos relatos míticos servem de amparo ao ocaso de uma raça: “Ñanderuvucu ou petei, pytu avytepy añou ojicuaã. Antes só os morcegos eternos voejavam, na escuridão. Veio, então, Nosso criador, o Sem-Nome que descobriu, sozinho a si mesmo e esperou.” (RIBEIRO, 1993, p. 133) Boa parte do romance é um tributo a essa origem perdida. A uma situação irreversível que relegará aos índios um triste destino no convívio com os não índios. A reprodução da língua procura preservar essas características essenciais que religam o indígena brasileiro ao passado, com direito a todas as nasalizações possíveis, mas que sempre precisará do apoio da língua europeia para se fazer percebida.

Em 1982, surgem *Utopia selvagem*, de Darci Ribeiro e *Expedição Montaigne*, de Antônio Callado. Os dois autores voltam ao tema da questão indígena, não mais sob a ótica realista, mas satírica. Essa retomada por meio da irreverência busca recuperar uma maneira própria de nos redescobrirmos, inaugurada pelo movimento modernista e em particular com *Macunaíma* e a antropofagia oswaldiana. Em ambas as narrativas, há um inevitável esfarelamento das nossas projeções de integração nacional. O índio surge para compor um cenário de reconhecimento e perda metonímica. A relação do todo e das partes se compõe de fraturas expostas. Não há mais espaço para o bom selvagem, mas apenas para o desenho de dimensões utópicas perdidas e que soçobram por meio das caricaturas:

Este programa sobre-humano que já concentra os recursos físicos e energéticos, bem como os talentos mais brilhantes da humanidade, permitirá:

\*Superar os complexos de Édipo e de Elettra, implantando novos e melhores sistemas de sociabilidade.

\*Revogar o Incesto e instituir, junto com novos traumas, renovadas liberalidades de âmbito discreto.

\*devassar e desinfetar o Inconsciente, instalando vias expressas de comunicação dele com o Canal Fidibeque.

\*Substituir as múltiplas falas semânticas pela língua comum analógica e pluriótica.

\*Construir uma Antropologia Dialógica Prospectiva como a ciência e a prática da revolução cultural permanente. (RIBEIRO, 1982, p. 163)

Podia, e, na sua nova organização de poder, a Expedição Montaigne passou, sem que nada fosse dito, à direção geral de Ipavu, que, como ladrão de galinha e gado, batedor de carteira, punquista e ventanista era o novo provedor, o paterfamilias, que entrava em rápida atividade quando, e agora era quase sempre, Vicentino Beirão falhava em seus objetivos por meio da exortação e da prédica. (CALLADO, 1982, p. 72)

Nos dois trechos, há um claro sinal de esgotamento que a sátira, ou o olhar macunaímico, intenta remendar mais uma vez. No primeiro trecho, de Darci Riberio, o Ocidente se depara com todo o potencial imaginário que contaminou a visão real do índio brasileiro. Há uma clara reminiscência aos tempos idílicos em que o mundo selvagem serviria de modelo para redimir os entraves da nossa civilização. No segundo trecho, de Antônio Callado, a expedição depende de um índio que se tornou o estereótipo que reforça as nossas mazelas e descasos. Nos dois romances, com claros traços picarescos, projetam-se partes que representam o desmoronamento de ideais e a necessidade do percurso para se conhecer. O destino do índio se confunde com o destino do próprio Brasil e mazelas do processo colonizador parecem não querer cessar.

Em 1997, sai *A majestade do Xingu*, de Moacyr Scliar. O narrador é um balconista que usa sua imaginação voraz para idealizar as aventuras do seu amigo, Noel Nutels, entre os índios no Xingu. O heroísmo é o da solidariedade ao destino indígena. O balconista se vê restrito ao mundo da aventura, tendo como consolo suas leituras, enquanto o amigo, médico sanitário, põe em prática seus conhecimentos em um universo convidativo para isso. O confronto cultural mostra a dependência de um modo de vida ao processo civilizatório do não índio, mesmo com a demarcação do Parque:

De imediato, o pajé se sente derrotado. O pó branco é a sua derrota. Daqui por diante é só o que os índios quererão: o remédio do branco, a penicilina (para sua própria surpresa, o pajé se dá conta de que já aprendeu o nome. Ele, que tem tanta dificuldade com a linguagem dos brancos. É mais uma demonstração do poder da substância demoníaca). Febre? Penicilina. Tosse, escarro? Penicilina. Manchas no corpo? Penicilina, penicilina, penicilina. Penicilina será a deusa que invocarão; e Noel será o sacerdote dessa deusa. Noel, o doutor branco, o doutor que não precisa assustar os maus espíritos com cantos e invocações, Noel tem a seu dispor uma mágica imbatível, a mesma mágica que faz voar o grande pássaro de metal em que desceu do céu. É a mágica do pó branco. (SCLIAR, 2009, p. 114-5)

Nesta passagem, a relação entre os dois mundos se constrói a partir do olhar analítico do civilizado não índio que vai descrever a suposta dependência de um modo original de vida à medicina do homem branco. Por outro lado, seu imaginário também se vê dependente daquilo que o modo de vida dos índios brasileiros será capaz de alimentá-lo atrás do tedioso balcão. Os dois destinos se entrecruzam de certa maneira. O balcão simboliza a permuta com o próprio imaginário e o poder de reconhecimento que o processo civilizacional impõe diante do desafio de unir todas as partes. Nos anos 90, as lições de integracionismo já estão razoavelmente apreendidas e por isso qualquer situação pensada a partir da ótica apropriadora tende a ser colocada no campo das fantasias para minimizar os remorsos. O mundo está mudando muito rapidamente e o índio brasileiro já não será o mesmo de dez ou vinte anos atrás, que precisaria da sanção do olhar antropológico para tornar o seu mundo legitimado perante o olhar civilizatório europeizado. Na ficção, em breve, ele será confrontado nos próprios limites em que foi encerrado pela civilização não índia.

*Nove noites*, de Bernardo Carvalho, dialoga direta ou indiretamente com os romances aqui abordados. Publicado em 2002, traz uma nova condição de questionamento ao destino indígena com a reserva do Xingu. Agora o índio não mais espanta o olhar investigador. Trabalhando em cima de um fato ocorrido no passado, o suicídio de um antropólogo, o narrador examina as relações tensas entre índios e não índios. O desconforto agora é o do branco numa outra dimensão, ou seja, o de compreender o etos local sob o ponto de vista alheio. A percepção da alteridade supõe uma partilha impossível:

Quando o trouxeram de volta do riacho, ele foi cercado por homens e mulheres no centro da aldeia. Foi quando as índias começaram a fazer troça da minha covardia. A mais debochada, Gersila Kryjkwyi, estava

inconformada com a minha desfeita. Eu respondia que não me sentia à vontade para ser batizado, só estava na aldeia havia três dias, mas jurei que da próxima vez as deixaria fazer o que bem entendessem comigo. (CARVALHO, 2002, p. 106-7)

A inversão dos papéis leva a um processo de reconhecimento do outro sem que o outro se torne reconhecível de fato. É o índio que quer trazer o não índio para o seu mundo e isso soa como uma invasão às avessas ao longo do romance. Há um inevitável confronto de expectativas. Quando vem para o presente, o narrador constata a grande tragédia do destino indígena, mesmo com a construção do Parque Nacional do Xingu, em outras passagens. O encontro de mundos e a luta para a permanência de um certo grau de valores nativos torna o Brasil um estuário de extremos que se encontra sempre ao acaso na visão dessa obra.

Os romances aqui abordados procuram circunscrever uma percepção estratégica do ser indígena numa certa altura da nossa história, principalmente depois da construção da reserva do Xingu. Não houve uma pretensão de dar uma visão extensa sobre o tema, o que demandaria mais espaço e aprofundamento de cada um dos livros em tela. No entanto, procurou-se explorar as condições em que se deram as possibilidades de execução entre a década de 60 do século passado até o limiar deste. Por outro lado, deparamo-nos com um quadro interessante construído por alguns dos mais importantes romancistas e intelectuais que se debruçaram sobre o tema. Darci Ribeiro, no caso, foi um militante da causa, antes de se aventurar como ficcionista e muito da sua visão de mundo como antropólogo foi passada para aqueles livros.

Desde o século XIX, com José de Alencar ou Gonçalves Dias, criou-se um desafio difícil que era o de transpor a linguagem do índio brasileiro para o papel. As opções dos românticos acabaram por edulcorar um *modus vivendi*. Seja pela elegância alencarina, em tentar dar ao índio um verniz medievalista poético, ou em Gonçalves Dias que produz uma eloquência metrificada dos timbiras. Ao longo do século XX, a linguagem do indígena brasileira, nesse caso, apenas se adaptou às condições históricas do ser indígena como um corpo estranho. Obviamente, a língua europeia se impôs, entretanto, não sem retirar dos indígenas suas contribuições. (SCHRAMM Jr., 2013)

O indigenismo, por outro lado, foi uma estratégia sutil de aproximação da realidade indígena mais participativa, como já foi comentado, o que influenciou tanto a literatura de expressão hispânica como a portuguesa na América ao longo do século XX. Entre os hispânicos, principalmente nos países andinos, a problemática se mostrou mais intensa nas primeiras

décadas. Na literatura brasileira, o posicionamento se deu por meio da extensão das fronteiras com o Marechal Rondon. Em ambos os casos, tornou-se inevitável uma percepção mais realista por parte dos escritores. Por outro lado, a realidade linguística, ou mesmo a realidade sob o ponto de vista do índio, ficou dependente de um filtro acadêmico, mesmo por meio da ficção. Nas últimas décadas, cada vez mais, os movimentos pró-índio permitiram uma necessidade mimética de aproximação mais íntima do referente por parte desses autores consagrados.

Poderíamos dizer que, na verdade, não estamos vivendo necessariamente a expectativa do grande romance indígena, mesmo escrito por um índio. Várias contribuições, nessa seara, já foram dadas, pelos romancistas aqui abordados, por poetas e até por dramaturgos, como o teatro amazônico de Márcio Souza, por exemplo. Reivindicar um romance indígena que recupera uma legitimidade autóctone seria o mesmo que encontrar uma solução de síntese para a causa. No entanto, os movimentos nas aldeias, com o ensino secundário e o superior, vêm produzindo as condições para que a revitalização dos idiomas nativos não se percam com a morte dos mais velhos. Sabemos que as realidades indígenas são bem distintas nas várias regiões brasileiras. O mundo do Parque Nacional do Xingu é bem diferente da Reserva Raposa Serra do Sol. Ou das reservas no estado do Acre. Cada um desses referentes merece uma forma de tratamento. Cada uma dessas maneiras de vida tem nuances diferentes na relação com a civilização não índia. Enfim, não interessa aqui um fechamento de síntese a partir das contradições apontadas. Nesta altura da história, não há nenhuma condição de se estabelecer uma solução absoluta para a causa indígena. Os movimentos foram aprendendo a conviver com realidades díspares e aprenderam a reivindicar um papel mais relevante na sociedade civil e cobrar dos governos maior parte da fatia do bolo.

Hoje, no Brasil, 13% do território nacional são reservas indígenas. 27% só na Amazônia. Quase metade do estado de Roraima é reserva indígena. Porém, na verdade, não existe o modelo de indígena único que sirva de parâmetro para todas essas demarcações ou futuras. Na verdade, são interesses diferentes, em contato com a civilização não índia, que os movimentam em busca da sua afirmação cultural hoje. Sendo assim, vários postulados filosóficos acabam congruindo para fazer do ato uma ação concreta do pensamento à realização. Até a década de 60 do século passado, era uma quase unanimidade que o fim do indígena se daria à medida que ele entrasse em contato com o não índio. Nas últimas três ou quatro últimas décadas isso foi se modificando paulatinamente. O índio hoje não pode mais ser visto como um ser isolado em si mesmo, mas em permanente situação de permuta com outras formas sociais, contribuindo e recebendo

influências decisivas para a manutenção de seu status. O ser indígena nesse caso não necessita de um ideal de pureza para se afirmar enquanto tal, pois na verdade ele vive um devir deflagrado desde o início do processo colonial. Trabalho com alunos indígenas na Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul, e percebo que eles estão plenamente cientes da defesa dos seus valores e da necessidade de buscar instrumentos na sociedade não índia para construir sua resistência cultural.

Assim como aconteceu na literatura hispano-americana, houve de fato um movimento indigenista que se contrapôs ao indianismo romântico no Brasil a partir de uma certa altura. Entre nós foi mais sutil e ajudou a produzir alguns de nossos grandes romances até anos recentes. O indigenismo levou inevitavelmente à ideia de pós-indianismo. Este último é um movimento reivindicado por estudiosos voltados para a realidade autóctone do índio e que acredita que a literatura indígena deva ser produzida por índios vivendo em suas aldeias, com o precípua objetivo de revitalização do seu idioma e de sua cultura. Sei que isso é possível e já começa ser realizado, mas o nível de divulgação fora da esfera educacional local é muito pequena ainda a repercussão. O índio brasileiro ainda é visto na maior parte do país e do mundo a partir de uma posição exotópica e muitas vezes vemos as políticas públicas explorando esse aspecto para atrair mais verbas para a causa. Muitas vezes, estudiosos e militantes do movimento, nesse caso, lutam contra a nossa lusofonia, mas esquecem que o português ainda é uma língua de divulgação e consagrada literariamente para esse papel. Produções bilíngues seriam também bem vindas.

A antropofagia oswaldiana nos deu uma receita meio idealizada, hoje percebemos isso, mas também foi o suficiente para nos darmos conta das tensões entre nós e os países fontes da Europa em termos de uma criação original nativa. Nossa originalidade está justamente em não querermos ser originais e essa é a principal lição abstraída da provocação antropófaga. Tudo em nós tem de ser difuso e desafiante em meio à busca de afirmação. A questão indígena não está isenta disso, mesmo com seus territórios demarcados, pois entrarão sempre em contato com a civilização não índia. Podemos dizer, retomando a matriz do pensamento dialógico do círculo de estudos bakhtinianos, que a nossa existência depende de uma condição arquitetônica que não está determinada por formas composicionais fixas (SOBRAL, 2008, p. 25)<sup>1</sup>. Ou seja, distante

---

<sup>1</sup> Uma forma arquitetônica são os valores do sujeito estético. A forma composicional é a realização estrutural do processo instaurado pela condição arquitetônica que funciona como um a priori.

e próximo ao mesmo tempo da influência dos países fontes somos obrigados a nos reinventar numa dimensão em que as origens se misturem o tempo todo. Pensar algo fora dessa perspectiva é imaginar um outro Brasil, uma outra América Latina.

## REFERÊNCIAS:

ADORNO, T.W. *Dialética negativa*. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 351 p.

CALLADO, A. *Quarup*. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 496 p.

\_\_\_\_\_. *A expedição Montaigne*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. 129 p.

CARVALHO, B. *Nove noites*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 171 p.

RIBEIRO, D. *Maira*. 14.ed. Rio de Janeiro: Record, 1993. 406 p.

\_\_\_\_\_. *Utopia selvagem: saudades da inocência perdida, uma fábula*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. 201 p.

SANTOS, L.A.O. *O percurso da indianidade na literatura brasileira: matrizes da figuração*. São Paulo: Cultura Acadêmica/Unesp, 2009. 447 p.

SCHRAMMM Jr., R.M. *Indianismo, neoindianismo e pós-indianismo: figurações e fulgurações do índio na historiografia brasileira*, 2013 (apresentação de trabalho/comunicação) ebooks.pucrs.br/pdf. Acessado no dia 23 de mar. 2018. 9 p.

SCLIAR, M. *A majestade do Xingu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 200 p.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2008. 11-36 p.

## **O PROCESSO DE ESCRITA APONTADO PARA O GÊNERO CONTO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O PAPEL DOCENTE FRENTE ÀS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

**Renilson Nóbrega Gomes**

Mestrando Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *campus* de Currais Novos-RN.

**Márcio Sales Santiago**

Doutor em Letras/Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Departamento de Letras-CERES e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN).

**RESUMO:** O processo de escrita chega à escola como uma orientação para melhor nortear as práticas de escrita desenvolvidas na aula de língua portuguesa. Com base nessa orientação didática, objetivamos demonstrar como os livros didáticos contemplam a teoria em abordagem pontuando lacunas que caberão ao professor não desprezá-las, mas acrescentar o que falta para melhor servir-se dessa nas suas práticas de ensino e aprendizagem. Para isso, fundamentados nos dizeres teóricos de Abaurre e Abaurre (2012), Arcoverde e Arcoverde (2007), Paz (2010) e Reinaldo (2001), analisamos a proposta de produção de texto sugerida por Cereja e Magalhães (2015), para o gênero textual “conto”, a qual é direcionada para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A partir da proposta em abordagem, sublinhamos os avanços que o livro didático está evidenciando em suas orientações para a prática em questão. Também deixamos nossas contribuições a fim de que a escrita em sala de aula seja tramitada à luz de um saber que facilite o aluno a escrever vivenciando etapas que se completam e compõem o que a linguística apresenta para o aluno melhor se apropriar e desenvolver a escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Processo de escrita. Livro didático. Conto.

**ABSTRACT:** The writing process arrives at the school as a guideline to better guide the writing practices developed in the Portuguese language class. Based on this didactic orientation, we aim to demonstrate how the textbooks contemplate the theory in approach, punctuating gaps that it will be up to the teacher not to neglect them, but to add what is missing to better use it in his teaching and learning practices. For this, based on the theoretical sayings of Abaurre and Abaurre (2012), Arcoverde and Arcoverde (2007), Paz (2010) and Reinaldo (2001), we analyzed the text production proposal suggested by Cereja and Magalhães (2015), for the textual genre “short story”, which is aimed at 6th grade students of Elementary School. From the proposed approach, we highlight the advances that the textbook is showing in its guidelines for the practice in question. We also leave our contributions so that the writing in the classroom is processed in the light of a knowledge that facilitates the student to write by experiencing stages that complete and compose what linguistics presents to the student to better appropriate and develop writing.

**KEYWORDS:** Writing process. Textbook. Tale.

## **PALAVRAS INICIAIS**

O processo de escrita passa a ser temática de leitura e discussão de professores em formação graças às pesquisas e produções desenvolvidas pelos linguistas. Autoras como Arcoverde e Arcoverde (2007), Paz (2010), Reinaldo (2001), dentre outros são exemplos pesquisadores que vem fazendo uma abordagem sobre este assunto.

Neste contexto, ao nos apropriarmos desse conhecimento, sentimo-nos instigados a analisar como esse vem tramitando em sala de aula, precisamente nas propostas de produção textual desenvolvidas pelos estudantes de um dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim sendo, elegemos como objeto de pesquisa o livro didático de língua portuguesa *Português: linguagens de Cereja e Magalhães (2015)*. A partir desse instrumento, analisamos os encaminhamentos didáticos propostos para a produção do gênero textual conto, fazendo uma comparação com o que aponta a teoria lida e usada como base de orientação teórica para o desenvolvimento desse texto.

Desse modo, tomamos conhecimento que o livro didático insere em suas propostas de ensino e aprendizagem o que a Linguística pesquisa e oferece como conhecimento para fundamentar o trabalho de linguagem em sala de aula, precisamente nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, há ainda lacunas que mobilizam o professor a fazer as complementações necessárias para que o processo de escrita se consubstancie em sala de aula e contribua ao aluno escrever o que acontece em cada etapa que constitui o momento em abordagem.

Diante disso, primeiramente, explanamos alguns postulados teóricos apontados pelas estudiosas acima citadas, seguidos de uma amostragem de como o livro didático aborda esses saberes e destacando algumas sugestões para o professor complementar as informações por este instrumento lhe apresentado no anseio do processo da escrita, ao ser aprendido, contribua com os fins pelos quais chega à sala de aula para orientar a produção de qualquer gênero, tendo a proposta em análise como um exemplo.

Por fim, esperamos que este artigo desperte a atenção do professor para a relevância desse se apropriar de um saber que melhor direcione a sua prática, tendo em vista o livro didático não dá conta sozinho recentes propostas que evidenciam podendo dificultar a sua sistematização pela ausência de esclarecimentos teóricos a exemplo do neste texto abordado.

## PROCESSO DE ESCRITA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Planejar, escrever, reler e alterar, além de submeter à leitura e análise de outra pessoa são atos que constituem a escrita não apenas de pessoas iniciantes como estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo; escritores renomados vivenciam essa experiência a partir de outros que têm habilidade para ler e revisar um texto.

Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 07) endossam essa nossa ponderação dizendo que:

O planejamento é o pré-requisito de todo o trabalho. Supõe o emprego de capacidades cognitivas gerais e variadas entre os polos da seleção e organização das ideias. A textualização agrupa todas as operações de determinação e estruturação propriamente linguísticas da etapa de planejamento. A revisão que propicia o reexame crítico do texto produzido e a possibilidade de modificações, levando a operações de adequação definitiva. Finalmente, a essa possibilidade de modificações e adequação definitiva, nós damos o nome de reescrita ou refacção do texto. Assim, você refaz o texto, dando a legibilidade necessária para que seu destinatário construa sentidos para o que você escreveu.

Neste contexto, aprofundando as informações teóricas inerentes à produção de texto, Reinaldo (2001) assevera que a leitura e a escrita são movimentos complementares no desenvolvimento da competência textual do redator aprendiz; a sensibilização, através da leitura, para os traços específicos de cada tipo de texto contribui para que o aprendiz venha a construir seus textos de forma adequada, com eficiência e espírito crítico. Logo, assegura a autora, o ensino e a aprendizagem, dados a partir da frase, é insuficiente para servir de base teórica para a aprendizagem de um texto; dessa forma, a competência textual não se identifica com a expansão de uma competência frásica.

Assim, o escritor precisa dominar alguns saberes básicos, além dos tipos de textos antes citados a serem mobilizados no ato da produção de um texto. Dentre esses, citamos os fatores que favorecem à textualidade do texto (COSTA VAL, 1991), a saber: na dimensão formal, representada pela coesão; na semântico-conceitual, representada pela coerência; e, na pragmática, relacionada com o funcionamento do texto em seu contexto de uso, envolvendo a intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

Neste sentido, outros saberes também são necessários para a efetivação da produção de um texto, a exemplo do conhecimento sobre tipo e gênero textual;

conhecimento este, conforme acentua Reinaldo (2001), não bem definido pelo livro didático de português, cuja lacuna poderá, em nossa opinião, comprometer a produção de texto em sala de aula.

Diante disso, a autora enfatiza que embora os autores dos denominados LDP – sigla para Livro Didático de Português – estejam sensibilizados para inclusão de textos representativos dos diversos gêneros como objeto de leitura, nem sempre apresentam orientação metodológica suficiente para a produção desses textos (REINALDO, 2001).

Dessa forma, considerando os saberes que fundamentam a produção de um texto, podemos, ainda, destacar na perspectiva do texto como processo, as contribuições das teorias textuais, cognitivas e sociocognitivistas. Nesse sentido, de acordo com Reinaldo (2001), duas ordens de fatores agem no processo de produção de um texto, são eles: fatores sociais (relacionados às práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e fatores cognitivos (inerentes ao conhecimento de mundo, da língua e do tipo de texto). Além desses fatores, Reinaldo (2001) cita dois importantes estágios que marcam o ato de escrever; o primeiro, relacionado ao tempo que antecede à prática da escrita e, o segundo, à efetivação da escrita propriamente dito. Vejamos o que diz a autora sobre cada estágio em que os denominou de estágio A e estágio B:

O estágio inicial (estágio A), que antecede o próprio ato de escrever, envolve processos mentais profundamente influenciados pela vivência do escritor, sua ligação com as diversas instituições sociais, seu conhecimento sobre os tipos de textos e suas formas de circulação social, aspectos que representam os componentes fatos/realidade, concepções de mundo, parâmetros de textualização (componente linguístico relacionado ao modelo de texto cuja aprendizagem se dá não pela materialização de regras, mas por uma intensa vivência com o mundo dos textos) e o monitor (componente cognitivo responsável pelo ato de escrever como um todo, que funciona controlando e promovendo a interação entre o planejamento e as metas estabelecidas para o texto).

O estágio seguinte (estágio B) é o momento da produção do texto propriamente dita. Nesse processo de avanços e recuos, o desafio é expressar, através da língua, os fatos/realidade, muitas vezes modifica os focos de atenção. É nesse processo que o escritor inexperiente se perde e não sabe mais como voltar ao tema inicial (REINALDO, 2001, p. 92).

Assim, a produção de texto é vista como uma atividade recursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada. Outro ponto a ser colocado é que a escrita

desenvolvida enquanto processo, ativa contribuições relevantes como o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, ampliando seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de texto lhe oportunizando compreender que o ato de escrever envolve várias revisões do texto<sup>1</sup>. A este respeito, Paz (2010), citando Meurer (1997), pontua que os sujeitos podem atuar como examinadores de suas próprias produções a partir de leituras e análise dos seus textos em termos de conteúdo e organização de ideias para efetuar as modificações necessárias em seus textos.

Para Paz (2010), “o retorno e a refacção de um texto encerra-se quando a produção alcança um nível satisfatório em termos de aspectos sociocognitivos e linguísticos”. E que “o carácter recursivo assumido na escrita se justifica não apenas pela detecção de incoerências, mas pelo surgimento de novas ideias que podem conduzir o escritor a melhorar o seu texto” (PAZ, 2010, p. 156).

Neste sentido, Reinado (2001, p. 93) destaca a necessidade de o professor apontar para o aluno um plano que o direcione na revisão do texto assinalada no estágio B, cuja orientação concebe a escrita ativada em carácter processual. Este destaque se deve a diagnósticos encontrados pela estudiosa nas suas pesquisas, tendo o livro didático como objeto de investigação quando ela afirma que:

Outra orientação para a produção de texto nos LDP, inspirada nessa abordagem, é a que inclui na instrução a etapa de revisão individual. Trata-se de uma atividade que visa ao desenvolvimento da capacidade de o aluno tornar-se leitor dos seus próprios textos. Essa orientação, entretanto, só é produtiva quando o autor do LDP fornece parâmetros para a revisão, o que não tem acontecido com os manuais que incluem essa etapa da escrita em suas orientações.

Ainda sobre o apoio a ser dado ao aluno para que ele possa revisar o seu texto, Reinado (2001, p. 93) sugere que:

Articulado a essa visão teórica, surge o procedimento didático da criação de eventos interativos (com participação do par mais competente – professor ou colega leitor), com reflexões em torno da primeira versão do texto, que conduzem a um processo de aprofundamento da ação conscientemente controlada sobre as partes do texto que representam problemas de compreensão ao leitor, exigindo

---

<sup>1</sup> Para a aquisição e prática dessa competência, pontuamos que, adiante, explanamos com mais precisão a fim de chamar a atenção e, ao mesmo tempo, contribuir o escritor a atuar no seu texto não apenas como autor; mas também como leitor que, posteriormente, alterará os seus dizeres, considerando a textualidade, o tipo e gênero textual, dentre outros conhecimentos materializados no seu texto.

transformações. Esse aprofundamento da atenção constrói também as noções necessárias à compreensão dos gêneros de texto em seus diversos contextos de uso.

Em contrapartida, Reinaldo (2001) assegura que os conhecimentos sociocognitivistas não têm contribuído para orientar o complexo processo de produção de texto plenamente, ressaltando que a reflexão das práticas interativas sobre a escrita, no contexto escolar, evidencia a importância da participação do outro nos procedimentos cognitivos do aprendiz na escrita, surgindo, assim, um novo paradigma teórico sobre o processo de produção de texto – o paradigma sociointeracionista, que se instala como uma redefinição da noção de linguagem centrada na interlocução. Vejamos o que diz a autora sobre a redefinição da noção de linguagem que tem a interlocução como centro:

[...] outros conceitos foram sendo consolidados, como o de ensino-aprendizagem da escrita, que passou a ser orientado pela ideia de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá a partir de um percurso do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro (REINALDO, 2001, p. 93).

Dessa forma, vimos que o paradigma sociointeracionista adiciona outro elemento não contemplado pelos pressupostos sociocognitivos (fatores de textualidade, noção de tipo/sequência e gênero textual, estágios e contribuições da escrita enquanto processo), a saber: um outro (interlocutor) para quem o texto produzido deverá deslocar-se, contemplando, como já vimos neste estudo, a escrita<sup>2</sup> com foco e conhecimentos na interação.

Neste contexto, se tratando dos processos que fundamentam a prática da escrita, Paz (2010) acentua que são muitos os modelos apresentados pelas teorias linguísticas. Dentre estes, a autora cita o modelo de Hayes e Flower (1980), cuja proposta foi elaborada a partir da análise de protocolos verbais de sujeitos com proficiência na escrita, em suas pesquisas, e embasou os estudos de tantos outros estudiosos como Collins e Gentner (1980), Serafini (1992), White e Arndt (1995), Grabe e Kaplan (1996), Wang e Wen (2002).

Sendo assim, considerando a relevância dessa abordagem, seja para a efetivação de nossa pesquisa, seja para a sua prática em sala de aula, fazemos uma apreciação dos

---

<sup>2</sup> Aqui, se encontra a ideia central de nossa pesquisa, isto é, a prática da escrita como instrumento de interação; carecendo, portanto, em sala de aula, ser efetivada nos moldes que ultrapasse a didatização, favorecendo a interação. Nesse sentido, a produção de texto escolar deixará de ser uma redação e será uma enunciação, cuja proposta ilustramos mediante a carta do leitor.

postulados feitos por Paz (2010) a despeito da escrita enquanto resultado de um processo, muitas das vezes, desconhecidos e não vivenciados em sua integridade pelos estudantes/escritores iniciantes, por exemplo, certamente porque os desconhecem.

Fazendo referência aos dizeres de Hayes e Flower (1980, 1986), Paz (2010) destaca que, inicialmente, os autores defendiam que o processo da escrita era formado pelas seguintes etapas: planejamento, tradução e revisão. Mais tarde, revendo essa tese, passaram a ver o processo de construção da escrita, apresentado em 1980, como um percurso formado pelas etapas a saber: planejamento (geração de ideias, organização dessas ideias em um plano de escrita e o estabelecimento de metas a serem atendidas pela atividade textual); geração de frases (diz respeito a materialização das metas e ao plano de escrita em uma produção textual) e a revisão (relacionada à leitura e elaboração, constituindo a fase em que o escritor avalia a sua produção escrita).

Todavia, esse processo não se dá de modo linear em que uma etapa, conforme antes informadas, sucede a outra. A esse respeito, Paz (2010, p. 152) assevera que:

Embora a sequência natural do modelo apresentado por Hayes e Flower (1980, 1986) englobe vários componentes como planejamento, geração de frases e avaliação, a ordem em que eles se efetivam é bastante flexível, visto que tanto a fase de geração quanto a de revisão podem interromper o curso do processo da escrita, caso o escritor identifique impropriedades e decida efetuar alterações no texto.

Desse modo, ampliando a discussão a respeito da escrita enquanto uma prática cujo resultado se dá a partir de vários momentos a serem vivenciados pelo escritor, Paz (2010), mencionado Meurer (1997), considera a trajetória da elaboração textual como um processo interativo, no qual uma fase subsidia outra, o que contribui para que o escritor atinja uma revisão satisfatória de sua produção. Esta visão é reforçada quando a autora afirma que:

Todas as etapas propostas recebem influências de elementos decorrentes do contexto da tarefa da escrita, assim como da memória de longo termo do escritor, e são gerenciadas por um componente denominado monitor que, consciente ou inconscientemente, controla o fluxo das operações mentais que conduzem à elaboração e à reconstrução textual (PAZ, 2010, p. 152-153).

Assim, do planejar das ideias à materialização dessas na escrita ou produção textual e retorno ao texto para analisá-las e alterá-las, o escritor procede em interação com

as etapas que marcam a produção do texto abordadas pela autora. O interessante desse trabalho é que uma etapa não se sobrepõe a outra; no entanto, colaboram para que em harmonia, o sujeito que escreve possa elaborar ou reconstruir o texto.

Corroborando com os autores, Paz (2010) faz um apontamento dos dizeres de Collins e Gentner (1980), quando esses veem a construção textual escrita como uma prática recorrente em dois subprocessos em que, no primeiro, se dá a produção de ideias e, no segundo, a produção textual, se reportando às etapas de planejamento (processamento de ideias) e de tradução (geração de ideias) propostas por Hayer e Flower (1980; 1986).

No entanto, vemos nos dizeres teóricos inerentes ao processo da escrita, que antecedem a estes, uma alusão ao que passamos a abordar, principalmente nos tecidos por Reinaldo (2001). Assim, Reinaldo, em alguns pontos, cita o que só a partir da abordagem feita por Paz (2010), vemos que fazem referências ao que propuseram os autores clássicos Hayer e Flower (1980; 1986) que conceberam a prática da escrita acontecida mediante a um processo marcado por etapas diferenciadas que se completam, formando, desse modo, um ciclo.

No entanto, a autora ressalta que Collins e Gentner não contemplam, em seu modelo processual de escrita, a etapa da revisão. Os autores, segundo Paz (2010), atestam que a revisão acontece no subprocesso da produção textual; momento no qual o autor ou escritor aprecia a sua produção e efetiva as modificações necessárias.

Neste mesmo sentido, Serafini (1992), White e Arndt (1995), Grabe e Kaplan (1996) e Wang e Wen (2002) fundamentaram os seus estudos, tratando-se da escrita enquanto processo, inspirados nos dizeres de Hayer e Flower (1980, 1986), à luz do que levantou Paz (2010) em suas pesquisas e, a seguir, sistematizamos o que abordam esses autores.

Assim, Serafini (1992) aponta como etapas de processo da escrita as seguintes fases: plano, produção de ideias e a produção do texto. De acordo com a autora, o plano e a produção de ideias equivale ao planejamento ou à fase de geração de ideias. Já White e Arndt (1995) pontuam que o processo de escrita ocorre a partir das seguintes etapas: geração de ideias, focalização, estruturação, esboço, avaliação e revisão. Enquanto isso, Grabe e Kaplan (1996) destacam a pré-escritura, confecção do rascunho, revisão, edição e publicação como as fases que constituem o processo de escrita. Estes autores fundamentam-se nos postulados de Hayes e Fower (1980, 1986) na pré-escritura que se

relaciona ao planejamento; na confecção do rascunho que remete à geração de frases (tradução) e nos estágios de revisão, edição e publicação na fase da revisão. E, por último, Wang e Wen (2002) retomam os dizeres dos autores clássicos nomeando as etapas da escrita processual como geração e organização de ideias e a geração de texto. A geração e a organização de ideias direcionam, apregoam eles, para a fase ou processo do planejamento e a geração do texto com a geração de frases.

Sendo assim, observamos que no levantamento teórico feito por Paz (2010), a respeito do processo de escrita abordado pelos autores citados, há uma congruência entre os seus dizeres; certamente, por terem como inspiração os dizeres de Hayes e Fower (1980, 1986), uma vez que os mesmos, primeiramente, abordaram no campo da linguística a explanação do passo a passo que apontam como etapas que constituem o processo de escrita na produção textual.

Assim, também percebemos nas falas dos autores, a respeito do processo da escrita, que este é marcado pelo ato de planejar o texto, escolhendo gênero, tipo de texto, nível de linguagem, conteúdo e adequação ao propósito comunicativo que se almeja alcançar a partir do texto e interlocutor, dentre outros saberes; a fase da materialização das ideias no texto a partir da escrita e, por fim, a revisão e reelaboração do texto. Etapas estas, portanto, muitas das vezes, não desenvolvidas pelo escritor, sobretudo, a título de exemplo, em sala de aula, quando o aluno desenvolve propostas de redação sem ter o direito de planejar como mais precisão como o ato de escrever requer, nem tão pouco de revisar ou alterar o seu texto; esta última competência, ainda, é de responsabilidade de alguém mais experiente que o aluno/escrevente, ou seja, pelo professor.

Ainda sobre o processo de escrita, Paz (2010) acentua que, segundo Meurer (1997), a construção de um texto tem como ponto de partida a motivação espontânea ou imposta, cujo escritor inicia um percurso da produção textual formando uma representação mental dos aspectos dos fatos/realidade a que quer se referir. Assim, o sujeito escreve voluntariamente ou atendendo demandas requeridas por instâncias sociais como escola, trabalho, religião, dentre outras.

No entanto, além das fases que constituem o processo de escrita que fizemos referência, Paz (2010) acrescenta a estas outras informações<sup>3</sup>, também, necessárias para

---

<sup>3</sup> A abordagem, neste trabalho, feita sobre os gêneros textuais são informações que Paz (2010), aqui, faz referência.

apoiar o sujeito ao escrever, isto é, quando for produzir um texto. Neste sentido, a autora diz que:

Na geração das representações que antecedem a materialização do texto, o escritor recorre às experiências discursivas, aos contatos estabelecidos com discursos institucionais<sup>4</sup>, a efetivação de práticas sociais e os parâmetros textuais que fornecem suporte às suas produções (PAZ, 2010, p. 155).

No dizer da autora, observamos que as histórias discursivas se vinculam às vivências de cada um cujas experiências fazemos usos quando atribuímos sentido às situações a que estamos expostos, nas práticas que desenvolvemos e discursos aos quais temos acesso, socialmente, nas diversas esferas onde circulam. Assim, o acesso a diferentes textos, tipo e gêneros variados como também aos suportes onde são circulados ou publicados, contribuem ao escrevente, no processo de escrita, a eleger esses conhecimentos ao desenvolver uma produção textual.

Por fim, vemos que o ato da escrita pode ser consolidado por todos e que a concepção da escrita enquanto um processo, permitirá ao escritor adquirir as competências ou habilidades necessárias para escrever.

## **PRODUÇÃO DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UMA AMOSTRAGEM A PARTIR DO GÊNERO CONTO**

Cereja e Magalhães (2015), no livro didático Português: linguagens direcionado para o ensino e a aprendizagem no 6º ano do Ensino Fundamental, explanam uma proposta de produção de texto para o gênero conto aproximada da abordagem teórica em discussão. Vendo-a como positiva, não omitimos a relevância do professor repensá-la, preenchendo as lacunas a fim de que o aluno a desenvolva o gênero textual proposto.

Assim sendo, os autores apresentam a proposta sem fazer referência as fases que compõem o processo da escrita, conforme teorizamos no tópico anterior, percepção essa que a temos graças ao que dizem os postulados das autoras citadas.

Desse modo, os autores iniciam a preparação dos alunos para a produção do conto propondo uma atividade constituída de onze questões (p. 19-20) para os estudantes a

---

<sup>4</sup> Citando Meurer (1997), Paz (2010) define discursos institucionais como um conjunto de princípios focalizados por meio dos textos, que indicam ou normatizam o que é aceito ou não pelas diferentes instituições.

responderem a partir do conto “As três penas” de Jacob Grimm (p. 12-14). Prosseguindo, dizem que agora é a vez do aluno produzir; para isso, elenca três orientações, além de motivar o planejamento do texto e despertar a atenção do aluno/escritor para a revisão e reescrita do texto. Com base nos tópicos apontados por Cereja e Magalhães para nortear a produção textual, dissertamos sobre cada um, na perspectiva desses serem revistos e sofrerem as alterações necessárias para que produção textual do conto realmente se concretize. Assim, vamos as nossas observações:

Como sabemos, para escrever é preciso saber o que fazer, o que dizer, como dizer e para quem dizer. Neste sentido, a respeito do primeiro passo para a produção do conto vemos que essa se reporta para o conceito, estrutura e características do gênero conto a partir de uma análise do texto lido na atividade que os alunos terão que responder. Essa, aborda o início, o desenvolvimento e a conclusão e também, o perfil dos personagens, atitudes e comportamentos, organização de diálogos e a linguagem predominante neste texto.

Na parte “planejamento do texto”, os autores direcionam o aluno no que escrever no começo do conto, no meio e no final, solicitando, antes, que o mesmo escolha uma das situações enumeradas pelo estudioso russo Wladimir Propp e definam o tipo de personagem da sua história. Esta situação e tipos de personagem de conto é apresentada pelo autor na questão 5 (p. 20) da atividade antes comentada.

Mais adiante, quando tratam da “revisão e reescrita”, Cereja e Magalhães (2015) elencam questionamentos acoplados ao aspecto textual abordado por Koch e Elias (2017), quando as estudiosas destacam conhecimentos inerentes a estrutura e características do gênero textual. Os autores não chamam a atenção dos estudantes para os aspectos linguísticos e interacionais também teorizados pelas estudiosas citadas. Desse modo, em nossa opinião, conhecimentos do tipo gramatical – ortografia, acentuação, pontuação, concordância e regência – e interacionais, como adequação lexical ao leitor que possível lerá o texto não serão revistos na etapa da escrita em foco.

Por fim, das três etapas que compõem o processo de escrita trazidos pelos autores Cereja e Magalhães (2015), vemos o último como necessitado de uma intervenção do professor para melhor orientar o aluno na análise e reelaboração do seu texto. Por isso, no próximo tópico, demonstramos uma proposta fundamentada em Abaurre e Abaurre (2012) como uma alternativa capaz de contribuir o aluno a melhor revisar para reproduzir o seu texto.

## OUTRAS ORIENTAÇÕES PARA O PROCESSO DE ESCRITA EM ABORDAGEM

A produção de um gênero textual é impossível caso o aluno/escritor desconheça o gênero que usará para atender ao propósito comunicativo com o qual é aguçado a escrever. Na condição de iniciante ou desconhecedor do gênero que irá escrever, é necessário que se vivencie momentos didatizados do texto, por exemplo, de um conto. Logo, o que é um conto; qual a sua estrutura; quais as suas características; o que se apresenta em cada parte do texto; qual o papel e perfil dos personagens e visualizar esses saberes a partir de um texto lido, em nossa opinião, deverá ser o ponto de partida. Cereja e Magalhães (2015) pontuaram muito bem essa orientação, embora que não fizeram referência direta ao que explanamos, cabendo ao professor atentar para a checagem e extração desses conhecimentos na orientação da produção textual.

Depois, é indispensável que se evidenciem propostas com temáticas variadas para que estudante escolha um do seu agrado e não fique com a sensação de que na escola se escrever o que o professor pede e espera; mas tenha liberdade na seleção do assunto que irá abordar em seu texto. Em seguida, caberá o professor esquematizar o texto, orientando o planejamento que o aluno deverá desenvolver antes da produção textual propriamente dita. E, culmine esta etapa com a produção de um texto-rascunho, motivado a submeter a produção inicial ao que explanamos na próxima etapa.

Chegada a terceira etapa, o professor, mais uma vez, juntamente com os estudantes, produzirão um roteiro-corretor que deverá ser utilizado por aqueles na revisão e reelaboração do texto. Este deverá contemplar conhecimentos relacionados aos aspectos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais, conforme sugerimos abaixo:

<b>Questões que nortearão a revisão e a reescrita da carta de leitor</b>		
<b>Conhecimento linguístico</b>		
	<b><u>Sim</u></b>	<b><u>Não</u></b>
Acentuação		
Concordância verbal		
Concordância nominal		
Léxico apropriado		
Ortografia		
Pontuação		
Separação silábica das palavras no final da linha		
<b>Conhecimento enciclopédico</b>		
	<b><u>Sim</u></b>	<b><u>Não</u></b>
Identificação do texto lido e fonte		
Retomada das ideias lidas sem copiá-las		

<b>Conhecimento de textos</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Local e data		
Saudação e vocativo		
Corpo da carta na versão do leitor		
Corpo da carta na versão da redação		
Expressão de despedida		
Assinatura		
Identificação (ano escolar, escola, local)		
Ideias paragrafadas		
Não repetição de palavras		
Retomada das ideias por pronome e sinônimo.		
<b>Conhecimentos interacionais</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Intenção comunicativa		
Quantidade de informação necessária		
Adequação linguística		
Adequação ao gênero		

**Quadro 1:** Roteiro-corretor.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Vivenciadas estas etapas, caberá ao professor projetar com os estudantes uma forma, ou seja, a escolha de um suporte e evento para divulgação dos textos escolhidos. Esta culminância por nós proposta faz com que a escrita em sala de aula não continue artificializada, ou seja, o aluno escreve para cumprir com uma atividade e apresenta ao professor para demonstrar que realizou a tarefa e receber um visto, parte ou a nota completa. O aluno precisa vivenciar de ter seu texto circulando e lido parecido com a que tem os escritores dos textos e paradidáticos que os ler.

Esta quarta etapa do processo da escrita por nós trazida não é contemplada por Cereja e Magalhães (2015), cuja visão de escrita explanada nas suas orientações didáticas para o professor ainda é didatizada e não veem a escrita como um meio de interação entre aluno/escritor e seus prováveis leitores. Devendo, portanto, em nossa opinião ser também revista e trabalhada em sala de aula. Assim, a escrita escolar irá além da didatização, contribuindo para interação entre escritor e leitor, parecido com o que ocorre na vida quando fazemos uso da linguagem, seja na oralidade ou na escrita.

## **PALAVRAS FINAIS**

Considerando que o livro didático de língua portuguesa vem elegendo e evidenciando em suas propostas de ensino e aprendizagem os dizeres linguísticos recentemente pesquisados e colocados ao público que tem a linguagem como objeto de

trabalho, ficamos animados com a atitude dos autores que produzem esses manuais didáticos.

Vimos, todavia, que as orientações sugeridas pelo livro didático para o trabalho escolar não são o suficiente para que o professor as acolha sem efetivar as intervenções necessárias antes de aplicá-las. Procedendo, assim, o professor corre o risco de desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem que não oportunize a recepção de resultados como os esperados a exemplo do processo de escrita.

Nesse sentido, reflexão acerca de teorias linguísticas que tratam desse tema tornam-se indispensáveis para que uma proposta seja aplicada em sua totalidade, não cabendo ao aluno o papel de acolher os saberes na sua integridade. A esse respeito, observamos que o processo de escrita está presente no livro didático analisado, porém, com brechas que só uma teoria robusta como a abordada neste trabalho poderá ajudar o professor a intervir para desfazê-la, sobretudo, quando se pensa nos benefícios que o momento em questão trará para o aluno ao ser motivado a escrever ou desenvolver uma produção de texto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **A escrita como processo**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **O ato de escrever**: perspectivas teóricas. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PAZ, Ana Maria de Oliveira. **A escrita processual na prática dos registros de ordem e ocorrências na enfermagem hospitalar**. In: SANTOS, Derivaldo dos; GALVÃO, Marise Adriana Mamede; DIAS, Valdenides Cabral de Araújo. (orgs). *Dizeres díspares: ensaios de literatura e linguística*. João Pessoa: Ideia, 2010. p. 150-165.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. **A orientação para a produção de texto.**  
In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 87-100.

## PERFORMANCE BINÁRIA DE REFUGIADO EM REDE SOCIAL VIRTUAL DO ACNUR

**Cristian Edevaldo Goulart**

Doutorando em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

**Clóvis Alencar Butzge**

Doutorando em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Realeza, Paraná, Brasil.

**RESUMO:** Neste artigo, apresentaremos posicionamentos interacionais que constroem uma narrativa da performance de refugiado na página do ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – em uma rede social virtual: *Facebook*. Este trabalho é guiado pelos pressupostos teóricos da performance do enunciado (AUSTIN, 1990) e pelos princípios da iterabilidade e citacionalidade (DERRIDA, 1988), tendo como metodologia de pesquisa uma minietnografia digital. Nas análises, buscamos observar, em postagens e comentários feitos na página do ACNUR, os sentidos atribuídos pelos interactantes para o termo “refugiado”. O resultado da pesquisa mostra a presença de um binarismo na performance do refugiado: ora ele é adjetivado como vítima, ora como algoz, não lhe sendo possibilitado assumir performances diferentes desse binarismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Etnografia digital. Iterabilidade. Binarismo vítima/algoz.

**ABSTRACT:** In this article, we will present interactional positions that build a narrative of refugee performance on the UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) page in a virtual social network: Facebook. This work is guided by the theoretical frame of the performance of the utterance (AUSTIN, 1990) and by the principles of iterability and citationality (DERRIDA, 1988), adopting a digital minietnography as methodology. In the analyzes, we sought to observe, in posts and comments made on the UNHCR page, the meanings attributed by the interacting agents to the term “refugee”. As a result, it is shown the presence of a binarism in the performance of the refugee: sometimes he is characterized as victim, sometimes he is characterized as tormentor, not being able to take on different performances of this binarism.

**KEYWORDS:** Digital ethnography. Iterability. Binarism victim/tormentor.

### INTRODUÇÃO

Os deslocamentos forçados são frequentes na história e, contemporaneamente, têm atraído a atenção da sociedade, inclusive sendo objeto de estudos na academia. Entre os grupos de pessoas que deixam seus países/territórios forçadamente estão os refugiados, sujeitos de pesquisa deste trabalho.

Cremos que não seja absurdo afirmar que o refúgio é algo tão arcaico quanto os primórdios da humanidade. Através de uma rápida pesquisa no Google Acadêmico, conseguimos encontrar uma série de textos escritos que, de uma forma ou de outra, relatam histórias de pessoas que, por motivações diversas, precisaram deixar seu local de origem.

Na Bíblia, por exemplo, ainda no livro de Gênesis, mesmo que de forma implícita, a ideia de refúgio é fortemente evocada. Nos capítulos 2 e 3, ao contar a história da criação de Adão e Eva, o deslocamento pode ser identificado no momento em que Deus expulsa Adão do paraíso por ter comido do fruto proibido:

22 Então disse o Senhor Deus: Eis que o homem é como um de nós, sabendo o bem e o mal; ora, para que não estenda a sua mão, e tome também da árvore da vida, e coma e viva eternamente.

23 O Senhor Deus, pois, o lançou fora do jardim do Éden, para lavrar a terra de que fora tomado.

24 E havendo lançado fora o homem, pôs querubins ao oriente do jardim do Éden, e uma espada inflamada que andava ao redor, para guardar o caminho da árvore da vida. (GÊNESIS: 3 22-24)<sup>1</sup>

O livro de Gênesis deixa claro que Adão foi expulso (forçado a sair) do seu local de origem. Assim, o que se percebe é que, desde os primórdios, ao menos no mito judaico-cristão da criação divina do universo, o homem tenta elaborar a possibilidade de ter que deixar forçadamente o seu local de origem, independentemente das motivações.

Nos dias de hoje, continuamos presenciando o movimento de expatriados, seja em razão de guerras ou por razões econômicas, políticas, étnicas ou religiosas ou, ainda, por todas essas razões reunidas. Devido a conflitos acontecendo pelo mundo, as pessoas cada vez mais estão se vendo obrigadas a ter que deixar seus locais de origem para buscar uma nova vida em outro lugar. Esse processo de deslocamento, por ter implicações sociais e políticas muito grandes, acaba atraindo a atenção de uma série de pessoas. Não por acaso, os refugiados têm figurado como notícia nas diversas mídias quase que diariamente e, também, têm sido objeto de discussão nas redes sociais.

Não obstante, importa salientar que consideramos a noção de refugiado como construída em oposição à noção de imigrante, isto é, o refugiado, neste trabalho, será tomado como o sujeito que, juridicamente, teve seus direitos humanos violados através de conflitos ou fundados temores de perseguição e que, por isso, foi forçado a abandonar seu país de origem (BRASIL, 1997). Já o imigrante é o sujeito que, por motivações diversas, a maioria associada a questões econômicas, optou por deixar seu país de origem “voluntariamente” para buscar uma

---

<sup>1</sup> A passagem bíblica está disponível em [https://www.bibliaon.com/genesis\\_3/](https://www.bibliaon.com/genesis_3/), acessada em 9 de março de 2019.

vida melhor em outro lugar (BRASIL, 2017). Nessa direção, consideraremos a noção de refugiado como aquela que está intrinsecamente relacionada com a noção de vitimização e de privação da liberdade de escolha, enquanto a de imigrante como aquela que está relacionada com a liberdade de escolha. Tal distinção torna-se relevante à medida que nos debruçamos sobre os posicionamentos interacionais que acabam construindo a narrativa do que se entende por “refugiado” nas redes sociais.

Neste trabalho, através de uma minietnografia digital, buscamos investigar posicionamentos interacionais que constroem a performance de refugiado e que, por sua vez, acabam se valendo da linguagem como prática social. Para atingir tal objetivo, optamos por trabalhar com as narrativas construídas pelos interactantes na rede social do ACNUR – Alto Comissariado da ONU para Refugiados. A escolha do ACNUR se justifica pelo fato de que essa instituição, enquanto instância jurídica, está diretamente relacionada com a população de refugiados. Assim, os discursos analisados foram retirados do *Facebook* do ACNUR.

Sendo assim, neste artigo, primeiramente, apresentaremos a metodologia que situa esse trabalho como uma minietnografia digital; depois, faremos uma apresentação mais aprofundada do cenário analisado: *Facebook* do ACNUR; em seguida, apresentaremos uma reflexão sobre a performance do refugiado através da descrição e análise de dados gerados, buscando compreender as narrativas que constroem a performance de refugiado veiculadas por tal rede.

## **METODOLOGIA: MINIETNOGRAFIA DIGITAL**

O campo de investigação escolhido para a geração dos dados foi a rede social Facebook, pois, concordando com Ferraz *et al.* (2009, p. 41), entendemos que a “[...] a Internet é um artefato cultural e, por si só, uma cultura, a cibercultura”. Portanto, a rede se apresenta como possibilidade de investigação de cunho etnográfico, sem se descuidar do que alerta Hine (2005a, p. 1 apud FERRAZ *et al.*, 2009, p. 41, tradução nossa), de que “[a] chegada da Internet representou um desafio significativo para nossa compreensão dos métodos de pesquisa.”

Nesse sentido, cabe enfatizar que, apesar de não haver na etnografia digital o contato *in locu* com o(s) sujeito(s) da pesquisa, é possível haver interação de fato mediada por recursos digitais. Quanto a essa diferença, entre a “etnografia tradicional” e a “etnografia digital”, Hine (2000, p. 10 apud FERRAZ *et al.*, 2009, p. 44 – tradução nossa) advoga a autenticidade da etnografia digital e a necessidade de o pesquisador participar de interações digitalmente

mediadas para poder refletir adequadamente sobre as interações em que estão envolvidos os sujeitos da pesquisa:

A interação face-a-face e a retórica de ter viajado para um campo remoto tiveram um papel importante na apresentação das descrições etnográficas como autênticas. Um meio limitado como o CMC [comunicação por meio de computador] parece representar problemas para as reivindicações da etnografia para testar o conhecimento através da experiência e interação. A posição muda um pouco se reconhecemos que o etnógrafo poderia, ao contrário, ser interpretado como precisando ter experiências semelhantes às dos informantes, no entanto essas experiências são mediadas. Realizar uma investigação etnográfica através do uso de CMC abre a possibilidade de obter uma compreensão reflexiva do que é ser uma parte da internet.

Além da opção pela geração de dados “digital”, cabe, ainda, justificar o uso da expressão “minietnografia” adotada neste artigo, opção feita tanto pelo tempo de duração e aprofundamento político e cultural da pesquisa que, como se verá adiante, foi limitada à participação na rede social por poucos dias, quanto pela alocação de somente alguns dos vários recursos de geração de dados e análise disponibilizados pela Etnografia.

Avançando na descrição do campo de investigação escolhido, no grande universo virtual que é a Internet, o Facebook é a rede social virtual com o maior número de usuários no mundo. De acordo com o Portal EBC da Agência Brasil, no primeiro semestre de 2018, a rede contava com 2,2 bilhões de usuários no mundo, sendo que no Brasil esse número é de 127 milhões de cadastros. A rede comporta os mais variados tipos de publicações: fotos, artigos, mensagens, propagandas etc. Além disso, permite que os usuários possam interagir entre si, o que também nos motivou a realizar uma etnografia virtual.

Conforme a página oficial do Facebook Brasil, sua missão é “[d]ar às pessoas o poder de criar comunidades e aproximar o mundo.”<sup>2</sup> Dentro dessa lógica, o ACNUR possui sua página no Facebook, a qual, de acordo com a Agência, “[...] é um espaço para que a nossa comunidade possa trocar informações sobre refúgio, deslocamento forçado e apatridia.”<sup>3</sup>

Observe-se que tanto a “missão” do Facebook quanto a autodefinição da página do ACNUR remetem à noção de “comunidade”, sendo, portanto, todos aqueles que interagem nesse espaço virtual integrantes da comunidade. Assim, para a minietnografia digital que propomos aqui, consideramos interações realizadas em postagens do ACNUR como “corpus de pesquisa”, assim como as próprias postagens da Agência. Além desses dados, serão alocados, a

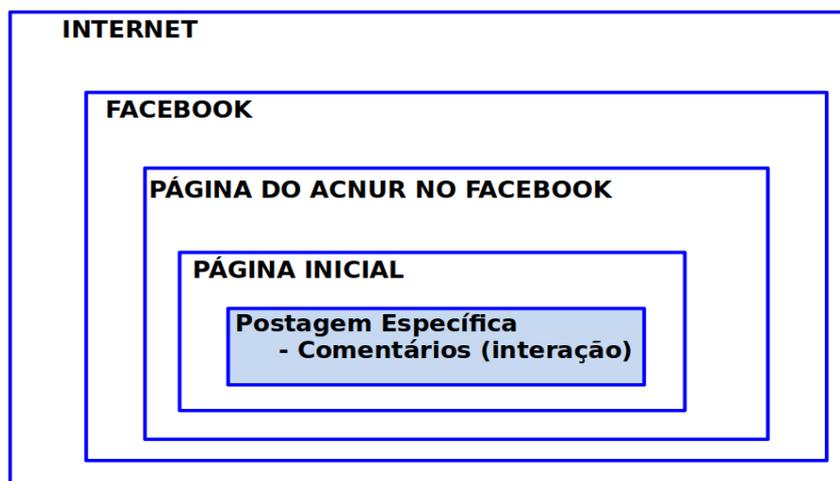
<sup>2</sup> A página do Facebook Brasil está disponível no link: <[https://www.facebook.com/pg/FacebookBrasil/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/FacebookBrasil/about/?ref=page_internal)>, acessado em 25 de abril de 2019.

<sup>3</sup> A página no Facebook do ACNUR Brasil está disponível no link: <[https://www.facebook.com/pg/ACNURportugues/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/ACNURportugues/about/?ref=page_internal)>, acessado em 25 de abril de 2019.

fim de se fazer uma “arqueologia” da construção da performance de refugiado em documentos (históricos, jurídicos), especialmente dos que tratam da criação e funcionamento do ACNUR.

No tocante à composição do corpus, as narrativas construídas na rede social do ACNUR serão descritas e analisadas a partir de recortes discursivos (Orlandi, 1984)<sup>4</sup>. A Figura 1 visa dar visibilidade ao corpus composto, procurando explicitar o “recorte discursivo a ser analisado”, o qual não pode ser lido de forma desconectada da comunidade em que foi produzido (página do ACNUR no Facebook), a qual se situa numa rede social maior, o próprio Facebook (que expõe os conteúdos do ACNUR nas páginas dos integrantes dessa comunidade), o qual, por sua vez, tem seus conteúdos expostos na “grande rede” que é a Internet (basta uma pesquisa pela ACNUR nos sites de busca e os usuários da rede poderão acessar as postagens da agência).

**Figura 1 – Recorte discursivo a ser analisado**



Fonte: elaborado pelos autores

Diante disso, até pela inviabilidade prática, não analisamos todos os discursos presentes na rede social do ACNUR, mas, sim, um recorte, justamente por entendermos que tais recortes ilustram a performance de refugiado preconizada pelos interactantes dessa rede

<sup>4</sup> Orlandi (1984), no artigo *Segmentar ou recortar*, nos apresenta as razões para trabalharmos com a noção de “recortar” ao invés da noção de “segmentar”. De acordo com a autora, uma unidade discursiva representa fragmentos de linguagem e situação que acabam se relacionando. Nesse sentido, o recorte deve ser compreendido como uma unidade discursiva, isto é, ele representa um fragmento da situação discursiva. Além disso, a autora também reflete sobre a distinção entre o “recorte” e a “segmentação”. Para Orlandi, enquanto um recorte representa um fragmento da situação discursiva como um todo, o segmento representa apenas uma unidade, isto é, uma frase, um sintagma etc. Congruente ao pensamento de Orlandi, os discursos analisados serão recortados e não segmentados.

social. Para composição do corpus, recortamos fragmentos dos discursos realizados na rede social na primeira quinzena do mês de novembro do ano de 2018 e que representam as narrativas construídas pelos interactantes sobre refugiados. Na seção a seguir, descreveremos com mais detalhes a rede social do ACNUR no Facebook.

## **A REDE SOCIAL DO ACNUR BRASIL NO FACEBOOK**

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR – é um órgão vinculado à ONU cuja missão é assegurar que os Estados cumpram com as diretrizes que garantem o direito de refúgio para os sujeitos que tiveram seus direitos humanos violados. O ACNUR foi criado no ano de 1949, mais especificamente no dia 03 de dezembro, e iniciou suas atividades no dia 1º de janeiro de 1951. De acordo com seu Estatuto<sup>5</sup>, ele foi criado com a premissa de:

[...] proporcionar proteção internacional, sob os auspícios das Nações Unidas, aos refugiados que se enquadrem nas condições previstas no presente Estatuto, e de encontrar soluções permanentes para o problema dos refugiados, prestando assistência aos governos e, com o consentimento de tais governos, prestando assistência também a organizações privadas, a fim de facilitar a repatriação voluntária de tais refugiados ou a sua integração no seio de novas comunidades nacionais.

Além disso, o Estatuto também definiu, no âmbito internacional, os sujeitos que devem ser reconhecidos como refugiados:

A. (i) Qualquer pessoa que tenha sido considerada refugiada em aplicação dos Acordos de 12 de Maio de 1926 e de 30 de Junho de 1928, ou em aplicação das Convenções de 28 de Outubro de 1933 e de 10 de Fevereiro de 1938, do Protocolo de 14 de Setembro de 1939, ou ainda em aplicação da Constituição da Organização Internacional dos Refugiados.

(ii) Qualquer pessoa que, em consequência de acontecimentos ocorridos antes de 01 de Janeiro de 1951, e receando, com razão, ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade ou opinião política, se encontre fora do país de sua nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio ou por outras razões que não sejam de mera conveniência pessoal, não queira requerer a proteção daquele país; ou quem, não possuindo uma nacionalidade e estando fora do país de residência habitual, não possa ou, em virtude desse receio ou por outras razões que não sejam de mera conveniência pessoal, não queira retornar.

[...]

B. Qualquer outra pessoa que estiver fora do país de que tem a nacionalidade ou, se não tem nacionalidade, fora do país onde tinha a sua residência habitual porque receia ou receava com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade ou opiniões políticas e que não pode ou, em virtude desse receio, não quer pedir a proteção do governo do país da sua nacionalidade ou, se não tem nacionalidade, não quer voltar ao país onde tinha a sua residência habitual.

<sup>5</sup> O Estatuto do ACNUR está disponível em: [http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Estatuto\\_ACNUR](http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Estatuto_ACNUR), acessado em 9 de março de 2019.

É importante destacar que, mesmo com a criação do ACNUR, os Estados possuem autonomia para adotar as diretrizes de seu Estatuto. No caso do Brasil, tais diretrizes passaram a ser adotadas em 1972. Em 1997, o Brasil acabou criando o seu próprio Estatuto – Lei nº 9.474 – com o intuito de ter mais autonomia para legislar sobre seu território. Com a criação da Lei nº 9.474, o ACNUR encerrou suas atividades no Brasil em 1998, uma vez que o nosso Estado não queria ter um órgão estrangeiro opinando em suas decisões. No entanto, os deslocamentos maciços continuaram acontecendo mundo afora e o Brasil continuou recebendo refugiados. Em 2003, o ACNUR reabriu seu escritório em nosso país porque o CONARE – Comitê Nacional para Refugiados, órgão nacional que desempenhava as mesmas funções que o ACNUR – não estava dando conta do crescente número de refugiados que se deslocavam para o Brasil. Desde então, o ACNUR permanece com seu escritório em funcionamento em solo brasileiro.

Por se tratar de uma etnografia digital, nosso foco, neste trabalho, não será o escritório físico do ACNUR ou ações de campo. Escolhemos realizar a etnografia no *Facebook* do ACNUR por acreditar que, ali, encontraríamos narrativas produzidas por sujeitos que teriam algum tipo de identificação com o refúgio: sejam os próprios refugiados, seja o próprio ACNUR, sejam os brasileiros que são solidários (ou não) aos refugiados.

A página do ACNUR no Facebook foi criada em 22 de dezembro de 2016, uma página recente, se comparada com o órgão enquanto instância jurídica. Atualmente ela possui quinze administradores, sendo treze deles no Brasil, um no Canadá e um no Reino Unido. Em sua descrição, ela reafirma a missão preconizada por seu Estatuto:

A Agência da ONU para Refugiados foi criada em dezembro de 1950 por resolução da Assembleia Geral da ONU. Sua missão é a de garantir que qualquer pessoa exerça o direito de buscar e obter refúgio em outro país e, caso deseje, regresse ao seu país de origem.

Nas últimas décadas, o deslocamento de refugiados cresceu e tomou dimensões mundiais. Estatísticas recentes revelam que mais de 65 milhões de pessoas no mundo foram forçadas a se deslocar em virtude de conflitos e violações de direitos humanos. O ACNUR já auxiliou dezenas de milhões de pessoas a recomeçarem suas vidas. Atualmente, a agência está presente em cerca de 130 países. Por meio de parcerias com centenas de organizações não governamentais, o ACNUR presta assistência e proteção a mais de 60 milhões de homens, mulheres e crianças. A Agência da ONU para Refugiados se mantém por meio de contribuições voluntárias dos países e de doações arrecadadas junto ao setor privado e a doadores individuais ao redor do mundo.

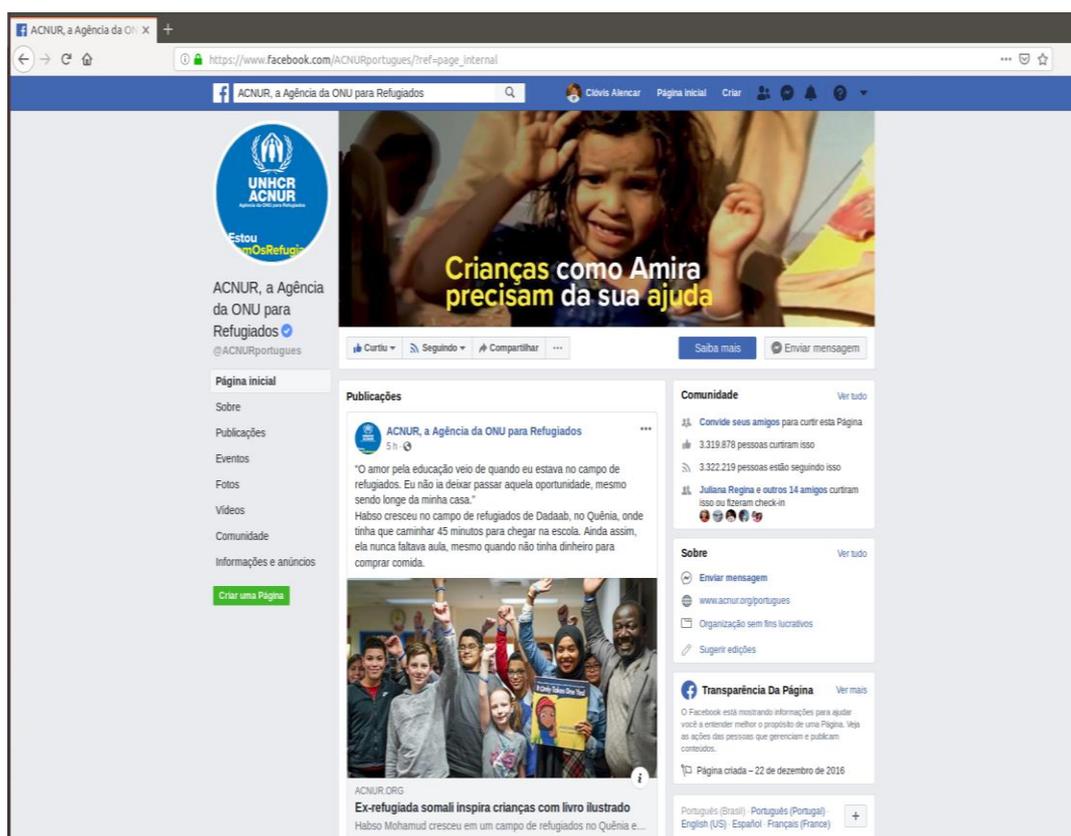
Além disso, em sua descrição, o ACNUR estabelece algumas regras para a utilização da página pelos usuários, uma vez que ela possibilita interação:

Serão bem-vindos todos os comentários que abranjam pontos de vista variados desde que sejam feitos educadamente. Ataques pessoais, obscenidades, vulgaridades,

profanidades, spam e promoções comerciais não serão tolerados. A moderação da página será feita de maneira cuidadosa e consistente.

A Figura 2 é parte da tela inicial da página brasileira do ACNUR no Facebook. É possível ver que a comunidade é composta no momento da captura da tela por 3.322.219 seguidores. No menu à esquerda, é possível navegar pelos conteúdos, todos em português ou legendados em português. As imagens e mensagens, de modo geral, trazem refugiados como protagonistas e buscam persuadir os visitantes da página a contribuir com o ACNUR, seja financeiramente ou através de atividades voluntárias.

**Figura 2 – Captura de tela da página inicial do ACNUR Brasil no Facebook**



Fonte: [https://www.facebook.com/ACNURportugues/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/ACNURportugues/?ref=page_internal) Acessado em: 25/04/2019.

Nesta investigação, participamos da página durante os quinze dias, acompanhando as postagens do ACNUR, os comentários de seguidores, assistindo aos vídeos e lendo as diversas narrativas inseridas por interactantes e administradores da página, caracterizando, assim, este estudo como de caráter etnográfico virtual.

Nesse tipo de etnografia, as noções de presença, espaço e temporalidade acabam sendo transportadas para o meio virtual, constituindo, assim, novas práticas sociais e interações que também nos possibilitam compreender através das histórias locais o mundo on/off-line. Com base nesses aspectos, nesta pesquisa, interessam-nos as “pequenas histórias”, pois, por meio delas, podemos trazer à visibilidade histórias que ainda se encontram à margem, compreender como os sujeitos sociais se posicionam nas narrativas que encenam e como eles apresentam o mundo em que vivem (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; BAMBERG, 2011). Dito de outra forma, importa-nos, por meio das pequenas histórias, compreender como a performance de refugiado é construída através das narrativas produzidas pelos interactantes na rede social virtual do ACNUR, isto é, como o refugiado, enquanto enunciado, é performativo e produz efeitos sobre os sujeitos, tema que será mais aprofundado na seção a seguir.

### **A PERFORMANCE DO REFUGIADO NO FACEBOOK DO ACNUR BRASIL: VÍTIMA OU ALGOZ**

A subjetividade do refugiado é algo complexo de se discutir. Talvez faça parte do senso comum a ideia de que a identidade do refugiado é criada por aparatos jurídicos, isto é, só existe refugiado se o sujeito que estiver solicitando refúgio se enquadrar dentro dos critérios jurídicos que definem quem pode (ou não) ser considerado como refugiado. No entanto, como mostra esta minietnografia, tal subjetividade é construída também pelas práticas sociais, por isso nos debruçamos sobre narrativas de interactantes. Contudo, isso não significa que os efeitos semânticos de discursos da gênese do direito de asilo e direito de refúgio (GOULART, 2018) não ecoem na construção dessa subjetividade.

De acordo com Goulart (2018), a subjetividade do refugiado começou a ser construída nas práticas sociais da gênese do direito de asilo quando os sujeitos que não se sentiam mais protegidos pelo Estado passaram a buscar asilo em locais religiosos, uma vez que tais locais eram tidos como invioláveis, ou seja, o Estado não poderia agir sobre os sujeitos que estivessem asilados em locais sagrados. Com o passar do tempo, alguns criminosos começaram a fazer uso do asilo para não serem punidos pelos crimes cometidos. Sabendo que o Estado não poderia agir sobre eles, os criminosos fugiam para templos religiosos e isso fez com que surgisse os efeitos semânticos de refugiados como vítimas (aqueles que realmente sofreram algum tipo de perseguição) e como algozes (os criminosos que buscavam asilo para não sofrerem a punição pelos crimes).

Tais efeitos discursivos, ecoam, em diversos contextos, ainda nos dias de hoje. Além disso, é importante destacar que a construção da performance de refugiado também está embasada no prisma foucaultiano de que o sujeito faz parte das relações de poder (FOUCAULT, 1979); está exposto à concepção dos atos de fala performativos postulados por Austin (1990); está presente nos conceitos de iterabilidade e de citacionalidade propostos por Derrida (1988), em sua releitura dos atos de fala performativos de Austin; e, na perspectiva de desconstrução de Derrida (1988).

Nessa direção, torna-se relevante trazer à luz as reflexões de Austin (1990) sobre as teorias dos atos de fala. Para o autor, existem dois tipos de enunciados: o constativo e o performativo, sendo que a diferença entre eles está no fato de que o primeiro seria puramente declarativo, já o segundo, implica ação do falante. Enunciados como “o homem é careca” apenas descrevem as características físicas de um sujeito – careca, neste caso – por isso constativos. Já enunciados como “aceito esta mulher como minha legítima esposa” não realizam descrição, ao contrário, implicam ação do sujeito: o verbo aceitar, neste caso, não só enuncia uma atitude do falante (aceitar o casamento), como também produz o efeito de realizar o próprio matrimônio, por isso performativo. Congruente a isso, importa-nos, neste artigo, não os enunciados declarativos (constativos), mas, sim, os performativos, aqueles que implicam ação<sup>6</sup> do falante. A título de exemplificação, enunciados como “o refugiado é da Síria” podem tanto ser constativos (se de fato ele for nativo da Síria) quanto performativos, uma vez que ele é capaz de despertar sentimentos como amor, ódio, pena, medo, etc., ou seja, implica uma ação. Logo, entender qual a performance de refugiado é construída na rede social do ACNUR implica compreender os efeitos que tais enunciados geram sobre esses sujeitos.

Complementarmente, também precisamos trazer à baila os conceitos de iterabilidade e citacionalidade (DERRIDA, 1988). Para o autor, a iterabilidade pode ser compreendida como a possibilidade de um signo ser sempre um “outro” com o mesmo referente. Já a citacionalidade é tratada pelo autor como a propriedade do signo ser deslocado do seu contexto original e ser inserido em outro, produzindo assim um novo sentido para ele. Logo, corroborando com Austin (1990) e Derrida (1988), podemos dizer que os efeitos de sentido produzidos pela performance de refugiado podem ser alterados pelo princípio da iterabilidade e citacionalidade. Diante disso, podemos dizer que a subjetividade do refugiado é resultado dos diversos atos de fala performativos a que os sujeitos vítimas de violação dos direitos humanos – refugiados – são

---

<sup>6</sup> Por exemplo: ordem, desejo, crença, concessão etc.

constantemente expostos. Dito de outra forma, o refugiado é resultado dos efeitos discursivos que o constituem performativamente. Além disso, retomando Derrida (1988), são fundamentados pela iterabilidade e citacionalidade, isto é, a construção discursiva da noção de refugiado é mobilizada pelos atos de fala performativos do direito de asilo, do direito de refúgio, da criminalidade, dos direitos humanos, da democracia e da miscigenação que pregam, por um lado, o risco à segurança e à soberania do Estado e da população hospitaleira oferecida pelo sujeito refugiado e, por outro, a beleza da miscigenação, o direito de ir e vir, a igualdade de oportunidades independentemente de cor, raça, etnia e religião. Diante disso, o que se percebe é um binarismo sobre a performance de refugiado: vítima ou algoz. Desconstruir esse binarismo e transformar o refugiado em um sujeito social implica acabar com esses discursos sobre eles e que estão sendo perpetuados desde a gênese do direito de asilo e do direito de refúgio. Fazendo isso, talvez sejam possíveis outras performances para o refugiado.

Como exemplo de discursos que constroem o binarismo vítima/algozes podemos citar dois discursos hegemônicos sobre os refugiados: (i) são terroristas; (ii) perderam tudo e estão tentando reconstruir suas vidas. No primeiro discurso, o adjetivo “terrorista” é utilizado para denominar esses sujeitos como *personas non gratas* que colocariam em risco a segurança da população e a soberania do Estado. No segundo, os verbos “perderam” e “tentando” fazem alusão a uma mudança repentina na vida desses sujeitos; o verbo “perderam” nos remete ao passado e o verbo “tentando” ao presente; além disso, há o verbo “reconstruir” que nos remete à ideia de que algo na vida desses sujeitos foi perdido/roubado/tomado e precisa ser reconstruído. Ou seja, temos um binarismo – vítima e algozes – que dificulta outra possibilidade de performance para refugiado.

Percebe-se, contudo, que faz parte do senso comum uma noção coletiva da performance do refugiado (GOULART, 2018). Esquece-se do sujeito social, das suas motivações individuais para os deslocamentos e tratam os refugiados como sujeitos iguais. Sabe-se que existem diversas motivações para que o sujeito seja submetido a um deslocamento forçado: perseguição por raça, cor, etnia, religião, opinião política, orientação sexual, guerras, catástrofes ambientais etc. Porém, há nesses discursos um apagamento das motivações individuais: simplesmente os tratam como refugiados. Uma performance que insere esses sujeitos em um binarismo, isto é, dependendo dos atos de fala, pode tratá-los como vítimas ou como algozes. Assim, o que se percebe é um apagamento do sujeito social em prol da construção da performance do refugiado. No entanto, como mencionamos anteriormente, a

construção da subjetividade passa por relações de poder. Sendo assim, onde há poder há possibilidade de resistência. Diante disso, resistir a esse binarismo implica desconstruir discursos cristalizados e perpetuados pelo senso comum.

Ao analisarmos a página no Facebook da Acnur, constatamos o binarismo “vítima e algoz” na construção da performance do refugiado. Para a geração dos dados, optamos por fazer parte da interação, buscando, na medida do possível, um distanciamento de pré-concepções e procurando evitar qualquer tipo de julgamento (apenas questionamos os sujeitos com o intuito de esclarecer ou buscar fazer com que eles ratificassem alguma informação).

Embora tenhamos interagido em mais de uma publicação ao longo da primeira quinzena de novembro do ano de 2018, optamos por apresentar uma análise dos comentários feitos em uma publicação do ACNUR postada no dia 11 de novembro de 2018 (Figura 3).

### Figura 3: Captura de tela da postagem analisada



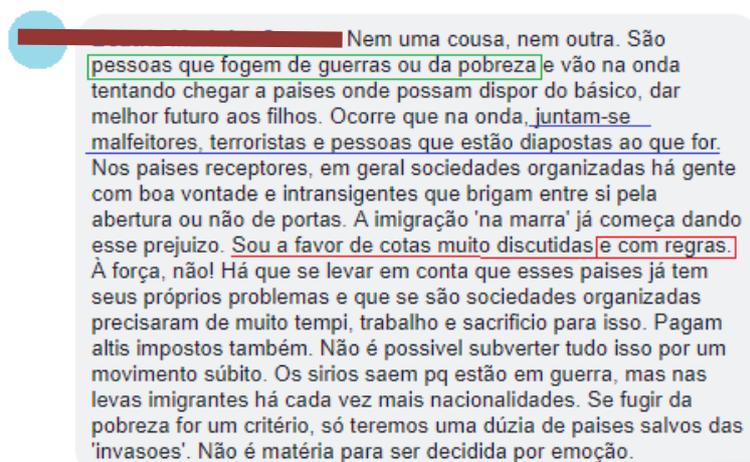
Fonte: [www.facebook.com/ACNURportugues/](http://www.facebook.com/ACNURportugues/). Acesso em 25/11/2018.

Na publicação, o ACNUR apresenta Doaa, uma refugiada da Síria. Doaa teve sua história de vida contada no livro “Uma esperança mais poderosa do que o mar” e que será transformada em um filme. Assim como acontece nas demais publicações, nesta, o ACNUR também contou a história de uma refugiada com o intuito de divulgar o sucesso dos

deslocamentos forçados. A publicação alcançou 847 reações, sendo 793 curtidas, 34 reações com coração e 20 reações de tristeza. Além disso, obteve 91 compartilhamentos. Pragmaticamente, temos Doaa assumindo a performance de uma refugiada e o ACNUR a performance de uma instância jurídica. Além disso, não podemos deixar de mencionar a performance assumida pela audiência da página, isto é, as curtidas (em maior ou em menor número) na publicação acabam construindo a performance assumida pelo ACNUR, uma vez que ele, enquanto administrador da página tem o poder de decidir quais os assuntos serão publicados em sua rede. Em outras palavras, o que estamos dizendo é que a performance do ACNUR, na rede social virtual, não é construída exclusivamente pelo Estatuto que definiu sua missão, mas, sobretudo, pelas práticas sociais de seus interactantes. Publicações com poucas curtidas, baixa audiência, acenam para uma irrelevância na interação. Publicações com um número elevado de curtidas, acenam para o interesse dos sujeitos pelo assunto, conseqüentemente, pela interação. Assim, a performance do ACNUR também é construída pelas práticas sociais, uma vez que sua identidade é criada pela audiência da página.

No tocante aos comentários realizados na publicação, percebemos que os atos de fala acenam para o binarismo mencionado anteriormente, isto é, a performance do refugiado ora é adjetivada como vítima ora é adjetivada como algoz. Vejamos.

#### Figura 4: Captura de tela do comentário 1



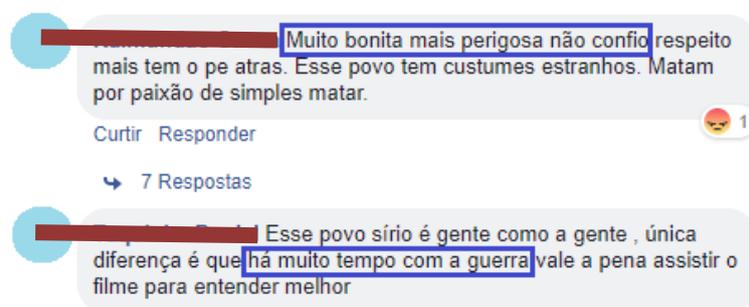
Fonte: [www.facebook.com/ACNURportugues/](http://www.facebook.com/ACNURportugues/). Acessado em 25/11/2018.

Na Figura 4, os atos de fala da interactante constroem o binarismo da performance do refugiado. Na mesma narrativa temos tanto a adjetivação de vítima quanto a adjetivação de algoz para a performance do refugiado. Observe-se que a interactante inicia seu discurso

inserindo o refugiado na condição de vítima (noção coletiva) ao dizer que eles “[...] são pessoas que fogem da guerra ou da pobreza”. Essa adjetivação produz efeitos sobre a performance que está sendo construída para o refugiado: são sujeitos que precisam de ajuda; precisam da caridade de outros povos. Além disso, no mesmo comentário, percebemos a presença da adjetivação de algoz para a mesma performance quando a interactante diz que, no processo de deslocamento, “[...] juntam-se malfeitores, terroristas e pessoas que estão dispostas ao que for”. O que se percebe é uma adjetivação atribuída à performance do enunciado com base em atos de falas perpetuados ao longo da história, como vimos anteriormente. Não obstante, a construção dessa performance produz efeitos tanto sobre a interactante quanto sobre o refugiado. A interactante sugere que a presença do refugiado requer medidas que ajudem esses sujeitos e, também, garantam a segurança da interactante, uma vez que o refugiado a colocaria em risco.

Vejamos outros dois comentários realizados na mesma publicação.

**Figura 5: Captura de tela dos comentários 2 e 3**



Fonte: [www.facebook.com/ACNURportugues/](http://www.facebook.com/ACNURportugues/). Acessado em 25/11/2018.

Nos comentários acima, temos os atos de fala acenando novamente para o binarismo, ancorados nos discursos hegemônicos de: confiança, respeito e democracia. No primeiro comentário, temos a performance do refugiado sendo adjetivada como algoz, ancorada no discurso da confiança e do respeito: ‘respeito a história do refugiado, mas não confio neles’. No segundo comentário, temos a performance do refugiado sendo adjetivada como vítima, ancorada nos preceitos da democracia e da alteridade: ‘todos somos iguais, portanto, temos os mesmos direitos’.

O que se percebe nos recortes dos fragmentos analisados é, sim, um binarismo que acena para uma performance binária do refugiado. Embora a performance esteja sendo construída pelas práticas sociais, isto é, pela iterabilidade e pelos atos de fala, ela apaga a

singularidade do sujeito social ao querer categorizar uma performance. Silenciar as motivações que resultaram nos deslocamentos faz com que a performance do refugiado acoberte a condição natural de um sujeito social. No entanto, por se tratar de uma construção pelos princípios da iterabilidade não podemos deixar de mencionar que essa construção passa por relações de poder. Diante disso, congruente aos pressupostos teóricos foucaultianos, onde há poder, há possibilidade de resistência (FOUCAULT, 1979). Resistir, nesse caso, seria criar mecanismos para que o sujeito social possa assumir outras performances que não apenas a de refugiado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com esta minietnografia digital, pudemos perceber que a performance do refugiado, na rede social do ACNUR, é construída através de atos de fala situados ao longo da história por processos de iterabilidade que envolvem sujeitos e discursos. Percebemos a presença de um binarismo: ora o refugiado é adjetivado como vítima, ora ele é adjetivado como algoz. Não obstante, percebemos outras performances na rede social virtual do ACNUR resultantes do processo de iterabilidade, uma vez que os efeitos de sentidos atribuídos para essas performances se alteram conforme os atos de fala. O ACNUR, por exemplo, tem sua performance construída não só pelo Estatuto que determina suas ações, mas, também, pela audiência conquistada na rede através das curtidas, compartilhamentos e comentários. Assim, o que se percebe é que as identidades, sejam elas do refugiado, dos interactantes, do ACNUR etc. são construções sociais, isto é, embora supostamente existam “determinações” – biológicas (homem e mulher), jurídicas (refugiado, nativo, apátrida etc.) – as identidades são construídas nas relações estabelecidas pelos sujeitos, mais especificamente pelos discursos.

Por fim, também percebemos que o processo de construção de uma performance passa por relações de poder. No caso do refugiado, as relações de poder indicam um apagamento do sujeito social, das singularidades das motivações que resultaram em seus deslocamentos, por exemplo. Há, nos dias de hoje, uma noção coletiva da performance do refugiado, noção esta que trata todos como iguais, quando, na verdade, não o são. Para resistir a esses discursos é necessário, entre outras coisas, políticas públicas que deem visibilidade e voz para o sujeito social. Assim, resistir aos discursos binários da performance do refugiado implica desconstruir as narrativas cristalizadas ao longo dos processos de iterabilidade. Uma possibilidade para que isso seja possível é dar voz aos sujeitos. Tendo voz, eles passarão a fazer parte dessa iterabilidade, logo, também estarão construindo a performance que desejam assumir.

## REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Tradução de Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis. *Text and Talk*, 28-3, 2008.
- BAMBERG, M.; Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21-1, 2011
- BRASIL. *Lei 9.474 de 22/07/1997*. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm)>. Acessado em: 02/04/2019.
- BRASIL. *Lei 13.445, de 24/05/2017*. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm)>. Acessado em: 27/05/2019.
- DERRIDA, J. Signature event context. In: \_\_\_\_\_. *Limited inc*. Evanston: Northwestern University Press, 1988. p. 1-23.
- FERRAZ, D. et al. *Etnografia virtual: uma tendência para pesquisa em ambientes virtuais de aprendizagem e de prática*. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <[http://ccvap.futuro.usp.br/TMP\\_UPLOAD/files/tc-secs1250008784833\\_\\_nusp2511675.pdf](http://ccvap.futuro.usp.br/TMP_UPLOAD/files/tc-secs1250008784833__nusp2511675.pdf)>. Acessado em 27 nov. de 2018.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GOULART, Cristian Edevaldo. *O dispositivo da imigração: subjetividades e políticas linguísticas*. 2018. 223 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Segmentar ou recortar? In: *Linguística – questões ou controvérsias*. Uberaba, n.10, 1984, p. 9-26.

## A RESISTÊNCIA DE UMA ESCRITORA E OS CONFLITOS DE UMA PERSONAGEM: *EU SOU UMA LÉSBICA*, DE CASSANDRA RIOS

**Alexandra Santos Pinheiro**

Professora associada da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD.

**RESUMO:** A escritora mais proibida da história literária brasileira publica *Eu sou uma Lésbica* em *folhetim*, em 1980. Na obra, a personagem Flávia, ao reconstruir as suas memórias, apresenta ao leitor como se deu o reconhecimento de sua identidade sexual. Além disto, expõe contradições, violência e afetos que marcam a homossexualidade entre mulheres. A análise proposta neste artigo buscou compreender o processo de escrita de Cassandra Rios, valorizando as características literárias das memórias ficcionais de Flávia e identificando por quais perspectivas o tema da homossexualidade feminina foi abordado. O processo de análise dialogou com estudiosos da psicanálise, da sexualidade e da homoafetividade. Ao final, a confissão de Flávia representa o desabafo de sensações e sentimentos iniciados aos sete anos, mas também permite visualizar as fragilidades e a luta contra os preconceitos políticos e sociais experimentados por ela e pelas demais personagens que dão vida à obra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cassandra Rios, Resistência, homossexualidade

**ABSTRACT:** The most forbidden writer in Brazilian literary history publishes *I am a Lesbian* in a book, in 1980. In the work, the character Flávia, in rebuilding her memories, presents the reader with the recognition of her sexual identity. In addition, it exposes contradictions, violence and affects that mark homosexuality among women. The analysis proposed in this article sought to understand the writing process of Cassandra Rios, valuing the literary characteristics of the fictional memories of Flávia and identifying by what perspectives the subject of female homosexuality was approached. The process of analysis dialogued with scholars of psychoanalysis, sexuality and homoafetivity. In the end, Flávia's confession represents the outburst of feelings and feelings that began at the age of seven, but also allows us to visualize the fragilities and the struggle against the political and social prejudices experienced by her and the other characters that give life to the book.

**KEYWORDS:** Cassandra Rios, Resistance, homosexuality

### PALAVRAS INICIAIS

“Eu me lembro bem”, assim Flávia, aos 22 anos de idade, inicia as suas memórias, dividida em nove capítulos. O título, a exemplo de tantos outros elegidos pela escritora Cassandra Rios, chama a atenção com a afirmação: *Eu sou uma lésbica*. A personagem Flávia autodeclara-se lésbica na década de 80 (1980), ano em que a narrativa, pela primeira vez, é publicada, em forma de *folhetim*, pela *Revista Status*. A declaração incomoda porque a homossexualidade, especialmente entre as mulheres, sofria (ou talvez ainda sofra) um olhar mais repressor que a relação homoafetiva entre homens. Esta afirmativa pode ser confirmada a

partir da obra de Peter Fry e Edward MacRae, *O que é a homossexualidade*, publicada cinco anos depois da narrativa de Cassandra Rios. Em um capítulo dedicado à homossexualidade entre mulheres, os autores destacam que o olhar repressivo também foi adotado pelos movimentos feministas da década de 70, “sob a alegação de que era necessário preservar a imagem das feministas” (FRY & MACRAE, 1985, p. 102).

Para compreender a recusa à homossexualidade entre mulheres, é preciso revisitar as noções de identidade de gênero<sup>1</sup>. O movimento feminista tinha pautas políticas e sociais para reivindicar, entretanto, para muitas mulheres pertencentes a este movimento, era preciso preservar os papéis socialmente atribuídos a elas. As mulheres que assumiam a sua afetividade sexual por outras mulheres estariam descumprindo um padrão básico: ter as suas vidas baseadas nas expectativas dos homens. De alguma maneira, o desejo por preservar uma imagem pode ser justificado, uma vez que as reivindicações do movimento feminista dependiam de autoridades masculinas que deliberassem a favor de seus anseios. Além disto, estar sexualmente com uma mulher representava, para as concepções da época, ocupar o papel do homem. Com base nestes papéis sociais, a sociedade, de modo geral, passou a atribuir adjetivos pejorativos às mulheres que almejavam a vida pública, independentemente de serem ou não homossexuais. A exemplo deste processo, Fry e MacRae citam o caso de Sandra Cavalcanti, candidata ao governo do estado do Rio de Janeiro, em 1982. Ela foi tratada pelos jornais da época como “Sandra Sapatão”, embora fosse “extremamente conservadora” com “ideais tradicionais como a proteção da família” (Cf. FRY e MACRAE, 1985, p. 103).

É neste cenário que Cassandra Rios lança *Eu sou uma lésbica*. O AI-5 já havia sido revogado em 1979 pelo governo do general Geisel, mas ainda persistia a censura moral que estava presente não apenas no governo militar como na mentalidade de grande parte da população brasileira. *Eu sou uma lésbica* saiu em livro um ano depois de sua publicação em *folhetim*, em 1981. A editora Record acrescentou o subtítulo “vamos brincar de gatinho?”, conforme consta na ficha catalográfica. Neste mesmo espaço, o livro é enquadrado como “Romance brasileiro”. A capa, como era recorrente nas demais publicações da autora, traz a imagem de uma mulher nua, enrolada em um lençol e com as pernas semiabertas. Abaixo do

---

<sup>1</sup> O conceito de gênero é pensado aqui a partir dos estudos de Joan Scott e Teresa de Lauretis:  
SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Recife: SOS Corpo e Cidadania, 1993.  
DE LAURETIS, Teresa. A Tecnologia do Gênero. In H. Buarque de Hollanda (org.), Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, pp. 243-288.

nome da escritora, encontra-se aquilo que se tornou o seu *Merchandising*: “A Autora Mais Proibida do Brasil”. Importante notar aqui o quanto as editoras tornaram a literatura de Rios como um produto mercadológico - proibido pela Ditadura Militar e freneticamente “consumido” pelos leitores da época:

Poderia gastar páginas para defesa dos meus trabalhos e apenas entristeço, achando estranha a proibição dos livros dos quais cito alguns: “NICOLETA NINFETA”, “A BREVE ESTÓRIA DE FÁBIA”, “A VOLÚPIA DO PECADO”, “CARNE EM DELÍRIO”, e alguns outros cujas capas abominei, mas isso é assunto da Editora e raramente o autor escolhe e opina” (RIOS, 1977, p. 11).

Cassandra Rios não estava de acordo com as capas escolhidas pela editora, conforme expõe no fragmento acima, retirado de seu livro autobiográfico *Censura* (1977). Os títulos, entretanto, eram deliberadamente definidos por ela. A escritora buscava sintetizar neles os argumentos norteadores de sua narrativa literária. *Eu sou uma lésbica* é, assim, a síntese do processo memorialístico de Flávia, que, em primeira pessoa, dá a conhecer como teve, aos sete anos de idade, consciência de sua orientação sexual. A menina Flávia descobre-se encantada pelas pernas de Kênia, a mulher do médico Eduardo. Em um dia em que todas as vizinhas estavam reunidas em sua casa, Flávia entra debaixo da mesa e, instintivamente, lambe as pernas de Kênia. Ao ser questionada, a personagem silencia: “Fiquei calada, dissimulada e hipócrita, sentindo o meu coraçãozinho bater forte, emocionada por estar com o rosto metido entre os seios gostosos e belos de dona Kênia” (1981, p. 10). Assim, logo no primeiro capítulo, o leitor é apresentado à protagonista que se apresenta como alguém que sabia, desde a tenra idade, dissimular e desfrutar de sua atração pela vizinha: “Eu tinha sete anos. E sofria. Ardentemente. De Ansiedade. E já sentia vergonha” (1981, p. 11). Os períodos curtos exigem que o leitor complemente aquilo que a narradora não alcançou expressar plenamente com palavras, em um jogo de linguagem próprio de narrativas com temas mais complexos.

E como compreender a paixão de uma menina por uma mulher adulta? Flávia narra sua trajetória e também parece buscar o sentido às imagens recuperadas. A “menininha” sonhava com Kênia, masturbava-se em sonho e acordada, na angústia de voltar a estar com a vizinha para “[...] lambe os seus braços, o seu rosto, os seus pés perfumados” (1981, p. 14). O imaginário torna-se real no dia em que os pais necessitam ir às presas ao hospital e Flávia fica na casa da mulher tão desejada por ela. A narradora reforça as artimanhas utilizadas para retirar o marido de dona Kênia do quarto e o quanto foi responsável pelas carícias trocadas com ela,

invocando durante a narrativa a autoridade de Freud: “[...] Id libido. Pura e primitiva. Essencialmente id, quanto o id pode ser natural, o substrato da mente, o princípio, o provavelmente irracional, instintivo, primeiro, nato [...]” (RIOS, 1981, p. 22). Abruptamente, a vizinha anuncia que ela e o marido deixarão a cidade, restando à Flávia uma sandália de salto alto com tirinhas coloridas, encontrada no quintal. Com esta recordação, a protagonista se masturba, tomando o objeto como se estivesse possuindo a sua dona.

O tempo passa, Flávia estuda, enamora-se de outras mulheres e se decepciona com o mundo lésbico: “entendi desde então porque lésbicas genuínas como eu andam sós, escondem-se, têm medo de travar novas relações, evitam certos ambientes [...]”. A reflexão é consequência da decepção que sofre com a namorada, Núncia, estudante de odontologia, que mantinha relacionamentos com outros homens. Em meio às decepções, recebe a notícia de que dona Kênia estava de volta. No dia em que a vizinha se mudou, o marido desmaiou no volante, provocou um acidente e morreu. Dona Kênia ficou internada na UTI, mas havia se recuperado, sem nenhuma seqüela. A notícia provoca o processo memorialístico da protagonista e, assim, a criança de sete anos é recuperada. Tomada por ciúmes, Flávia triturou a lâmpada de uma iluminaria e jogou o pó no prato de sopa de seu Eduardo. De acordo com o laudo, ele morreu de hemorragia interna, provocada por vidros triturados. Junto a esta informação, são trazidos dados que parecem querer minimizar a culpabilidade da protagonista: seu Eduardo estava com uma doença grave e tinha pouco tempo de vida e ele era o principal suspeito de ter envenenado o cachorro da menina. Ao final, Flávia e Kênia se reencontram, quinze anos depois. Nos braços, a jovem de 22 anos leva a sapatilha, seu fetiche, para mostrar que nunca se esqueceu da mulher que amou na infância. Em um enredo cíclico, o título do primeiro capítulo, “Vamos brincar de gatinho?”, é recuperado, porém, desta vez, a indagação é pronunciada por dona Kênia:

As mãos nos seios, a boca na boca, a sandália entre os nossos corpos, o fetiche assassino, o fetiche simbólico que procurava seu esconderijo, o corpo que se movia para engolir o salto, a sandália metida entre nossos corpos, rolando na cama, tecido rasgando, gemidos e palavras soltas, sem nexos, sôfregos e dolorosos, entre lágrimas e suor, pernas cruzando, coxas ajeitando-se, borboletas de asas negras entranhando-se numa dança frenética e sensual, numa fantasia que fez uma criança virar um monstro e uma mulher se sentir um anjo (1981, p. 114-115).

A primeira vez que li esta obra, senti um mal-estar. A pesquisadora deu lugar a uma leitora perturbada pelas memórias de Flávia, pela criança de sete anos na cama com dona Kênia, pelo retrato de uma menina capaz de planejar e executar a morte de seu Eduardo. Tempo depois,

ao ler o livro *Censura*, a escritora Cassandra Rios me instigou a reconduzir meu olhar para o romance *Eu sou uma lésbica*. Comparando o trabalho do artista com o pássaro, Rios lembrou dos que interrompem o voo livre das aves: “[...]. alguém está sempre com uma tesoura aberta para cortar-lhe as asas, com uma arapuca armada para levá-lo para uma gaiola” (1977, p. 10 – 11). Não desejando ser alguém que interrompe voos, percorri novamente as páginas deste romance. Aos poucos, busquei compreender como Cassandra Rios, ao chocar, devolvia as acusações que recebia, repudiando as censuras políticas e morais imputadas às suas obras e à sua vida pessoal. Flávia obrigou e obriga os leitores a voltarem para si e, desta forma, compreender qual a origem da repulsa. Mais do que isto, até que ponto os desconfortos inexplicáveis diante de textos como estes têm atuado como tesouras ou gaiolas para o voo daqueles que representam o avesso de meu espelho?

Por outro lado, o leitor mais atento pode tecer uma inevitável comparação com a clássica obra *Lolita*, de Vladimir Nabokov, publicada em 1955, vinte e dois anos antes de *Eu sou uma lésbica*. Quem narra o enredo de Nabokov é Humbert Humbert, o adulto que manteve relações sexuais com Dolores, Lolita, uma menina de 12 anos de idade. Ambos os personagens estão mortos, Humbert morreu na prisão e Lolita morreu aos 17 anos, durante o parto de sua filha, que também não sobreviveu. Outro aspecto que merece ser mencionado refere-se ao prefácio construído em *Lolita*, comparando-o a *Ulysses*, de James Joyce, e reforçando que é a relação doentia entre Humbert e Lolita que assegura a existência da obra: “nessa hipótese [sem a calamidade], tampouco existira o presente livro” (NABOKOV, 2011, p. 10).

Cassandra Rios não elabora um prefácio, os nove capítulos que contém as memórias de Flávia vão desenvolvendo os argumentos, provocando inquietações e refletindo acerca da temática da homossexualidade entre mulheres. Flávia não é a criança seduzida por Kênia; ela é a jovem de vinte e dois anos que recupera a sua trajetória, que assume a responsabilidade pelo pó de vidro colocado na sopa de seu Eduardo. Flávia é aquela que narra um amor que sobreviveu por quinze anos. Assim como defende o autor de *Lolita*, é a relação entre a menina de sete anos e a sua vizinha que sustenta o argumento do romance de Cassandra Rios. Porque, no contexto da obra, a ênfase está no fato de que a orientação sexual não é uma escolha.

*Eu sou uma lésbica* poderia ser enquadrado na categorização de Literatura Menor, conforme análise apurada que Gilles Deleuze e Félix Guattari fazem do pensamento de Kafka. Em suas reflexões, Kafka não associa Literatura Menor em comparação ao cânone literário. O autor tomava como foco a literatura judaica produzida em Varsóvia e em Praga e dava como

primeira característica deste tipo de literatura a expressão por meio da linguagem por parte de uma minoria que, de alguma forma, estivesse fora das imposições de sua época. A obrigatoriedade de escrever em alemão oprimia esta minoria de judeus que não alcançava se expressar em um idioma que não fosse o deles. Relacionada a esta primeira característica, estariam a segunda e a terceira: a Literatura Menor seria um ato político e a sua vertente individual teria a capacidade de adquirir um valor coletivo:

O campo político contaminou todo enunciado. Mas sobretudo, ainda mais, porque a consciência coletiva ou nacional está “sempre inativa na vida exterior e sempre em vias de desagregação”, é a literatura que se encontra encarregada positivamente desse papel e dessa função de enunciação coletiva, e mesmo revolucionária: é a literatura que produz uma solidariedade ativa, apesar do ceticismo; e se o escritor está à margem ou afastado de sua frágil comunidade, essa situação o coloca ainda mais em condição de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma consciência e de uma outra sensibilidade (DELEUZE & GATTARI, 1977, p. 27).

É isto que reconheço na literatura de Cassandra Rios, aquela que foi censurada pela política ditatorial de sua época (e pelo olhar falso moralista de seus contemporâneos) persistiu em seus ideais. O tema da homossexualidade feminina, embora partisse de sua visão individual de compreender o assunto, trazia à público um coletivo de mulheres (e também de homens) que se escondiam em bares clandestinos, em matrimônios mentirosos ou mesmo em mortes prematuras (por assassinado ou por suicídio). A escritora mais proibida do Brasil enquadra-se em uma Literatura Menor porque ousou abordar uma temática que estava na contramão da política imposta na época, entretanto, a sua ousadia forjou “os meios de uma consciência e de uma outra sensibilidade”.

Na década de 70, o grupo norte americano *Radicalesbians* passa a rejeitar o termo “lésbica”, optando por “Mulheres identificadas com mulheres” (Cf. FRY e MACRAE, 1985, p. 104). A justificativa era de que o termo era usado para aproximar mulheres homossexuais de atributos masculinos. A escritora Cassandra Rios provavelmente conhecia esta proposta. As suas narrativas fazem citações a Freud e a debates contemporâneos sobre o preconceito e a violência enfrentada pelas pessoas não identificadas com a heteronormatividade. Ainda assim, o título de seu livro opta por uma afirmação categórica: *Eu sou uma lésbica*. Sigo, portanto, as memórias de Flávia e as suas confissões, desafiando-me a compreender a sexualidade infantil, deparando-me com a violência contra os homossexuais e, por fim, reconhecendo personagens de papéis inspiradas em personagens reais, marcadas pelas contradições de seus sentimentos. Cassandra explorou as possibilidades do “amor”. Entretanto, viver o amor implica também em

trilhar práticas discursivas e sociais pré-determinadas e aqueles que ousam romper as normas necessitam estar preparados para a represália que vem de fora, a exemplo dos títulos que a escritora acumulou: “Maldita, Bruxa, Feiticeira”.

## “NÓS ESTAMOS SÓS NA MULTIDÃO”: A RESISTÊNCIA DE CASSANDRA E AS CONFISSÕES DE FLÁVIA

“Resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é **in/sistir**; o antônimo familiar é **de/sistir**”, assim o crítico brasileiro Alfredo Bosi definiu o conceito de resistência em 1996. Em diálogo com Benedetto Croce, Bosi acrescenta o fator político e ético ao movimento de resistir. No caso da narrativa, a resistência se daria como tema e como processo inerente à escrita (BOSI, 1996, p. 13). Odete Rios, escondida pelo pseudônimo de Cassandra Rios<sup>2</sup>, se enquadraria nos movimentos elencados por Bosi, mas, principalmente, no segundo. A temática da homossexualidade entre mulheres consistia em uma afronta moral para uma época marcada pela repressão da ditadura militar e pelo olhar patriarcal de uma sociedade que negava à mulher o gozo sexual. No entanto, é por meio da escrita que a autora resiste. Entre a década de 60 e 70, foram 36 obras censuras, prisão domiciliar e depoimentos em delegacias. Ainda assim, Rios manteve-se resistente, seguiu escrevendo e apostando no tema da sexualidade:

A resistência é um movimento interno ao foco narrativo, uma luz que ilumina o nó inextricável que ata o sujeito ao seu contexto existencial e histórico. Momento negativo de um processo dialético no qual o sujeito, em vez de reproduzir mecanicamente o esquema das interações onde se insere, dá um salto para uma posição de distância e, deste ângulo, se vê a si mesmo e reconhece e põe em crise os laços apertados que prendem à teia das instituições (BOSI, 1996, p. 26).

De diferentes maneiras, a escrita de Cassandra Rios segue resistindo, nos dias atuais, a uma sociedade regida por uma moral hipócrita que não tolera ver traduzido seus sentimentos abafados ou os seus atos praticados “ao se fecharem as cortinas”, numa alusão aqui a um movimento que torna a vida um palco em que executamos um ou outro personagem a depender de quem nos observa. A obra autobiográfica *Censura: minha luta meu amor* permite visualizar a escritora no final da década de 70, querendo saber em que as suas obras ofendem aos censores da época: “Sei apenas que considero, conscientemente, meu trabalho limpo, objetivo e honesto, moralista e bem feito, na sua forma simples e popular, nunca pornográfico” (RIOS, 1977, p.

---

<sup>2</sup> Cassandra Rios é o pseudônimo mais conhecido da autora, entretanto, ela utilizou-se de outros, sendo alguns masculinos, como Clarence Rivier e Oliver Rivers.

10). Em *Censura*, Cassandra Rios se apresenta como uma pessoa incapaz de sobreviver sem estar mergulhada no processo de escrita (e as suas mais de quarenta obras são prova disto). Para assegurar o seu direito, ela se dirigiu diretamente ao então presidente General Ernesto Geisel, que governou entre 1974 a 1979:

Sim, obrigada, excelentíssimo presidente, vacilou, atreveu-se, Presidente Ernesto Geisel, se ler isto que lhe dirige uma menina que um dia acreditou ter um futuro grandioso, que lutou por um ideal e que sonhou a ambição de uma poesia e no vôo alado viu cair ao chão ferido seu pensamento como um pássaro atingido por uma pedra (RIOS, 1977, p. 54).

A carta não está datada, mas como *Censura* foi publicada pela primeira vez em 1977, é possível sugerir que a sua escrita esteja situada entre 1975 a 1977, quando Cassandra tinha entre 43 e 44 anos. Portanto, a escritora não era mais, biologicamente, a “menina”, conforme se intitula no texto. Por outro lado, parece que a sua intenção é deixar registrado que o seu entusiasmo pela escrita se mantém intacto, apesar de todas as pressões que sofreu desde a publicação de sua primeira obra, aos quatorze anos de idade. A carta também representa a esperança de Cassandra Rios de que os anos de censura no Brasil estivesse chegando ao fim com o então presidente. Vale lembrar que Geisel foi o responsável por iniciar a “abertura política” e por revogar parte das leis repressivas, como AI 5 (Cf. FICO, Carlos. <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r30005.pdf>. Acesso em 20 de março de 2019).

Embora o entusiasmo pelo processo de escrita fosse o mesmo de quando iniciou a sua trajetória como escritora, Cassandra sabia que, politicamente, a abertura proposta por Geisel lhe permitia dirigir-se a ele sem a ameaça de represálias. No entanto, tomo como exemplo o que ocorreu com o jornal *Lampião* para enfatizar que a sua tentativa de diálogo com um governo militar, ainda que “mais brando”, não surtiu o efeito esperado. De acordo com Peter Fry e Edward MacRae, o periódico foi criado em 1978 por um grupo de artistas, jornalistas e intelectuais que buscaram tratar do tema da homossexualidade a partir da aliança com outras categorias como os movimentos negros, indígenas e feministas. A luta deste grupo, entretanto, não foi adiante porque,

Apesar do abrandamento da censura e do fato de a homossexualidade nem sequer ser mencionada no Código Penal Brasileiro, em 1979 instaurou -se um inquérito policial contra os editores do *Lampião*, que seriam acusados de infringir a Lei de Imprensa por contrariar a "moral e os bons costumes" (FRY & MACRAE, 1985, p. 21).

Desta maneira, sendo no auge da censura política ou nos seus anos finais, a resistência de Cassandra Rios consistiu em não obedecer a ordem. “Da censura não vinham ofensas, apenas

um pare e basta” (Rios, 1977, p. 62), mas ela não parava, escrevia de maneira contínua, tocando sempre nos mesmos temas. Recupero novamente a análise de Delleuze e Gattai acerca do pensamento de Kafka, para afirmar que, ao longo de sua trajetória, Cassandra Rios escreveu “como um cão que faz seu buraco, um rato que faz a sua toca. E, para isso, encontrar [...] o seu próprio deserto” (DELEUZE & GATTARI, 1977, p. 28).

Kafka se negou a seguir um padrão linguístico, refutou seguir o paradigma das obras canônicas. Admirava Goethe, mas optou por trilhar a sua própria intuição: “Quantos estilos, ou gêneros, ou movimentos literários, mesmo bem pequenos, só têm um sonho: preencher uma função maior da linguagem, fazer ofertas de serviço como língua do Estado, língua oficial [...]. Ter o sonho contrário: saber criar um tornar-se menor” (DELEUZE & GATTARI, 1977, p. 42). Ainda que não tivesse esta dimensão política da visão kafkiana, Cassandra Rios, ao resistir às pressões da censura política e moral de sua época, soube fazer-se “menor”. Não aceitou corresponder aos padrões literários de sua época e insistiu em um dos temas que mais “desordenava” o estado de exceção que lhe condenava, ou seja, a sexualidade, promovendo uma “transgressão deliberada”, como denomina Foucault:

Existe, talvez, uma outra razão que torna para nós tão gratificante formular em termos de repressão as relações do sexo e do poder: é o que se poderia chamar o benefício do locutor. Se o sexo é reprimido, isto é, falado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como um ar de transgressão deliberada. Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura (FOUCAULT, 1988, p. 06).

Nesta perspectiva apresentada pelo filósofo francês, torna-se mais fácil compreender a pressão vivenciada por Cassandra Rios, ela, ao antecipar o tema da homoafetividade entre mulheres (e ao ser lida) desordenou a política vigente. O que pode ser comprovado pelos pareceres aos seus livros. Os censores faziam alusão a um suposto padrão moral que regia a sociedade da época: “O livro de Cassandra Rios traz mensagem negativa, psicologicamente falsa em certos aspectos de relacionamento, nociva e deprimente, principalmente pela conquista lésbica da heroína junto à madrasta e o duplo suicídio final”<sup>3</sup> (*Apud.* REIMÃO, 2011, p. 148).

E, assim, a resistência de Cassandra Rios necessitava ser dupla. Censuravam a sua literatura porque, supostamente, ela era contrária aos bons costumes assegurados pelos governos militares. Mas outras justificativas podem ser encontradas para que a ditadura militar a tomasse como uma escritora “perigosa”. Primeiro que se tratava de uma mulher ocupando o

---

<sup>3</sup> Este foi o parecer da obra *Copabacana Posto 6 — A madrasta*.

espaço público, dando visibilidade aos desejos sexuais daquela que, para se enquadrar nos padrões da época, restringia-se a ser mãe e rainha do lar. A representação de uma mulher atraída sexualmente por outra feria, portanto, todos os códigos de conduta da época. Ainda havia um agravante, tratava-se de uma mulher-escritora, que embora nunca tenha assumido abertamente a sua orientação sexual, era tomada de maneira imediata como sendo reflexo de suas personagens: lésbica, pornográfica, depravada.

A escritora, na visão de muitos, não produzia literatura, apenas registrava a sua própria vida em seus livros. Dentre as lembranças recuperadas na obra *Censura*, Cassandra cita um dos tantos depoimentos que teve que prestar na delegacia por conta de suas obras. O delegado queria saber quem era uma de suas personagens e era “inútil qualquer resposta para explicar que tudo era fruto da sua imaginação e que somente quisera provar seu valor de ficcionista, sua capacidade de inventar estórias” (RIOS, 1977, p. 104). Cassandra Rios, sem dúvida, resistiu as forças contrárias, e defendeu as suas obras, buscando assegurar a elas o *status* de criação ficcional:

Também não aproveita a vida para escrever pois não teria fôlego para viver tantos personagens quanto fôlego tem para cria-los, nem tempo lhe sobraria para escrever se tivesse vivido tudo o que escreveu. Sua vida é escrever, prefere a ficção, estuda e se esconde e se vê e se encontra às vezes em cada página, mas nunca estará visível para você no lugar certo. Entretanto, estará sempre apta para provar a multiplicidade da sua arte. A ferramenta é uma só e ela não a deixa enferrujar, as ideias é que são muitas, a mente é que é polígrafa, a coragem invisível, e como a fênix ressurgirá sempre das próprias cinzas (RIOS, 1977, p. 28).

É com esta consciência que analiso a obra *Eu sou uma lésbica*, ou seja, me interessa compreender como a escritora Cassandra Rios criou a protagonista Flávia e de que maneira as confissões de Flávia permitem explorar a temática da sexualidade infantil e da homossexualidade entre mulheres. O leitor fica diante das memórias de uma jovem de 22 anos, que se reencontrou com Kênia, a vizinha casada por quem a protagonista se apaixonou aos sete anos de idade e com quem manteve intimidades sexuais. A estratégia de que a obra seja narrada por Flávia e não por Kênia pode antecipar justificativas, dentro da própria narrativa, aos leitores que viessem a condenar a vizinha por ter aliciado uma menor. A narradora toma para si toda a responsabilidade em atrair, seduzir e até mesmo matar o marido de Kênia: “Eu era, como toda criança, um organismo biológico diferente do adulto” (RIOS, 1981, p. 8). Sendo a narradora e a protagonista do enredo, Flávia, portanto, “Narra de um centro fixo, limitado quase que exclusivamente às suas percepções, pensamentos e sentimentos” e assume o protagonismo de todos os acontecimentos (CHIAPPINI, 2002, p. 43).

Mas ainda assim era tomada por sensações não atribuídas à criança. Philipp Ariès, o historiador da infância, recupera a partir de diários e registros religiosos, o quanto a repressão moral em relação à sexualidade da criança é recente. No século XVI, “O respeito devido às crianças era então (no século XVI) algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo”<sup>4</sup> (Apud. ARIÈS, 1978, p. 128). A sociedade burguesa que se origina depois da Revolução Francesa será a responsável por disciplinar a conduta da criança em relação à sua sexualidade e, aos poucos, preservá-la de qualquer contato com o tema. Entre o final do século XIX e início do XX, o psicanalista Sigmund Freud, por sua vez, vai chocar a sociedade ocidental ao analisar a sexualidade infantil. Não por acaso, a personagem Flávia recorre à teoria de Freud quando rememora a primeira intimidade vivenciada com Kênia, conforme trecho já citado no primeiro tópico desta análise (RIOS, 1981, p. 22).

O psicanalista sugere que muitas pessoas sofrem uma amnésia em relação às experiências vividas antes dos oito anos e que, por outro lado, estes acontecimentos esquecidos (geralmente por um processo de repressão, como defende Freud) podem ter sido responsáveis pela configuração da personalidade da maioria dos adultos. Dentre as manifestações da sexualidade infantil estaria o ato de “chupar”: “Quem vê uma criança largar satisfeita o peito da mãe e adormecer, com faces rosadas e um sorriso feliz, tem que dizer que essa imagem é exemplar para a expressão da satisfação sexual na vida posterior” (FREUD, 2016, p. 86). Com esta referência a Freud, volto à cena em que, pela primeira vez, Flávia rememora a intimidade com Kênia e a ânsia com que chupou os mamilos da vizinha: “[...] antes que ela tivesse tempo de interceptar o meu gesto ou entender o que estava acontecendo, minha boca já arrepanhara o bico do seu seio, que tirei para fora do decote, segurando aquele macio e fofo volume com as minhas cariciosas e satânicas mãozinhas” (Rios, 1981, p. 23).

Quer seja pela citação direta que faz do psicanalista ou pela proximidade interpretativa, a teoria de Freud está muito presente nas obras de Cassandra Rios. As memórias de Flávia em relação à infância, quando se percebe segura dos sentimentos em relação à Kênia, também dialogam com “O caso Dora”, analisado na obra *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Apenas ao final de seu tratamento, Dora reconhece que o ciúme estava relacionado não ao pai,

---

<sup>4</sup> Registro de Pe. de Dainville, historiador dos jesuítas e da pedagogia humanista.

mas sim à sua amante, a senhora K. Flávia, ao contrário, demonstra segurança ao recuperar suas lembranças. Ela apresenta ao leitor uma criança consciente de seus sentimentos. Considero que a ênfase em construir a imagem de uma menina dissimulada e segura de seus sentimentos é dada por três motivos. Primeiro porque se trata das lembranças de uma pessoa amadurecida, que conseguiu reencontrar Kênia e viver com ela o amor iniciado quinze anos antes. Segundo, porque as memórias remetem a uma relação socialmente inaceitável. Atribuindo à criança de sete anos o protagonismo, minimizava-se a responsabilidade da vizinha. Por último, neste processo, está o principal argumento da narrativa: a homossexualidade não é uma escolha, de alguma maneira, o sujeito apenas reconhece-se. E Flávia se reconhece assim, aos sete anos, diante das pernas e do perfume da vizinha.

As lembranças reconstruídas pela narradora, de fato, são cercadas por um olhar amadurecido, de alguém que não apenas se autodenomina lésbica, mas que também investiga os pontos de vista contrários a este grupo. A configuração do ambiente social, por exemplo, é trazida de maneira clara, dando a impressão de que Flávia, ao longo dos capítulos, conscientemente buscou se antecipar a qualquer tipo dos julgamentos já conhecidos por ela. Sobre a família, a narradora relata:

Meus pais eram normalmente afetuosos com os filhos; parece-me que os seus métodos de educar-nos teriam que produzir resultados favoráveis ao melhor desenvolvimento da nossa personalidade. Deles dependia a formação intelectual de três crianças, e eles estavam sempre conversando a respeito, preocupados com o nosso futuro. Não eram indulgentes nem se excediam em dominação, não eram severos, mas não mantinham uma disciplina inconsciente, e quanto ao padrão moral não eram excessivamente rigorosos. Portanto, o ambiente familiar nunca provocou, em mim ou em meus irmãos, sentimentos de angústia ou de segurança (RIOS, 1981, p. 26).

A imagem de pais que conversam e que mantêm o equilíbrio entre o carinho e a cobrança não se enquadra, portanto, “ao paradigma da fábrica de bichas constituída de uma mãe dominadora e um pai ausente” (FRY & MACRAE, 1985, p. 74). Para Flávia, a sua orientação estava “predestinada”, ela “jamais conseguiria amar a um homem” (RIOS, 1981, p. 30). Em outro momento, a narrativa recorre novamente à psicanálise, desta vez, para assegurar que a sua trajetória acontece no plano da consciência: “Mas eu não vou seguir a via régia da psicanálise para a interpretação da minha vida, pois a tenho no plano consciente” (RIOS, 1981, p. 30). Em outras palavras, ao se deitar no divã, Flávia não correria o risco de descobrir que inconscientemente foi levada à homossexualidade por alguma lembrança familiar reprimida.

A partir da consciência daquilo que sempre foi, a protagonista traça uma categorização das mulheres homossexuais: Kênia, Núncia, Desirée, Marlene, Bia, Machona. Kênia representa a mulher “bem casada”, esposa de Eduardo, um médico que sofre de um câncer terminal. Núncia é a estudante de odontologia, ela seria a bissexual, mas que em público apresentava apenas os homens. Desirée, dependente financeiramente de um cafetão, representa a mulher que sente prazer com mulheres, mas que não abandona a estabilidade social e econômica. Marlene e Bia seriam as promiscuas, as lésbicas debochadas e vulgares. Machona, por sua vez, configura um estereótipo de mulher metamorfoseada com as características comumente atribuídas aos homens. Ela protagoniza, inclusive, uma das cenas mais violentas da narrativa. Proibida de entrar no baile de carnaval, a personagem protesta e recebe uma surra dos seguranças: “o pau preto desceu na sua cabeça e as pernas da Machona dobraram” (p. 78). Flávia apresenta-se como a autêntica lésbica, aquela que assume a sua orientação e que não se esconde atrás de namoro com homens:

As passivas que eu conhecera desde os meus primeiros contatos e relacionamentos com homossexuais, todas, sem exceção, haviam tido experiência com homens, todas haviam sido defloradas. Onde estavam as virgens? Eu não conhecia nenhuma. Só adolescentes, neófitas, indecisas ou indefinidas, medrosas ou meticulosas, tentando ocultar suas tendências; namorando e espremendo-se com rapazes nas árvores, nos muros, nos becos, nas aulas práticas de sexo, mesmo quando espichavam para mim um olhar inconfundível de identificação. Uma lésbica nunca enganava outra lésbica por mais sutil que fosse em ocultar sua tendência, isso eu podia jurar – e aí da mulher que caísse sob a mira do meu olhar, não escapava. Ou por curiosidade ou por sem-vergonhice mesmo, o certo é que ia para a cama comigo. Tudo sexo. Asas de borboletas peludas e negras batendo sempre na vertigem do gozo e no voo do desejo (RIOS, 1981, pp. 90-92).

“Sim, eu sou uma lésbica” (p. 64), respondeu Flávia a Fábio. No entanto, ela também se intimida em relação à sua própria família e esconde dos pais e dos irmãos a sua orientação. Ainda que não se envolva com homens, a protagonista também busca se proteger de eventuais julgamentos. O seu parecer sobre as lésbicas poderia ser refutado pelos mesmos sentimentos que a faz esconder a sua orientação da família: o medo da reprovação ou da violência que poderia sofrer. As certezas desta narradora, portanto, também se esbarram em limites, embora, durante toda a narrativa, tenha se esforçado por assegurar uma posição distinta: “Eu não fazia parte daquele clã, eu não sou assim, não pensava assim” (RIOS, 1981, p. 69).

Flávia seria a narradora “dissonante, ou seja, alguém que vê o seu jovem eu retrospectivamente, iluminado pelo saber de agora que lhe dá condições de avaliar melhor o que aconteceu no passado” (BITTENCOURT, 1999, p.194). A protagonista foi fiel aos seus

desejos, acalentou o amor que a criança de sete anos descobriu por Kênia, assumiu a responsabilidade por todos os atos (por ter seduzido a vizinha e matado o seu marido) e, ao final, recebe a recompensa: volta aos braços da primeira mulher que amou. As eventuais dúvidas do leitor são antecipadas pela narradora: ela era uma criança doente pelo ciúme e o seu Eduardo era o suspeito de ter matado o seu cachorro. Além disto, trata-se de um homem em estágio terminal, por isto os vidros em seu estômago foram considerados como um ato de suicídio. Na carta que escreve ao presidente Ernesto Geisel, Cassandra Rios reforça a sua esperança de que, no futuro, suas obras pudessem ser melhor compreendidas:

Eu também de igual modo quero, como uma figura que ocupa um lugar, reconhecido ou não, nas artes, reduzir a velocidade, deixar o carro na garagem, ou melhor dizendo, escrever para a época e o resto para depois – digo o resto para depois porque não posso mentir em relação ao julgamento que faço sobre minhas obras, embora aceite a proibição de Hoje conto com a liberação Amanhã, num futuro bem próximo, quando eu puder ser melhor interpretada e as novas gerações estejam preparadas para lerem-me por não assimilarem o negativismo dos outros ou pelo impulso de atacar o desconhecido prevenidos pela possibilidade de um mal – porque não escrevo para perturbar ou corromper, simplesmente a vida é que é às vezes muito feia (RIOS, 1977, p. 55-56).

Mais de quatro décadas depois, o “Amanhã” (em maiúsculo no original) almejado pela escritora volta a ser obscuro. O extremismo acena novamente para uma falsa moral, o *Queer* ainda é visto de maneira negativa e sofre repressão física e moral por se apresentar como a alteridade de uma sociedade que ainda toma a heterossexualidade como padrão social. O leitor, ainda que não goste da maneira como o argumento da obra é apresentado, poderá ser tocado pela voz de uma jovem que reflete sobre si e que apresenta um retrato da violência e dos preconceitos sofridos pelos homossexuais em sua época. Uma personagem construída de maneira complexa, que vai amadurecendo no desenrolar do enredo e que provoca o leitor a reconhecer, por meio do texto literário, “que a vida [...] é às vezes muito feia”.

## **PALAVRAS FINAIS:**

Nestas memórias de quem cresceu, o leitor se depara com um enredo que exige fôlego e a abertura para se desvencilhar de qualquer juízo de valor. *Eu sou uma lésbica* é uma narrativa literária com um forte argumento a ser tecido: a homossexualidade não é uma escolha, mas sim, uma identidade. Como todas as demais obras de Cassandra Rios, era preciso chocar. A imagem de uma menina de sete anos, dissimulada, assassina e libidinosa cumpre esta função na

narrativa. Atuando quase que como um tratado da homossexualidade entre mulheres, Flávia desconstrói a teoria freudiana, nega distúrbios familiares ou o inconsciente e assume a postura de quem sempre se reconheceu lésbica. O parágrafo final do livro, inclusive, é marcado por dois questionamentos, provocando o leitor ou a leitora do texto a elaborar uma resposta: “Em que situação uma homossexual deve ser rejeitada, compreendida ou aceita? Quando engana o homem com as suas dissimulações ou quando enfrenta a sociedade abertamente, sem esconder o que é?” (RIOS, 1981, p. 115)<sup>5</sup>.

A escrita foi, sem dúvida, uma maneira de resistir para Cassandra Rios. Situada em um contexto latino americano em que às mulheres foi negado, por muito tempo, o acesso à educação formal e ao espaço público, a literatura produzida por ela dá visibilidade a um conjunto de representações advinda deste contexto. Marcelo Rubens Paiva, em texto publicado na *Folha de São Paulo*, por ocasião da morte de Cassandra Rios, recupera as palavras que um familiar atribui à escritora: "Se o homem escreve, ele é sábio, experiente. Se a mulher escreve, é ninfomaniaca, tarada" (Cf.: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u22181.shtml> acesso em 18 de março de 2019). Morta no século XXI, Rios, ao tecer tal constatação, apenas reforça os obstáculos que a mulher latino-americana, da colônia à ditadura militar (e que ainda se mantém, apesar das conquistas), necessitou romper para ter o direito de publicar as suas ideias e a sua literatura. Cassandra Rios não se dobrou ao estado de exceção. Ela resistiu e provocou os seus leitores, obrigando-os a enfrentar debates abafados pelo discurso falso moralista da política da época.

## REFERÊNCIAS:

- ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. *O conto Sul-Rio-Grandense: Tradição e modernidade*. Editora da Universidade/ UFRGS, 1999
- BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. *Revista Itinerário*. Araraquara, n. 10, 1996.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro, Imago editora, 1977.
- FICO, Carlos. A negociação parlamentar da anistia de 1979 e o chamado “perdão aos torturadores”. <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r30005.pdf>. Acesso em 20 de março de 2019.

---

<sup>5</sup> Neste artigo, utilizo a edição de 1981, da editora Record.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: edições Graal, 1988.

FREUD, Sigmund. *Obras completas*. volume 6: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos (1901-1905). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FRY, Peter & MACRAE, Edward. *O que é homossexualidade*. São Paulo: Editora Abril Cultural Brasiliense, 1985.

LEITE, Liagia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. 10ª ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2002.

REIMÃO, Sandra. *Repressão e resistência. Censura e livros na ditadura militar*. São Paulo, EDUSP/FAPESP, 2011

RIOS, Cassandra. *Censura: minha luta meu amor*. São Paulo: Global editora e distribuidora, 1977.

RIOS, Cassandra. *Eu sou uma lésbica: "vamos brincar de gatinho?"*. Rio de Janeiro: Record, 1981.

## O SUJEITO EM MICROCONSTRUÇÕES CAUSATIVAS COM “FAZER”

**Luana Gomes Pereira**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro –RJ, Brasil

**RESUMO:** A questão da causatividade é um tema bastante recorrente em linguística, abordado em diferentes perspectivas. As construções causativas codificam uma situação em que o causador tenta manipular o elemento afetado (causado) para realizar uma ação ou assumir um estado. Neste artigo analisamos as causativas analíticas formadas com o verbo fazer a partir da Gramática de Construções, a qual integra forma e significado, a fim de verificar a existência de um possível protótipo na realização do sujeito dessa microconstrução. O estudo foi realizado à luz dos Modelos Baseados no Uso, os quais afirmam que os princípios fundamentais da estrutura linguística são derivados da experiência. Para o levantamento dos dados, utilizamos a Amostra Midiática do PEUL, formada por textos dos jornais O Globo, Jornal do Brasil, Extra e Povo. Os resultados apontam que há diferenciação entre os tipos de sujeito causador na microconstrução – agente, instrumento e fonte - refletindo a heterogeneidade dos dados.

**PALAVRAS-CHAVE:** construções; causatividade; verbo fazer.

**ABSTRACT:** The question of causality is a very recurrent theme in Linguistics, approached from different perspectives. Causative constructions encode a situation where the causer tries to manipulate the affected element to perform an action or assume a state. In this study we investigate the analytic causatives formed with the verb fazer, based on the Grammar of Constructions, which integrates form and meaning, in order to verify the existence of a possible prototype in the realization of the subject of this construction.. The study was conducted in light of the Use Based Models, which state that the fundamental principles of the linguistic structure are derived from experience. For the data collection, we used the PEUL Media Sample, made up of texts from the newspapers O Globo, Jornal do Brasil, Extra and Povo. The results indicate that there is a differentiation between the types of causative subject in the construction - agentive, instrument and source - reflecting the heterogeneity of the data.

**KEYWORDS:** constructions; causativity, verb fazer.

### INTRODUÇÃO

As construções causativas vêm sendo alvo de pesquisas de muitos linguistas, em diferentes perspectivas. Neste artigo analisamos as construções causativas analíticas, ou seja, as construções formadas por um verbo causativo na oração principal e um verbo na oração encaixada, em uma oração complexa. Podemos defini-las como construções que apresentam dois eventos dependentes, que indicam uma relação de causa-efeito (SHIBATANI, 1976). Sendo assim, o exemplo (1) é considerado uma construção causativa analítica:

(1) Maria fez Pedro chorar.

Desta forma, de maneira geral, estudiosos assumem ser necessária a presença um agente animado e intencional para a realização do evento ou mudança de estado dentro da situação causativa. Neste artigo, pretendemos investigar se há um protótipo de sujeito na microconstrução causativa com o verbo *fazer*, mostrando a relação de causatividade a partir do sujeito causador. Apresentamos nossa interpretação sobre o fenômeno, estudado sob a concepção dos Modelos Baseados no Uso, em que se configura um pareamento entre forma e significado. Sob essa perspectiva, caracterizamos a construção causativa quanto a sua estrutura e ao seu significado e tecemos considerações sobre a manifestação das microconstruções causativas com *fazer*, analisadas em dados reais do português do Rio de Janeiro. Em seguida, discutimos os resultados encontrados e a análise quanto à semântica do sujeito causador. Por fim, apresentamos nossas considerações e as referências utilizadas.

## OS MODELOS BASEADOS NO USO

Este trabalho se fundamenta nos pressupostos dos Modelos Baseados no Uso (doravante MBU)<sup>1</sup>. O foco dos MBU está na relação entre estrutura linguística e instâncias de uso da língua. Visto que o sistema linguístico está ligado ao uso, nesta abordagem, a construção de uma teoria da linguagem e a descrição dos sistemas linguísticos devem se basear na observação de dados de uso real. Assim, o objeto primário de estudo é o que os indivíduos de fato produzem, o que constitui a maior evidência para definir a natureza e a organização dos sistemas linguísticos (KEMMER e BARLOW, 1999, p. xii).

Com tudo isso, a produção linguística não se reduz ao produto do sistema dos falantes, mas também fornece *inputs* para os sistemas de outros usuários da língua, iniciando em sua aquisição inicial e perpassando toda a sua vida. Assim, as situações de uso ao mesmo tempo resultam e formam o sistema linguística, perfazendo um ciclo.

A análise das construções causativas neste trabalho está baseada no modelo construcional baseado no uso. Consideramos aqui o trabalho de Goldberg (1995), a qual discute uma abordagem

---

<sup>1</sup> Alguns linguistas também denominam estes modelos como Teoria Baseada no Uso (BYBEE, 2010) e Linguística Funcional Centrada no Uso (MARTELOTTA, 2003, OLIVEIRA & ROSÁRIO, 2015)

de gramática construcional para o estudo das estruturas argumentais, ou seja, a relação entre o verbo e seus argumentos. A autora postula que uma construção existe se uma ou mais de suas propriedades não é previsível a partir de outra construção já existente na gramática (p.4). Portanto, na Gramática de Construções, não há distinção entre o léxico e a sintaxe: o mesmo tipo de estrutura de dados é representado como o pareamento entre forma e significado.

Nesta perspectiva, o sentido ou significado vai além da separação que se faz usualmente entre semântica e pragmática, uma vez que as convencionalizações que podem ser feitas em uma construção incluem propriedades referenciais, discursivas e pragmáticas indistintamente, ligados a uma forma linguística. Desta forma, assume-se que as escolhas para uma construção estão apoiadas em um background específico, que determina seu significado.

A esquematicidade e a produtividade também são propriedades importantes nos processos de uso da língua. A esquematicidade se correlaciona com a extensão em que configuram padrões mais gerais dentre várias outras construções específicas (Goldberg, 1995). As construções apresentam relações complexas devido ao seu grau de esquematicidade. Nos Modelos Baseados no Uso, os esquemas construcionais podem abstrair muitas microconstruções (*types*); com isso, realizamos uma análise do tipo bottom-up, que privilegia investigar as instâncias reais no uso da língua.

A produtividade está muito relacionada à frequência (Bybee, 2010); Traugott e Trousdale (2013) relacionam a frequência da construção com a frequência token, apesar de não lhe conferir muita importância para o surgimento de uma construção. Quando novas construções se formam, são geralmente difundidas pelo aumento da frequência de uso, isto é, a frequência da construção. A rotinização também é um fator importante – para Traugott e Trousdale (op. cit.), um aumento da frequência *type*.

Traugott e Trousdale (op. Cit.) propõem uma esquematização em rede para tratar dos níveis hierarquização das estruturas linguísticas. Os autores definem que os padrões mais abstratos são instanciados por esquemas, seguidos por subesquemas menos abstratos e, em níveis mais baixos, por microconstruções. Os esquemas e subesquemas são abstrações das microconstruções (*types*), nós que se localizam em níveis mais baixos na rede, os quais podem sancionar variados construtos, isto é, instâncias concretas do uso linguístico.

Vejamos, a seguir, dentro da perspectiva de análise dos MBUs, o que é uma construção causativa, sua representação dentro do modelo e como os processos acima descritos afetam a sua realização.

## A CONSTRUÇÃO CAUSATIVA

Estabelecer relações entre eventos e seus participantes é um dos modos mais recorrentes de estruturarmos nossa experiência de mundo; logo, para entender um evento procuramos por sua causa. A causação pode então ser definida como a relação entre dois eventos, com um causador e um causado, que se desenrola dentro de uma relação temporal, pois em geral o evento causador precede o evento causado. Assim, Givón (1972) e Shibatani (1976, p.1) definem “situação causativa” como a relação entre dois eventos dependentes que indicam uma relação de causa-efeito. As construções causativas analíticas são aquelas que apresentam dois verbos para indicar a causação, e podem ser representadas como no esquema abaixo, reproduzido de Pereira (2018):

$$(2) [SN_1 V_1 SN_2 V_2] \leftrightarrow [\text{causação}]$$

As construções causativas analíticas possuem, portanto, um significado construcional e são esquemáticas, apresentando certa dependência entre seus elementos: o sujeito causador (SN<sub>1</sub>), um verbo que indica causa (V<sub>1</sub>), um elemento causado (SN<sub>2</sub>) e um verbo que indica efeito ou resultado (V<sub>2</sub>). Diferentes itens lexicais podem ser sancionados para cada um dos membros deste esquema, o que permite grande variabilidade na formação da construção.

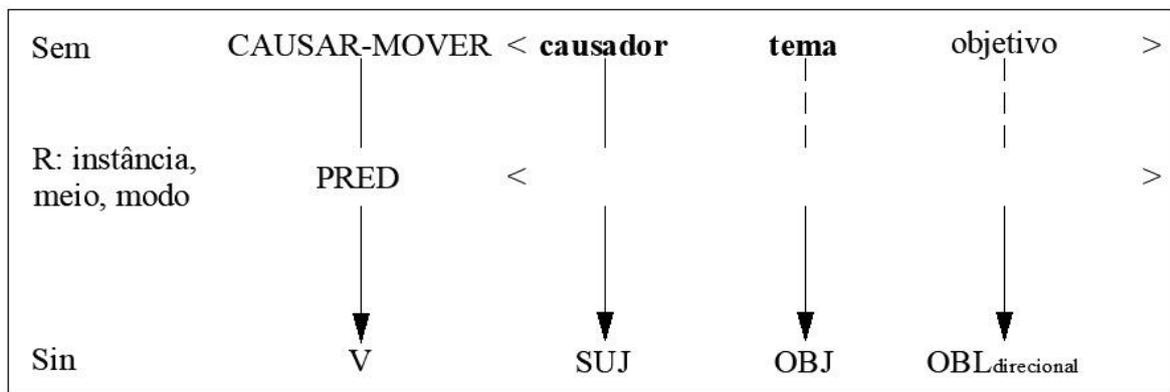
Neste estudo tratamos especificamente das microconstruções causativas realizadas com o verbo *fazer* como verbo causativo. Vários linguistas já estudaram os diversos usos de *fazer* causativo (BITTENCOURT, 2001; MACHADO VIEIRA, 2003, et. al.). Carvalho (2004), por exemplo, que trabalhou com verbos causativos sob um viés funcionalista, atribui a *fazer* uma acepção mais neutra ou mais ampla do que a de outros causativos que focalizou no seu estudo (*mandar* e *deixar*); para a autora, pode significar “causar, ocasionar, alcançar (por esforço ou influência)”. Assim, não é muito fácil especificar as particularidades semânticas de *fazer* e a autora o classifica pelo estado de coisas que desencadeia: ações/atividades ou processos. De acordo com Carvalho (op.cit.), como causativo, o verbo *fazer* indica um alto grau de controle sobre a realização do estado de coisas codificado na oração encaixada, (ou sua ausência em caso de negação). Costuma ocorrer com sujeitos animados ou inanimados.

Machado Vieira (2003), dentre outros trabalhos, estudou o verbo *fazer* como auxiliar de causativização. Com este emprego, a microconstrução com este verbo assume um comportamento

causativo em que a atuação do agente e o alcance do objetivo formam um evento, baseados na intencionalidade, responsabilidade, controle e contato físico do agente, além da manipulação do estado físico ou da condição do objetivo.

Apesar de não estudar propriamente as construções causativas, Goldberg (1995), dentro da abordagem da Gramática de Construções, trata da relação de movimento causado nas estruturas argumentais. A autora propõe que a construção de movimento causado apresenta uma relação de movimento e, através de uma propriedade de extensão metafórica, esta relação pode ser entendida como causalidade, com o sentido de transferência. Goldberg propõe o modelo sintático [Suj V não estativo Obj Oblidirecional], que está associado ao significado ‘X causa Y mover-se para Z’, independente do verbo que faz parte da construção, que pode ser visto no diagrama abaixo:

Diagrama 1: construção de movimento causado (GOLDBERG, 1995, p.77)



A construção de movimento causado é exemplificada por Goldberg (1995, p.165):

(3) Joe kicked the dog into the bathroom.

Joe chutou o cachorro para dentro do banheiro.

Considerando o esquema proposto, temos então a mudança de ”mover-se” para “causar”. A construção pode apresentar verbos com um, dois ou três participantes, referir-se a uma instância do evento requerido ou codificar um meio ou maneira para que este se realize. É necessário que o

verbo se relacione com o significado “causar-mover” (*cause-move*) e deve permitir um argumento agentivo, para que este possa desempenhar a ação.

As construções causativas, em seu uso real, são mais específicas do que esta construção, ou seja, são instâncias herdadas dessa construção com um verbo causativo específico e seu complemento. Para exemplificar, uma construção com fazer-causativo (3) tem uma combinação do verbo fazer com um complemento Obj+infinitivo:

- (4) Se alguém com ascendência sobre José Alencar **não fizer ver a ele** que sua função é exatamente delimitada pelo exercício da contenção verbal e gestual, hoje são os juro, mas amanhã o vice poderá se valer da ocupação temporária da cadeira presidencial para desautorizar outras posições do titular do cargo. Trata-se de um filme já visto, com roteiro de turbulências e final nada feliz. (JB, 03/06/03, Bem pior que a encomenda)

Assim, temos uma relação entre um causador (alguém) e um causado (José Alencar) que deverá realizar a ação indicada no predicado dependente (ver a limitação de sua função). Essas características são restrições para a caracterização da construção, e se relacionam ao tipo de evento codificado por ela. A partir deste exemplo, podemos identificar os participantes da construção causal como causador (SN<sub>1</sub>), causado (SN<sub>2</sub>) e resultado ou efeito (V<sub>2</sub>).

Em se tratando do sujeito causador, nosso objeto de análise, devemos considerar que a agentividade está estritamente ligada à animacidade, as quais também se relacionam à questão da intencionalidade. Para muitos autores, o papel temático do sujeito é, em grande parte, motivado pela semântica verbal pois, como defende Chafe (1979, p.97), ela se estende sobre os participantes que o acompanham, determinando sua escolha. Com isso, os verbos denominados prototipicamente dinâmicos -como os de ação-processo-, selecionam mais frequentemente um sintagma nominal com semântica de agente, animado. De forma semelhante, Givón (1991) propõe que a estrutura transitiva prototípica apresenta três propriedades na sua representação semântica: i) agentividade, ou seja, um sujeito como um agente ativo, intencional, responsável pelo evento; ii) afetação: um objeto que é um paciente afetado, não intencional e iii) perfectividade: evento não durável, completo, que ocorre em tempo real. (cf. também, OLIVEIRA, 2000).

De forma um pouco diferente, Mira Mateus (2003) e Moura Neves (2010) admitem que, em razão da sua dinamicidade inerente, eventos e processos exigem, pelo menos, uma entidade que realiza ou sofre um “fazer”, que pode mudar de lugar ou estado, mas podem não necessariamente requerer um elemento afetado.

## **METODOLOGIA**

Considerando os pressupostos da nossa pesquisa, utilizamos dados reais para a análise do fenômeno. Para a nossa investigação, selecionamos a amostra midiática do PEUL (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua), sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A amostra é formada por jornais de grande veiculação na cidade do Rio de Janeiro: O Globo, Jornal do Brasil, Extra e Povo. Selecionamos exemplos de textos dos gêneros crônica, notícia, opinião e editorial. Para cada gênero, foram analisados aproximadamente 100 textos, exceto o gênero crônica, que possui 75 textos, o que nos forneceu um número aproximado de 146 mil palavras na amostra. Devido à polifuncionalidade do verbo *fazer*, foram excluídos todos dados não causativos e expressões já cristalizadas pelo uso. Desse total, obtivemos 23 dados de microconstruções causativas analíticas com o verbo *fazer*.

Com relação ao sujeito causador, observamos seus traços semânticos para a caracterização da agentividade, visto que este constituinte representa o elemento que provoca ou é responsável pela situação causativa. Classificamos o sujeito causador como agente, instrumento ou fonte. Acreditamos que quanto mais agentivo o sujeito causador, mais prototípica será a causação e, conseqüentemente, maior a afetação sobre o sujeito causado.

Nossa hipótese é de que o sujeito causador seja mais frequentemente agentivo e intencional, o que se imagina presente nas microconstruções propriamente causativas, ou seja, que implicam a realização do efeito pretendido. A seguir, relatamos e discutimos nossos resultados.

## **ANÁLISE E RESULTADOS**

Considerando o item lexical presente na posição de sujeito causador, verificamos diferenças semânticas entre os sujeitos causadores selecionados na microconstrução causativa com *fazer*. De forma geral, assume-se que o sujeito agentivo está associado às propriedades de manipulação e volição, isto é, o sujeito-agente é manipulador e volitivo, enquanto o sujeito-fonte não é

manipulador nem volitiva e o sujeito-instrumento é manipulador e não volitivo (IGNÁCIO, 2006). Para Langacker (1991) quem encabeça a rede de ações é o agente, o qual se encarrega de começar uma transmissão de energia. No caso de sujeito instrumental, este não tem força por si mesmo, mas transmite a energia herdada de um agente para um paciente. O sujeito fonte seria apenas um motivador para a cadeia de ações.

Como salienta Machado Vieira (op. cit.), a microconstrução causativa com fazer conceptualiza o processo de mudança, acarretado por um elemento animado ou não animado. O traço de animacidade está presente no papel agentivo, que caracterizamos como um desencadeador de uma atividade. Um exemplo de sujeito agentivo está em (6), em que temos um sujeito humano (o prefeito) que desempenha uma ação sobre um objeto (a arrecadação) que sofre uma mudança de estado (aumenta):

(5) Em Oswaldo Cruz, região de Nova Alta Paulista, o prefeito Valter Luiz Martins fez, em sete anos, a arrecadação municipal aumentar 207% em termos reais. A cidade, que foi grande produtora de café e mantinha os velhos galpões abandonados, agora abriga três indústrias que proporcionam trabalho e renda a mais de 150 pessoas. Ele aplicou recursos em saúde, saneamento e educação. O resultado foi rápido: o orçamento do município passou de R\$ 7 milhões, em 1996, para R\$ 21 milhões, em 2002. (JB, o empreendedorismo e as prefeituras)

Em uma oração com sujeito instrumental, subentende-se que há uma força que desencadeia a ação. Essa força é abstrata, não animada; não possui controle sobre o resultado da ação, apesar de dar origem a ele, como vemos no exemplo (6):

(6) Impulsionado por um amplo desejo de mudança, o presidente eleito ontem assumirá em Brasília, no dia 1º de janeiro, para enfrentar grandes desafios. E para vencê-los, terá de demonstrar a mesma persistência que fez um retirante nordestino sobreviver no ABC paulista, ajudar a organizar um movimento sindical moderno e fundar o Partido dos Trabalhadores, outro símbolo do avanço da organização social no país. (O Globo, 28/10/02, os desafios)

(1) Temos ainda o papel temático de fonte ou origem, com um sujeito tipicamente não animado. No exemplo (7), a “lâmpada” não exerce a atividade de manipulação causativa diretamente, mas sim se torna um meio para a mudança de estado emocional no objeto causado (Rosa). Neste caso, a lâmpada é um elemento concreto inanimado, porém há também instrumento abstrato, que não depende de uma existência humana para se manifestar:

- (7) Ao despertar e antes de deitar-se, Rosa ajoelha-se diante do sacrário para dialogar com seu Senhor. A lâmpada vermelha que "denuncia" a presença real e misteriosa atrai seu olhar e a faz sentir que ali está seu último refúgio, que é também abrigo dos refugiados com quem trabalha. (JB, umas e outras, 08/03/04)

Em relação as características do causador na microconstrução fazer-causativo, observamos que o traço de causatividade está presente em todos os papéis temáticos analisados. Esperávamos uma maior frequência de agentes, uma vez que o verbo fazer assume o significado de facilitador da ocorrência de uma ação ou mudança de estado, e entendemos que há o exercício de coerção para que se concretize o resultado. No entanto, a maior parte dos dados apresentou causadores inanimados, como instrumento ou fonte para a realização da mudança de estado ou evento. Vejamos na Tabela 1:

Tabela 1: papel temático do sujeito causador

<b>Papel temático</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Agente</b>	7	30,4
<b>Instrumento</b>	7	30,4
<b>Fonte</b>	9	39,2
<b>total</b>	<b>23</b>	

Assim, verificamos que há uma distribuição similar entre sujeitos causadores agentivos (30%) e instrumentais (30%). Entendemos que isso ocorre devido ao fato de que o sujeito instrumental tem implícito um sujeito causador. É importante também considerarmos os gêneros textuais que estudamos (artigo de opinião, crônica, editorial e notícia), pois vemos que

alguns gêneros do discurso jornalístico podem apresentar tipos textuais que favoreçam a impessoalidade.

Esse resultado nos surpreende, uma vez que a noção prototípica de causatividade pressupõe o significado de que há uma coerção imposta por alguém, o qual tenta instigar para que seja realizada uma ação ou mudança de estado, e alguns teóricos defendam que há o exercício de coerção para que se concretize o resultado (GIVÓN, 1991; GOLDBERG, 1995).

Para Cançado (1995, p.102), é possível considerar que um resultado sempre será provocado por um agente, com a causalidade sendo representada por um agente que realizou um evento e o efeito de sua ação. Nas palavras da autora:

de fato, na atribuição de agentividade, sempre se pode mostrar que um certo evento foi causado pela ação de um agente. Observe-se que a noção de causalidade envolvida nessa descrição é a relação que se estabelece entre dois eventos: o que o agente fez e o que resultou de sua ação. Mas nem todo evento que se atribui a um agente pode ser explicado como causado por outro evento.

Outro ponto observado nesta análise é de que, em geral, na literatura linguística, entendemos que o sujeito agentivo possui de forma inerente a intenção de realizar uma ação. No entanto, verificamos que em alguns casos não está claro que haja intencionalidade deste agente. Além disso, com a presença de dados em que o sujeito é instrumento ou fonte e não agente na causação, esta falta de volição fica ainda mais evidente:

Tabela 2: intencionalidade do sujeito causador

<b>intencionalidade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Com intenção</b>	5	21,7
<b>Sem intenção</b>	18	78,3
<b>Total</b>	<b>23</b>	

Observamos, na Tabela 2, que os sujeitos em nossos dados tendem a ser não intencionais, ainda que haja um número razoável de sujeitos agentivos. De forma distinta do que alguns estudiosos declaram, entendemos que mesmo no caso de sujeitos agentivos, pode

não haver intencionalidade no elemento causador. Isso acontece em ocorrências como a que mostramos no exemplo (9):

(9) "Quem teve a ideia de cortar o tempo em fatias, a que se deu o nome de ano, foi um indivíduo genial. Industrializou a esperança, fazendo-a funcionar no limite da exaustão. Doze meses dão para qualquer ser humano se cansar e entregar os pontos. Aí entra o milagre da renovação e tudo começa outra vez, com outro número e outra vontade de acreditar que daqui para diante vai ser diferente!" (Carlos Drummond de Andrade)". (Extra, 02/01/04 saindo do buraco)

Neste exemplo (9), apesar do agente ser humano (indivíduo genial), não nos parece que o sujeito pretendia alcançar o resultado declarado pelo autor do texto (industrializar a esperança). A consequência dessa criação parece ser acidental, não planejada.

Portanto, verificamos que as construções têm seus próprios significados, a serem caracterizados pelo tipo de episódio causativo que codificam. O grau de agentividade do causador é um fator decisivo nesta caracterização, pois mostra a manifestação do poder de atuação do sujeito causador. Em algumas construções, a agentividade do sujeito causador se dá pelo exercício de coerção e controle externo para que o constituinte causado realize, de fato, o evento ou estado de coisas solicitados; no entanto, dentre as microconstruções realizadas com o verbo *fazer*, a resultatividade que poderíamos pensar inerente à construção causativa não se apresenta de maneira clara.

Em alguns casos, pode haver uma força maior do que a intenção de um indivíduo que leve o elemento afetado a realizar algo (casos em que verificamos sujeitos do tipo instrumento ou fonte), como no exemplo (10):

(10) Preferi ver Friburguense e Vasco. Não acreditava no Valdir nem no Beto, que voltou menos mal do que se poderia imaginar. Minha curiosidade estava no time serrano. Só o tinha visto uma vez e me deixara boa impressão. Muito me fazia lembrar o São Caetano,

quando apareceu e surpreendeu, nos tempos iniciais de Jair Picerni.  
(Extra, 1103/04, O time de Abedí)

Neste exemplo, não cabe ao time do Friburguense provocar memórias no jornalista, pois sua atuação não prevê esta finalidade, todavia, indiretamente e sem intenção, tornou-se um agente provocador que leva o jornalista a lembrar-se de outro time de futebol.

Deste modo, verificamos que sujeito causador da microconstrução causativa com *fazer* pode ser realizado de três maneiras, seja como uma entidade animada e intencional (a), não animada e não intencional (b) ou animada e não intencional (c). Uma caracterização prototípica seria possível apenas se os dados se distribuíssem de forma mais frequente com um desses traços, o que não verificamos na amostra.

Podemos identificar o modelo **a** como aquele em que temos como resultado uma ação desempenhada pelo sujeito causado (Y), por vontade do sujeito causador (X). Nesses casos, a influência de X pode ser realizada por meio de coerção ou força física (TALMY, 1988). O exemplo (10) está de acordo com o modelo *a*: apesar da negação, a proposição é de que o causador (alguém), através de um ato comunicativo (fazer ver), levaria o causado a desempenhar uma mudança de estado, que gera um resultado (o vice presidente entender sua função). O sujeito alguém é, possivelmente, um indivíduo com autoridade política e/ou intelectual sobre o então vice-presidente.

De acordo com o modelo **b**, não há controle do sujeito sobre o resultado, pois o causador não tem a intenção de provocar um objetivo, mas sim atua como um motivador de um processo involuntário. O dado (6) enquadra-se neste modelo: a persistência, sujeito causador na construção, foi o que provocou a motivação do nordestino (Lula) a alcançar o resultado almejado (todas as suas conquistas). Este tipo de sujeito é tipicamente representado por uma emoção, um processo mental ou um processo físico, como descreve Stefanowitsch (2001:91).

Por último, o exemplo (8) é um representante do modelo **c**. Neste modelo, podemos ter um causador animado ou não, e o resultado da causação é uma atividade que decorre da ação do causador, que é um agente provocador desta ação. No caso de (8), a ação de um indivíduo de dividir fisicamente o tempo teve como consequência o resultado Z (trabalhar até a exaustão), ainda que esse não fosse seu objetivo. Neste caso, temos um elemento causado originalmente não humano (a esperança), porém personificado a ponto de realizar uma ação.

Tendo em vista os resultados obtidos, assumimos que cada uma dessas manifestações (a, b e c) é independente, ou seja, não faz parte de uma rede de extensões de alguma maneira. Conseqüentemente, obtivemos três possibilidades de sujeito licenciadas pela microconstrução causativa com o verbo *fazer*, um causador que influencia a ação do causado, agentivo e intencional; um evento que provoca um resultado, com sujeito não animado e não intencional; e um causador que facilita uma ação do causado, animado e não intencional.

Desta forma, postular um modelo que seja prototípico para a microconstrução causativa com o verbo fazer não se mostra viável. Com a definição de diferentes possibilidades de sujeitos licenciados na microconstrução, podemos verificar que há motivações sintático-semânticas que restringem as possibilidades de ocorrência desses sujeitos, porém não há um modelo ou esquema que seja suficientemente frequente para que possamos determinar que tal é o modelo prototípico desta microconstrução.

Também é importante ressaltar que, de forma distinta do que alguns estudiosos declaram (CROFT, 2001; GOLDBERG; 1995), entendemos que mesmo no caso de sujeitos agentivos, pode não haver intencionalidade do elemento causador, ainda que ele possa ser responsabilizado por uma mudança de estado ou um evento. Assim, verificamos que há sujeitos agentivos intencionais e não intencionais.

Entretanto, ao considerarmos a microconstrução como um todo, podemos verificar que as microconstruções com o verbo fazer tendem a instanciar uma situação causativa em que o sujeito torna possível que uma ação ou mudança de estado seja realizada, tal qual indicada pelo verbo de efeito (V<sub>2</sub>). Com isso, se levarmos em conta uma dinâmica de forças (TALMY, op.cit.), o sujeito causador é o iniciador da cadeia de causa e efeito. Na microconstrução estudada, apesar de podermos considera-la resultativa – isto é, com o resultado almejado alcançado -, não se configura como estritamente manipulativa, com ação do sujeito afetado sob coerção e sem direito de escolha sobre a realização do resultado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo propusemos uma análise do sujeito causador nas microconstruções causativas analíticas com o verbo *fazer*, o qual é, em seu uso geral, um verbo extremamente polissêmico. Definir um protótipo desta microconstrução a partir da semântica do sujeito causador não é tarefa fácil, considerando a heterogeneidade dos dados de uso real. Apesar disso, ao considerarmos a

causatividade a partir de uma relação causa-efeito desencadeada pelo sujeito causador da construção, pudemos verificar a ocorrência de três padrões de realização da microconstrução, considerados a partir da manifestação do sujeito causador: a) um causador agentivo e intencional; b) um evento, logo, um sujeito não intencional; e c) um causador facilitador de um resultado, não intencional.

Concluimos que, diferentemente do que foi porposto por vários autores da literatura lingüística, o sujeito causador na microconstrução com *fazer* não se apresenta apenas como um constituinte agentivo, mas sim distribuído entre os papéis semânticos estudados. Além disso, a maior parte dos sujeitos não demonstram intencionalidade na causação, ainda que sejam agentivos. No entanto, com a baixa frequência de ocorrência das microconstruções consideradas neste estudo, não nos foi possível ver uma configuração que considerássemos suficientemente mais frequente, e as outras ocorrências mais periféricas.

Portanto, entendemos que uma forma de analisar essas diferenças semânticas é assumir a existência da diversidade do *fazer*-causativo em português, ao mesmo tempo em que observamos que esta variedade não é aleatória. Além disso, as relações de agentividade e intencionalidade envolvem questões discursivo-pragmáticas que vão além da semântica do elemento causador, o que reforça o significado de construção e seu entendimento como uma unidade, defendido na abordagem construcional.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, V. A gramaticalização em orações completivas de verbos causativos. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, 2º semestre 2001.
- BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. Cambridge University Press. Cambridge. 2010.
- CANÇADO, M. Posições argumentais e propriedades semânticas. *Delta*. 1995.
- CARVALHO, C.S. Cláusulas encaixadas em verbos causativos e perceptivos. Tese de Doutorado do Programa de Pós- Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP. Campinas. 2004
- CHAFE, W. *Meaning and the structure of language*. Chicago e Londres. University of Chicago Press. 1979
- CROFT, W. *Autonomy and functionalist linguistics*. *Language* 71: 490–532.
- GIVÓN. T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins. 1972.

\_\_\_\_\_. Syntax: an introduction. Vol. II. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. 1991.

GOLDBERG, A. Constructions: a constructional grammar approach to argument structure. Chicago. Chicago University Press. 1995.

IGNÁCIO, S. Ação, agentividade e causatividade em estruturas oracionais de ação-processo. Todas as Letras I, volume 8, n.1, 2006.

KEMMER, Suzanne; BARLOW, Michael. Introduction: a usage-based conception of language. In KEMMER, Suzanne; BARLOW, Michael ed. Usage Based Models of Language. Stanford, CSLI Publications, 1999

MACHADO VIEIRA, M. Predicações com verbos funcionais: operanda auxiliares de causativização e/ou verbalização. In: VIII Simposio Internacional de Comunicación Social, 2003, Santiago de Cuba. Actas do VIII Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada & Ministério de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, 2003. v. 1. p. 173-178.

MARTELOTTA, M. Manual de Linguística. Contexto. São Paulo. 2008.

OLIVEIRA, M. e ROSÁRIO, I. (orgs) Linguística Centrada no Uso – teoria e método. 1ª edição. Lamparina. Rio de Janeiro. 2015.

PEREIRA, L. Construções causativas analíticas em português e em francês: um estudo sob a perspectiva dos Modelos Baseados no Uso. Tese de doutorado. UFRJ. Rio de Janeiro. 2018.

SHIBATANI, M. Causativization. In: SHIBATANI, M. (Ed.) Syntax and Semantics. Vol. 5. New York: Academic Press. 1976, p. 239-294.

TALMY, L. Force Dynamics in Language and Thought. Papers from the Parasession on Causatives and Agentivity. Chicago. Chicago Linguistic Society. 1988.

TRAUGOTT, E. & TROUSDALE, G. Construcionalization and constructional changes. Oxford. Oxford University Press. 2013.

## O VAQUEIRO E SUA REPRESENTAÇÃO: O SUJEITO À LUZ PECHEUTIANA EM “FILHO SEM SORTE”

**Daniel da Rocha Silva**

Pós-graduado em Linguística Aplicada na Educação  
(Instituto Graduarte), Tobias Barreto – SE, Brasil.

**RESUMO:** Este trabalho traz uma análise acerca do sujeito discursivo conforme a teoria do francês Michel Pêcheux. Para tal, tem-se como *corpus*, a letra da música do cantor de vaquejada alagoano Kara Véia, intitulada “Filho sem sorte”. A fundamentação teórica baseia-se principalmente em Faria (1993), Orlandi (2005), Pêcheux (2010) e Patti (2012). Constitui-se em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Considera-se que a representação do vaqueiro através de sua realidade vivida é recorrente, e a história do mesmo se apresenta nas palavras carregadas de sentido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Kara Véia. Cultura Popular. Análise do Discurso.

**ABSTRACT:** This work brings an analysis about the discursive subject according to the French theory Michel Pêcheux. For this, one has as *corpus*, the lyrics of the singer of vaquejada alagoano Kara Véia, titled "Son without luck". The theoretical basis is based mainly on Faria (1993), Orlandi (2005), Pêcheux (2010) and Patti (2012). It is a qualitative bibliographical research. It is considered that the representation of the cowboy through his lived reality is recurrent, and the history of the same appears in the words loaded with sense.

**KEYWORDS:** Cowboy. Kara Véia. Popular culture. Speech analysis.

### INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o tema “vaquejada” ganhou os holofotes dos principais noticiários do país, embora essa prática, outrora considerada cultural, não seja novata no cotidiano do povo brasileiro, principalmente dos nordestinos. Conhecida do meio jurídico como a ADI 4.983, a Ação Direta de Inconstitucionalidade pede a negação da Lei 15.299/2013, a qual, em seu Artigo 1º, delimita: “Fica regulamentada a vaquejada como atividade desportiva e cultural no Estado do Ceará<sup>1</sup>”. Porém, para a Procuradoria Geral da República – PGR, essa prática fere princípios presentes na Constituição Federal, como a proibição de maus tratos aos animais.

---

<sup>1</sup> Lei Nº 15.299 de 08/01/2013. Disponível em: <<https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=250070>> Acesso em: 10 jan. 2019.

Conforme a Lei 15.299/2013, do estado do Ceará, a vaquejada corresponde a “[...] todo evento de natureza competitiva, no qual uma dupla de vaqueiro a cavalo persegue animal bovino, objetivando dominá-lo<sup>2</sup>”. Enquanto que, o dicionário Aurélio define a vaquejada quanto à sua prática, e não enaltece as suas características esportivas, o que subjaz ser por conta dessa indefinição que agora adentra o campo jurídico. Assim, “**1.** Rodeio (5). **2.** Ato de procurar o gado espalhado pelos matos, para reconduzi-lo ao curral” (FERREIRA, 2010, p. 773). O conceito de “rodeio” também não explora as questões culturais e esportivas, definida como sendo “**5.** *Bras.* Ato de ajuntar o gado para marcá-lo, ou para curativos; vaquejada” (FERREIRA, 2010. P. 672). As duas definições dicionarizadas se constituem como superficiais e sem noção da realidade, ao ponto de nos remeter a uma aleatoriedade acerca dos dois termos.

Nesse sentido, conceitua-se o vaqueiro como sendo o sujeito praticante da vaquejada. E durante essas práticas, fica indispensável a musicalidade que complementa essa tradição popular, e sempre com letras remetidas ao cotidiano do seu participante, dotadas de melancolia e tristezas, além de amores vividos, em sua maioria não correspondidos, pelo vaqueiro. Esse, conceituado como “Guarda ou condutor de gado vacum.” (FERREIRA, 2010, p. 773), sem referenciar o vivido pelo mesmo na sua prática, que sequer remete-se à uma profissão, a uma prática trabalhista que emprega muitas pessoas país afora.

A Análise do Discurso submete o seu conceito, ou o que é entendido por ele, na maioria das vezes, a um discurso político, porém se a considerarmos apenas por este prisma é apequená-la em um foco pouco atraente, até pelo fato que suas cadeias constituintes não se remetem unicamente ao dito político. O francês Michel Pêcheux é o criador dessa famosa escola teórica, que não ficou parada em apenas uma análise, tanto é que perpassou por três fases, sendo a última delas a mais notável, em termos de embasamento teórico, até os dias atuais, explanada assim por França (2016, p. 2): “Em 1983, dá-se a publicação de *Discurso – estrutura ou acontecimento*, texto que baliza a 3ª época dos estudos pecheutianos e que apresenta o conceito de acontecimento como determinante para a análise discursiva”.

O fato é que se corrobora com a delimitação conceitual de Orlandi, quando a mesma atua “[...] trabalhando não só a textualização do político, mas a política da língua que se materializa no corpo do texto, ou seja, na formulação, por gestos de interpretação que tomam sua forma na textualização do discurso” (2005, p. 10). Desse modo, a análise discursiva ganha novas proporções e transpõe a análise dos textos políticos.

---

<sup>2</sup> Ibidem.

Dito isso, esta pesquisa objetiva analisar o sujeito discursivo, à luz pecheutiana, na música “Filho sem sorte”, imortalizada na voz do cantor de vaquejada alagoano Kara Véia, o qual é considerado referência no ritmo; além disso, propiciar uma base de pesquisa com teor cultural/popular, visto que é um campo pouco explorado cientificamente; e, também, revisitar outros conceitos da Análise do Discurso (doravante AD) conforme a escola francesa.

Este trabalho se justifica pela necessidade de atrelar a cultura popular brasileira ao arcabouço científico, pouco visto nos espaços acadêmicos. No entanto, consiste em uma fonte de pesquisa inesgotável e que pode contribuir significativamente com as teorias a serem abordadas. A lacuna existente entre o que foi mencionado configura-se na problemática.

Trata-se de uma abordagem qualitativa, haja vista a preferência pela defesa textual do *corpus*; e bibliográfica, pois analisa a letra de uma música. Desse modo, a fundamentação teórica parte de Cascudo (1976), um dos principais nomes dos estudos históricos/culturais do país; Faria (1993), com definições importantes quanto a prática da vaquejada no Brasil; Orlandi (2005), que traz uma síntese sobre os conceitos abordados pela escola francesa pecheutiana; Patti (2012), que descreve acerca do que vem a ser o sujeito no discurso; além de outras que agregam a este trabalho.

## **VAQUEJADA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS**

No Brasil, a vaquejada caracteriza o povo nordestino, embora a mesma não seja uma prática apenas local, haja vista a sua realização em praticamente todo o país, e também não tenha surgido por aqui. Nesse sentido, o pesquisador folclorista e historiador Câmara Cascudo, ressalta: “A vaquejada, caracterizada pela saída, puxão pela saia, queda-de-rabo, acredito ser de origem espanhola [...]. Não se transmitiu a Portugal. Desapareceu na Espanha, mas resiste nas terras d’América, entre as populações pastoris do antigo domínio colonial” (CASCUDO, 1976, p. 31). Com isso, propagou-se pelos interiores brasileiros, ganhando notório destaque na região nordestina em decorrência principalmente do clima e da vegetação, aptos às práticas específicas da vaquejada.

Ainda de acordo com as palavras de Cascudo, citado por Araújo (1973, p. 96), é a “festa mais tradicional no ciclo do gado nordestino”. Por isso também se consolida como uma tradição do nordeste brasileiro, pois é na região onde a vaquejada tem maior destaque. “Antigamente era uma espécie de mutirão dos vaqueiros. Ajuda e diversão ao mesmo tempo, congregando vaqueiros das ribeiras vizinhas, enchendo de alegria o coração de muitos

curumbas” (ARAÚJO, 1973, p. 96), assim é descrita as características das vaquejadas antigas. Observa-se, no entanto, que está voltada para a alegria de seus partícipes, sejam regionais, praticantes ou não.

Assim, “A vaquejada, belíssimo espetáculo de precisão, agilidade, habilidade e arrojo é diversão típica do Nordeste oriental, da zona que o curral conquistou para a civilização brasileira. Integra programa de festas, festanças, festarias e até festejos cívicos”, como bem esclarece Araújo (1973, p. 96). Embora tenha saído do meio rural, outrora passivo de preconceitos e estereótipos, ganhou espaço nas cidades e representa sertanejos tanto pela sua prática quanto pela sua musicalidade.

Conforme Maia (2003), citada por Félix e Alencar (2011, p. 2), a vaquejada “[...] surgiu entre os séculos XVII e XVIII [...], a partir das festas de apartação”. Desse modo, a prática da mesma surge dotada de profissionalismo, a partir do momento em que os vaqueiros eram remunerados pelos donos das fazendas ao exercerem a separação do rebanho, pois a apartação consistia em “[...] um momento oportuno, acontecia juntamente com atividade funcional e rotineira do vaqueiro” (FARIA, 1993, p. 17). A remuneração não era paga em dinheiro, mas através de cabeças de gado, o que dificultava ainda mais a vida desses profissionais, haja vista que, a partir de então, acontecia um círculo vicioso de subordinação do vaqueiro ao seu patrão. Assim, recebia “[...] um quarto da produção de cinco em cinco anos, ou seja, a cada quatro bezerros que nasciam, um era do vaqueiro [...]”, como bem afirma Barroso (2006), citado por Félix e Alencar (2011, p. 4). Porém o vaqueiro não tinha onde colocar os animais, o que acarretava em uma dependência infundável com o fazendeiro.

Nessa época, não existiam competições nos moldes atuais, que foram surgir com a contemporaneidade, pois como bem afirma Faria (1993, pp: 17-18), “Nesses tempos a pegada dava-se em campos fechados (no meio das caatingas) e em seguida a derruba, no pátio destinado a reunião da boiada, também um espaço aberto sem limites de cercas”. É outro fator modificado, pois, com as competições, a vaquejada passou a ser considerada um esporte e ganhou adeptos por todos os cantos do país, muito em decorrência de suas premiações gigantescas.

Outro fato que sempre chama a atenção é o vestuário do vaqueiro, que se tornou típica caracterização dos amantes de tal prática, o que permanece atualmente, com poucas modificações. Assim, é sabido que:

[...] perneiras, gibões e chapéus de couro de mateiro; guarda-peitos de couro de gato-pintado (jaguaririca); cavalos “pescoço-de-viola”, os mais afamados; aguilhadas bem encostadas, com palmo de ferro, de forma piramidal, embainhado; selas sem cabeçotes, macias e leves; resistentes estribos de pau, largos peitorais e cabeçadas protetoras do animal; compridos laços trançados a cinco fios, de couro de burro, e que são enrodilhados, duas voltas maiores caindo sobre a anca do cavalo (MAIA, 2003, p. 163)

Os utensílios citados acima tornaram-se a farda dos vaqueiros e presença garantida nas festas de vaquejada, além de serem uma atração a mais desse movimento histórico. O avanço contemporâneo só agregou e tornou a prática da vaquejada uma atração, com cavalos e bois bem cuidados, de raças específicas para tal prática, além das festas marcadas por apresentações de artistas renomados nacionalmente.

As mudanças são inevitáveis, mas a essência permanece em sua prática. Passou por diversos nomes, tais como: derruba, pegada de boi, corrida de morão. Conforme Faria (1993, p. 17), “A data de 1870 é o registro mais antigo que se tem da prática da derruba pela cauda no Brasil”, ou seja, vaquejada. A mesma autora ressalta que tal informação aparece no poema “O nosso cancionário”, de José de Alencar. Nesse sentido, a vaquejada era cenário de histórias literárias da época, fato que comprova a sua prática desde esses tempos.

Além do profissionalismo, atualmente ganhou um caráter competitivo, com espaços equipados, alguns com arquibancadas para o público, regras, notas para a derrubada do boi, prêmios antes inimagináveis, e fãs espalhados pelo país. Assim, se constitui em:

As disputas da vaquejada contemporânea são sempre feitas por duplas – o “puxador” e o “esteira”. O puxador é aquele que derruba o boi e o esteira é aquele que tem a função de pegar cauda do boi e entregar para o puxador. As disputas são feitas da seguinte maneira: quando a porteira se abre o “esteira” pega a cauda do boi e entrega para o “puxador”, onde este dá um giro na cauda, puxa-a, derrubando o boi, que deverá cair na área demarcada pelas duas faixas, com as patas levantadas sem tocar em nenhuma das faixas. Caso isso aconteça diz-se “valeu boi” e os pontos são contados; caso contrário, a expressão é “zero” (FÉLIX; ALENCAR, 2011, p. 10)

Portanto, quanto à sua prática, são poucas as mudanças; a competitividade é que ocasiona um *status* nunca visto antes, que eleva as festas de vaquejadas como uma das principais manifestações populares do Brasil. Demais, suas festas atraem multidões também por conta de suas músicas típicas que a identificam tanto pelo ritmo quanto pelas letras que falam de amores, esses correspondidos ou não.

Desse modo, tornou-se inerente, com o passar do tempo, falar de vaquejada e não falar de Nordeste, bem como associá-la à uma prática cultural identificadora de um povo. Com isso,

qualquer decisão que venha a torná-la prática ilegal tornar-se-á insossa perante a história construída pelos vaqueiros ao longo de anos sofridos no sertão do país.

## **KARA VÉIA: O POETA DOS VAQUEIROS**

Edvaldo José de Lima, conhecido como Kara Véia, nasceu em 04/10/1977, na cidade de Chã Preta, com uma população estimada, em 2018, de 7.319 pessoas<sup>3</sup>, em Alagoas, a cerca de 100 km da capital Maceió. As informações acerca do cantor são vagas, e geralmente remetem-se à data de nascimento e morte do mesmo, em 27/03/2004, e se encontram em sites de notícias locais (alagoanos), rádios e vídeos no YouTube. Ainda, constata-se que não há publicações científicas acerca do alagoano, embora tenha deixado um vasto material para pesquisa.

Com voz firme, começou a carreira artística como narrador de vaquejada. Por ter sido vaqueiro, era conhecedor de todas as lutas encontradas no sertão nordestino. Por isso, chamava a atenção pela sua identificação com o movimento, que soava naturalmente. Compositor e “letrista”, era considerado um artista completo, com um talento retumbante que o tornou referência nas festas de vaqueiros pelo país.

Perpassando pelo canto do forró e da toada, essa última classificada como o aboio do vaqueiro pelo próprio Kara Véia<sup>4</sup>, alcançou sucesso nacional em 2001, com a música “Foi você”. Com ritmo e voz inconfundíveis, não demorou para emplacar tantos outros sucessos. Quanto às letras de suas músicas, em decorrência da falta de pesquisas acerca do mesmo, não há fontes científicas que possam ser citadas. No entanto, credita-se ser de autoria de Kara Véia os principais sucessos: “Mulher ingrata e fingida”, “Filho sem sorte”, “Foi você”, “Boi de carro”, “Eu e você”, “A sua ingratidão”, “Lamento de um vaqueiro”<sup>5</sup>, dentre outros.

Por ter nascido em uma cidade sertaneja pequena, Kara Véia vivenciou o sofrimento histórico do vaqueiro nordestino. Nesse sentido, sua obra carrega as dificuldades de sobrevivência vividas por ele mesmo e pelos seus conterrâneos, relatadas através de lamentos que envolvem o boi, o cavalo, a seca, o amor não correspondido, dentre outros fatores que o caracterizam como um poeta da cultura popular.

---

<sup>3</sup> IBGE. Cidades. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/cha-preta/panorama>> Acesso em: 13 jan. 2019.

<sup>4</sup> Para ver mais, acessar: <<https://www.youtube.com/watch?v=ITzYRjbPI-A>> Acesso em: 13 jan. 2019.

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pOZOKg89wow>> Acesso em: 13 jan. 2019.

Porém, Kara Véia não suportou as suas próprias angústias, muitas delas generalizadas em suas letras atreladas à luta histórica por sobrevivência do povo sertanejo, e veio a cometer suicídio, em Maceió. O motivo que o levou ao ato extremo ainda é confuso, mas, conforme os noticiários locais, o cantor estava com problemas conjugais e financeiros.

### **“FILHO SEM SORTE”<sup>6</sup>: O SUJEITO CONFORME PÊCHEUX**

É sabido da preferência de pesquisadores por análises discursivas de falas políticas, que de tanto acontecer, diminuíram a AD a um estereótipo. No entanto, ao considerar a própria definição pecheutiana de discurso, observa-se possibilidades apolíticas quanto à teoria do francês. Nas palavras de Orlandi, ao delimitá-la a AD, tem-se a seguinte conceituação:

[...] que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem. Concebe o discurso como um lugar particular em que esta relação ocorre e, pela análise do funcionamento discursivo, ele objetiva explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação. Estabelece como central a relação entre o simbólico e o político. (ORLANDI, 2005, p. 10)

A relação referida acima não precisa ser interpretada necessariamente como uma “fala política” propriamente dita por um político, pela “profissão” em si, mas entendê-la como a dinâmica de funcionamento da linguagem através do político, no sentido polissêmico da palavra. Dessa maneira, constitui-se como o policiamento linguístico sobre o que, quando e onde falar, além da formação histórica do sujeito, na qual submete questões de origem social, portanto, ideologia. Nesse sentido, se corrobora com Mazière (2007, p. 8), quando afirma que a AD analisa “[...] um objeto complexo que seria a linguagem ‘real’ [...]”, mas não precisamente quanto ao objeto linguístico, a língua, mas principalmente quanto “[...] ao campo da enunciação que o<sup>7</sup> determina [...]” (CARVALHO, 2008, p. 17), que nas palavras desse mesmo autor, o enunciado constitui-se como sendo “[...] a dimensão social e histórica na qual ele se insere” (CARVALHO, 2008, p. 17).

Dentro da AD há várias definições formativas discursivas, dentre as quais encontra-se a concepção de sujeito, tão pertinente para a compreensão do que venha a ser a análise

---

<sup>6</sup> A letra da música foi retirada de: <https://www.vagalume.com.br/kara-veia/filho-sem-sorte.html>. Acesso em: 05 jan. 2019.

<sup>7</sup> Grifo do Autor.

discursiva. Por isso, o objeto deste trabalho. Para tal, tem-se como *corpus* a música intitulada “Filho sem sorte”, do cantor de vaquejadas alagoano Kara Véia.

**Eu sou um filho sem sorte**

que só nasci pra sofrer  
Vivo triste e abandonado  
Sofrendo sem merecer  
Pra mim não existe festa  
Uma vida como esta  
É muito melhor morrer

Quando eu tinha quatro anos  
Minha mãe adoeceu  
Papai fez todos esforços  
Comprou remédio e lhe deu  
Pra minha infelicidade  
Eu fiquei na orfandade  
Não teve jeito e morreu

Só ficou eu e papai  
Na maior lamentação  
Pra me ajudar sofrer  
Não ficou nenhum irmão  
Fiquei sem prazer na vida  
Perdi minha mãe querida  
E botaram a pensão

Por tanto quem não tem mãe  
Só nasce para sofrer  
Passa a noite sem dormir  
Passa o dia sem comer  
Sua caminha é um chão  
E o seu consolo é um pão

Quando acha quem lhe dê

Os outros meninos passam

Por perto de mim mangando

Por que tem roupinhas novas

Minhas velhas se rasgando

Aumenta meu sofrer mais

Se eu tivesse meus pais

Não vivia assim penando

Se eu tivesse mamãe

Não sofria tanto assim

Eu só tenho quatro anos

Meu Deus que será de mim

Aumenta minha tristeza

Parece que a natureza

Está separada de mim

De dia eu fico contente

A noite eu sinto agonia

A noitinha eu deitar

Na terra molhada e fria

E quando vou adornando

Sonho mamãe me botando

Em uma caminha macia

Eu acordo e não vejo ela

Aí começo a chamar

Mas ela não me responde

E volto pra o mesmo lugar

De manhã procuro ela

Depois acendo uma vela

E aí começo a rezar

Eu rezo para mamãe  
Para o meu papai amado  
Porque sou pequenino  
Nesse mundo separado  
Agora vou terminar  
Peço pra não desprezarem  
Os filhinhos abandonados

Agora vou terminar  
Peço pra não desprezarem  
Os filhinhos abandonado

É observado, em uma leitura desatenta da letra, apenas o eu-lírico da mesma reduzido aos seus costumes e suas dores resumidas constantemente através da primeira pessoa do singular. Entretanto, não é esse o foco deste trabalho, pois a mesma se configura em uma leitura comum.

À luz pecheutiana, conceitua-se:

O sujeito do discurso, assim, tem uma materialidade linguística, e, portanto, é fruto de um entremeio entre movimentos metafóricos e metonímicos, paráfrase e polissemia, ele significa e é significado em determinadas condições pelo viés do interdiscurso, que sustenta seu dizer. Ele não é quantificável ou normatizável, mas é inscrito na/pela memória discursiva, que, por sua vez, está inscrita nas formações discursivas, que são inscritas nas formações sociais, e que se constituem nas injunções ideológicas. (PATTI, 2012, p. 19)

Ao pensarmos essa citação, é notório a presença dos arcabouços teóricos mencionados na letra do poeta alagoano, haja vista a descrição da vida do vaqueiro já percebida no primeiro verso “Eu sou um filho sem sorte”. A partir de então, têm-se elementos que remetem o ouvinte e/ou leitor a situações vividas pelo mesmo, que vão da história do sertanejo ao local de origem deste.

“Depois acendo uma vela”, no verso 55, traz à tona a fé do povo nordestino, que outrora é uma de suas características. Dessa maneira, se corrobora com Orlandi, quando afirma “Pêcheux considera a linguagem como um sistema capaz de ambiguidade e define a discursividade como a inserção dos efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem” (2005, p. 11). Esse jogo linguístico,

dotado de ambiguidade e historicidade, é notável em todo o *corpus*, pois Kara Véia, por ser vaqueiro e conhecer as lutas cotidianas do seu povo, utiliza-se de vocábulos que expressam o clamor sertanejo, como em “Parece que a natureza / Está separada de mim” (41º e 42º versos) remete-se aos períodos longos de seca na região.

Com isso, entende-se que o sujeito discursivo se constitui em um aglomerado de tantas outras definições ao ponto dessas delimitá-lo. Nesse sentido, é enrustido no interdiscurso, memória e formação discursiva, formação social e ideológica, como bem afirma Patti (2012), além do sentido pecheutiano. A professora e pesquisadora Eni P. Orlandi as define em sequência, justamente por serem conceitos entrelaçados.

A priori, “Pêcheux não separa categoricamente estrutura e acontecimento, relacionando a linguagem a sua exterioridade, ou seja, o interdiscurso. Ele define este como memória discursiva, o já-dito que torna possível todo o dizer” (ORLANDI, 2005, p. 11). Assim, compreende-se “Filho sem sorte” como memória discursiva, pois permite tudo o que se fala sobre, com a presença de elementos externos característicos da vida no sertão alagoano, isto é, interdiscurso. Assim, há uma formação interdependente entre o social vivido pelo sujeito e a estrutura do próprio sujeito enquanto tal. Como bem afirma o próprio Pêcheux, sobre a memória no discurso “E o fato de que exista assim o outro interno em toda memória é, a meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior”. (PÊCHEUX, 2010, p.56).

Ainda, “As formações discursivas, por sua vez, são aquilo que o sujeito pode e deve dizer em situação dada em uma conjuntura dada. O dizer está pois ligado às suas condições de produção. Há um vínculo constitutivo ligando o dizer com a sua exterioridade” (ORLANDI, 2005, p. 11). Desse modo, o exterior influencia o dizer, que ao ser dito, significa o sujeito, portanto, ideologia. Ou seja, o sujeito é caracterizado pelo exterior, pois

[...] as pessoas são filiadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos por intermédio da ideologia e do inconsciente. O interdiscurso é articulado ao complexo de formações ideológicas representadas no discurso pelas formações discursivas: algo significa antes, em outro lugar e independentemente. (ORLANDI, 2005, p. 11)

Por isso, a formação do sujeito é uma ligação intrínseca. Entende-se, com isso, que cada sujeito é constituído de particularidades voltadas para a sua vivência em sociedade. “Filho sem sorte” apresenta uma materialidade pertinente, de um menino sofredor do sertão que perde

os pais quando ainda criança, tão costumeiro do povo nordestino e brasileiro tal situação; embora a letra da música, toda ela, apresenta especificidades de luta apenas da família nordestina. “O termo “formações ideológicas” deve designar, portanto, de acordo com Pêcheux, a “materialidade concreta” da instância ideológica, isto é, o caráter regional e as ideologias práticas que podemos ligar a uma determinada cena da luta ideológica de classes”, como bem afirma Carvalho (2008, p. 82). Tal fato, de classe social, fica evidente nos versos “Os outros meninos passam / Por perto de mim mangando / Por que tem roupinhas novas / Minhas velhas se rasgando” presentes na 5ª estrofe, o que possibilita a identificação entre um menino pobre e outro em melhores condições socioeconômicas.

Mesmo com todo esse aparato teórico, convém citar também a definição de sentido, entendida por Orlandi (2005, p. 11) “[...] como sendo regulado no tempo e espaço da prática humana, *de-centralizando* o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto linguístico”, ou seja, reduz a língua ao sujeito, ao que ele quer dizer de acordo com sua história e seu local de fala. Sendo assim, o subjetivo não se torna objeto central para análise, pois, dessa forma, cairíamos na fórmula fácil de questões pessoais remetidas a lembranças amorosas e/ou outras quaisquer de cunho pessoal.

Com tudo o que foi citado, é possível compreender que “Filho sem sorte” é um sujeito discursivo constituído de todas as suas performances teóricas, a partir do momento que corrobora com a memória e, principalmente, com a ideologia. Orlandi ressalta que Pêcheux via o discurso como “[...] efeito de sentido entre locutores, um objeto sócio-histórico em que o linguístico está pressuposto” (2005, p. 11). Nesse sentido, pressupõe-se a luta do sertanejo alagoano pela sua sobrevivência, essa sendo o objeto sócio-histórico do discurso analisado; a análise, entre os seus diferentes prismas, torna-se o sentido entre locutores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A prática da vaquejada está no cotidiano popular, portanto, tornou-se uma cultura impregnada na história do povo nordestino, principalmente. Com a discussão sobre se é uma prática esportiva ou não só colaborou para a significação da mesma, defendida como sendo a atividade laboral dos vaqueiros; nesse sentido, não poderá deixar de existir através de proibições abusivas e incongruentes por órgãos jurisdicionais.

Kara Véia, não apenas em “Filho sem sorte”, corrobora com a luta histórica do povo sertanejo por sobrevivência em meio às adversidades impostas pela natureza. O seu legado é

incalculável para a cultura popular e para os seus conterrâneos alagoanos. Considerado um poeta, expôs, em suas letras, a luta do vaqueiro em seu *habitat*. Nesse sentido, sua poesia apresenta elementos pertinentes a qualquer análise linguística, porém pouco e/ou nada reconhecida nesse setor, pois o popular continua, ainda, subjugado.

Michel Pêcheux, através de seus estudos da década de 80, demonstra que a AD evoluiu tanto quanto sua escola teórica, haja vista as fases da mesma. Com isso, o sujeito discursivo à sua luz, dotado de entremeios, favorece uma abordagem apolítica. Nesse sentido, trazer uma análise em uma letra de música popular é enriquecer o campo discursivo, visto que o mesmo reduzido a falas de políticos já se tornou enfadonho.

Dito isso, “Filho sem sorte” apresenta um arcabouço específico quanto a AD pecheutiana, pois traz uma leitura em primeira pessoa do singular que confunde o leitor acadêmico ao deduzir que são apenas lembranças amorosas passadas do eu-lírico. Contudo, uma abordagem inteligente a caracteriza como um sujeito arrodado de historicidade, memórias e ideologia. Há de se levar em consideração, a priori, até para o leitor comum, conhecer a história de vida de seu autor, de sua classe social e laboral, são situações que desmistificam a ideia de sentimentos pessoais, apenas.

Como cantor de vaquejada, Kara Véia apresenta a realidade do vaqueiro, e nesse sentido, subjaz uma ideologia presente por tratar de uma classe social periférica. Desse modo, o sujeito discursivo predomina em “Filho sem sorte” através de traços ideológicos que remete o leitor/ouvinte ao seu local de fala, à sua origem. Permite-nos identificar de quem se fala, onde se fala e por quê se fala.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alceu Maynard. **Cultura Popular Brasileira**. 2. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973. 198 p.

CARVALHO, Frederico Zeymer Feu de. **O sujeito no discurso: Pêcheux e Lacan**. Tese de Doutorado (Universidade Federal de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Faculdade de Letras), Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ARCO-7F2RJQ/frederico\\_zeymerfcarvalho\\_tese.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ARCO-7F2RJQ/frederico_zeymerfcarvalho_tese.pdf?sequence=1)> Acesso em: 17 fev. 2019.

CASCUDO, Luís da Câmara. **A vaquejada nordestina e sua origem**. Fundação José Augusto, Natal-RN, 1976. 48 p.

FARIA, Eloísa Maria de. **Estudo da vaquejada inserida no contexto do sertanejo rural: o vaqueiro**. Dissertação de Mestrado (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Departamento de História), Natal, 1993. Disponível em: <<http://repositoriolabim.cchla.ufrn.br/bitstream/123456789/202/1/ESTUDO%20DA%20VAQVAQUEJ%20INSERIDA%20NO%20CONTEXTO%20DO%20SERTANEJO%20RURAL-O%20VAQUEIRO.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Coordenação de Marina Baird Ferreira. 8. ed. ver. atual. Curitiba: Positivo, 2010. 856 p.

FÉLIX, Francisco Kennedy Leite; ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de. O vaqueiro e a vaquejada: do trabalho nas fazendas de gado ao esporte nas cidades. **Revista Geográfica de América Central**, ISSN-2115-2563, Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica, II Semestre 2011, pp. 1-13. Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2425/2321>> Acesso em: 08 fev. 2019.

FRANÇA, Thyago Madeira. Um olhar sobre o conceito de memória discursiva de Miche Pêcheux. In: **INTERLETRAS**, ISSN nº 1807-1597, v. 4, Edição número 22, de Outubro/2015 a Março, 2016. pp: 1-10.

IBGE. Cidades. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/cha-preta/panorama>> Acesso em: 13 jan. 2019.

**LEI Nº 15.299 DE 08/01/2013.** Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=250070>> Acesso em: 10 jan. 2019.

MAIA, Doralice Sátyro. **A vaquejada: de festa sertaneja a espetáculo nas cidades**. In: ALMEIDA, Maria Geralda; RATTIS, Alecsandro Jp. (orgs.). Geografia: Leituras Culturais. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 159-183.

MAZIÈRE, Francine. **A Análise do discurso. História e práticas**. Trad. Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 132 p.

ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a Análise do Discurso. **Estudos da Língua (gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, p: 9-13, 2005. Disponível em: <<http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/4/3>> Acesso em: 12 jan. 2019.

PATTI, Ane Ribeiro. A noção de sujeito discursivo. **Fragmentum**, n. 32. Laboratório Corpus: UFSM, Jan./ Mar. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/download/4731/2869>> Acesso em: 10 jan. 2019.

PÊCHEUX, Michel. **O papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. O papel da memória. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

VAGALUME. Filho sem sorte. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/karaveia/filho-sem-sorte.html>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

**YOUTUBE.** Kara Véia - único vídeo do cantor na net. Aos 7:16' canta Filho sem sorte. Acervo Dr Gildo Simões. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ITzYRjbPI-A>> Acesso em: 13 jan. 2019.

**YOUTUBE.** Kara Véia - A Triste História do Maior Cantor e Compositor de Vaquejada. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pOZOKg89wow>> Acesso em: 13 jan. 2019.

## **L'ASSUJETTISSEMENT AND SURVEILLANCE CAPITALISM: UPDATING THE CONCEPT THROUGH THE LENS OF A NEW ECONOMIC ORDER**

**Ana Elisa Sobral Caetano da Silva Ferreira**

Visitor Scholar na Universidade da Califórnia Berkeley (UCB),  
Professora efetiva do Instituto Federal de São Paulo (IFSP),  
Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São  
Carlos (UFSCAR)

**ABSTRACT:** Surveillance Capitalism proposed by Shoshana Zuboff (2019) is the starting point for a reflection that aims at updating Pêcheux's concept of *assujettissement* (1995), or subjection. Considering *obliviation 1* and *2* and Althusser's definition of Ideological State Apparatuses (ISA) this study focus at discussing how the evolution of digital technology allowed private companies to colonize (DEBRAY, 2019) the western cyberspace, by self-regulating and defying their own privacy policies. Self-regulation has a decisive role in the process of stabilizing Surveillance Capitalism as a new economic order because it allowed practices like *behavioral value reinvestment cycle* (ZUBOFF, 2019) that can intervene and control users' decisions. Behavior modification has reached a very sophisticated point due to algorithms programming and technology companies have transformed human experiences online into a new commodity that directly impacts current social practices, therefore, having significant influence in Discourse Studies.

**KEY WORDS:** Discourse Study, Surveillance Capitalism, Algorithms

**RESUMO:** O capitalismo de vigilância proposto por Shoshana Zuboff (2019) é o ponto inicial para uma reflexão que visa atualizar o conceito de assujeitamento de Pêcheux (1995). Considerando a ordem dos esquecimentos 1 e 2 e a definição de Aparelhos Ideológicos do Estado de Althusser, este estudo procura debater como a evolução da tecnologia digital possibilitou que empresas privadas colonizassem (DEBRAY, 2019) o ciberespaço ocidental, por meio de auto-regulamentação e políticas de privacidade próprias. Auto-regulamentação tem um papel decisivo no estabelecimento do Capitalismo de Vigilância como uma nova ordem econômica, pois permite práticas como o ciclo de reinvestimento do valor comportamental (ZUBOFF, 2019) que pode intervir e controlar as ações dos usuários. A modificação comportamental alcançou um patamar sofisticado com a programação algorítmica e companhias de tecnologia transformaram experiências humanas online em uma nova mercadoria que tem impactos nas práticas sociais e, portanto, influência significativa nos estudos do discurso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise de Discurso, Capitalismo de Vigilância, Algoritmos

## A BRIEF INTRODUCTION TO FUNDAMENTAL CONCEPTS: FRENCH DISCOURSE STUDY

Discourse Study (DS) is a very diverse field what makes it hard to converge the multiplicity of “schools” into one, however, “the common denominator of the many strains in Discourse Study is that they consider meaning as a product of social practices.” (ANGERMULLER, MAINGUENEAU and WODAK, 2014, p. 3).

If DS deals with the construction of meaning by social practices, the proposal of a new economic order will have profound effects in this field, independently of the “schools”. However, the main purpose of this paper is to discuss how *subjection*, as Pêcheux describes in *Language, Semantics and Ideology*, can be updated through practices of Surveillance Capitalism.

Surveillance Capitalism is a concept proposed by Shoshana Zuboff (2019) to designate “a new economic order that claims human experience as free raw material for hidden commercial practices” and as “the origin of a new instrumentarian power that asserts dominance over society” (ZUBOFF, 2019, p. 11).

These two definitions proposed by Zuboff are the grounds to rethink and update the concept of subjection in discourse, mainly because they connect human experience and dominance in a way that is possible to revisit Althusser’s definition of *Ideological State Apparatuses* and the influence of private companies in maintaining the structure of dominant ideology.

The French school, mostly Pêcheux’s research, was profoundly influenced by Althusser’s ideas that social practices are deeply related to the concept of Ideology that “interpellates individuals by constituting them as subjects” (ALTHUSSER, 2014, p. 87). For Pêcheux (2011), this interpellation is part of the discursive process in which the subjects believe they are the origin of their discourse.

It is possible to regard **the effect of the preconstructed as the discursive modality of discrepancy by which the individual is interpellated as subject...while still being ‘always-ready a subject’**, stressing this discrepancy (*between* the familiar strangeness of

this outside located, before, elsewhere and independently *and* the identifiable, responsible subject answerable for his actions) operates ‘by contradiction’ (PÊCHEUX, 1994, p. 149)

The mechanism of ideological recognition relies on Althusser (1994) definition of the *Ideological State Apparatuses* (ISA) as “a certain number of realities which present themselves to the immediate observer in the form of distinct and specialized institutions” (ALTHUSSER, 1994, p. 107) that are part of a complex structure that keeps a certain ideology dominant.

Of course a social formation is not complexly structured simply because everything else – that is the traditional, sociological multifactoral approach which has no determining priorities in it. A social formation is a “structure in dominance”. It has certain distinct tendencies; it has a certain configuration. This is why the term “structure” remains important. (HALL, 1985, p. p.91)

One should not be mistaken by the word *State* when designating such apparatuses. Althusser had already affirmed that private companies could be part of the process of keeping the “structure in dominance”.

The distinction between the public and the private is a distinction internal to bourgeois law, and valid in the (subordinate) domains in which bourgeois law exercises its ‘authority’ [...] It is unimportant whether the institutions in which they are realized are ‘public’ or ‘private’. What matters is how they function. Private institutions can perfectly well ‘function’ as Ideological State Apparatuses. (ALTHUSSER, 1994, p. 108)

Private technology companies such as Facebook and Google worked in maintaining a certain structure functioning, mainly with their interference in the political scenario, like Facebook, when it came to decisions like the United States elections in 2016 or Brexit.

To understand Althusser’s influence in Pêcheux’s discursive concepts, it is fundamental to acknowledge the role of ISA in maintaining a structure that allows certain *discursive formation* to be formulated and how they are related to the interpellation that is connected to *assujettissement* or subjection.

The institutions that represent the ISA rely on certain rituals, including their technical objects, that legitimize the structure in which the social formation is configured. If one takes the School, as an example those institutions that ‘educate’, by using sanction, exclusion or selection methods to keep a certain ideology functioning (ALTHUSSER, 1998), one could look at the change of its technical objects as a hypostasis to understand how the discourse is not only present in enunciations but also in practices.

Once the classroom was a place for blackboards, chalks, books and notebooks, because those were the technical objects that were related to the work market and its values.

It takes children from every class at infant-school age, and then for years, the years in which the child is most ‘vulnerable’, squeezed between the family State apparatus and the educational State apparatus, it drums into them, whether it uses **new or old methods**, a certain amount of ‘know-how’ wrapped in the ruling ideology. (ALTHUSSER, 1994, p. 112)

As the technical objects in society change, the same happens at schools, little by little computers and smartphones are part of the environment. Connection is the buzz word and the schools embrace it by bringing this discourse to the classroom in their objects and practices. (FERREIRA, 2018). The influences of the digital technology paradigm in recent educational curricula are present in the discourse of naturalization of technical objects<sup>1</sup> understood as extensions of the human body.

We've all become a bit cyborg. Our phone is an extension of our memory; we've outsourced basic functions to algorithms; we've handed over our secrets to be stored on servers and minded by computers. What we need to always remember is that we're not just merging with machines, but with the companies that run the machines. (FOER, 2017, p. 8)

---

<sup>1</sup>“The idea that technical artifacts represent extensions (projections, amplifications) of the human being and, what is not less, of the human body (the senses, limbs, nervous system, etc.) has become a *topos* of modern thought. What we might call the prosthetic theory of technology was formulated in a variety of texts between 1860 and 1870” (MARTINS, 2012, p.15) translated from Portuguese

Foer is arguing about the general use of smartphones in western society and how it has become something naturalized. And although schools struggle to incorporate those new technical objects in their routine, it is undeniable that the students are already living in the new economic order proposed by Shoshana (2019).

The discursive confrontation, in education, is divided into two main fields: adopting the new discourse of digital technology or resist it. Some countries like Brazil and France adopted policies<sup>2</sup> against the use of smartphones in classroom, however, it is undeniable that digital technology has had profound interference in social practices and the educational field is one place where those two discourses are still being debated. Mainly because adopting a certain technical object means adopting the values of the company that manufactures that object.

New ways of understanding and appropriating are not likely to be developed automatically. A favorable disposition of mind is prerequisite. And this disposition is best fostered in educational settings. Young people today learn digitally mediated modes of expression largely *outside* of school, and those out of school uses of digital technologies are often more varied and more sophisticated than those they encounter at school. (KERN, 2015, p. 257)

However, this will not be an issue for a company that “is standing on the shoulder of giants”<sup>3</sup>. Google, understanding the importance of school as a place of appropriation, has found its way back to academia. From Google Scholar to Google Classroom, the tech company has invested to be one of the only companies to gain the schools ground. “Chicago Public Schools, the third-largest school district in the United States, with about 381,000 students, is at the forefront of a profound shift in American education: the Googlification of the classroom.” (SINGER, 2017, p. s/p)

---

<sup>2</sup> France and Brazil are example of countries where public policies against the use of smartphones in the classroom were established. < <https://www.nytimes.com/2018/09/20/world/europe/france-smartphones-schools.html>> and < <https://www.al.sp.gov.br/norma/74333>> accessed in May 15<sup>th</sup> 2019

<sup>3</sup> Google scholar motto: “Stand on the shoulders of giants” < <https://scholar.google.com/intl/en/scholar/about.html>> accessed May 15, 2019

The changes at schools are just one example of how social practices are impacted by a new economic order and its objects. Foer's idea of phones as an extension of human memory dialogues to Debray's (1995) mediology concept in which the mediations between the social and the technical can explain cultural changes. However, the most important aspect is beyond the object itself; it is about the discourses processes that allow and naturalize the usage of those objects. "The *medio* in mediology does not refer to media or medium but to mediations, that is to the dynamic totality of procedures and intermediary institutions that intervene between the production of signs and the productions of events" (DEBRAY, 1995, p. 29)

When these mediations ("What does communication mean? To transport information *through* space. What does transmission mean? To transport information *through* time. Communication has eroded, harassed, and finally swallowed up transmission" (DEBRAY, 2019, p. 77)) are made through digital tools and the intermediary institutions are billionaire companies that develop, maintain and define how those tools work, the impacts in social practices and history are colossal.

Mediation also has agency, for when we communicate, we don't start with a kernel of pure meaning and then look for an optimal medium through which to express it. [...] The medium itself provides structure, audience, and purpose; we just need to invent content to fill in the available slots. (KERN, 2015, p. 54)

Mediation and the companies responsible for the newest technological tools have their agency, and this is not always recognizable by its users. Throughout history the *medium* has played an important role in delivering the message, nevertheless, this is the first time that the medium allows companies to have access to persons' data in a very intrusive way, even reshaping how people interact.

New technologies can act as catalysis in the creation of new social configuration, as when members of a special interest group living in different locales develop an online community. At other times, new technologies reshape and extend existing social groups, as in social networking, where an existing face-to-face social network is transformed and extended online. But the practices that people establish in these environments are fundamentally social, not technological. (KERN, 2015, p. 98)

Considering that DS works with social practices to analyze meaning, it is also important to look at history as a fundamental base to understand the concept of *discursive formation*. History and language are not transparent. “A discursive formation exists historically within given class relations and may provide elements integrating into new discursive formations, constituting itself within new ideological relations involving new ideological formations” (PÊCHEUX e FUCHS, 2014, p. 93)

Orlandi (2015) points out that meaning does not exist in itself; it is always part of a socio-historical process in which words are produced. The author affirms that discursive formations regulate what can or should be said in a specific social-historical moment.

The individual interpellated as subjective is at the same time free and submissive. Everything can be said; however, the language defines what and how to say it, (ORLANDI, 2015) this is fundamental to understand the effect of subjection.

In Pêcheux’s poststructuralist perspective of discourse, the effect of subjection or *assujettissement* occur due to *oblivion 1* and *oblivion 2*. The author describes *oblivion 1* as:

The relative externality of an ideological formation in relation to a discursive formation is reflected within this very discursive formation: it refers to the necessary effect in a given discursive formation, of ideological non-discursive elements (representations, images related to practices, etc.). Better yet, it includes induces inside of a discourse a gap that reflects this externality. This is the gap between one discursive formation and another, the first serving as a kind of representational material for the second, as the discursivity of this ‘raw material’ vanished in the eyes of the speaker. (PÊCHEUX e FUCHS, 2014, p. 94)

While *oblivion 1* is connected to the ideological part of the process, *oblivion 2* is directly connected to the enunciation. The subject has the illusion that the origin of the discourse is the enunciation, ignoring that words always dialogue to previous words that set paraphrastic families, meaning there is always another way to enunciate something that seems unique.

We mean that we believe the production of meaning for a subject fades in the eyes of the subject. We mean that we believe the production of meaning is strictly inseparable from the paraphrase relations between sequences such as the paraphrastic family of these sequences, which might be called the matrix of meaning. This means that it is from the relationship inherit to this family that the effect of meaning is constituted as well as the relation to a referent involved effect. (PÊCHEUX e FUCHS, 2014, p. 93)

For this perspective of Discourse Study, paraphrastic processes are connected to the stabilization in which memory is related to what is sayable, producing different formulation of a sedimented discourse. (ORLANDI, 2015).

Going back to School as an example of ISA that stabilizes certain discourses, there is a certain sedimented image of its actors and procedures. This image is created through history with the repetition of practices. The teacher as source of knowledge, the students as mere spectators, books as their technical objet.

However, change comes within the polysemic process, which means a rupture in what is sedimented. A breach in the matrix of meaning that allows the Other to occur. “Lacan metaphorically designates by the ‘Other’ with a capital ‘O; in this sense, the monologue is a special case of dialogue and of interpellation” (PÊCHEUX e FUCHS, 2014, p. 95).

The Other of the sedimented teacher is the facilitator, an entertainer; class must be fun! “The new psychic economy has an element: space; a regime; the image; and a fixed star: happiness.” (DEBRAY, 2019, p. 72) Students find their Other in a society of production, they must know before entering the class, they must access everything and they must seek results all the time. There is no time for contemplation (BONDÍA, 2002).

How has this happened? By replacing institution by equipment. Institutions make a bridge between yesterday and today; equipment between here and there. The former have a function (family, church, state academy, school, language) and guarantee transmission while the second has a circulation. The explosion of mobility (of persons, capital, opinions, skills, jobs, and so on) has gone hand in hand with the implosion of continuities (and the discomforts of identity that result from this) (DEBRAY, 2019, p. 79)

This change is a product of a discourse change that has affected the postmodern man. The “old” and “disposable” teacher must get out of the way and let the novelty arrive. In the postmodern society, there is no time for the old, for the contemplation. Time is money and this is the motto for every single person.

## **SURVEILLANCE CAPITALISM: A NEW ECONOMIC ORDER**

In surveillance capitalism, *human experience* is money. The companies that have access to users’ data, specially their *surplus*, are the ones more likely to decide users’ future needs and desires. Automated cars, digital personal assistants, *smart* homes. All those technical objects produce data from its users that are stored at companies’ clouds. However, those companies began before there was any kind of regulatory law to determine what could be done with people’s data and those corporations found it fare to regulate themselves by doing their own privacy policies.

By *human experience*, Zuboff means the users’ data tech companies are storing not necessarily with users’ knowledge. This *behavioral surplus*, or this raw-material supply, was first seem as something profitable by Hal Varian, who acknowledge the impacts of computers mediating human interactions. (ZUBOFF, 2019, p. 102)

The lack of regulation by governments made it possible for those companies to profit from human experiences mediated by computers and smartphones. The Law is an example of what Maingueneau (1999) defines as *founding* discourse. It’s an *archeion* that legitimate discourses. “This notion of *archeion* binds tightly *founding* operations in and by discourse, the determination of a *place* for legitimate speakers and addressees, and the management of *memory*.” (MAINGUENEAU, 1999, p. 183).

Those *founding* discourses bring within themselves the possibility of other discourses. Law, Science, Religion are examples of those sources that validate discourses. Hardly could one affirm that Capitalism is declining as the economic order, however; digital technology has brought undeniable changes that are reframing how the world economy works. Surveillance capitalism

could be understood as another of the current economic discourse due to the Globalization (SANTOS, 2017).

Nevertheless, the novelty of its ideas and the fact that surveillance capitalism has established its own rules can make one wonder if it hasn't acquired the status of "ultimate" discourse.

To found other discourses without being founded by them, they must set themselves up as intimately bound with a legitimizing Source and show that they are in accordance with it, owing to the operations by which they structure their own context, the way they emerge and develop. Analysts have no access to the world beyond limits of speech, but they can analyze the textual operations by self-constituting discourses manage their self-foundation. Self-constituting discourses take charge of what could be called the *archion* of discursive production in a given society. (MAINGUENEAU, 1999, p. 183)

Shoshana Zuboff's book *The Age of Surveillance Capitalism – The Fight For A Human Future At The New Frontier Of Power* is somehow aiming at these *archion*, by defining what surveillance capitalism is. The title itself brings the adjective *new* to describe the changes mediate by technology and its relation to power. Kevin Werbach describes the book, in its back cover, as "the classic study of how everything changed", saying that in the future Zuboff's research will serve as reference to understand our era.

To understand the age of *the new frontier of power*, one needs to look at who holds this power and how information is connected to the new definition of dominance. Private companies, like Facebook, Apple, Google and Amazon rule the western cyberspace. They have been redefining human interactions by its own policies. The colonization of the cyberspace resembles the violent procedures suffered by different peoples throughout history.

Professor Shoshana Zuboff (2019) compares, for example, Columbus's arrival in Cuba in 1513 and its *Requerimiento* to Google's declarations that were crucial to establish how tech companies manage users' personal data.

The age of surveillance capitalism was inaugurated with six declarations that defined it as an age of conquest. Surveillance capitalism succeeded by way of aggressive

declaration, and its success stands as a powerful illustration of the invasive character of declarative words and deeds, which aim to conquer by imposing a new reality. These twenty-first-century invaders do not ask permission; they forge ahead, papering the scorched earth faux-legitimation practices. (ZUBOFF, 2019, p. 273)

Online interactions leave a trace that can be used to not only to personalize and customize, but also to monitor users' behavior. Customization is the first step to colonization in the cyberspace. One can compare the process proposed by Zuboff to Debray's idea of civilization.

The author (2019) says,

Victory can be declared when, instead of *one*, there is only *the* civilization, its language a lingua franca and its currency a common measure. When it can withdraw to its homeland and still be a beacon. When alien tribes adopt its tics, its habits and its norms, without even being aware they are cut-and-pasting them. When the commander no longer needs to command. A civilization has won when all its shapes become natural. (DEBRAY, 2019, p. 14)

Surveillance Capitalism can be seen as the *victory* of the tech companies – *Google<sup>4</sup> it* - over the governments or at least a new way to deal with political power – the new frontier of power. As strong as this statement may sound, recent facts have shown the how much power surveillance capitalism can have over western democracy.

One recent example is the impact Cambridge Analytica had over United States presidential election in 2016. The English consulting firm harvested private information from Facebook profiles using a breach in Facebook system that enabled the company to predict possible scenarios in the American election and use them as a strategic weapon in Trump's campaign.

A leaked Facebook document acquired in 2018 by the *Intercept* illustrates the significance of data drawn from the depths in the fabrications of Facebook's prediction products, confirms the company's primary orientation to its behavioral futures markets,

---

<sup>4</sup> Google has become a verb to describe look for information online. The Oxford English Dictionary minted it in June 2006. <<https://www.wired.com/story/just-google-it-a-short-history-of-a-newfound-verb/>> accessed May 19 2019

and reveals the degree to which Cambridge Analytica’s controversial practices reflected standard operating procedures at Facebook. The confidential document cites Facebook’s unparalleled “machine learning expertise” aimed at meeting its costumers’ “core business challenges.” To this end it describes Facebook’s ability to use its unrivaled and highly intimate data stores “to predict future behavior”, targeting individuals on the basis of how they will behave, purchase and think. (ZUBOFF, 2019, p. 414)

This great knowledge about users’ behavior has given tech companies a leverage over the Ideological State Apparatuses described by Althusser. In 1970, when *Ideology and Ideological State Apparatuses* was first published there was no perspective that technology could have this kind of access to people’s information.

That is why a change in the economic order allows an update in concepts proposed by Pêcheux when thinking about discourse and its relation to Ideology.

### **THE ALGORITHMS: THE TOOL TO NEW KIND OF SUBJECTION**

The allure of a technical artifact solution, to prevent the analyst’s ideological reading, made Pêcheux, in the middle 60’s, propose an *instrument* to aid researchers,

Before outlining the main features of Pêcheux’s automatic discourse analysis, it is to be recalled that it was his aim to develop an instrument that would produce *experimental* results (i.e. results which are the product of a theory-driven practice) as opposed to *experiential* results (i.e. results which are based on everyday experience). In order to study the meaning of those discourses, he had to construct an instrument that required discourses (not meanings) as its input. In other words, the instrument must construct metaphoric relations without the analyst ‘feeding’ it with information about the experiential meaning of the words that build up these discourses. (HELSSOOT e HAK, 2008, p. 172)

This instrument would work based on algorithms “that could produce the metaphoric matrix in the phase of discourse analysis” (HELSSOOT e HAK, 2008, p. 174), however one should consider that algorithms programming resembles language when it comes to bias. There is no such a thing as an unbiased discourse and the algorithms always answers to their master.

Pêcheux realized the dangerous of outsourcing memory and its relationship to discourse to machines in 1982 when he wrote,

Dans cette mesure, le risqué, c'est tout simplement celui d'une police de énoncés, d'une normalization hygiénique de la lecture et de la pensée, et d'un effacement selectif de la mémoire historique: "quand on veut liquider le peuples, écrit Milan Kundera, on commence per leur enlever la mémoire"<sup>5</sup> (PÊCHEUX, 1982, p. 45)

As Foer (2017) stated, the risk is not the technical object itself but the companies and the values behind it. By outsourcing memory to platforms like Facebook, users are also offering a fertile ground for the development of surveillance capitalism.

The question that should interest discourse analysts is how users came to trust these companies, or yet their technical objects, to the point of exposing their most intimate everyday activities and keep a lifelong log online. One hypothesis is mathematics as the universal language, as pointed by Finn (2017),

a *mathesis universalis*, a language of science that the philosophers Gottfried Wilhelm Leibniz, René Descartes, and others presaged as a way to achieve perfect understanding of the natural world. This perfect language would exactly describe the universe through its grammar and vocabulary, becoming a new kind of rational magic for scientists that would effectively describe and be the world. (FINN, 2017, p. 25)

And algorithms are associated to this idea of perfect language to describe the world in an effective manner. "We have come not just to use but to *trust* computational systems that tell us where to go, whom to date, and what to think about." (FINN, 2017, p. 15). What seems to be the origin of a new discourse, the digital technology discourse, in fact comes from the trust in Science built throughout human modern history.

---

<sup>5</sup> To this extent, the risk is simply that of a police enunciation, a hygienic normalization of reading and thought, and a selective erasure of historical memory: "when we want to liquidate the people, writes Milan Kundera, begin their memory removal

Science and academia are strongly related. This relation is crucial to understand how Maingueneau's concept of scenography (ANGERMULLER, MAINGUENEAU e WODAK, 2014) can be applied to certain discourses that helped naturalized Google as a synonym of the internet itself. Vaidhynathan (2011) emphasizes the influence of Stanford brand in the development of Sergy Brin and Larry Page's PageRank algorithm.

In 1997, Google's URL was *http://www.google.stanford.edu* and the search engine offered two options for its user: search Stanford or Search the web. The information displayed at the URL and the possibility to search Stanford archives built the scenography that helped legitimizing Google as a source of unbiased information.

Scenography thus appears as both what generates the discourse and what is generated by this discourse; it legitimizes an utterance which, in turn, should legitimize it: it must establish that this scenography from which the speech comes is precisely the scenography required to speak appropriately of politics, philosophy, science etc., or to promote some merchandise [...] what the text says is meant to validate the scene through which the content arises. (ANGERMULLER, MAINGUENEAU e WODAK, 2014, p. 152)

What is there not to trust when it came from a legitimized source like University of Stanford. However, Google was not a product that belonged to the university and soon it made his way to the stock market.

Users had already put their trust in the search engine developed by Brin and Page and naturalized its use without much questioning about the company intentions. Mottos like "don't be evil" and "do the right thing" helped to build this image of an unbiased product that always delivered the best information to its users.

Nevertheless, Google engineers followed Hal Varian's lead and started working on ways to store users' data and turn it into a commodity. "I call this the *behavioral value reinvestment cycle*, in which all behavioral data are reinvested in the improvement of the product or service." (ZUBOFF, 2019, p. 224)

But how can this cycle interfere in users future behavioral and what is the connection with the concept of subjection proposed by Pêcheux?

In the chapter called *Make them dance*, Zuboff explains how the “internet of things” is about “intervention, action and control” (ZUBOFF, 2019, p. 924)

This action capability defines a new phase of prediction imperative that emphasizes *economies of action*. This phase represents the completion of new *means of behavior modification*, a decisive and necessary evolution of surveillance capitalists “means of production” toward a more complex iterative, and muscular operational system. It is a critical achievement in the race to guaranteed outcomes. Under surveillance capitalism the objectives and operations of automated behavioral modification are designed and controlled by companies to meet their own revenue and growth objectives. (ZUBOFF, 2019, p. 926)

Objectives that are aligned with the companies’ values, that are not yet regulated by governmental laws. That does not mean the governments will have a solution for this complex problem, but in a certain way puts those companies above any regulation rather than the ones they create.

Pêcheux’s *assujettissement* faces a new step due to behavioral modifications led by algorithms. The essence continues the same, the individual is interpellated into subject by the dominant Ideology, however it is possible to wonder if the interpellation has changed due to technological developments.

One could say that propaganda has always worked in ways to manipulate social practices, nevertheless there was a part of the individual that was always private, that although the social interactions were made there was no way to track them this deep in the way it is done online nowadays.

Conditioning and reinforcement are not new to behavior studies, but surveillance capitalism allowed experiments using complied data that makes companies know more about their users themselves.

Varian awards surveillance capitalists the privilege of the experimenter's role, and this is presented as another casual fait accompli. In fact, it reflects the final critical step in surveillance capitalists' radical self dealing of new rights. In this phase of the prediction imperative, surveillance capitalists declare their right to modify others' behavior for profit according to methods that bypass human awareness, individual decision rights, and the entire complex of self-regulatory processes that we summarize with terms such as *autonomy* and *self-determination*. (ZUBOFF, 2019, p. 942)

For Pêcheux (1995) there was no such a thing as an autonomous subject when it came to discourse practices. All individuals are interpellated by Ideology, although having the illusion of freedom. Possenti says that

Discourse Analysis questions three hypotheses successively: a language that would have been univocal, a subject as a unit controlled by reason, and that it succeeded in "saying what it wanted" and, finally, a conjuncture uniform because societies are (have always been) divided into classes or groups.<sup>6</sup> (POSSENTI, 2004, p. 359) (translated from Portuguese)

Those hypotheses continue to be the core of Discourse Study, mainly for the French school, nonetheless, it may have arrived the time to consider how technological objects and algorithm programming can interfere in the interpellation process once proposed by Pêcheux.

## REFERENCES:

ALTHUSSER, L. The character of the unconscious. In: ANGERMULLER, J.; MAINGUENEAU, D.; WODAK, R. The Discourse Studies Reader. Philadelphia: John Benjamins, 2014.

---

<sup>6</sup> “A Análise de Discurso (AD) põe em questão sucessivamente as três hipóteses: a de uma língua que teria sido unívoca, a de um sujeito como unidade controlada pela razão e que fosse bem-sucedido em “dizer o que quisesse” e, finalmente, a de conjuntura uniforme porque as sociedades são (sempre foram) divididas em classes ou grupos.” (POSSENTI, 2004, p. 359).

\_\_\_\_\_, L. Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation).  
In: ZIZEK, S. Mapping Ideology. New York: Verso , 1994. p. 100-141.

\_\_\_\_\_, L. Aparelhos Ideológicos do Estado. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos.  
Lisboa : Presença, 1998.

ANGERMULLER, J. Truth after post-truth: for a Strong Programme in Discourse Studies.  
Palgrave Communication , p. 1-7, 218.

ANGERMULLER, J.; MAINGUENEAU, D.; WODAK, R. The discourse Studies Reader: Main  
currents in theory and analysis. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação  
[online], 2002. 20-28.

CADWALLADR, C. My TED talk: how I took on the tech titans in their lair. The Guardian, 21  
abril 2019. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/uk-news/2019/apr/21/carole-cadwalladr-ted-tech-google-facebook-zuckerberg-silicon-valley>>. Acesso em: 22 abril 2019.

DEBRAY, R. Manifestos Midiológicos. Tradução de Guilherme Joao de Freitas Texeira.  
Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_, R. Transmitir: O segredo e a força das ideias. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_, R. Deus, um itinerário: Material para história do Eterno no Ocidente. Tradução  
de Jonatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_, R. Technologie et souveraineté. Revue internationale et stratégique, 110, n. 2,  
2018. 51-59. <https://www-cairn-info.libproxy.berkeley.edu/revue-internationale-et-strategique-2018-2-page-51.htm>.

\_\_\_\_\_, R. Civilization: How We All Became American. New York: Verso , 2019.

FERREIRA, A. E. S. C. D. S. Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem e as imagens do professor no século XXI. Araraquara: Letraria , 2018.

FINN, E. What Algorithms Want: Imagination in the Age of Computing. Cambridge: MIT Press, 2017. 272 p.

FOER, F. World Without Mind: The existential threat of big tech. New York : Penguin Press, 2017.

HALL, S. Signification, Representation, Ideology: Althusser and the Post-Structuralist Debates. Critical Studies in Media Communication, 1985. 91-114.

HELSLOOT, N. A. T. H. Pêcheux's Contribution to Discourse Analysis. Historical Social Research / Historische Sozialforschung, 33, n. 1, 2008. Retrieved from <http://www.jstor.org.libproxy.berkeley.edu/stable/20762262>.

HELSSOOT, N.; HAK, T. Pêcheux Contribution to Discourse Analysis. Historical Social Research , 33, 2008. 162-184.

KERN, R. Language, Literacy, and Technology. Berkeley : Cambridge University Press, 2015.

MAINGUENEAU, D. Self-constituting discourses. Discourse studies , 1999. 183-199.

MCNAMEE, R. Zucked: waking up to the facebook catastrophe. New York: Penguin Press, v. 1, 2019.

MOSCHOVAKIS, Y. N. What is an Algorithm? In: BJORN ENGQUIST, W. S. Mathematics Unlimited - 2001 and Beyond. Berlin: Springer , 2001. p. 1236.

ORLANDI, E. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, E. P. Os sentidos de uma estátua: Espaço, individuação, acontecimento e memória. Entremeios: Revista de estudos do discurso , 1, n. 1, julho 2010.

PÊCHEUX , M.; FUCHS, C. From ideology to discourse. In: ANGERMULLER , J.; MAINGUENEUUAU , D.; WODAK, R. The Discourse Studies Reader. Philadelphia: [s.n.], 2014.

\_\_\_\_\_, M. Lire l'archive aujourd'hui. Archiver et documents de la Societé d'histoir e et d'epistémologie des sciences du langage, 1982. 35-45.

\_\_\_\_\_, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. Gestos de Leitura - Da História no Discurso. Campinas : Editora da Unicamp , 1994. p. 55-66.

\_\_\_\_\_, M. The Mechanism of Ideological (Mis)recognition. In: ZIZEK, S. Mapping Ideology. New York : Verso, 1994.

\_\_\_\_\_, M. Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação Do Óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2a edição. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_, M. Análise de Discurso. Campinas: Pontes Editores, 2011.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, v. 2, 2004.

SANTOS, B. D. S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4a. ed. São Paulo: Cotez , v. 1, 2002.

SANTOS, M. A natureza do Espaço. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

SINGER, N. How Google Took Over the Classroom. The New York Times, 13 may 2017. <https://www.nytimes.com/2017/05/13/technology/google-education-chromebooks-schools.html>.

VAIDHYANATHAN, S. The Googlization of everything (and why we should worry). Updated edition - eBook. ed. Berkeley: University of California Press, 2011. 1008 p.

ZUBOFF, S. The Age of Surveillance Capitalism. New York: PublicAffairs, v. 1, 2019.